

MEMORIA DEL
V CONGRESO INTERNACIONAL
DE LINGÜÍSTICA APLICADA

Sherry E. Gapper (ed.)

COLECCIÓN INVENTARIOS



MEMORIA DEL
V CONGRESO INTERNACIONAL
DE LINGÜÍSTICA APLICADA

COLECCIÓN INVENTARIOS

MEMORIA DEL
V CONGRESO INTERNACIONAL
DE LINGÜÍSTICA APLICADA

Sherry E. Gapper (ed.)



EDICIONES

ESCUELA DE LITERATURA
Y CIENCIAS DEL LENGUAJE

Memoria del V Congreso Internacional de Lingüística
Aplicada / Sherry E. Gapper (ed.). – 1ª. ed. – Heredia:
Ediciones de la ELCL. 2018
244 p.: 21 x 14 cm.

ISBN 978-9930-9648-0-4



COLECCIÓN INVENTARIOS

Memoria del V Congreso Internacional de Lingüística Aplicada

© Sherry E. Gapper (ed.)

Primera edición, 2018

ISBN: 978-9930-9648-0-4

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

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

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

Heredia, Costa Rica

Corrección filológica: *Carlos Francisco Monge, Andrew Smith, Henry Sevilla y Sherry Gapper*

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

Diseño definitivo: *Daniela Hernández*

Diagramación: *Sherry E. Gapper*

Control de calidad: *Gabriel Baltodano Román*

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

Hecho el depósito de ley.

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

ÍNDICE

Presentación.....	11
Conferencia de apertura: La lengua, las letras y los ejercicios de la libertad – Carlos Francisco Monge.....	13
Criterios tecno-pedagógicos para el diseño de cursos virtuales en la enseñanza del español como lengua extranjera – María Gabriela Amador Solano.....	23
L'Évolution de la performance prosodique chez les étudiants de l'Université Nationale – Jorge Pablo Barth Arroyo.....	37
Using the SAMR Model for Basic Grammar Courses – Alejandra Giangiulio Lobo, Rocío Lara Jiménez.....	45
<i>Real Listening: A Proposal to Boost Students' Listening Skill</i> – Yalile Jiménez Olivares, Kevin Armando Brand Fonseca.....	59
Atelier : Approche de textes : de la compréhension a la production – Róger Retana Calderón.....	69
El docente «unidimensional»: enseñanza de lenguas y colonialidad – Luis Guillermo Barrantes Montero.....	79
¿Están los egresados de los colegios académicos del MEP preparados para el curso de <i>Inglés Integrado para Otras Carreras?</i> – Johnny Fallas Monge, Ivannia Ramos Cordero.....	91
El español y el aprendizaje de la gramática del mandarín – Karina Costa Morales, Li Qianchao.....	105
Les politiques linguistiques au Viêt Nam : La situation du français – Karina Costa Morales.....	115
Cómo los medios de comunicación imponen una visión del mundo: análisis de contenido – Jairo Enrique Valderrama Valderrama.....	125
Actos de habla en el lenguaje publicitario escrito de Puntarenas – Rosberly López Montero.....	139
Partículas discursivas en el español informal en Costa Rica: metodología para su análisis – María Benavides González.....	147
Un vocabulario inédito del bribri de Walter Lehmann y Juan Salas – Julio Arias Cordero.....	159
Teoría Funcional Sistémica aplicada al alemán – Johnny Fallas Monge, María de los Ángeles Sancho Ugalde.....	171
Workshop: Concordancers for Language Analysis and Their Applications in Translation and Translation Studies – Sonia Rodríguez Salazar.....	193

¿Es localizable un buscador? El caso de <i>Yahoo!</i> – Allan Pineda Rodríguez.....	201
Veinte años de estudios aplicados sobre traducción – Sherry E. Gapper	211
Round Table: Issues and Endeavors in Applied Linguistics – Natin Guzmán Arce, Henry Sevilla Morales, Sherry E. Gapper, Francisco Javier Vargas Gómez	221

PRESENTACIÓN

El *V Congreso Internacional de Lingüística Aplicada (CILAP)* se realizó en la Universidad Nacional (Heredia, Costa Rica) en el Campus Omar Dengo entre el 5 y el 7 de octubre de 2016. Estuvo auspiciado por la Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje, de la Facultad de Filosofía y Letras. Se recogen en este tomo diecinueve documentos presentados de las diversas actividades del congreso (conferencia inaugural, mesas redondas, talleres y ponencias). Los siguientes ejes temáticos orientaron su desarrollo: adquisición y aprendizaje de lenguas extranjeras, traductología, lenguajes en áreas especializadas, política lingüística, lingüística aplicada a áreas específicas y análisis del discurso.

Se les dio una amplia difusión a los resultados generales del congreso mediante la página web de la Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje y con materiales distribuidos en versión electrónica. Además, al Comité de Ediciones de la Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje se le encomendó publicar una memoria digital del V CILAP, lo que ha requerido un minucioso proceso de edición.

RECONOCIMIENTOS PARTICULARES

Se contó con el apoyo de diversos grupos de académicos para el desarrollo del congreso y la selección de las ponencias, para garantizar la calidad académica de los contenidos de esta memoria.

COMISIÓN ORGANIZADORA

- *Personal académico*
 - Luis Guillermo Barrantes Montero
 - Álvaro Morales Calderón
 - Grethel Ramírez Villalobos
- *Estudiantes asistentes*
 - José Francisco Bonilla Navarro
 - María José Prada López

COMITÉ CIENTÍFICO DEL V CILAP

El Comité científico del V CILAP se encargó del proceso de selección y revisión de las ponencias que se presentaron en el congreso.

Sherry E. Gapper
Guiselle Herrera Morera
Ileana Saborío Pérez
Paula Santander Sotomayo
Andrew L. Smith
Mariana Solano Rojas
Judit Tomcsányi Major
Francisco Vargas Gómez
Lelia Villalobos Rodríguez

MEMORIA DEL V CONGRESO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA APLICADA

Este tomo recoge diecinueve documentos que dan cuenta de múltiples direcciones de la lingüística aplicada actual. Se abarcan temas como la enseñanza del español y de diversos idiomas extranjeros, políticas lingüísticas, análisis lexicográfico y sintáctico, traductología, aplicaciones de la tecnología y el estatuto mismo de la lingüística aplicada. Cabe agregar que mediante estos estudios se han explorado temas de lingüística aplicada referidos a varias lenguas: alemán, bribri, español, francés, inglés y mandarín. Los estudios muestran también diversidad de enfoques de análisis. En conjunto los documentos ofrecen una rica visión del campo y muchas direcciones de desarrollo que se requieren en el futuro.

SHERRY E. GAPPER (ED.)

**CONFERENCIA DE APERTURA:
LA LENGUA, LAS LETRAS
Y LOS EJERCICIOS DE LA LIBERTAD¹**

OPENING ADDRESS:

**LANGUAGE, LITERATURE
AND THE EXPRESSION OF LIBERTY**

Carlos Francisco Monge²

Universidad Nacional, Costa Rica

La comisión organizadora de este *Quinto Congreso de Lingüística Aplicada* me encargó esta conferencia de apertura, que acepté agradecido, pese a que me he dedicado principalmente al estudio y comentario de la literatura. He preferido, entonces, hablarles hoy a ustedes de las relaciones, casi siempre dinámicas y fértiles, entre la literatura y los estudios lingüísticos.

Este año 2016, en los ámbitos internacional, regional y nacional, hemos sido testigos y participantes, de unas conmemoraciones relacionadas con el mundo de las letras y con el de la lengua castellana. La más llamativa es la de los cuatrocientos años desde la muerte de Miguel de Cervantes, el escritor clave en el desarrollo del idioma castellano y en la creación de la novela moderna occidental. La otra conmemoración es el centenario del fallecimiento del poeta hispanoamericano Rubén Darío, quien vivió unas pocas semanas en Costa Rica, incluso en una casa que está a pocas calles de este auditorio, en el centro de Heredia, entonces una pequeña, modesta y tranquila ciudad de finales del siglo XIX. Y la tercera efeméride, el centenario del nacimiento de la escritora costarricense Yolanda Oreamuno, cuya corta existencia (tan solo cuarenta años) no le impidió escribir una de las más notables novelas costarricenses, comparable con otras grandes obras hispanoamericanas, si bien no leída con la justicia debida por la crítica literaria de nuestro continente.

También hace un siglo, el lingüista costarricense Carlos Gagini estaba preparando la segunda edición de su *Diccionario de barbarismos y provincialismos costarricenses*, que había publicado 1893, y que renombraría como *Diccionario de costarriqueñismos*. Era autor de dos tomos de cuentos y dos novelas, y había dedicado su vida a la pedagogía. También durante esos años otro notable poeta, gramático y filólogo, Roberto Brenes Mesén, tenía impre-

1 Páginas leídas como conferencia de apertura en el *V Congreso Internacional de Lingüística Aplicada*, el 5 de octubre de 2016.

2 Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje. Correo electrónico: cfmonge@hotmail.com

sos sus primeros libros de poesía, y puesto que también era maestro titulado, el gobierno de la república le había encargado dirigir nada menos que la Escuela Normal de Costa Rica, madre de esta Universidad Nacional que hoy nos acoge en su recinto.

He evocado estos cinco nombres —como podrían ser varios más, seguramente— porque dedicaron su vida al conocimiento, a la práctica, a la difusión y a la enseñanza de la lengua, cada cual a su modo. Cervantes fue un inmenso novelista, que llevó a una altura difícil de alcanzar la modernización literaria de la lengua castellana, logro esparcido por nuestro continente desde el momento mismo en que puso el punto final a su insigne novela. En el *Quijote* hay decenas de pasajes en que se hacen comentarios sobre la poesía, las novelas, la traducción, los dialectos, el empleo de la lengua o el modo de conversar; hay frases o palabras en árabe, catalán, italiano, latín, toscano, turco; se trastocan los refranes; se menciona casi un centenar de libros, etc., suficiente todo ello para un tratado sobre la historia del español y su propia literatura.

A Rubén Darío se lo ha tenido como el más importante poeta hispanoamericano de la primera mitad del siglo XX, y como auténtico renovador del lenguaje poético en español, posterior al romanticismo. Aparte de su ingente obra poética, escribió notables páginas sobre estética y crítica literaria, y entre sus numerosos artículos de prensa y comentarios que difundió en los principales diarios hispanoamericanos, también se ocupó de hablar de la lengua castellana. Al hacer comentarios sobre la poesía, sobre los poetas y sobre sus libros, forjó un interesante trabajo crítico sobre la condición y posibilidades del castellano como lengua literaria. No era un lingüista sino un poeta que supo reflexionar sobre el idioma y sus latentes posibilidades de desarrollo como lengua literaria; los poetas suelen conocer los secretos del idioma, no desde un complicado aparato conceptual o teórico, pero por lo general acertado y sugestivo. No es que llegara a transformar el lenguaje poético, por cuenta propia; sería exagerado afirmarlo, pero es una aceptable metáfora, frecuente entre los historiadores de la literatura y de los críticos. Evidentemente, no es el poeta como individuo quien realiza semejantes faenas; junto al nicaragüense —que fue un viajero constante— también escribieron en tesitura similar otros grandes poetas de la lengua española: en Hispanoamérica, Herrera y Reissig, Valencia, Lugones, Nervo, Gutiérrez Nájera; en España, Salvador Rueda, Antonio Machado, Valle-Inclán, Juan Ramón Jiménez. Ahora bien, todos fueron auténticos forjadores de la lengua; es decir, operarios de un taller activo día y noche, y del que salieron en ocasiones obras de extraordinario valor. Fueron —como todo verdadero poeta— trabajadores de la lengua.

La costarricense Yolanda Oreamuno, sin ser un caso aparte, merece un comentario distinto. Tuvo una vida corta y azarosa; no podríamos decir que atormentada, aunque pasó años difíciles en los que afrontó dificultades económicas, desencuentros afectivos, ostracismo social y enfermedades físicas. De sus escasos cuarenta años de vida, veinte los dedicó a las letras, para dejar una

buena cantidad de páginas dispersas en revistas literarias y en correspondencia, dos o tres novelas que quedaron como proyecto o se perdieron inéditas, y su única obra publicada y conocida, *La ruta de su evasión*. Digo que merece un comentario distinto, porque sus coetáneos no la trataron con la justicia que merecía; tal vez porque no distinguieron el enorme talento literario que la joven escritora iba demostrando día a día, o porque los enceguecieron los dogmas y catecismos literarios que predominaron durante aquellos años. Eso es difícil probar de manera fehaciente, pero es visible y palpable al lector contemporáneo que escudriña y repasa los comentarios que provocaron los escritos de Oreamuno. Hay que decirlo también: la joven escritora vivió persuadida de que estaba muy por encima de lo que se hacía en el ambiente literario costarricense; no llegó a expresarlo públicamente, pero son muy reveladoras algunas de sus cartas a amigas íntimas y muestran, además, el conocimiento que tenía de las mejores corrientes de la literatura contemporánea a ella. Escribió dos o tres breves ensayos (reducidos a artículos, si se leen en la revista en la que aparecieron, el *Repertorio Americano*), en los que están de trasfondo los grandes y rígidos patrones morales e ideológicos de la cultura costarricense de entonces. Se pregunta por la pertinencia o la trivialidad de los lugares comunes, por la condición del ser costarricense, por las corrientes consolidadas y a la moda del neorrealismo literario. Es decir, que dedicó su pluma a reflexionar sobre el lenguaje y sus alrededores. No fue profunda en sus propuestas y apreciaciones, pero expuso con claridad y arrojo aquellas ideas que debían ponerse sin dilación alguna sobre la mesa de discusiones.

Sé que el nombre que tiene este congreso es, al mismo tiempo, elusivo y dúctil. Elusivo, porque las discusiones sobre esta amplia disciplina de la lingüística aplicada siguen sucediendo y sucediéndose, sin que se espere llegar a acuerdos definitivos y paralizantes; dúctil, porque los años han mostrado que en la lingüística aplicada caben también diversas aproximaciones y el ingreso al debate de campos del saber nuevos o emergentes. Además, las lenguas —bien lo saben ustedes— son territorios infinitos, aunque algunos de ellos lucen como pequeñas aldeas y otros inmensas extensiones que no conocen horizontes.

En nuestro país conviven varias lenguas, algunas a punto de desaparecer (como el cabécar), otras que se defienden con tenacidad ante las que las asedian (como el criollo limonense, en la costa atlántica costarricense), y finalmente las lenguas «oficiales» de la cultura; esto es, el predominante español y, poco a poco, el inglés que de *lingua franca* está convirtiéndose en la lengua del comercio, la política y la ciencia. En el caso del español en Costa Rica, como en los demás países hispanoamericanos, su historia y desarrollo han estado ligados a las contradictorias y al mismo tiempo complementarias relaciones con el español peninsular.

No debería repetir lo que otros han dicho al respecto, con penetración y brillantez: nuestro español, hasta hoy día, es el resultado de una oposición al

castellano peninsular, porque lo hemos modificado y configurado a nuestro modo y necesidades. También es una prolongación, y en algunos aspectos el resultado de lo inverso. Es una prolongación, porque el español (o castellano) en Hispanoamérica adoptó, de manera natural, algunas formas propias y distintas, desentendido de normas y disposiciones oficiales de escritorio. No obstante, todavía solemos respetar y atender lo que se nos indica o advierte, sobre todo desde la academia institucional. Pese a las disidencias y a algunas campañas por favorecer lo que hoy día se conoce como el *panhispanismo* — propiciado por la propia Real Academia Española y las academias americanas— todavía oímos con atención lo que se considera ejemplar, modélico, imitable o recomendable en cuanto al uso de nuestro idioma. Los más destacados manuales de uso, gramáticas, diccionarios o textos para la enseñanza de la lengua proceden de las imprentas de Madrid o Barcelona. Esto no quiere decir, naturalmente, que en Hispanoamérica nos hayamos quedado en silencio; ese lo rompieron hace más de 150 años, primero Andrés Bello, con su *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos* (1847) y luego Rufino J. Cuervo, con su *Diccionario de construcción y régimen de la lengua castellana* (1872) y la edición ampliada de la gramática de Bello (1874). En Costa Rica, bien entrado el siglo XX, Carlos Gagini publicó su *Diccionario de costarriqueñismos* (1919), en parte por su deseo de recoger la variante del español nacional, que él sabía provisional y cambiante, y en parte como una señal de independencia de los patrones de la lengua culta peninsular, siempre alojadas en los manuales escolares.

Una y otra vez se ha debatido sobre la necesidad de enseñar la norma culta del idioma en las instituciones escolares, no solo por el prestigio que conlleva, sino también porque subyace la idea de que hablar y escribir correctamente equivale a ser correcto y distinguido. Quien habla bien, con propiedad y elegancia, accede al paraíso de los sobresalientes; se convierte en copropietario de un capital social que le garantiza el saber, el éxito y el reconocimiento. Como proyecto no está mal, pero es una idea que tiene mucho de arrogancia y no poco de vanagloria. Con esa misma idea poco a poco se fue desplazando —pese a los esfuerzos de pedagogos y lingüistas costarricenses— el reconocimiento del español coloquial, la fraseología popular, el léxico de las jergas y hasta la humilde pero exacta ortografía fonética de los vendedores de frutas. Hablar bien llegó a significar hablar como los otros, como los superiores; y hablar «en tico» —el habla popular costarricense— en signo de incultura, descuido y desdoro; es decir, de vulgaridad (que, en lingüística, sería una auténtica redundancia: expresarse con el habla popular es ser vulgar). El debate —en principio pedagógico y luego político y moral— se convirtió en una batalla entre los santos y los demonios; entre los que hacen bien las cosas y los que incurrir en pecado. Hasta hoy día, es lo que priva en los programas de enseñanza del español, y no solo en Costa Rica.

El inglés ha convivido con el español en nuestra región centroamericana desde hace casi dos siglos, y su influencia y uso han crecido mucho. Dejaré de lado, por lo pronto, el caso del inglés de nuestra zona caribeña (Limón), o criollo limonense, porque sé que otros colegas han tratado el tema con mucha mayor propiedad. Señalaré nada más que hace cien años, la población bilingüe en la capital del país, San José, se reducía a los contados casos de niños educados en los mejores colegios europeos, hijos de la oligarquía local. Aprendieron el inglés, el francés o el italiano, y a su regreso al país llegaron como notables arquitectos, músicos, literatos, traductores y juristas. Medio siglo después, el inglés ya se había establecido como asignatura en la educación secundaria estatal, junto al francés, pero con ventaja. Los colegios privados hicieron lo suyo, formando a su estudiantado con rigor y constancia, y de ellos egresaron jóvenes bilingües, con total dominio del alemán, del francés o del inglés hasta hoy día. Actualmente, en cualquier esquina de nuestras ciudades hay colegios que se denominan «bilingües», curiosa sinécdoque que dice que en ellos se imparten lecciones, según la asignatura, en inglés o en español.

Sería muy atrevido de mi parte —ante ustedes los expertos— sugerir siquiera que la lingüística aplicada no debería limitarse a su dimensión pedagógica o didáctica. Es cierto que se han ideado herramientas, estrategias y medios tecnológicos para una enseñanza eficaz y el aprendizaje efectivo de una segunda o una tercera lenguas. Sin embargo, en cualquier aproximación al conocimiento de las culturas humanas, desde la lingüística, deberíamos considerar al menos cuatro aspectos: (1) que toda lengua, por más sitiada que esté por los campos históricos y sociales, es el resultado de una conciencia del mundo presente y al mismo tiempo la proyección de un diálogo con el porvenir; (2) que dentro de su pasmosa variedad —hoy día se cuentan unas seis mil lenguas vivas en nuestro planeta— los idiomas no padecen de imperfecciones o de carencias; son autosuficientes en su país, en su región, en su aldea o en su grupo; (3) que los contactos entre lenguas nunca han sido hostiles o belicosos, aunque muchos se han originado por guerras e invasiones geopolíticas. Las lenguas se atraen y al tocarse comparten su caldo nutricio, sus aromas y sus voces; se abrazan, incluso, como el español y el tagalo en las Filipinas. La derrota en 1588 de la Armada Invencible nada tiene que ver con la traducción que Lope de Vega hizo de *La vida de María Estuardo*, del británico George Conn, o la que emprendió Fernández de Moratín de Shakespeare a finales del siglo XVIII; y (4) que alternar o modificar *ex profeso* una lengua es una empresa condenada al fracaso, porque el sistema que la sostiene nunca ha sido producto de voluntades individuales o decretos de unos pocos, sino una invención colectiva, hecha de la convivencia, del diálogo y de la concordia.

El mito de la torre de Babel es espectacular, simbólico y aleccionador; pero desde el punto de vista antropológico, y sobre todo lingüístico, es un absurdo: consiste al mismo tiempo en la explicación del origen de las lenguas y la confusión entre ellas, que llevó a la incomunicación. Pero en este mismo mito tam-

bién está el nacimiento no solo de las múltiples lenguas sino también el de la lingüística. Fue el acontecimiento primordial cuando nuestra especie adquirió conciencia de su condición hablante; es decir, de su condición humana. Del mito, por ser simbólico, también se extraen ciertas conclusiones y sugerencias. La sola idea de aprender una lengua es un acto extraordinario, porque define la esencialidad de las comunidades humanas: comunicarnos con los semejantes, saltando cualquier obstáculo, sea este lingüístico, geográfico o temporal. Nosotros, como individuos, no podemos recordar cómo adquirimos la lengua materna, pero con cuánta emoción pudimos hablar, con éxito creciente, con nuestros progenitores, parientes, vecinos, y luego con los amigos, los maestros, después ante grupos desconocidos o entre las multitudes.

Al deseo de aprender una lengua habría que sumar otro no menos meritorio, por altruista: enseñarla. Por supuesto, enseñar una lengua no es un simple gesto de generosidad y buena voluntad. También son necesarios los conocimientos lingüísticos, una metodología eficaz y mucha sagacidad para evitar que una lección o un curso se conviertan en un calvario de fonemas, frases convencionales, repeticiones interminables, disciplinados exámenes y amenazas sin fin. Es una revelación, la acción de descorder un velo, el que separa un idioma de otro. Aprender un idioma es caminar por un territorio desconocido; quien lo enseña adopta el papel de guía, de consejero y ayudante. No es casual que en la *Divina Comedia* sea un poeta quien le indica el sendero a otro poeta; Virgilio conduce a Dante por los nueve círculos del infierno, y al final lo despide con estas palabras: *No esperes mis palabras, ni consejos ya; sano y recto es tu albedrío*³. Virgilio el maestro, Dante el discípulo; pero concluido el viaje y revelado el misterio, le queda al aprendiz la libertad. Quien aprende un idioma también adopta un nuevo ejercicio de libertad.

Comencé hablándoles de tres escritores, y ahora me tienen aquí tratando asuntos de enseñanza de lenguas y del destino de los idiomas. La razón es que al hablar de literatura no se deja de hablar de la lengua, y puede que al hablar de ésta se haga de aquella. Evoqué a Cervantes, por ser uno de los pocos escritores en castellano con proyección verdaderamente internacional, que forjó desde sus páginas la transformación del lenguaje literario y su influencia, relativamente extensa, en el español posterior al siglo XVII. Y prefiero decir «internacional» que no «universal», porque a un escritor se lo conoce mucho mejor desde la patria lingüística que es su lengua, y solo parcialmente mediante las traducciones, pocas o muchas, que son modos de ampliar su territorio geográfico y cultural, pero no el lingüístico, lo esencial en la literatura. Cervantes imaginó personajes e inventó unas situaciones —la historia de don Quijote es insuperable en su significado—, pero principalmente es el creador

3 «Non aspettar mio dir più né cenno; libero, dritto e sano è tuo arbitrio», *Purgatorio*, canto XXVII, vv. 139-140.

de un lenguaje literario, casi el forjador de un género (el que hoy entendemos como *novela moderna*) y desde la lengua castellana, el intérprete de una conmoción filosófica, cuando el humanismo renacentista pasó de ser un confiado momento de optimismo porque el mundo quedaba controlado por la razón y el orden, a transformarse en un episodio de dudas, sinsabores y desilusiones, y la propia condición humana como la confluencia de incertidumbres. Eso fue Cervantes, como seguramente lo fueron Petrarca, Shakespeare o Racine.

No es fácil, entonces, plantearse cómo emplear la literatura para la enseñanza de la lengua, sobre todo si es extranjera. Una palabra, una frase o un párrafo completo no bastan, como materia tangible, para mostrar este o aquel rasgo gramatical, las posibilidades semánticas de un verbo o el modo de construir, por cuenta propia, una secuencia inteligible de proposiciones. El texto literario no pasa de ser un punto de referencia, un instrumento, si cabe, y no un lugar que el aprendiz tiene como obligada visita. Basta tener presente que todos adquirimos la lengua materna entre los pañales, la compañía doméstica, los juegos y las correrías; no en la biblioteca, ni hablando como Borges, Emily Dickinson o Marcel Proust. Pero hay en la literatura un atributo que merece atención: que el lenguaje literario —en especial el de la poesía— no es esclavo de la lengua, sino el promotor del cambio y la innovación; por tanto, el que nos dice que las lenguas no son torreones fijos sino paisajes en constante movimiento. No hablamos hoy como nuestros abuelos y ni siquiera como nuestros padres; tampoco lo harán las generaciones que nos sucedan. Lo mismo, pero más intensamente, ocurre con la literatura. A principios del siglo XX se leían con entusiasmo y fervor los poemas de José Santos Chocano, los relatos de Blasco Ibáñez o de Enrique Larreta; hoy más bien nos aburren, y preferimos a Saramago, a Leopoldo María Panero o al cantautor de la esquina. En literatura no se altera la lengua; se transforma el lenguaje.

Las relaciones entre la literatura y la didáctica de la lengua son complejas aunque no inextricables, por lo que conviene tener clara la índole de cada una de ellas. La literatura es un arte, un ejercicio con voluntad estética de la lengua, y mediante ella o por ella misma, una representación, una imagen de un mundo, evocado o inventado. La didáctica de la lengua es el ejercicio de un saber, sistemático y guiado por unos fines particulares; conoce de técnicas, de procedimientos, de nociones psicológicas, pedagógicas y lingüísticas. Al respecto, se podrían establecer vínculos con su disciplina hermana, la didáctica de la literatura, pero es un tema del que no puedo ocuparme ahora. Evidentemente, a la didáctica de la lengua no le queda otro remedio que instrumentalizar la literatura; con ello no la distorsiona, aunque la limita. El poeta no trabaja para el pedagogo, y éste sabe que la literatura es un espacio más —entre muchos— para mostrar las innumerables dimensiones de un idioma.

En esto, la didáctica de la lengua ha actuado más lealmente con la literatura, que otras actividades que también se valen o se ocupan de ella; por ejemplo, la crítica literaria. A lo largo de su desarrollo, la crítica literaria ha convertido

la literatura no en un punto de referencia sino en un pretexto; por ello, a veces la toma como un informativo histórico, otras como un cuaderno político, en ocasiones como un catecismo o la libreta de apuntes para el psicoanálisis; además, habría que incluir los dogmas epistemológicos de variado cuño, desde el viejo formalismo hasta las jerigonzas logocéntricas de los últimos tiempos. La crítica literaria ha querido evolucionar hacia un discurso científico, proyecto meritorio pero con resultados muy desiguales. La didáctica de la lengua, en cambio, es una disciplina en la que se procura una metodología eficaz; aquella, la crítica, es una aproximación ética, por no decir política; ésta, la didáctica de la lengua, es un cultivo aparte, que toma frutos de aquí y de allá, de los huertos vecinos.

Los buenos escritores saben separar el grano de la paja. No pueden evitar que otros hagan de sus obras usos distintos, incluso perversos, de los que hubiera esperado; pero quien escribe no tiene por qué hacerlo en función de los intereses de otros, sobre todo si esos otros son un partido, una secta, una agencia comercial o una moda. Además de deleznable, los propósitos de las doctrinas o consignas que cualquiera de esos gremios defiende, rara vez son generosos con la literatura misma; se valen de ella, pero no siempre la valoran.

Los acercamientos desde la lingüística, desde la semiótica, desde la didáctica de la lengua y más recientemente desde el potencial comunicativo de las actuales tecnologías de la información, le han abierto dimensiones insospechadas a la literatura, como creación artística y como representación cultural. Hace medio siglo, los más modernos poetas soñaban con combinar sus palabras con música o registros sonoros, y al mismo tiempo con imágenes dinámicas. Con ello aspiraban a que sus poemas abandonasen la página impresa y se recibieran desde la pantalla de la televisión, con una banda sonora de música, de voces y de ecos, en una coreografía de danzas, colores y figuras de nueva significación. Hoy día todo es posible; basta con explorar un poco en los teléfonos inteligentes que cualquier ciudadano lleva en el bolsillo.

Las relaciones entre la literatura y la lingüística —incluida la aplicada— nacieron del hecho de que ambas afrontan las lenguas naturales; una, para analizar las propiedades intrínsecas de su sistema comunicativo; la otra, para explorar en sus espacios ocultos las formas de expresar los significados siempre cambiantes de la realidad. Desde luego, las dos son apenas comparables, porque una, la lingüística, es una actividad del conocimiento racional, para conocer y apropiarse del mundo y sus fenómenos; en esto, es una disciplina o una ciencia, como la física, la microbiología o la demografía. Tiene, por tanto, un sistemático proyecto totalizador; busca lo general, aun a sabiendas de su provisionalidad. La literatura no tiene otra pretensión que liberar de la costumbre nuestra manera de absorber la realidad. Para tratar de explicarla o comentarla, se acude a ocurrencias como la inspiración, sus orígenes trascendentales, la intuición o ciertos estados psíquicos. Muy poco hay de eso; en la práctica, el ejercicio del arte literario consiste en la invención de

formas y procedimientos, implícitos en el lenguaje natural, hasta dar con una representación alternativa —no excluyente— a la que se alcanza con el conocimiento racional. Ni más, ni menos. Es una representación, análoga a las que efectuaron unos dibujantes en las cavernas de Altamira, los arquitectos de las pirámides de Chichén Itzá o los músicos escandinavos ante el espectáculo de las auroras boreales.

Ustedes están más capacitados que yo para tratar y debatir asuntos concernientes a la lingüística y sus derivaciones contemporáneas. Debo limitarme aquí a cumplir la tarea de prender el pebetero y exhortarlos a explorar nuevos caminos en una disciplina al mismo tiempo muy antigua y en permanente desarrollo. Sí les puedo asegurar que el escritor nada tiene de divino ni de iluminado, y mucho de labriego y artífice; también algo de cirujano o de pescador. Empecé esta charla refiriéndome a tres escritores y concluiré hablando de ellos, porque cada uno intuyó que al escribir literatura le pagaban un tributo al idioma, fuera porque quisieron mejorarlo —vana misión— o porque se valieron de él, lo forjaron en sus obras y le descubrieron nuevas posibilidades expresivas. Cervantes le habló al idioma y convirtió su pluma en una llave para abrir la puerta del español moderno; Rubén Darío, tres siglos después, advirtió que el legado del novelista peninsular se estaba cubriendo de hollín y carcoma, por lo que hizo lo posible por desinfectarlo; hoy día, la poesía hispanoamericana le debe mucho de su frescura y libertad al trabajo hecho por el nicaragüense. A Yolanda Oreamuno le bastó una sola obra para bifurcar el camino de la novela costarricense; un sendero lo tomaron muchas liebres apresuradas por el neorrealismo documental; el otro lo eligió ella misma, la solitaria tortuga, con su modo de narrar, inmune a las doctrinas y libre de preceptos. Fueron, en cada uno de los casos, tareas ejemplares y ejemplarizantes. Con distintos alcances, por la época, las sociedades y las circunstancias, fueron puntos de partida y alicientes. Deberíamos, por tanto, sopesar esas contribuciones al hablar de la lengua, al contemplar las ondas de su mar infinito, que tanto nos invita a vivir en libertad.

CRITERIOS TECNO-PEDAGÓGICOS PARA EL DISEÑO DE CURSOS VIRTUALES EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

TECHNO-PEDAGOGICAL CRITERIA FOR THE DESIGN OF VIRTUAL COURSES IN THE TEACHING OF SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE

*María Gabriela Amador Solano*¹

Instituto Tecnológico de Costa Rica, Costa Rica

RESUMEN

Se plantean criterios tecno-pedagógicos para lograr el estándar de calidad que se requiere, en el diseño y evaluación de cursos virtuales universitarios, en un entorno virtual de aprendizaje para la adquisición de una lengua extranjera. Se propone crear un plan, para el diseño y evaluación de cursos virtuales universitarios, en un entorno virtual de aprendizaje (EVA), desde los estándares de calidad, dictados por la Norma Internacional ISO/IEC 19796. Esta investigación identifica un conjunto de criterios tecno-pedagógicos para favorecer una experiencia exitosa de aprendizaje, en el contexto de las universidades estatales costarricenses, con el fin de adaptarla a la realidad.

ABSTRACT

A proposal is presented concerning techno-pedagogical criteria to achieve the standard of quality required in the design and evaluation of virtual courses in a Virtual Learning Environment (VLE) for the acquisition of a foreign language. It aims to create a plan for the design and evaluation of bimodal University courses in Virtual Learning Environments (EVL), from quality standards established by the international standard ISO/IEC 19796. A set of techno-pedagogical criteria are identified to foster a successful learning experience in the context of Costa Rican state universities, and adapt the standard to the context where it will be used.

Palabras clave: adquisición de una lengua extranjera, cursos virtuales, entorno virtual de aprendizaje, Norma ISO/IEC 19796-I, aprendizaje virtual

Keywords: acquisition of a foreign language, virtual courses, virtual learning environments, International Standard ISO/IEC 19796-I, E-learning

El cambio tecnológico..., la escuela 2.0 se ha extendido como una mancha de aceite

DANIEL CASSANY

1 Correo electrónico: gamador@itcr.ac.cr

CONTEXTO UNIVERSITARIO COSTARRICENSE PARA LA ENSEÑANZA DEL ELE

El Consejo Nacional de Rectores (CONARE), según el artículo n.º 3, de la Ley n.º 6162, en su función principal de establecer los mecanismos de coordinación de la Oficina de Planificación de la Educación Superior de Costa Rica, que sean necesarios para el adecuado funcionamiento de la educación superior universitaria; publica en su página web (www.conare.ac.cr) los informes de los conversatorios que celebran los miembros que la integran. Dichos documentos son muy importantes para conocer los estados en que se encuentran las cinco universidades estatales del país.

A partir de estos informes, cabe destacar el último documento, de 2014, *Estrategias de mejoramiento de la calidad en las universidades costarricenses para aumentar su implicación social*, en el cual Elías Sanz-Casado se refiere a la estadística que confirma la escasa actividad innovadora en las instituciones costarricenses públicas, y uno de los ejes principales que afectan dicha conclusión es la baja inserción de la virtualidad en la academia.

Aunado a este dato, específicamente en el campo del Español como Lengua Extranjera (ELE), no se ofrecen carreras virtuales. De las instituciones públicas: Universidad de Costa Rica (UCR), Universidad Estatal a Distancia (UNED), Universidad Nacional (UNA), Instituto Tecnológico de Costa Rica y Universidad Técnica Nacional; solamente dos de ellas, incluyen en su malla curricular los posgrados Maestría Profesional en Español como Segunda Lengua (UCR) y Maestría Profesional en Educación con énfasis en la Enseñanza del Español como Segunda Lengua (UNA), ambas de manera presencial. Por otro lado, el Instituto Tecnológico de Costa Rica, ofrece una capacitación titulada Técnico en la Enseñanza del Español como Segunda Lengua, la cual ofrece algunos cursos bimodales y la mayoría presenciales. El plan de estudios, correspondiente a cada una de estas Maestrías citadas anteriormente, excluye cursos relacionados con el manejo de las TIC en la enseñanza del idioma español, así como, los aspectos tecno-pedagógicos que contribuyen a la programación de cursos virtuales para enseñar una segunda lengua.

Si se quiere iniciar el desempeño docente en la programación de clases virtuales para la enseñanza de un idioma, se necesita una formación académica específica que permita el desarrollo de la habilidad en el manejo de las TIC y en la selección de aspectos que son primordiales para ofrecer programas de calidad. Las instituciones costarricenses que ofrecen español para extranjeros, en su mayoría, para crear clases en línea, contratan a personal calificado con estudios obtenidos generalmente en universidades internacionales, o a personas que de manera empírica se han formado a través de su experiencia docente, o bien, a quienes tienen títulos en áreas afines como especialistas en Tecnología Educativa.

NECESIDAD DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA PARA LA CREACIÓN DE CURSOS EN LÍNEA

Las TIC son esenciales en la sociedad, en la educación y en las universidades en particular. Han transformado la cotidianeidad de las personas y por supuesto han cambiado el panorama educativo tanto en ambientes formales como informales. La educación debe ajustarse y atender lo que las personas esperan a raíz de este cambio, sobre todo que las tecnologías cada vez son más asequibles para el alumnado². Por lo tanto, es necesario que nuestras universidades públicas atiendan a este llamado, específicamente en los programas de formación docente para la enseñanza del español como lengua extranjera. Es fundamental explicar algunos términos relacionados con las TIC y la educación. En primer lugar, un término utilizado para referirse al uso de TIC en educación es *e-learning*. Sangrà y otros lo definen como «una modalidad de enseñanza y aprendizaje, que puede representar todo o una parte del modelo educativo en el que se aplica (...), incorpora los medios y dispositivos electrónicos para facilitar el acceso, la evolución y la mejora de la calidad de la educación y la formación»³.

Para implementar el *e-learning*, se utiliza por lo general un entorno virtual de aprendizaje (EVA), que Silva define como una herramienta tecnológica desarrollada para «facilitar la comunicación pedagógica entre los participantes en un proceso educativo»⁴. En general un EVA, dispone de herramientas para la comunicación sincrónica y asincrónica, para el intercambio de recursos educativos en diferentes formatos, la gestión de la evaluación, gestión de rúbricas, entre otros servicios. Esto permite potenciar el aprendizaje más allá del espacio del aula física. Es importante recalcar, que el EVA no excluye los espacios tradicionales de formación, más bien se utiliza en cursos presenciales, bimodales y virtuales.

Otro término utilizado es *curso bimodal*, en que el estudiante participa tanto en clase presencial y como fuera del aula en actividades de aprendizaje con el uso de las TIC (Bates y Sangrà, 2011). Por último, en el curso virtual, la actividad se caracteriza por la ruptura de la presencia física y es a través de las tecnologías que se hace posible la «interacción síncrona como la asíncrona,

-
- 2 Inmaculada Fernández, «Las TIC en el ámbito educativo», *Eduinnova* (2013), 10 de agosto, 2016, <educrea.cl/lastics DNI48937600-V>.
 - 3 A. Sangrà, D. Vlachopoulos, N. Cabrera y S. Bravo, *Towards an Inclusive Definition of E-learning* (Barcelona: Universidad de Cataluña, 2011) 36.
 - 4 J. E. Silva, «Un modelo para el diseño de entornos virtuales de aprendizaje», S. Francis y F. Revuelta (coords.), *La docencia universitaria en los espacios virtuales* (San José, Costa Rica: Universidad de Costa Rica/AECI/ Salamanca: Universidad de Salamanca, 2009) 45-67 (47).

generando procesos de construcción del conocimiento radicalmente diferentes»⁵.

La calidad es un tema que preocupa tanto a las entidades públicas como privadas que diseñan y desarrollan formación *e-learning*. Para García-Aretio, se entiende la calidad de la educación superior como «la eficiencia en los procesos y en los resultados; la congruencia y relevancia de estos procesos y resultados con las expectativas y demandas sociales, es decir, el impacto y el valor de sus contribuciones con respecto a las necesidades y problemas de la sociedad»⁶. Para Pawlowski, la calidad en el campo del e-learning está «relacionada con todos los procesos, productos y servicios para el aprendizaje, la educación, la formación y el apoyo de la utilización de tecnologías de la información y de la comunicación»⁷.

SOBRE LA NORMA ISO/IEC 19796-1

El título de la norma es *Tecnología de la información-aprendizaje, la educación y la formación – Gestión de la calidad, seguridad y métricas – Parte I*. Esta corresponde a «un marco para describir, comparar, analizar y poner en práctica la gestión de calidad y enfoques de garantía de calidad». Fue creada en 1999, desarrollada por el Comité ISO/IEC JTC 1 Conjunto técnica, tecnología de la información, subcomité SC 36, Tecnología de la información para el aprendizaje, la educación y la formación.

El principal propósito de este estándar es el establecimiento de un lenguaje común para el diseño de cursos en *e-learning*. Los estándares han sido uno de los pilares del progreso de diversas áreas académicas y profesionales, pues permiten ser el marco de referencia para la mejor organización de los objetivos que se pretenden alcanzar. Específicamente en el campo de la educación, es importante garantizar accesibilidad, reutilización y durabilidad de la información que se transfiere por medio de una plataforma virtual. Existen tres categorías de sistemas de *e-learning*: *Educational Delivery Systems*, *Learning Content Management Systems* y *Learning Management Systems* (LMS). Esta última se centra en la distribución y control de materiales, creados externamente, y su integración al sistema. El docente crea sus materiales de curso, realiza un diseño instruccional para organizar las sesiones que completan el currículo del programa respectivo y finalmente configura el portal, a partir de lo planeado.

5 I. García-Aretio, *Concepción y tendencias de la educación a distancia en América Latina* (Madrid: Centro de Altos Estudios Universitarios de la OEI, 2009) 18.

6 García-Aretio, 23.

7 J. Pawlowski, «The Quality Adaptation Model: Adaptation and Adoption of the Quality Standard ISO/IEC 19796-1 for Learning, Education, and Training», *Educational Technology and Society* 10 (2), 3 (2007) 4.

Adaptados de Hodgins⁸, de la norma ISO y de la «Guía de consulta» de Hilerá⁹, los siguientes son los principales criterios tecno-pedagógicos que persigue la aplicación de un estándar para el desarrollo de cursos en e-learning:

- a. *Reusabilidad*: Los distintos cursos y objetos de aprendizaje podrán ser reutilizados con diferentes herramientas y en distintas plataformas.
- b. *Accesibilidad*: El usuario puede acceder al contenido apropiado en el momento justo y en el dispositivo correcto. En este sentido, el sistema debería de ajustar la interfaz a las características del alumno, al entorno de aprendizaje y a la capacidad de localizar los recursos, con la finalidad de adaptarse a las necesidades y preferencias del usuario.
- c. *Durabilidad*: La tecnología desarrollada con el estándar evitará la obsolescencia de los cursos.
- d. *Productividad*: A partir de estándares, los proveedores de tecnología e-learning desarrollan productos, para lograr la efectividad.
- e. *Interoperabilidad*: Permite intercambio de información entre los objetos de aprendizaje y una amplia variedad de LMS, para intercambiar datos de una forma precisa, efectiva y consistente.
- f. *Adaptabilidad*: Facilita la adaptación o personalización del entorno de aprendizaje.
- g. *Arquitectura*: Todo sistema de e-learning debe estar soportado por una arquitectura, que le permita operar entre los diferentes usuarios, contenidos y sistemas. La arquitectura debería ser abierta, escalable, global (usada en cualquier parte del mundo y en cualquier momento), integrada a redes, flexible a nuevos procesos y adaptable.
- h. *Calidad*: Por medio de instrumentos de evaluación se evalúa la calidad del curso ofertado o contenido relacionado con el aprendizaje virtual. Este criterio puede permitir la determinación de productos de certificación.
- i. *Competencia*: Es importante señalar de antemano las características, habilidades o conocimientos específicos que deben de poseer los usuarios que se matricularán en el curso. Hay que realizar un test previo a la matrícula, para conocer las competencias con las que contamos.
- j. *Contenidos y evaluación*: Es imprescindible que previamente se definan las características de los contenidos y criterios de evaluación que serán tomados en cuenta en el curso, con el fin de agregarlos a los distintos LMS, para permitir su intercambio y reusabilidad.

8 Wayne Hodgins, IEEE LTSC Learning Technology Standards Committee P1484 (ADL-NET, USA, 2001).

9 José Ramón Hilerá G. y Rubén Hoya, *Estándares de E-Learning Guía de Consulta* (Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, 2010).

- k. *Derechos digitales*: Estos surgen para limitar el uso del contenido y material protegido, de esta manera evitar su distribución de manera ilegal a través de la red.
- l. *Información del alumno*: Con las nuevas formas de interactuar entre las diferentes partes del proceso de enseñanza, se podrá obtener información acerca de aptitudes y conocimientos de los alumnos de forma individual o colectiva. Es importante encontrar modos de almacenamiento y gestión de la información acerca de los usuarios, de modo que se mantenga la privacidad en todas las etapas del proceso educativo.
- m. *Proceso de aprendizaje*: Se deben fijar las teorías pedagógicas que establezcan el método de aprendizaje más eficaz para el estudiantado en cada momento. Por ello, es necesario conocer con antelación las características de los usuarios, para planear cuáles métodos de enseñanza convienen en el proceso de aprendizaje efectivo.
- n. *Repositorios y metadatos*: Es útil tener claro cuáles repositorios digitales servirán para depositar los datos y metadatos (etiquetas que describen las características de los datos).
- o. *Vocabulario y lenguajes*: Refiere al establecimiento de lenguajes de programación, protocolos de comunicaciones, así como la *netiqueta*, es decir, normas de comportamiento o escritura que deben considerarse al escribir en un entorno de aprendizaje. En el siguiente enlace puede verse algunas normas de netiqueta: <www2.uned.es/iued/guía_actividad/netiqueta.htm>.

PLAN PARA EL DISEÑO Y EVALUACIÓN DE CURSOS VIRTUALES EN ELE

A partir de la experiencia de cursos virtuales para la formación de profesores que tiene la escritora de este artículo, y de la teoría del libro *Didáctica universitaria en entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje*¹⁰, se exponen a continuación las consideraciones para el diseño de cursos en línea, así como una propuesta didáctica para la enseñanza de ELE. Es importante seguir cada paso, para asegurarse la calidad en el desempeño del programa que se quiere impartir.

CONSIDERACIONES PARA EL DISEÑO DE CURSOS

1. Establecer los objetivos de aprendizaje y las competencias por desarrollar en los estudiantes. Se pueden plantear a partir del criterio de un equipo de trabajo y del programa curricular de la institución.

10 Guillermo Bautista, Federico Borges y Anna Forés, *Didáctica universitaria en entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje* (Madrid: Narcea, 2006).

2. Reconocer los contenidos por adquirir durante la formación. Para la enseñanza de ELE, es importante conocer tanto el sistema MCER (Marco Común Europeo de Referencia: aprendizaje, enseñanza y evaluación), como el sistema ACTFL (*American Council for the Teaching of Foreign Languages Proficiency Guidelines*), en cuanto a qué contenidos escoger por cada uno de los niveles sugeridos, según sea el resultado diagnóstico que se le aplica al usuario antes de iniciar el curso de español.
3. Analizar las condiciones de agrupación de estudiantes y temporalidad planteadas para la formación. Se debe tener en cuenta que el aprendizaje es un proceso activo que mejora cuando existe interacción con otros, y a la vez, es un proceso individual donde cada uno tiene su ritmo.
4. Identificar al principio de la formación, quiénes serán nuestros estudiantes y qué nivel de conocimientos previos tienen. Para ello, se formula un test o instrumento de diagnóstico de necesidades, con el fin de distribuirlo entre los interesados. Por ejemplo, por muy buenas que sean las propuestas que hagamos a los estudiantes, si no están habituados a trabajar con esas dinámicas, es fácil fracasar en nuestro intento de que aprendan de forma diferente a lo habitual.
5. Valorar los recursos con los que se cuenta para llevar a cabo nuestro trabajo. Antes de elegir la plataforma, debemos tener claro qué modelo pedagógico creemos que se adecua mejor tanto a las necesidades de nuestros estudiantes como a las nuestras y después decidir qué entorno y funcionalidades nos interesan más.
6. Decidir y comunicar el modo de evaluar el avance de los estudiantes.
7. Dominar como usuario las funcionalidades del entorno virtual.
8. Considerar la teoría de William Glasser¹¹, sobre los porcentajes en los niveles de aprendizaje de los educandos.

PROPUESTA PEDAGÓGICA

La propuesta del curso virtual parte del modelo de enseñanza-aprendizaje constructivista, que concibe la enseñanza como una actividad crítica y al docente como un profesional autónomo que investiga reflexionando sobre su práctica. En cada módulo, se debe estimular el aprendizaje significativo que implica relacionar el conocimiento nuevo con aquel que se encuentra en la estructura cognitiva, donde exista un comportamiento proactivo de los participantes (profesores y educandos).

La modalidad que se propone es *e-learning*, para un programa dirigido a los extranjeros de nivel intermedio I, según las directrices que ofrece el ACT-

11 W. Glasser, «William Glasser y su teoría del aprendizaje» (2015). Recuperado de <http://blog.derrama.org.pe/william-glasser-y-su-teoria-para-mejorar-el-aprendizaje/>.

FL (American Council on the Teaching of Foreign Languages), consultadas en su web <www.actfl.org>. Se tomó la decisión de crear tres módulos a partir de los objetivos de índole comunicativo, escogidos según las características culturales que satisfacen las necesidades de los extranjeros que desean aprender el idioma español.

El primer módulo corresponde al 0 (Módulo 0) para dar el espacio al alumnado de adaptarse a la plataforma, hacer las consultas que considere pertinentes y conocer a sus compañeros de aula. El cuadro 1 representa el Módulo I, y así sucesivamente hasta el Módulo III. Muestran el nombre de la unidad didáctica, los contenidos, actividades y evaluación.

Cuadro 1. Módulo I

Unidad didáctica	Contenidos	Actividades	Evaluación
I. Mapa de Costa Rica: ubicación y características	Ubicación geográfica de Costa Rica y las provincias.	Vídeo inicial que explica la ubicación e historia.	Ejercicio de escucha
	Historia base de Costa Rica	Crucigrama digital de la plataforma, para repasar los conceptos básicos.	Ejercicio de comprensión auditiva
	Provincias de Costa Rica	Taller 1. Se investigan las preguntas asignadas sobre cada una de las provincias. Ver en el Foro 1 la sugerencia de grupos.	Ejercicio de expresión escrita
	Uso de las preposiciones y los adverbios de lugar.	Texto alusivo a las direcciones en Costa Rica, para que el estudiante ubique las preposiciones y adverbios. Práctica escrita.	Ejercicio de expresión escrita
	Verbos regulares en presente de indicativo.	Ingreso a una <i>wiki</i> para desarrollar una historia con el uso de los verbos regulares en presente de indicativo. Deben ilustrar la historia utilizando imágenes con movimiento.	Ejercicio de expresión escrita

Cuadro 2. Módulo II

Unidad didáctica	Contenidos	Actividades	Evaluación
II. Medios de transporte y costos	Principales medios de transporte en C.R.	Vídeo-foro sobre el tema de esta unidad.	Ejercicio de expresión escrita y escucha.

	Comparación entre los medios de transporte de su país y los de Costa Rica.	Realización de un vídeo casero con <i>Youtube</i> , donde debe explicar las características de los medios de transporte en su país de origen y diferenciar con los de Costa Rica.	Ejercicio de expresión oral.
	Uso correcto de la estructura “ir + a + infinitivo” y las expresiones de futuro.	Entrevista a personas de su comunidad que hablen español, sobre sus planes a futuro, usando la estructura vista. Deben subir la entrevista a la plataforma.	Ejercicio de expresión oral y escucha.
	Palabras interrogativas al formular preguntas.	Creación de un diálogo, donde incluyan palabras interrogativas. El tema es La comunidad en la que vivo. Practicar en parejas el diálogo y subir un vídeo con la conversación.	Ejercicio de expresión oral y expresión escrita.

Cuadro 3. Módulo III

Unidad didáctica	Contenidos	Actividades	Evaluación
III. La cultura de la alimentación	Hábitos y usos de comida en la familia costarricense.	Analizar un vídeo que muestra los hábitos y rituales de la comida costarricense.	Ejercicio de escucha.
		Participación en un foro sobre los hábitos y usos en la comida en los países de origen de los estudiantes.	Ejercicio de expresión escrita.
	Distintas comidas del desayuno, almuerzo y cena de cada país de origen de los estudiantes.	Crear un blog educativo, sobre las diferencias que existen entre la comida de Costa Rica y la de su país de origen. Enviar enlace del blog a la plataforma.	Ejercicio de expresión escrita.
		Los estudiantes deben revisar los diferentes blogs que realizan sus compañeros y dejar comentarios a las entradas que incluyen.	Ejercicio de expresión escrita.
	Adjetivos calificativos.	Práctica para descripción de comidas o alimentos nombrados en clase. Uso de adjetivos calificativos.	Ejercicio de expresión escrita.

M. Amoretti¹², elaboró un material que propone seis habilidades en la experiencia intercultural, para seleccionar los temas pertinentes para el desarrollo de las clases de cultura. Puede ser de gran utilidad para la creación de planes didácticos en la enseñanza de ELE. A continuación, de cada una de las habilidades se redactan opciones para el tema de la comida costarricense como medio para enseñar cultura.

- a. Identificarse con la cultura es importante para aprender el idioma. Los estudiantes tienen que interesarse en la cultura y desarrollar empatía hacia sus miembros. Costa Rica es una región rica en frutas tropicales que muchos estudiantes extranjeros nunca han visto. Si se les presentan algunas de las frutas más representativas y se les enseña a comer, resulta una actividad que les motiva a interesarse por la comida costarricense.
- b. Reconocer que las variables sociales afectan la manera en que la gente habla y actúa. Por consiguiente es importante aprender los papeles de las personas en la cultura meta. Una actividad interesante es poner a los estudiantes a escribir lo que sus familias comen diariamente, así como relacionar algunas comidas con ciertas clases sociales y generaciones.
- c. Una comunicación eficaz reconoce las imágenes culturalmente condicionadas, que se evocan en la mente de la gente cuando los alumnos piensan, actúan o reaccionan frente al mundo que los rodea. Se explica el significado de las comidas representativas y la diferencia con otros países. También se puede ampliar el habla cotidiana con modismos y chistes acerca de la comida.
- d. Para reconocer que las variables situacionales y la convención moldean la conducta, se recomienda hablar de los rituales de la comida: dónde se compra, cuándo se come y los tipos de comida para las ocasiones particulares.
- e. Para comprender que por lo general se actúa según con las opciones que su sociedad le permite para satisfacer sus necesidades físicas y psicológicas, se puede enseñar al estudiante la geografía del país, la historia agrícola y la economía de Costa Rica.
- f. Para que el alumno reconozca la cultura de la alimentación, se le indica que se aprende a cocinar en sus casas con su familia, con ello, podrá tener esa experiencia con la familia que lo está hospedando. Conviene que visiten un supermercado, la feria del agricultor u otros lugares donde el estudiante conozca la venta de productos y sus respectivos costos.

En los distintos módulos, se considera una evaluación inicial, procesual y conclusiva, para conocer el comportamiento de los estudiantes, ante el proyecto. Entre las actividades de aprendizaje que se desarrollan se escogen las

12 M. Amoretti, Apuntes del curso: Claves culturales en Hispanoamérica (2000).

de comprensión, las de reflexión y elaboración, así como, las de construcción cooperativa y colaborativa. Se pretende equilibrar el trabajo individual con el colaborativo. Durante el curso, la evaluación se propone por medio de la participación en los foros y actividades grupales e individuales. De la misma forma, dependiendo del tipo de curso, se aplican prácticas de comprensión de lectura y creación de blogs o wikis para motivar el trabajo en grupo.

CONCLUSIONES

1. EL docente ha de responsabilizarse de recibir la capacitación que requiere sobre el diseño de cursos virtuales en la formación docente del ELE, y de esta manera evitar la improvisación. En la actualidad, son escasos los programas para este fin que instruyen al educador en Costa Rica; sin embargo, existen programas en línea de países del exterior que se ofrecen en la web, de acuerdo con los estándares del MCER (2002). Cada Escuela de idiomas debería de responsabilizarse de la capacitación de sus docentes para que haya actualización y con ello, se generen nuevas propuestas de cursos online.
2. Para los estudiantes adultos la satisfacción o insatisfacción con la primera clase, es determinante para su permanencia en el curso matriculado. En la mayoría de las ocasiones se debe a la metodología del profesor y su inexperiencia en esta modalidad a distancia o en línea. El docente debe incluir la documentación clara sobre el sistema de evaluación y los criterios que se aplicarán en el aula virtual. Es esencial en este sentido, buscar los planes curriculares del Instituto Cervantes que están en la web y consultar el MCER, para tener claridad de los contenidos por niveles y las áreas de aprendizaje que contribuyen al desarrollo de las habilidades lingüísticas propias de la enseñanza de una segunda lengua.
3. Cada asignatura que se imparte en una institución debe tener normas claras respecto al plagio y el trabajo no original por parte del estudiante. De ahí que la plataforma TECDigital, propia del Instituto Tecnológico de Costa Rica, haya aplicado la herramienta antiplagio, para estar consciente y realizar los cambios pertinentes antes de presentar su proyecto escrito. El profesor puede revisar los trabajos presentados por los estudiantes, y conocer el porcentaje de similitud del texto, en comparación con otros escritos de la web.
4. Debe acudirse a los criterios tecno-pedagógicos definidos por la Norma ISO, para fortalecer la experiencia exitosa de aprendizaje y así, lograr un estándar de calidad en e-learning. Los criterios nombrados anteriormente, citados por Bautista y otros, reúnen una serie de normas para iniciar la experiencia de planeamiento virtual. Todo comienzo debe ser ordenado y sistemático, para cumplir el estándar de exigencia de la Norma.

5. Para que un docente imparta lecciones mediante la educación virtual, debe ser en primera instancia un alumno. Esto le permitirá explorar las herramientas de la plataforma, sentir la presión de la entrega de tareas, leerse entre compañeros y organizar su tiempo. Junto a esta propuesta, Hilera y Hoya se refieren a la experiencia previa del educador, para entender la dinámica de curso y responder asertivamente a las reacciones del educando.
6. No se debe adquirir o desarrollar un entorno virtual y después ver qué se puede hacer con él. Se debe establecer el modelo pedagógico que se adecua tanto a las necesidades del alumnado como a las del docente, para decidir qué entorno y funcionalidades interesan más. El trabajo previo es meticuloso y sistemático, lo que prepara el camino para garantizar los resultados. Es aconsejable revisar la propuesta de los tres módulos que se hace en este artículo y analizar cada una de las actividades, en función del contexto y del idioma meta.
7. En la planificación del programa se toman cuatro decisiones para la propuesta pedagógica: elección de metas y objetivos, estructuración del proceso, ejecución y reciclaje. Esto da como resultado cuatro etapas de evaluación, que son las siguientes:
 - a. *Contexto*: mide las necesidades de información para la detección de problemas con el propósito de definir los planes de acción en la toma de decisiones. En este sentido, resulta fundamental un instrumento que verifique la elección correcta de la plataforma que se va a utilizar. Para ello, se debe realizar una encuesta para medir el uso de la plataforma tecnológica por parte de los docentes que estarán llevando una capacitación para diseñar el curso virtual.
 - b. *Input*: Es la entrada, diseño y planificación del programa. Es conocida como evaluación de insumo porque establece los requerimientos humanos y de infraestructura para emprender el programa. Se realizará el «Test de Estilos de Aprendizaje» de Felder¹³, y el cuestionario inicial para el análisis de expectativas, motivacionales y condicionantes del alumnado inscrito en el programa.
 - c. *Proceso*: Define procedimientos para obtener información sobre los procedimientos y ejecución del programa. Para esta etapa se prepara una encuesta para medir el grado de satisfacción que tiene el alumnado con respecto al uso de la plataforma tecnológica, así como, a la comunicación con los tutores y la experiencia en el ambiente de aprendizaje.

13 R. M. Felder y B. A. Soloman, «Index of Learning Style» (2004). Recuperado de <<http://www.engr.ncsu.edu/learningstyles/ilswb.html>>.

- d. *Producto*: Es la evaluación de los resultados y la eficacia del programa, tomando en cuenta metas de planificación, desarrollo e impacto para la toma de decisiones, así como, el identificar los problemas y fenómenos implicados en el programa. Por tanto, se diseñará un cuestionario en línea para los educandos, con el fin de que una vez finalizado el programa, puedan dar sus impresiones y sugerencias, sobre la planificación de cada uno de los cursos recibidos.

L'ÉVOLUTION DE LA PERFORMANCE PROSODIQUE CHEZ LES ÉTUDIANTS DE L'UNIVERSITÉ NATIONALE

LA EVOLUCIÓN DEL DESEMPEÑO PROSÓDICO DE LOS ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL

*Jorge Pablo Barth Arroyo*¹

Université Nationale, Costa Rica

RÉSUMÉ

La prosodie est parfois la performance oubliée dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Sa place est souvent prise par l'étude de la grammaire et du lexique. Néanmoins, son abordage et travail pratique en classe favorise l'expression orale, compétence souhaitée par tout enseignant de langues. Cette étude a analysé la performance prosodique d'un groupe d'étudiants de la licence en FLE de l'UNA en 2013 et en 2015. Quelle évolution ? Quelles problématiques ? Quelles stratégies de remédiation ?

RESUMEN

La prosodia es una de las áreas de estudio olvidada durante el aprendizaje de una lengua extranjera. Se ha privilegiado el estudio de la gramática y del léxico por encima de esta rama de la fonética, pero su abordaje y trabajo práctico en clase favorece el desarrollo de la expresión oral, competencia anhelada por todo docente de idiomas. Esta investigación analiza el desempeño prosódico de un grupo de estudiantes del bachillerato en lengua y enseñanza del francés de la UNA durante los años 2013 y 2015. ¿Qué evolución encontramos? ¿Qué problemáticas? ¿Qué posibles estrategias de remediación podríamos implementar?

Mots clés : phonétique, prosodie, français langue étrangère

Palabras clave: fonética, prosodia, francés lengua extranjera

INTRODUCTION

L'enseignement du français langue étrangère existe depuis plus de 150 ans au Costa Rica. Il est enseigné dans quelques écoles primaires, dans tous les lycées publics et certains lycées privés. Il y a environ 350 mille élèves² au niveau élémentaire et secondaire ; plus les adolescents et adultes qui apprennent le français dans des institutions privées telles que l'Alliance Française et d'autres centres d'enseignement de langues étrangères.

1 Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje. Correo electrónico: jopaba2@hotmail.es

2 Eugenia Rodríguez. Inspectrice nationale du FLE pour le secondaire. Ministère de l'éducation publique, MEP-Costa Rica.

L'Université Nationale (désormais UNA) et trois autres, dont deux publiques et l'une privée, forment des professeurs de FLE pour le primaire et le secondaire dans un niveau équivalent à la licence et au master 1 européen. D'ailleurs, le programme de licence en langue française est aussi assuré par l'Université Nationale et l'Université du Costa Rica.

Le programme de licence en FLE de l'UNA partage un tronc commun de cours entre les filières d'enseignement et de langue pure. Ainsi, la plupart de nos étudiants deviendront des professeurs de FLE et les autres des professionnels en langue française obtenant à la fin du programme d'études un niveau B2 selon le Cadre européen commun de référence pour les langues vivantes, CECRL.

LE PROBLÈME ET L'OBJET DE L'ÉTUDE

Même si la plupart des étudiants qui s'inscrivent à l'UNA ont suivi des cours de FLE pendant les trois premières années de lycée, leur niveau de langue à l'oral n'est pas toujours ce que l'on souhaiterait et quelques-uns des étudiants vivent leur première expérience en langue française à l'université. L'institution n'exige aucune épreuve de langue pour y accéder. Si nous partons du fait que nos étudiants universitaires de FLE commencent leurs études de langue dès la leçon zéro (saluer et prendre congé, l'alphabet et les nombres), il faudra leur montrer les règles propres de la langue française pour la grammaire, la syntaxe et bien-sûr la phonétique car « la langue est avant tout une matière sonore »³.

Néanmoins, nous considérons selon notre expérience professionnelle en tant qu'enseignants, que l'une des plus grandes difficultés des apprenants de FLE dans notre pays est liée aux problèmes phonétiques, car la prononciation, accentuation et articulation des mots en français est loin de notre langue maternelle, l'espagnol, même si ces deux langues se ressemblent l'une à l'autre à l'écrit.

Etant la compétence d'expression orale celle que tout enseignant de langues souhaite développer chez ses apprenants, il favorisera les activités leur permettant d'atteindre cet objectif. C'est sous les principes mentionnés antérieurement que l'UNA offre aux étudiants dès le début de la filière, les cours de Français I et Phonétique et laboratoire I pour le premier cycle (durant 17 semaines) et les deux suites de ces cours en deuxième cycle.

3 Dominique Abry et Marie-Laure Chalaron, « *Les 500 exercices de phonétique* » (Paris : Hachette, 2003) 4.

Pourtant, pour atteindre en langue étrangère une « prononciation et une intonation claires et naturelles »⁴ comme le décrit le CECRL à un niveau B2 chez un utilisateur indépendant, nous devons concevoir des stratégies pédagogiques au-delà de l'identification des sons, leur graphie ou la transcription phonétique. Il ne suffit pas de savoir prononcer correctement quelques mots isolés si nous allons prendre part à une conversation. D'autres facteurs influencent la manière dont nous nous exprimons dans une langue. Ces éléments deviennent l'objet d'étude de la prosodie. Thulier d'Olivet souligne qu'« on entend par prosodie, la manière de prononcer chaque syllabe régulièrement, c'est-à-dire, suivant ce qu'exige chaque syllabe, prise à part et considérée dans les trois propriétés qui font l'accent, l'aspiration et la quantité »⁵. L'auteur se réfère à la manière de prononcer les mots selon l'accent, qui est fixe en français et qui porte sur la dernière syllabe du mot ou du groupe rythmique, la qualité de la voix et sa mélodie et finalement la durée ou débit.

Cette étude s'est proposée de recueillir les enregistrements d'un groupe de 17 étudiants de l'UNA lors du cours Phonétique et laboratoire I en 2013 et ceux du 2015 du même groupe mais réduit à 12 participants se trouvant déjà à la troisième année de licence. L'analyse de ces résultats nous a permis d'obtenir un panorama sur l'acquisition de FLE chez l'apprenant. Quelle évolution de leur performance prosodique ? Partielle ou totale ? Existe-t-il des problèmes de fossilisation phonétique ?

MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE

Cette recherche est basée sur trois aspects méthodologiques : le type de recherche; la population ou public sujet de notre étude et finalement les enregistrements sonores de nos étudiants.

Le type de recherche de notre étude est de caractère qualitatif étant donnée l'analyse et l'interprétation des informations reflétées dans les documents audio.

En ce qui concerne la population ou public sujet de notre étude, ce sont des étudiants de l'UNA, âgés entre 18 et 24 ans et qui ont volontairement participé dans notre recherche. La première fois, en 2013 ; pendant le cours de Phonétique I, cycle I de la première année d'études de licence en français et dans l'enseignement du FLE. Ils se sont enregistrés en lisant de courts poèmes de littérature facile, autrement dit, utilisant un discours plus simple et adapté à

4 Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques, Strasbourg, «*Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer* » (Paris : Didier, 2000) 126.

5 Pierre Joseph Thulier d'Olivet, «*Traité de la prosodie française par M. L'Abbé d'Olivet avec une dissertation de M. Durant sur le même sujet* » (Lyon : Tournachon-Molin, 1810) 4.

leur niveau ou adressé à un public débutant. Ce poème a été choisi par l'apprenant et pour se familiariser avec lui, il l'avait étudié à la maison, recherché son auteur pour essayer de comprendre le contexte dans lequel il l'avait écrit et finalement, il s'est servi du dictionnaire et de l'aide de l'enseignant titulaire du cours pour mieux comprendre son contenu et la prononciation de mots ou des phrases considérées difficiles à reproduire.

Quant au deuxième document audio, le professeur a demandé aux étudiants de raconter une petite anecdote en français. Il faut souligner que cette fois-ci, l'échantillon s'est vu réduit car certains étudiants avaient changé d'université ou de filière, d'autres redoublaient la deuxième année.

ANALYSE SUR L'ÉVOLUTION DE PERFORMANCE PROSODIQUE CHEZ L'APPRENANT DE FLE

Nous avons analysé séparément l'enregistrement de chaque étudiant afin de vérifier des aspects prosodiques tels que l'intonation ou mélodie et ses fonctions linguistique et expressive, le rythme et les groupes rythmiques, le débit, les pauses et l'accentuation. Entre les problèmes identifiés pendant l'écoute des documents audio du 2013 nous en mentionnons les suivants :

Tout d'abord, un problème d'irrégularité rythmique. L'apprenant organise des groupes rythmiques trop courts, en prononçant mot par mot d'un débit très lent, perdant la mélodie ou musicalité de l'énoncé. Dans d'autre cas, l'étudiant peut parler d'une manière plus fluide mais il sépare ou divise un groupe rythmique constituant une seule unité de sens et par conséquence, déformant le message original, voyons l'énoncé suivant :

« J'ai acheté des pommes // de terre »

L'exemple précédant nous montre la séparation du groupe rythmique indissociable et les deux barres inclinées représentent les pauses. C'est ainsi que celle qui a effectuée l'individu à l'orale sur l'énoncé suggère l'achat d'un fruit et non celui d'un tubercule.

Les pauses constituent des moments de silence entre la fin et le début d'un nouveau groupe rythmique. Elles favorisent une nouvelle prise de souffle. Par contre, nous avons constaté que nos étudiants en font beaucoup, ce qui ralentisse le débit et divise en deux ou trois parties un seul groupe rythmique comme exposé dans l'exemple suivant :

« Je vais // déclamer // un poème »

Cette phrase pouvait être prononcée « Je vais déclamer un poème », c'est-à-dire, en un seul groupe rythmique au lieu de trois selon l'audio du candidat. Un autre cas à mentionner, c'est le suivant, où l'étudiante parlait d'un débit très lent dû à un effort exhaustif pour obtenir une prononciation plus proche du français, dit standard :

« *Bonjour // je m'appelle // nom // et // je vais // déclamer // un poème // qui s'intitule... »*

Lié au problème d'irrégularité rythmique, nous trouvons une excessive décomposition syllabique à l'intérieur des mots dans lesquels le candidat éprouve des difficultés pour les prononcer, tel est le cas de :

« *la femme est inven – sible* » ou « *l'au – teur* »

En opposition aux phénomènes antérieurs, nous remarquons que des étudiants utilisent un débit si rapide qu'il rend difficile la réception du message. Face à un manque de pauses, l'apprenant semble avoir une intonation ou mélodie quasiment robotique, comme s'ils percevaient que celui qui parle le plus vite une langue étrangère est celui qui la maîtrise à fond. Cet exemple illustre cet aspect :

« *Bonjour je m'appelle xxxx je vais présenter un poème qui s'intitule Aïmons ! Aïmons toujours aïmons encore !* »

Ce n'est juste à la fin de cette citation que l'apprenant fait une pose pour prendre de l'air. Malheureusement, la phrase manque d'expressivité, fonction propre de l'intonation prosodique. Après quelques strophes, elle termine sa prestation par la phrase ci-dessous et représentée dans un tableau sous forme de pentagramme où l'intonation montante ou descendante sont signalées de 1 à 5. Voyons qu'elle exerce une majeure intensité vocale sur le dernier mot même s'il ne faisait pas partie du poème.

Tableau 1. Exemple de courbe mélodique

5		
4		<i>merci</i> »
3	<i>nesse</i>	<i>front</i>
2	«...à la jeu-	<i>de ton</i>
1		

D'ailleurs, un cas particulier était celui d'un apprenant dont la prononciation est assez proche du français standard et l'intonation s'adaptait correctement à la thématique du poème, en transmettant ainsi les sentiments de l'auteur à travers son œuvre. Il faut signaler que cet étudiant est né dans un environnement moyennement francophone car sa mère est Belge et il pratique cette langue à la maison.

Par ailleurs, en 2015 nos sujets d'étude ont collaboré de nouveau dans notre recherche et ils ont été enregistrés pour raconter une anecdote. Déjà à la troisième année, ils ont suivi une formation en langue étrangère non négligeable et ils ont été exposés à plus de 20 heures de cours de français par semaine dans

les différentes spécialités, à savoir : expression orale et écrite, littérature et civilisation française, entre autres.

Nous voulions corroborer si la performance prosodique des apprenants avait considérablement évoluée comme prévu et nous avons écouté les documents audio de chacun d'entre eux. Au fur et à mesure que nous avançons notre analyse, nous avons détecté les particularités suivantes :

En général, les étudiants ont moins de problèmes d'articulation aujourd'hui. La plupart ne confondent plus quelques oppositions de sons comme les voyelles nasales [ã] – [õ] – [ẽ] ou les consonnes [v] – [f], par exemple. Nonobstant, les voyelles [œ] – [ø] et le « e » instable et les consonnes constrictives [j] et [ʒ] sont encore difficiles à prononcer pour certains étudiants.

Concernant le débit, il est plus naturel ou proche du français standard pour la plupart du groupe. Pourtant, quelques-uns conservent encore un débit très lent sauf une étudiante dont le débit est aussi lent en langue maternelle qu'en langue française. Dans les exemples ci-dessous, nous remarquons l'usage de pauses dans deux phrases courtes qui pourraient être prononcées d'une seule prise de souffle :

« je vais vous raconter // une // petite histoire »

« ...malgré toutes // les situations passées // malgré toute le peur... »

Un autre phénomène prosodique est encore présent est l'absence d'enchaînements vocaliques et consonantiques, ainsi que de liaisons à l'intérieur d'un même groupe rythmique. L'apprenant peut les identifier et employer dans les textes mais pas à l'oral, séparant les mots, voici deux exemples :

« le petit // animal » ou *« la femme // est // invincible »*

Finalement, nous avons constaté dans notre analyse que certains étudiants ont fait des progrès non seulement au niveau de leur performance phonétique et prosodique mais aussi lexical. Par contre, nous avons aussi détecté des problèmes d'ordre grammatical et syntaxique à considérer dans une nouvelle étude.

CONCLUSIONS

En guise de conclusion, nous considérons que les apprenants qui acquièrent une prononciation plus proche du français standard développent généralement une meilleure performance prosodique et ils arrivent à s'exprimer de façon plus claire et naturelle. Une bonne performance prosodique peut conduire l'apprenant à des nouveaux horizons professionnels et culturels, améliorant son estime de soi et ainsi éviter ou réduire le phénomène d'insécurité linguistique.

Il est important de faire un changement dans l'enseignement de la phonétique et ne pas rester sur la transcription ou l'étude des phonèmes. Nos activi-

tés de classe doivent être dirigées vers une approche fondée sur la phonétique articulatoire, contrastive et combinatoire et le travail pratique sur les oppositions phonologiques qui causent plus de problèmes au public hispanophone est évident. Nonobstant, dans le but de corriger ce qui l'apprenant prononce mal en début d'apprentissage ou après plusieurs années d'études, nous conseillons l'implémentation d'un plan de remédiation, fondé sur la méthode de phonétique corrective ou verbo-tonale. Cette méthode focalise dans un premier temps les erreurs régularité rythmique, intonation et accentuation des apprenants pour ensuite établir des différents procédés de correction tels que la scansion, le battement du rythme ou le découpage progressif et régressif de la mélodie⁶. La centration sur l'apprenant est indispensable.

6 Martine Dubois, « *Phonétique corrective : méthode verbo tonale* ». Formation des professeurs de FLE, Stage CEDEFLE (Université de Louvain la Neuve : 2016).

USING THE SAMR MODEL FOR BASIC GRAMMAR COURSES

LA UTILIZACIÓN DEL MODELO SAMR PARA CURSOS DE GRAMÁTICA BÁSICA

*Alejandra Giangiulio Lobo*¹

Universidad Nacional de Costa Rica, Costa Rica

*Rocío Lara Jiménez*²

Universidad Nacional de Costa Rica, Costa Rica

ABSTRACT

This study covers the projects assigned to two basic grammar courses for second level students of the English teaching major for both primary and secondary education, during the first semester of 2016 at the Universidad Nacional, using the SAMR framework for evaluating learning activities that implemented Information and Communication Technologies (ICTs). Attention is first given to the relevance of the use of projects which apply ICTs. Then the SAMR framework is explained, and six different projects are discussed. Finally, the SAMR framework is applied to those projects and conclusions are addressed.

RESUMEN

Se examinan los proyectos asignados dos cursos básicos de gramática para estudiantes de segundo nivel de la carrera de enseñanza del inglés para la educación primaria y secundaria, durante el primer semestre del 2016 en la Universidad Nacional, utilizando el modelo SAMR para la evaluación de las actividades de aprendizaje que implementan tecnologías de la información y comunicación (TIC). En primer lugar, se reflexiona sobre la pertinencia del uso de proyectos que utilizan las TIC. Luego se explica el modelo SAMR, y se analizan los seis proyectos. Por último, se utiliza ese modelo para valorar los proyectos y se presentan las conclusiones.

Keywords: SAMR model, learning activities, information and communication technologies, Bloom's Revised Taxonomy

Palabras clave: Modelo SAMR, actividades de aprendizaje, tecnologías de la comunicación e información, Taxonomía de Bloom Actualizada

1 Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje. Correo electrónico: alejandra.giangiulio.lobo@una.cr

2 Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje. Correo electrónico: rocio.lara.jimenez@una.cr

INTRODUCTION

In the three English bachelor degrees offered at the Universidad Nacional, students have to take five grammar courses. The first two courses are taken in the first year in an integrated course along with other linguistic skills such as speaking, listening, writing and reading. Then, in the second year, the students take a basic grammar course in the first semester and an intermediate grammar course in the second semester. When students are in their third year, they take an advanced grammar course in the first semester. In 2016, two minor changes were applied to the grammar courses: one was the distribution of the contents to be studied and the other was the choice of a specific series of books as the textbook for the classes.

The presenters had been appointed to teach the basic grammar course during the first semester of 2016. While planning the course, they discussed ways to complement the methodology and evaluation since in former grammar courses the evaluation had been mostly done by written tests, and the methodology relied on the professor's explanation and written practices in class. Although limitations such as time to cover all the topics and to practice the grammar structures in the different skills were also a problem, new ideas flourished in the discussion. Alternative ways to evaluate the students were planned by designing projects that could transform the way grammar was being taught. Some of these new ideas were influenced by the ELT + IT Workshop given by Michael Krauss in the Literature School at the end of 2015. Krauss referred to the use of Information Technologies in the English Language Teaching process. From all the different tools and strategies discussed the SAMR model developed by Ruben Puentedura was chosen to analyze the projects that had already been designed by the professors of the course.

This paper uses the SAMR model to analyze the projects implemented in the basic grammar courses, to associate each project with the framework and the use of technology in the language learning process, a process in which the students were the main achievers in the accomplishment of the objectives of each assignment.

IMPLEMENTATION OF GRAMMAR PROJECTS WITH ICTs

Kathy Schrock refers to the relevance of implementing ICTs in the classroom as a way "to transform learning experiences so they result in higher levels of achievement for students."³ Considering this idea, the presenters based the implementation of technology on the need to change how the grammar course was taught in terms of the methodology and summative evaluation.

3 Kathy Schrock, "SAMR and Bloom's", Kathy Schrock's Guide to Everything, July 27, 2016, <<http://www.schrockguide.net/samr.html>>.

The use of technology would be a meaningful way to motivate students in the learning process when the idea is innovative in a course such as grammar. This statement is supported by a study carried out by Rafool et al. which states that “students prefer to learn while using technology” and that “students as a whole, were more engaged while working with the technology tasks.”⁴

The presenters integrated, in the methodology and evaluation of the course, the use of ICTs for students to learn and analyze the grammar structures by designing tasks in which the form and function of the structures studied during the semester were applied. By integrating technology, the tasks would correspond to the preference of the students to learn with the contribution of technology. However, the presenters felt the need to continue with the analysis of the use of technology to achieve the course objectives, and therefore adopted the SAMR model to make the associations to analyze the projects designed for the course.

THE SAMR FRAMEWORK

The SAMR framework or model is used to evaluate projects and activities to enhance the students’ learning outcome. It was created by Puentedura, founder and president of the consulting firm Hippasus, to select, use, and evaluate technology in education. Danae Romrell et al. describe the model as “intended to encourage educators to significantly enhance the quality of education provided via technology,”⁵ and Kathy Schrock states that “SAMR is a model designed to help educators infuse technology into teaching and learning.”⁶ The model aims to help teachers and professors design, create and implement learning activities, which make use of technology, all in favor of transforming and improving the learning experience for students.

The SAMR framework consists of four categories or levels that describe the use of technology in the learning environment: Substitution, Augmentation, Modification, and Redefinition. Puentedura has also noted that as the learning activities go up the levels as ladders, the use of technology also shifts, and moves from an action of enhancing the learning experience to an action of transforming the experience. Accordingly, the thinking skills will also shift as the levels move up from Substitution to Redefinition. Puentedura pairs the levels of Substitution and Augmentation with lower levels in Bloom’s revised taxonomy, such as Remembering, Understanding and Applying. The Modifi-

4 Beth Rafool, Erin Sullivan, and Adel Al-Bataineh, “Integrating Technology into the Classroom,” *International Journal of Technology, Knowledge & Society* 8.1 (2012): 57-71. *Academic Search Complete*. Web. 18 Aug. 2016.

5 Danae Romrell, Lisa C. Kidder and Emma Wood, “The SAMR Model as a Framework for Evaluating mLearning,” *Journal of Asynchronous Learning Networks* 18, 2 (2014): 82.

6 Schrock.

cation and Redefinition levels are then paired with Bloom's higher levels such as Analyzing, Evaluating and Creating. Puentedura sees benefits in pairing the SAMR model with Bloom's taxonomy. He states that:

This coupling of the SAMR model and Bloom's Taxonomy has several desirable outcomes: the already-familiar drive to reach the upper levels of Bloom's Taxonomy now also acts as a drive to reach the upper levels of SAMR; the approach outlines a clear set of steps that help guide the introduction of technology in the classroom; finally, the approach helps avoid pitfalls of self-deception—i.e., assuming that a particular task is at a higher level in either the Bloom or SAMR sense than it actually is.⁷

Nevertheless, he remarks that the association is not necessary, but it can be proved to be beneficial to educators who are beginning to implement technology use in learning activities.

Based on the research carried out for this paper, the presenters exemplify language learning activities that implement technology and are paired with the SAMR model. In the Substitution level, technology is used as a direct substitute for other learning tools or elements without any real functional change; for example, a presentation is made using PowerPoint, or a worksheet is done using Word. In the Augmentation level, technology provides a substitute for other learning tools or elements with functional improvement, as when students do an online practice provided by the professor through Google Forms or through a website. With this type of implementation of technology, students can receive immediate or almost immediate feedback from the professor or the website. In the Modification level, technology allows the possibility for the task or learning activity to be redesigned. Students can practice and record themselves through audio or video. Then, after they feel the presentation is ready, they upload their final version and share it with the professor and the rest of the class. In the Redefinition level technology allows for the creation of tasks, projects or learning activities that could not have been done without it. Students can create a video based on their research on a specific topic, use different editing tools, upload it, share it and receive feedback from other students and other people from around the world who watch the video.

ANALYSIS OF THE GRAMMAR PROJECTS

Each instructor implemented three grammar projects in their courses. The projects for the grammar course in the major of English Teaching for elementary levels were the following: a forum, a video, and a presentation of an imag-

7 Ruben Puentedura, "SAMR and Bloom's Taxonomy: Assembling the Puzzle", *Common Sense Education*, July 27, 2016, <<https://www.common sense.org/education/blog/samr-and-blooms-taxonomy-assembling-the-puzzle>>.

inary trip to the Colorado Grand Canyon. The projects for the grammar course in the major of English Teaching for high school levels were the following: The PIG, the ChatWrite, and the Creative Activity.

SHORT STORY FORUM

The objective of the forum was to analyze grammatical structures such as nouns, articles, pronouns, prepositions, and simple, compound and complex sentences. The project was done in groups of 4 or 5 students. Each student was in charge of one or two structures. The professor gave a short story to each group; all the members of the group had to read it and identify all the structures that had been assigned to each person. The professor created a forum for each story in the Virtual Classroom where the students would have to post the initial topic or thread depending on the structure, and their group members would reply and continue with the thread. Each group member had to reply through the different threads at least three times, and they also had to include a reflection on the lesson learned from the story.

Based on the SAMR model, the forum activity is framed on the Modification level because it proposes redesigning a task using technology. What could have been done and presented with a written report was redesigned in a way that students had to post their analysis in a forum, and their peers gave feedback through the thread of answers. This activity was significant for students because the nature of the forum allowed them to interact with the rest of the group on the different topics of grammatical structures that had been studied in class beforehand. The analysis of a specific structure was done by one student, and then the other members of the group provided feedback. Therefore, it was a student-centered activity because the students were able to write comments and correct each other based on the specific task. The activity of analyzing grammatical structures in a given text was transformed with the use of technology and it was viewed by the members of the class from a different perspective, that is, through the forum. According to the revised version of Bloom's Taxonomy, the activity of the forum corresponds to three levels: Applying, Analyzing, and Evaluating. The Applying level is present because the students are applying the knowledge acquired in class to be able to do the activity. The Analyzing level is also present, and is probably the main cognitive skill, because it corresponds to the objective of the task, which was to analyze a given structure in the text. Finally, the Evaluating level is present through the feedback provided by the peers as they evaluate and build on the analysis of their classmate.

NEWS ARTICLE VIDEO

The second activity consisted of creating a video presentation to classify the verbs found in a news article by interpreting their meaning in relation to their tense and aspect. The project was done in groups of 4 students. The pro-

fessor gave each group a current and relevant news article from a well-known online publication. The students had to read the article, identify all the verbs with their tense and aspect, and create an organized list based on the paragraph order. They gave the professor a written report with all the verbs found in the article and already identified with the given requirements, but for the purpose of the video, they chose 15 to 20 sentences that contained verbs with the variety of the tenses and aspects studied in class. In the video, the students explained the meaning and usage of the chosen sentences and corresponding verb forms. All the students decided to use Powtoons to create their videos, though it was their first time using this particular tool.

This activity belongs to the Augmentation level of the SAMR model. The technology used, that is, the creation of a video presentation using Powtoons, enhanced the task given to the students by substituting the medium in which the information was presented. Therefore, the students were challenged to use a new digital tool to describe the verb forms studied in class in an alternative form. Another reason why this activity belongs to the second level of the SAMR model is that the audience was limited to the professor for evaluation purposes, and it did not involve feedback from the rest of their classmates or an outside audience. According to Bloom's Revised Taxonomy, the video presentation corresponds to the level of Understanding since the students had to recognize and identify the different verb tenses, aspects, and their usage accordingly to accomplish the task of making the video.

IMAGINARY VOYAGE PRESENTATION

For the third activity, the students, in groups of 2 to 4 people, had to access a website which elicited an imaginary voyage to the Colorado Grand Canyon. The website provided them with a certain amount of money, a choice between travelling during spring break or summer vacations, and several options for transportation, accommodations, and recreational activities. As the students made their selections, the amount of money and days allotted for the trip would diminish accordingly. The objective of this project was to create original conditional sentences using the events from the trip as a source of inspiration. They had to create a presentation which included the following three aspects: a summary of the decisions they made during this imaginary trip, three sentences for each conditional type and wish form, and a final reflection on why conditional sentences are important. Although the students had the option of using any type of a digital presentation, all the groups chose to work with PowerPoint.

This project belongs to the Modification level of the SAMR model. Mark Anderson proposes in his flowchart on the use of SAMR that at the Modifi-

cation level a task “most likely involves integration of multiple applications.”⁸ This aspect is reflected in the activity with the use of the website for the imaginary trip and the presentation tool. The conditional sentences were based on the interaction generated from the website, and they were transcribed in a digital presentation which included images and pictures related to the setting and activities. The students negotiated among themselves on how they would use their imaginary money and time to consolidate a definite plan for their trip; therefore, the learning was transformed and enriched by solving and taking part in the decision-making process. Furthermore, they captured their experience with the imaginary trip and created original conditional sentences with the use of a digital presentation tool, where they included animations and illustrations or photographs to bring their imaginary experience to life. As a consequence, the task of creating conditional sentences was significantly redesigned with the help of technology. Regarding Bloom’s Taxonomy, this activity is paired with the levels of Analyzing, Applying and Evaluating. First, the students negotiated their trip, and decided on a specific set of choices and activities for it, involving analyzing and examining options, setting a sequence of events and concluding with a particular plan. Second, they demonstrated their knowledge of conditional sentences and wish forms by creating their sentences based on the imaginary events of the trip, thus they practiced and produced a specific grammatical structure. Third, they had to assess their knowledge on conditional sentences to conclude and evaluate the importance of such structure in language.

PIG

The purpose of the PIG, as it was known for its Spanish acronym *Proyecto Integrado de Gramática*, was to identify, in an authentic text such as an audio or written article, the grammar structures studied in the course. The task was to be done in pairs and students had to follow requirements to complete the task. The students’ assignment was to use color-codes in the text to identify the structures studied in class. In addition, they had to copy the structures to make a chart. They had to identify at least 5 examples of the structure and write an extra example of their own on the chart.

Based on the SAMR Framework, this activity can be placed on the Augmentation level because as Anderson stated in his flowchart of SAMR for purposeful use of educational technology, the use of technology in the Augmentation level is a “direct tool substitute with functional improvement.”⁹ Hence, the

8 Mark Anderson, “SAMR for purposeful use of educational technology”, ICTevangelist, July 30, 2016, <<http://ictevangelist.com/wp-content/uploads/2013/03/SAMR-flow-chart.pdf>>.

9 Anderson.

basic grammar students complied with the description since they had to find an article on the Web and this effort required knowledge of search engines. A second step was to copy the text and paste it onto a word processor document where they enhanced the learning activity of the PIG by using the highlight tool to color-code the structures and identify them on the text; moreover, they designed and completed a chart on the document with the required information because they had previously understood the topic. Finally, they uploaded the PIG into Edmodo's academic network to be graded by the professor. The PIG activity can also be framed in Bloom's Revised Taxonomy in the levels of Understanding and Application because after the students studied and understood the structures in class, they identified them in various types of texts such as songs and written texts. The learners applied their knowledge of the topic by writing their own examples of the grammar structure.

CHATWRITE

The ChatWrite consisted of a chat the students opened using tools such as Today's Meet or WhatsApp. In this chat, the students were free to communicate and exchange their thoughts on a topic related to education and the course they were taking at that moment in the School of Education at the Universidad Nacional. Therefore, many students talked about the observations they were making and the mini-practice they had to carry out in one of their courses. During the span of a week, they chatted in groups of three students. The following week, the students sent the chat to their emails in a word-processor document. They worked on the transcript, inserting comments to identify the grammar structures since this was the main purpose of the activity. In addition, the students could also make corrections of errors they had made during the conversation. For the third week, the students sent the document to the Edmodo network for evaluation purposes.

This activity is framed in the Modification level according to the SAMR model because of three reasons. The first reason is group interaction. According to Anderson, the task was designed to bring transformational learning opportunities with the use of technologies as it was "very likely to have involved online collaboration with peers."¹⁰ By using a mobile social application such as WhatsApp, the students were able to accomplish the task because the digital tool allowed them to interact in real time with other students. According to Nicky Hockly, "Interaction with mobile devices is only one part of the picture; of key importance in any discussion of mobile learning are the interactions that it supports and the ways in which these lead to learning."¹¹ Moreover, the

10 Anderson.

11 Nicky Hockly, "Mobile Learning," Research Gate, April 10, 2016, <https://www.researchgate.net/publication/280780367_Mobile_learning>.

students collaborated in the identification of the structures studied in class to fulfill the objective of the task. The second reason is because the students had the opportunity to use two different applications for the completion of the first part of the task, which was the conversation. The majority of the class used a mobile device, in this case, their own cell phones, to chat with their classmates from different places using a non-traditional method to complete the activity. The last reason is that the ChatWrite activity was designed for technological tools such as a mobile device, a social application, a word processor, and a virtual class. These were means the students were prompted to use to analyze the grammar structures they had previously studied in class. The task also transformed the learning process because the students analyzed the material they had produced previously in the chat in a collaborative form.

The ChatWrite activity could also be placed in Bloom's Revised Taxonomy in the stages of Application, Analysis and Evaluation. Regarding the Application level, students applied their knowledge of the grammar structures learned in the class when they were chatting with their classmates. Moreover, they were analyzing the structures of the conversation they held in the chat by categorizing them based on the content studied in class. Finally, the activity is also framed in the cognitive level of Evaluation since students chose the tense, vocabulary, expressions, and register they wanted to use for this activity based on their linguistic abilities to communicate in an effective way. In addition, students also assessed their input when they analyzed the structures for the written report.

CREATIVE ACTIVITY

In pairs, students designed an activity using a technological tool to enhance the knowledge of a grammar structure studied in the course in which the form and function of the structure was explained. The procedure of the project was to visit a website called "teachertrainingvideos.com" and get acquainted with the tools presented in the site. This page contains tutorials to learn how to apply them to construct, for example, a webpage. Then the students had to use their creativity to design a presentation of the grammar structure using one of those tools. They were assigned a date to embed the project in the academic network Edmodo for everyone to see and comment.

Based on the SAMR framework, the creative activity is placed under the Redefinition stage since the students are creating a new task that cannot be done without technology. Karen Ward states that this type of task:

requires students to create new ideas, thoughts, understandings, projects, or products; students share these with others (either in class, across campus, in the community, or with others around the world). Students use online tools to display the results of their work, to compare results, and to develop deep-

er levels of understanding. Students have a regular ‘voice’ in developing the classroom learning culture.¹²

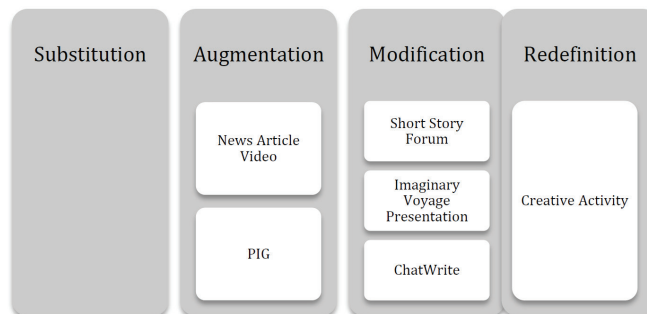
For this project, the students chose a technological tool based on their likes and possibilities because they had to get acquainted with it to be able to explain the grammatical use of the structure with their own strategies and examples. In the groups, they had to negotiate and plan the content they were including in the chosen tool while learning its limitations. Once the project was done, the students embedded the activity in the academic social network Edmodo. Some students had to upload the activity beforehand in the Web and then embed the link to Edmodo. The rest of class had the opportunity to see their classmates’ work and make comments. The task goes beyond the classroom because the projects that were uploaded in the Web can be accessed by anyone, and in the future, the students can make use of these projects when they teach English.

By redefining the task, the students ventured into a project that was innovative for them and which could not have been done without the use of technology. It also exposed them to technology with applications and digital tools that enabled them to create this particular project and many more in the future.

According to Bloom’s Revised Taxonomy, for the accomplishment of this project, the students were asked to evaluate and create an activity using ICTs. The students were evaluating their knowledge of the grammar structure to come up with the explanation of the form and function and examples of their own to create the project using a technological tool to transform the learning outcomes.

The following chart shows the summary of the association of the grammar projects implemented during two basic grammar courses in the first semester of 2016 with the SAMR framework designed by Puentedura.

Table 1. Basic Grammar projects within the SAMR framework



12 Karen Ward, “Levels of Implementation-SAMR,” Laptops and Learning, August 5, 2016, <<https://sites.google.com/site/laptopsandlearning/21st-century-teaching-learning/levels-of-implementation>>.

There are no projects in the Substitution level. Two activities are placed in the Augmentation level in which technology was used to improve and enhance the learning process. In the Modification level, three activities were redesigned with the contribution of technology. The Redefinition level holds the Creative Activity, and it is associated with the transformation of the task since the activity could not have been done as effectively without the use of ICTs (see table 1).

CONCLUDING REMARKS AND RECOMMENDATIONS

The SAMR model has proven to be beneficial once each level is fully understood and the user can feel comfortable debating whether a certain activity belongs to a specific level or to another. This model associates the activities done in the learning process with the use of technology; that association was once taken for granted because the need and the theory to make such connection is fairly recent. The SAMR model also pairs each of its levels with the major domains of learning of Bloom's Taxonomy, which gives it validity and credibility as the latter was created in the 1950s and revised in 2001.

The projects discussed in this paper were planned without taking into account the SAMR model beforehand because, at the time of the design of the projects, the idea of the presenters was to go beyond the traditional methodology and use the resources the students had at hand, such as their phones and computers, since these devices are already part of their everyday life. Consequently, in the process of implementing the assignments, the presenters were prompted to analyze the role of technology and the connection with the activities' goals in regard to the acquisition of language. Therefore, it is advisable to plan projects or assignments that make use of technology applying the SAMR model to evaluate how they would move from the Enhancement area (Substitution and Augmentation) to the Transformation area (Modification and Redefinition). It is important to note that planning with the SAMR model does not mean that all the assignments should belong to the Transformation area because the different cognitive skills need to be addressed at different times in the learning process. Therefore, some tasks might require Remembering, Understanding and Applying, while others will require Analyzing, Evaluating, and Creating, domains from Bloom's Revised Taxonomy which are paired with the SAMR levels.

Implementing technology in grammar projects closes down the gap of computer literacy in students. In the six projects implemented, the students were presented with digital tools, apps and software that were generally new for them. It can be said that in most cases, this was their first contact with some of the tools used in the projects. Through the projects, the students were shown a world of technology that they could adapt to their necessities and reality as students and future teachers. Also, the technology they had to use helped them understand the learning process, and enabled them to become familiar

with activities and situations which they will be part of as future educators of children and adolescents.

However, in regard to the implementation of grammar projects which make use of ICTs, it is important to devote a certain number of office hours to students who require help to explain the tools that can or will be used for each project. Depending on the timeline of activities proposed by the professor, there could be no time during class to explain how a certain device, app, or software works, or there is not enough time to experiment and practice before the due date. Indeed, students can get frustrated if they feel uncomfortable with technology, and that can lead to tasks where the tool is not used in its full potential. From the experience that the students had with the projects, some of them felt overwhelmed by Powtoons, and some admitted to never having participated in a forum before. If these situations had been rectified beforehand, the outcome of the projects, or the attitude toward the projects could have been different.

The instructors faced the limitation of not knowing at what point the use of technology should be included in the summative evaluation of the projects, or if the evaluation must only contemplate content. In the sense that aspects such as illustrations, transitions, special effects, types of font, and others according to the tool, this is inherent to the task described in the guidelines. In the current syllabus, the use of specific technological tools is not mentioned explicitly as part of the objectives of the course, since the latter are only related to the study of grammatical structures. For this reason, in the future it is essential to keep track of the students' projects by meeting individually with them, or asking for drafts of the projects to see how they are advancing, in order to leave out the use of technology as another aspect in the evaluation criteria.

Another limitation for the implementation of these projects is that the instructors may not be experts in the use of ICTs. They learned about the basic aspects beforehand, to explain the task and possible final outcomes. However, much of the learning took place along with the students as they asked questions, or mentioned limitations and made comments about the tools. Despite any situation that might have arisen, the presenters followed the advice given by Krauss when he recommended not to take the lack of computer literacy as a setback because students are more prone to feel at ease with technology, and with time the professors can also learn with the students.

The presenters have concluded that the use of the SAMR model needs to be further studied because technology changes constantly: new apps and software become available every day, and students constantly want to have and use the latest tools. Therefore, if the model is to be taken into account for future planning of projects, it should be included in the courses' methodology, since for this occasion the presenters made use of the SAMR model after the implementation of the projects. For this, it is necessary to know the students'

opinion about the implementation of technology in their projects as a way to learn grammar. Therefore, professors, along with students, must evaluate the effect that grammar assignments which include technology as an alternative methodology had on the learning process. This project points to the need to learn more about the application of the SAMR model with the tasks designed in the course and hope to continue researching more about this topic and implementing it the future.

REAL LISTENING: A PROPOSAL TO BOOST STUDENTS' LISTENING SKILLS

REAL LISTENING: PROPUESTA PARA FOMENTAR LAS COMPETENCIAS AUDITIVAS DE LOS ESTUDIANTES

*Yalile Jiménez Olivares*¹

Universidad Nacional, Costa Rica

*Kevin Armando Brand Fonseca*²

Universidad Nacional, Costa Rica

RESUMEN

El propósito de este estudio de caso fue investigar los asuntos metodológicos que dificultan la comprensión auditiva de los aprendices de inglés como lengua extranjera en el Centro de Idiomas de la Universidad Nacional en Pérez Zeledón. A raíz de la investigación, se propone un plan remedial que facilite el aprendizaje de la destreza auditiva de los estudiantes a través de actividades de mediación dentro de la clase. La propuesta *Real Listening* surge como respuesta a las necesidades que los investigadores, profesores y estudiantes señalaron con respecto a la autenticidad de los textos, la integración de las habilidades lingüísticas y el uso del Enfoque Basado en Tareas en la enseñanza de la comprensión auditiva.

ABSTRACT

The purpose of this case study was to investigate the methodological issues that hinder EFL students' listening comprehension at the *Centro de Idiomas*, Universidad Nacional, in Pérez Zeledón. The motivation behind the study was to propose an action plan to facilitate the students' learning through appropriate in-class activities for listening instruction: *Real Listening*. The proposal arose as a response to the needs highlighted by the researchers, teachers, and students regarding authenticity of texts, integration of linguistic skills, and adjustment to the Task-based Approach when teaching listening comprehension.

Palabras clave: escucha, aprendizaje, autenticidad, Enfoque Basado en Tareas, habilidades lingüísticas.

Keywords: Listening, learning, authenticity, Task-based Instruction, linguistic skills.

1 Universidad Nacional, Campus Pérez Zeledón. Correo electrónico: galili.jimenez.olivares@una.cr

2 Universidad Nacional, Campus Pérez Zeledón. Correo electrónico: brandfkev@gmail.com

INTRODUCTION

The teaching of listening has had a central role in second language (L2) learning, and thus has been a subject of constant exploration in the classroom. Concerning the acquisition of the listening skill, Flowerdew and Miller³ highlighted the need for a pedagogical model that accounts not only for the processing of information but also for all the dimensions involved in the perception and reception of messages. While formal listening instruction contributes to the acquisition of this language skill, actual classroom teaching is not without its challenges. On this, Usó-Juan and Martínez-Flor have noted that “of the four skills, listening has been the most neglected and misrepresented in the... (L2) classrooms, and hence, has been... the least well taught [skill]...”⁴ This points to the need for greater attention to listening to address the instructional needs in EFL classrooms.

The present study was developed after diagnosing the needs regarding the teaching of the language skills at CI-UNA, through a systematic analysis of data gathered from a questionnaire administered to 14 CI-UNA EFL teachers in February 2014. The instrument consisted of a series of questions to determine which language skills are more difficult for students and which require more attention in the classroom. Findings show that many CI-UNA EFL teachers have been apprehensive about the development of their students’ listening skills and the overt neglect of CI-UNA of the issue in question. The data indicated that 71% of the teachers reported that students have more difficulties developing listening skills. Likewise, 43% of the respondents agreed that the listening skill should be prioritized in the language classroom. Results from these data provided the support to assert that listening instruction in this teaching context ought to be reinforced; otherwise, it will be difficult to tackle the teachers’ concerns about how listening is acquired and taught. Grounded on this need, the purpose of this qualitative study was to research the methodological issues hindering the listening comprehension of intermediate level students in the courses CI-UNA 5 and CI-UNA 6, in Pérez Zeledón, Costa Rica. The research aims to explore the following questions: What counterproductive methodological issues do students face when dealing with the listening skill in the classroom? What remedial plan can teachers implement to help students overcome their trouble with listening comprehension?

3 J. Flowerdew and L. Miller, *Second Language Listening: Theory and Practice* (New York: Cambridge University Press, 2005) 28.

4 E. Usó-Juan and A. Martínez-Flor, *Current Trends in the Development and Teaching of the Four Language Skills* (Berlin: Mouton de Gruyter, 2006) 111.

LITERATURE REVIEW

LISTENING IN SECOND LANGUAGE LEARNING

The upmost objective of teaching listening to second language learners is to facilitate comprehension of spoken discourse. Based on such a notion, Krashen (qtd. in Řepová, 2004)⁵ argues that “we acquire language in only one way: when we understand messages; that is, when we obtain comprehensible input.” This perception underscores Krashen’s input hypothesis and its central role to assist further development in second language proficiency. Under these conditions, listening constitutes the main channel to receive such input. Along these same lines, Krashen (qtd. in Řepová, 2004) highlights that “comprehending messages is the only way language is acquired and that there is no individual variation in the fundamental process of language acquisition.”⁶ Equally important, Fang believes that “language acquisition relies on trying to understand what other people are [saying]. If the learners hear meaningful speech and try to understand it, acquisition will occur.”⁷ As a result, the sort of input that comes from listening to other speakers builds the basis for a linguistic system that will foster learners’ L2 acquisition process. The importance of listening skills in second language learning points to the need for using appropriate teaching methods.

TEACHING LISTENING THROUGH A TASK-BASED APPROACH

The Task-Based Approach (TBA)—also known as Task-Based Instruction (TBI)—has become part of current trends in teaching listening comprehension. According to Richards and Schmidt, TBA is “a teaching approach based on the use of communicative and interactive tasks as the central units for the planning and delivery of instruction.”⁸ In addition, G. Brown⁹ explained that one goal of this type of instruction is for learners to progress further by taking part in authentic listening and becoming active listeners. To do this, learners need to resort to inferential strategies to complete tasks.¹⁰ The use of this ap-

5 K. Řepová, “Testing Krashen’s Input Hypothesis: A Case Study in a Male Czech Adult Acquiring English,” unpublished thesis (Brno: Masaryk University, 2004) 13.

6 Řepová, 13-14.

7 X. Fang, “Comprehensible Input and Listening Comprehension,” *US-China Foreign Language* 7, 7 (2009): 56.

8 J. Richards and R. Schmidt, *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*, 4th ed. (London: Pearson Education, 2010) 585.

9 G. Brown, “Twenty-Five Years of Teaching Listening Comprehension,” *English Teaching Forum*, 25 (1987): 11-15.

10 Flowerdew and Miller, 14.

proach could boost students' learning as they participate in real-life-like activities, leading students to develop their strategic competence and overcome the challenges of listening skills. Broadly speaking, adjusting to the principles of the TBA might thereby influence the students' learning positively provided that they use language with real communicative purposes. The maximization of this approach is fully accomplished when authentic materials are used in the classroom.

AUTHENTICITY OF TEXTS TO TEACH LISTENING

The constructs of *authenticity* and *authentic material* are closely connected and have been addressed by Richards and Schmidt. According to these authors, the former refers to “the degree to which language teaching materials have the qualities of natural speech or writing.”¹¹ This characteristic is implied in the term “authentic materials,” which accounts for “the use of materials that were not originally developed for pedagogical purposes.”¹² By using this type of texts, students will progressively become accustomed to the pragmatic and sociolinguistic implications of the L2 and will be more likely to cope with them in real life. The pedagogical success of the use of this material depends on the teacher's dexterity when training students in identifying prosodic aspects, vocabulary items, functions, and meaning in context. If the instructor is able to engage the students in this process, the results will be satisfactory because the learners would be motivated to learn through meaningful didactic resources. Hence, besides improving students' listening skills, authentic materials may trigger student motivation, which could in turn used as a resource to teach the other macro-skills of the language.

LISTENING AND THE OTHER LINGUISTIC SKILLS

Once chief aspects of listening have been covered, it is essential to analyze the link between listening and the other linguistic skills. Linse suggests that “the relationship between listening and speaking is clear because they are both oral skills. By listening, children are preparing to replicate the sounds when they speak.”¹³ Moreover, Bozorgian¹⁴ states that the listening comprehension event precedes speaking and develops more rapidly than speaking. The assumptions clearly refer to a silent period that listeners undertake before

11 Richards and Schmidt, 42.

12 Richards and Schmidt, 43.

13 T. Linse, *Practical English Language Teaching: Young Learners* (New York: McGraw Hill, 2005) 25.

14 H. Bozorgian, “Listening Skill Requires a Further Look into Second/Foreign Language Learning,” *International Scholarly Research Network Education* (2012): 1-10 (2).

producing any kind of utterance. According to this idea, listening plays a crucial role due to the oral input it provides for the subsequent oral production. Bozorgian has further highlighted that “listening exercises provide teachers with the means for drawing learners’ attention to new forms (vocabulary, grammar, and new interaction patterns) in the language.”¹⁵ Because the listening skill implies the achievement of various linguistic aspects in speaking performance, listening and speaking share a close bond reflected in communicative events demanding the reception and production of information.

Besides the link with speaking, listening also shares a bond with reading because both skills focus on receiving information from an outside source. According to some experts, listening and reading share some basic cognitive processes. Pearson and Fielding (qtd. in Bozorgian), for instance, note that “like reading, listening involves phonological, syntactic, and semantic orchestration of skill and the knowledge controlled by cognitive processes at the same time.”¹⁶ This assertion suggests that both skills include essential language processes for comprehension and decoding of meaning. In addition to this, listening has an overt relation to writing. Yancilkaya et al. (qtd. in Bozorgian) have argued that “written language skills hardly develop without realizing the infrastructure of a language—the sounds.”¹⁷ Likewise, Shanagan (qtd. in Bozorgian) has emphasized that “writing depends highly on linguistic perspectives such as phonological awareness, lexicons, morphemes, syntactic structures, discourse organizations, and pragmatics.”¹⁸ In the light of such theoretical insights, aural/oral language instruction reinforces the acquisition of specific linguistic characteristics that promote a more efficient development of the writing skill. That having been said, the following section describes the methodological procedures used to complete the current study.

METHODOLOGY

This study is part of a larger research project in applied linguistics conducted by the researchers and submitted in February 2015 at the Universidad Nacional, Brunca Extension, Pérez Zeledón Campus.¹⁹ Qualitative methodology was used in the design of this case study.

15 Bozorgian, 2.

16 Bozorgian, 3.

17 Bozorgian, 4.

18 Bozorgian, 4.

19 Yalile Jiménez Olivares and Kevin Armando Brand Fonseca, “Instructional Factors that Influence the Listening Skill of Intermediate Level EFL Students at Centro de Idiomas-Universidad Nacional in Pérez Zeledón,” unpublished thesis (Pérez Zeledón: Universidad Nacional, 2015).

THE SETTING AND STUDY PARTICIPANTS

The study took place at the *Centro de Idiomas* of the Universidad Nacional (CI-UNA), which is an outreach, non-profit project located at the Universidad Nacional, Brunca Extension, Pérez Zeledón Campus. The entire population of the setting is approximately 290 students ranging from thirteen to fifty years of age.

Research participants included the target group, the collaborative teachers in charge of the group, CI-UNA teachers, and one of the developers of the CI-UNA project. The number of students in the target group varied from one level to the next because some students failed to pass the course CI-UNA 5, and others quit for unknown reasons. Initially, the sample population in the fifth level consisted of 21 students. At the sixth level, there were only 14 students, two of whom had enrolled in this level through a placement test. The target population was studied using an observation process of two bimesters in which the researchers observed the group twice a week (26 observations total) to comply with validity measures. Each session observed lasted approximately two and a half hours, adding up to a total of 70 hours of classroom observation.

DATA COLLECTION PROCEDURES

To gather the information, the researchers relied on several instruments including an observation account, two questionnaires for both teacher and students, and an interview with one of the CI-UNA developers. The observation account sought to investigate the pedagogical practices that CI-UNA EFL teachers used when teaching listening; it also included the students' reactions towards listening instruction in class. Hence, the purpose of the questionnaire for students was to explore their experiences and perceptions regarding the teaching and learning of the listening skill at CI-UNA. The questionnaire for instructors covered the current techniques that they used when teaching listening comprehension. They provided this information according to the different levels taught at this language center. Finally, an interview with one of the CI-UNA developers was used in order to collect key information about their methodological rationale behind the teaching of listening in this context.

FINDINGS AND ANALYSIS

This section is aimed at answering the first research question of the study by unraveling counterproductive methodological issues faced by students when dealing with the listening skill in the classroom.

ADJUSTMENT TO THE TBA

The developers of this study devised a lesson plan format to comply with the basic principles of the TBA. This format is called STAR and entails a lesson objective, a warm-up activity, mediation tasks based on the book, an ac-

tivity oriented toward the goal of the lesson, and an assessment activity. This format, according to the CI-UNA developer, is used by teachers to systematize their lessons grounded on TBA methodology. This system seeks to take the activities suggested by the book and adapt them to the TBA. The developer acknowledged that not all teachers are able to follow this methodology properly and that some of these professionals may need more training, as reflected in the observations. Rarely (only in 8 of the 52 listening activities observed) did the teachers make use of pre-listening, while-listening, and post-listening activities, the stages suggested to implement a task fully. Hence, the TBI fits many of the needs to integrate listening subtly in a conversation course, but some instructors require more training to use this methodology successfully.

AUTHENTICITY OF TEXTS

The observations conducted evidence that the listening comprehension tasks were neither sufficient nor authentic in most of the cases. Only 10 of the 26 classes observed reflected authentic listening to some degree. In the questionnaires, the teachers stressed that authentic materials are paramount as learners receive input indirectly from real-life contexts. Despite this perception, students claimed that they are not always given enough practice with listening skills. The role of authentic texts is commonly downplayed in the classroom regardless of the teachers' and the other participants' awareness of the situation.

SKILLS INTEGRATION

The methodology of the course facilitates the integration of linguistic skills, according to interview with CI-UNA developer. She favors the integration of all the skills because the courses visualize language teaching from a holistic perspective, although the emphasis on listening and speaking is a must in a conversational course. In an analysis of the students' coursebook, the researchers found that each unit included all the macro-linguistic skills along with grammar, vocabulary and pronunciation; in 80% of the units examined listening skills were intertwined with grammar and vocabulary, while in the remaining 20% they were linked to only one of the micro-skills. Similarly, the observations revealed that this connection is usually followed by the teachers when implementing the textbook activities. Nevertheless, students did not seem to realize that the grammar and vocabulary studied previously would have allowed them to comprehend the spoken texts. Thus, there seems to be a need to train English teachers at CI-UNA so that they can help students use grammar and vocabulary to develop listening tasks. Furthermore, in the following section the researchers propose an action plan that models all the recommendations given above.

ACTION PLAN

This action plan may be implemented to enhance students' listening comprehension skills in the courses CI-UNA 5 and CI-UNA 6; however, its effectiveness will depend on joint efforts of CI-UNA authorities and teachers.

Objective: To provide intermediate level CI-UNA teachers with authentic listening material so that they can foster the students' exposure to real-life language in the courses CI-UNA 5 and CI-UNA 6 by offering video content related to the topics of the courses (one session per week).

Description: The name of the proposal is *Real Listening*. This proposal is meant to solve the methodological problems found in the research project.

Real Listening consists of sixteen listening sessions that can be developed with a teacher's guide and a students' booklet. The action plan suggested is part of a larger proposal presented in the graduation project cited above. Here only one of the classes will be discussed, including aspects from both the teacher's guide and the students' booklet. The teacher's guide includes the pertinent steps to follow while implementing the *Real Listening* sessions, and provides the corresponding answer keys for the activities and the materials that the instructor requires for the lesson. The teacher's guide will allow teachers to apply the *Real Listening* sessions from the students' booklet. Thus, *Real Listening* also includes a students' booklet with activities to develop listening in a full-fledged way. These sessions can be developed weekly for 30 minutes. The activities are related to a topic of the course with each session entailing three sections that follow the stages of the TBA: a pre-listening activity (Listening in 4, 3, 2...), a while-listening activity (Put it on!), and a post-activity (Now What?). The material used is authentic in that it features videos containing real-life language in different settings. While implementing the activities, the goal is to emphasize the listening skill without altering the role of the other linguistic skills in the STAR lesson plan format.

*Activities*²⁰: The activities proposed for the *Real Listening* sessions are described below.

Listening in 4, 3, 2...

These pre-listening activities consist of questions designed to activate the students' schemata on the topic studied through various techniques that generate discussion.

Put it on!

For these while-listening activities, different types of item are used, such as multiple choice, note-taking, true and false, short answer, completion, matching, and grid-filling. These activities are the core of the proposal and were

²⁰ See sample lessons at: <<http://www.cilap.una.ac.cr/index.php/documentos-espa/category/4-v-cilap?...26...>>.

developed with different aims in mind. The materials include videos from famous channels, documentaries, talk shows, songs, recordings of TV interviews and news taken from YouTube.

Now what?

This post-listening section includes several speaking activities for students to use what has been learned in each *Real Listening* session along with the rest of the contents studied during the lesson, such as role-plays, discussions, simulations, board games, debates, individual and group presentations, impromptu talks, and panels. This segment is included to integrate listening with speaking and incorporate the *Real Listening* session into the STAR format proposed by the CI-UNA developers.

One Step Beyond!

This last section aims to encourage students to work on meta-linguistic learning strategies. The purpose is for students to become autonomous L2 learners, so this section offers guidance, reflection, and recommendations for students to expand their own learning.

CONCLUSIONS AND RECOMMENDATIONS

Different conclusions could be drawn from this research. First, even though the CI-UNA developers provide teachers with methodological guidelines to support their adjustment to the TBA, the study found that the steps suggested by the methodology are seldom followed and that teachers at this language-learning center need more training on this topic. Likewise, according to all of the participants in the study, the exposure to the target language must be addressed with more variety of input. Finally, although the integration of all macro- and micro-linguistic skills is addressed by the CI-UNA curricular structure, grammar and vocabulary could be approached more effectively if teachers knew how to integrate them during their classes.

Among the recommendations, CI-UNA developers should offer training sessions on the use of the TBA methodology. This could be done in workshops where methodological understanding is verified through lesson plan analysis and review. These sessions are likely to have positive outcomes when teachers integrate the other linguistic skills to maximize the teaching of listening. Additionally, the developers could create a bank of authentic materials to teach listening and make them available to teachers. Similarly, teachers should follow certain recommendations to improve their instructional practices. As a result, students will be more exposed to authentic texts and that exposure will enhance their performance when they use this language skill. Lastly, students must be advised to use different learning strategies and devote time to listening to authentic input so that they can cope with any listening task.

ATELIER : APPROCHE DE TEXTES : DE LA COMPRÉHENSION A LA PRODUCTION

TALLER: APROXIMACIÓN A LOS TEXTOS: DE LA COMPRENSIÓN A LA PRODUCCIÓN

*Róger Retana Calderón*¹

Universidad Nacional, Costa Rica

RÉSUMÉ

Dans cet atelier on cherche deux activités convergentes : d'un côté, la lecture d'un texte, utilisant pour cela les moyens méthodologiques et didactiques les plus modernes (énonciation, anaphores, etc.). D'autre part, ensuite on passera à une activité d'écriture, et qui se basera d'abord dans l'analyse faite au texte lu, le deuxième dans notre « bibliothèque personnelle » et la troisième dans un « brainstorming » ou remue-méninges. Aussi bien la lecture que l'écriture s'inscrivent dans le cadre de ce que nos jours on appelle l'approche d'apprentissage de langues basées sur de tâches ou des situations d'apprentissage.

RESUMEN

En la modalidad de taller se efectuaron dos actividades convergentes: por un lado, la lectura de un texto, utilizando para ello los medios metodológicos y didácticos más modernos (enunciación, anáforas, etc.). Por otro lado, se pasará a una actividad de escritura, la que se basará primero el análisis hecho del texto leído, la segunda en nuestra «biblioteca personal» y la tercera en un «*brainstorming*» o lluvia de ideas. Ambas tareas del taller, la lectura y la escritura se inscriben dentro de lo ahora se llama el enfoque de aprendizaje de lenguas basado en tareas o situaciones de aprendizaje.

Mots-clés : pédagogie, lecture, écriture, apprentissage de langues, approches

Palabras clave: pedagogía, lectura, escritura, aprendizaje de lenguas, enfoques

*Apprendre à lire, c'est choisir soi-même sa stratégie
selon la situation où l'on se trouve et les raisons
pour lesquelles on a entrepris cette lecture.*

FRANCINE CICUREL

INTRODUCTION. LA MISE EN SITUATION

C'est dans la collection « Que sais-je ? », de PUF (Presses Universitaires de France), 1974-titre datant de 1962 et réédité en 1974, que l'Amérique Centrale est honorée. Le responsable de ce numéro, l'hispaniste français Charles

1 Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje. Correo electrónico: rretana-cal@yahoo.fr

Aubrun réfléchit sur cette région. Quelle image de notre terre se dégage de ce texte ? (de son Introduction).

L'approche textuelle, si récurrent dans les études du texte de nos jours, peut nous faire ressortir quelques idées « stéréotypées » de ces « terres sans assises » mais où il y a des hommes « attelés » à la tâche de donner de solutions aux problèmes posés.

Le texte, certes, et de là son intérêt, est déjà dépassé par le courant impitoyable de notre histoire. Alors, une activité à proposer à nos apprenants de français serait, d'une part, d'analyser le contenu y exprimé, les intentions de l'auteur, l'image véhiculée, et, d'autre part, un exercice de production visant à mettre au jour son contenu à la lumière de mouvance de la société centraméricaine actuelle.

Donc, cet atelier se développera en deux parties : la première de compréhension d'un texte et la deuxième de production ayant pour but de mettre au jour les informations y mentionnées. Nous sommes donc de plein fouet dans ce courant que les didacticiens du FLE appellent « approche par projets » ou « actionnelle ».

DÉFINITION DE LA NOTION DE « TEXTE »

La définition de « texte » est aussi variable que les auteurs qui se sont donnés à la tâche d'y réfléchir. Pour les effets de cet atelier, et selon les objectifs pragmatiques qui sont recherchés dans cette heure et demie, et, aussi, selon notre propre expérience, nous proposons les définitions du terme *texte* que voici :

***TEXTE ET DISCOURS*²**

« Le texte est une portion de discours à la fois autonome et cohérente constituant un acte de communication complet dont le contenu est organisé autour d'un topique identifiant ce sur quoi porte le texte ».

Un texte complexe est hiérarchisé : il est organisé en sections. L'organisation du texte entier en constituants textuels immédiats est appelée *macrostructure*.

« Le discours est un terme générique désignant tout ce que l'homme dit ou écrit. Il représente l'ensemble de tous les énoncés et matérialise les facultés langagières de l'homme »³.

2 D'après Jacques Lérot, *Revue Romane*, Bind 20 (1985) 1 ; Jacques Lérot, *Abrégé de linguistique générale* (Louvain-La-Neuve : Cabay, 1983) 309.

3 Lérot (1983) 309.

CONTENU SÉMANTIQUE⁴

« On appelle *contenu sémantique* d'un texte, la signification dont il est investi par le code linguistique. Cette signification est constante, car elle est indépendante du contexte de l'énonciation. Elle s'oppose au sens de l'énoncé déterminé par le contexte d'énonciation... Un texte est une série orale ou écrite de mots perçus comme constituant un ensemble cohérent, porteur de sens et utilisant les structures propres à une langue (conjugaisons, construction et association des phrases... »⁵. L'étude formelle des textes s'appuie sur la linguistique qui est l'approche scientifique du langage.

De son côté, le *Dictionnaire de linguistique*⁶ donne deux définitions du terme *texte*. La première dit : « On appelle *texte* l'ensemble des énoncés linguistiques soumis à l'analyse : le texte est donc un échantillon de comportement linguistique qui peut être écrit ou parlé. (Syn. : *Corpus*) »⁷. Et la deuxième, plus large dans son sens mais qui converge dans l'essentiel avec la première, c'est celle qui propose L. Hjelmslev qui « prend le mot *texte* au sens le plus large et désigne par là un énoncé quel qu'il soit, parlé ou écrit, long ou bref, ancien ou nouveau »⁸. Ainsi, continue cet auteur, « Stop » est un texte aussi bien que le Roman de la Rose⁹.

L'ÉNONCIATION

Un autre paradigme important pour cet atelier est celui l'énonciation. On entend par énonciation l'ensemble de conditions de production d'un message. Qui en est l'émetteur ?, *pour qui ?*, *quand ?*, *où ?*, *pour quoi faire... ?* ; ces éléments permettent d'interpréter le sens ultime d'un énoncé, produit résultant de l'activité énonciative.

Étant donné que l'analyse proposée ici est d'un texte français, le fait indiquer que la linguistique française distingue quatre éléments de l'énonciation :

1. L'attitude que le sujet qui écrit adopte vis-à-vis de son énoncé et qui peut être d'identification ou de distanciation ;
2. Le locuteur indique s'il adhère ou refuse d'adhérer à son énoncé. Cette adhésion se manifeste par une série de modalisations ;

4 Léro (1983) 309.

5 Wikipedia, <<https://fr.wikipedia.org/wiki/Texte>> (2 août 2016) : cite Roland Barthes (Paris : S/Z, 1970).

6 J. Dubois et al. *Dictionnaire de linguistique* (Paris : Larousse, 1973) 486.

7 Dubois, 486.

8 Dubois, 486.

9 Dubois, 486.

3. La transparence ou opacité se définissent par la relation que le récepteur maintient avec l'énoncé
4. La tension définit la dynamique de la relation établie entre le locuteur et le destinataire; et ici le discours est alors une tentative pour situer l'interlocuteur ou le monde extérieur en relation avec l'énoncé.

Pour nous, afin de simplifier et sans entrer dans de grandes divagations définissons le terme *texte* comme « toute production orale ou écrite qui transmet une idée complète et qui est susceptible d'une étude linguistique et/ou sémantique ».

JUSTIFICATION DE L'ATELIER

Nombreuses sont les raisons qui justifient la proposition de cet atelier, et aussi de la thématique dans ce Congrès. Voici quelques-unes de ces raisons :

1. Notre société vit aujourd'hui plus que jamais immergée dans un univers de textes, tant écrits qu'oraux. Et ceci nous mène à acquérir les compétences nécessaires pour leur *décodification* et *interprétation*.
2. Nos programmes d'études à l'université pour l'apprentissage de langues étrangères comprennent cet aspect de façon explicite ou implicite.
3. Pour la thématique choisie, nous pensons que celle-ci répond au paradigme historique de notre Amérique Centrale. En ce sens, un français, Charles Aubrun, hispaniste, académicien et universitaire, nous offre à travers ce petit texte, une idée de l'image, stéréotypée, qu'au-delà l'Atlantique est véhiculée de notre Isthme centraméricain. Ce texte a été écrit pour un lecteur francophone, français, en 1963 avec une réédition en 1970. Il est vrai pour nous autres que les conditions historiques de la région, aussi bien sur le plan social, k ont changé radicalement, de telle sorte qu'il s'avère nécessaire une réflexion pour la « mise à jour des contenus du texte qui nous occupe ici ».

SUR LE THÈME TRAITÉ DANS LE TEXTE CHOISI

Jusqu'aux années 1980, l'Amérique Centrale était une terre peu connue pour les français. Je me rappelle, comment, pendant mon séjour en France pendant ces années-là, les français n'avaient qu'une idée très vague de la région (moins encore du Costa Rica, car ils confondaient notre pays avec le Porto Rico et San José, la capitale de celui-là avec San Juan avec la capitale de ce dernier ; ceci pour la similitude phonétique de ces noms). Je me rappelle comment les français étaient surpris d'apprendre qu'ici nous n'avions pas d'armée, qu'ici la classe moyenne était majoritaire et nous n'étions pas une île mais terre continentale. Ainsi donc, chaque fois que je rencontrais un français, je devais lui faire une leçon de géographie et une autre d'histoire. Or, après la nomination de Monsieur Oscar Arias au Prix Nobel de Paix en 1987 ainsi que la participation *glorieuse* de notre sélection de football à la coupe mondiale

Italie 1990, les français ont mieux précisé leurs idées sur notre pays et sur notre région, l'Amérique Centrale.

SUR L'AUTEUR DU TEXTE¹⁰

Charles-Vincent Aubrun (1906-1993) a été un hispaniste français.

Biographie : Professeur à l'Université de Bordeaux et ensuite à Paris, il a dirigé l'Institut d'Etudes Hispaniques et s'est consacré surtout à étudier le théâtre espagnol du *Siglo de Oro* de même qu'à étudier la littérature espagnole et hispano-américaine. Il a aussi traduit vers le français des textes de Simón Bolívar.

ŒUVRES

- *La littérature espagnole* (Paris : PUF, 1977).
- *Histoire des lettres hispano-américaines* (Paris : Armand Colin, 1954).
- *La comédie espagnole (1600-1680)* (Paris : P.U.F., 1966) ; *La comedia española (1600-1680)* (Madrid : Taurus, 1968).
- *Histoire du théâtre espagnol* (Paris : P.U.F., 1970).
- *Le chansonnier espagnol d'Herberay des Essarts : XVe siècle* (Bordeaux : s.n., 1951).
- ***L'Amérique centrale (Paris : P.U.F., 1962).***
- *Crisis en la moral : Baltasar Gracián, S. J. (1601-1658)* (Madrid : Imprenta Nacional del Boletín Oficial del Estado, 1965).
- *Simón Bolívar, Cuatro cartas y una memoria, 1804-1815* ; présentation et notes de Charles V. Aubrun (Paris : Centre de recherches de l'Institut d'études hispaniques, 1961).

SUR L'APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE CHOISIE

Cet atelier se développera en deux parties : la première de compréhension d'un texte et la deuxième de production ayant pour but de mettre au jour les informations y mentionnées. Nous sommes donc de plein fouet dans ce courant que les didacticiens du FLE appellent *approche par projets* ou *actionnelle*.

Dans le deuxième chapitre du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) figure une définition de l'approche dite « actionnelle », sous-jacente à l'ensemble du document publié par le Conseil de l'Europe (2000) :

La perspective privilégiée ici est (...) de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux

¹⁰ Wikipedia, <https://es.wikipedia.org/wiki/Charles_Vincent_Aubrun> (2 août 2016)

ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un *domaine d'action* particulier (...). Il y a *tâche* dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé¹¹.

SUR LE PUBLIC CIBLE DE CET ATELIER

D'un côté, cet atelier a été pensé pour les participants ce CILAP, notamment, ceux qui s'intéressent à l'étude des textes. D'autre part, de façon plus ponctuelle, l'atelier, de par sa méthodologie, s'adresse à tous les apprenants des langues étrangères. Enfin, et de façon plus générale, cet atelier prétend une petite réflexion sur notre région centraméricaine à partir du regard d'un hispaniste français qui a mis ses yeux en 1962 dans la région où nous vivons.

SUR LE TEXTE : SES CARACTÉRISTIQUES FORMELLES, CONTEXTUELLES ET HISTORIQUES

Le texte qui nous occupe ici constitue l'Introduction du numéro 513 de la collection « Que sais-je ? », de Presses Universitaires de France¹²; collection qui aborde les plus divers thèmes de l'expérience humaine dès la philosophie, jusqu'aux techniques, l'éducation, l'histoire, les sciences, la politique, etc. Ce numéro 513 propose une présentation d'Amérique Centrale selon une perspective géographique, historique et sociale.

Après une introduction, le numéro 513 de « Que sais-je ? » aborde dans une première partie le thème de l'Unité de l'Amérique Centrale ; le fil conducteur c'est l'exposition des points de convergence de toutes les diverses régions d'Amérique centrale. Enfin, dans sa deuxième partie, Monsieur Aubrun réfléchit sur la diversité de la région. Pour cela, l'auteur fait une présentation de chacun des pays qui composent l'Amérique Centrale. Il est à souligner qu'il y inclue aussi le Belize ou Honduras Britannique de même que le Panamá.

SUR LES ASPECTS LINGUISTIQUES IMPORTANTS DU TEXTE :

- Une production unitaire.
- Au début, le premier paragraphe on perçoit une volonté d'établir une distance entre un *je* (les français, les lecteurs) et un référentiel (*ils, leur*),

11 Conseil de l'Europe. *Un cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer* (Strasbourg, 2000) 15 ; soulignement par l'auteure. Document consultable en ligne : <www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf> (2 août 2016).

12 Ch. Aubrun. *L'Amérique Centrale*, N° 513, « Que sais-je? » (Paris : Presses Universitaires de France, 1974-titre datant de 1962 et réédité en 1974) 5-6.

c'est-à-dire, un *ils* et un *nous* où l'auteur s'implique dans le jeu du texte simulant une adhésion avec l'opinion des français. Ensuite, l'auteur conclue par un *nous* et par la dernière phrase qui ferme le cycle : « Nul homme de ce côté des eaux (l'auteur compris), car l'auteur lui-même se situe de l'autre côté des eaux. Remarquons ici que ce *nous* signifie un changement de pensée, d'attitude vis-à-vis du référentiel ; le scripteur, présuppose que les lecteurs auraient changé leur manière de voir l'Amérique Centrale.

SUR L'UTILITÉ DE L'ATELIER

SUR L'APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE : L'APPROCHE INTERCULTURELLE

Le concept d'interculturalité vise à décrire l'interaction entre deux ou plus groupes culturels d'une façon horizontal et synergique. Ceci suppose qu'aucun de deux ensembles ne se trouvent au-dessus de l'autre ; voilà une condition qui favorise l'intégration harmonieuse de tous les individus. Ce concept d'interculturalité, très à la mode de nos jours dans les méthodologies d'apprentissage et enseignement des langues étrangères dérive du discours de plus en plus fréquent qui consiste à proposer que nous vivons dans un *Village planétaire*, où a lieu de façon de plus en plus évident l'intercompréhension entre les diverses peuples et régions de la Planète.

SUR LE CONCEPT D'ALTÉRITÉ

L'altérité est la condition ou état de « être un autre » ou d'être différent. Ainsi, cette idée s'applique à la découverte que de l'autre qu'on fait a tout le large éventail d'images et représentations de l'autre et du nous que ceci entraîne. Le mot, en tant que tel, provient du latin *alteritas*, *alteritātis*, et qui à son tour dérive du latin *alter*, qui signifie *autre*¹³.

SUR L'UTILITÉ DE L'ÉTUDE DE TEXTES COURTS

Il est à souligner ici que ce texte est, de par sa taille, extrêmement court. Mais en tant que *texte* il constitue une unité qui répond aux principes cités. Ceci est évident, et c'est pourquoi son intérêt, par le fait qu'il contient une *thèse*, une *antithèse* et une *synthèse*. En ce sens, ce petit texte, même s'il semble sans importance, il enferme toute la trame des textes qui caractérisent le style d'écriture des français et qui est connu comme *esprit cartésien*.

A souligner aussi que selon ma propre expérience comme enseignant, et surtout en ce qui concerne l'approche de textes français, j'insiste bien ponctuellement et fréquemment sur cet *esprit cartésien* qui nourrit ces textes et

13 <<http://www.significados.com/alteridad/>> (2 août 2016).

qui, souvent, causent autant de difficulté à nos apprenants habitués à tout un autre type de lecture, à d'autres *projets de lecture*¹⁴.

ANALYSE FORMELLE DU TEXTE

SUR LA STRUCTURE DU TEXTE

Ce petit texte de sept paragraphes est cyclique. D'abord, Aubrun commence par une citation de Montaigne et se termine par la mention de la *Renaissance* et le sémantisme du terme *vertu*. Cet aspect est peut-être la clé de voûte de ce texte. En effet, Aubrun part d'un *stéréotype* de cette région, manifesté dans sa présentation ; pour cela il cite un auteur de la Renaissance française et sa phrase *S'ils noient du bruit, il leur semble qu'on dorme*. Et tout de suite après, l'auteur illustre cette affirmation par une liste de faits d'action : *coup d'Etat, guérilla, jacquerie* ; et de verbes d'action : *défraie, on ne dort point là-bas, tremble, crache*. Et il conclue ce premier paragraphe, la *thèse*, par une phrase qui réaffirme la différence entre l'Amérique Centrale et la France : « Ce monde décidément n'est pas le nôtre, la nature, l'espace et le temps, tout nous en tient séparés »¹⁵. Ce sont des propos qui marquent une distance, une différence entre le référentiel, l'Amérique Centrale, et le lecteur, les français. Car ces mots connotent une vision négative, sobre la région en étude.

En revanche, au sixième paragraphe, l'auteur revient à la *thèse* pour conclure son introduction. Pour ce faire, il utilise le terme *vertu* au sens accordé à la *Renaissance* de *forcé d'âme et d'énergie bâtisseuse* ; où l'on voit apparaître des vocables qui connotent action *forcé* et énergie bâtisseuse¹⁶ et, donc une vision plutôt positive de la région. Et la boucle est belle et bien fermée ; entre l'image du premier paragraphe, donc la *thèse*, et l'opinion construite à travers l'*antithèse* et qui est celle, positive, propre à l'auteur. Les extrêmes se rejoignent.

Pour ce qui est de l'échafaud de l'*antithèse*, Monsieur Aubrun utilise un procédé par échelles. En fait, dans le deuxième paragraphe, qui commence par un questionnement de la *thèse* : *Pourtant* et il l'illustre d'un côté, par *le voyageur*¹⁷ ; d'autre part, il finit le paragraphe par la *lutte* de l'Amérique Centrale pour son indépendance.

Le troisième paragraphe va illustrer cette conclusion de l'*antithèse* par bon nombre d'exemples sur les actions menées en Amérique Centrale pour obtenir son indépendance. En effet, l'auteur s'attarde sur les luttes politiques, colorées

14 Cicurel, 17. Voir « Epigraphe ».

15 Aubrun, 5.

16 Aubrun, 6.

17 Aubrun, 5.

d'idéologies de l'époque : la gauche, la dictature des colonels, les revendications ouvrières : *le réveil de masses populaires, tel parti sollicite l'appui des Etats Unis, tel autre cherche à susciter dans les classes moyennes... canaliser, les revendications, risque de glisser, se dégagea, est tentée d'adopter*¹⁸.

Enfin, dans le quatrième paragraphe, il tranche les luttes *idéologiques* présentées dans le paragraphe ci-dessus, et il affirme : « Ce pitoyable dilemme n'est pourtant pas fatal ». Et il ouvre le texte que le lecteur est invité à lire en affirmant : « il y a d'autres issues ». Et de cette façon précise, il conclue cette *antithèse* lorsqu'il dit que de ce *dilemme* : « Il s'agit d'en tirer avantage »¹⁹.

Les deux derniers paragraphes, et dont nous avons déjà parlé, nous présentent la *synthèse* de cette introduction, qui est plutôt teintée d'espoir. Les mots *vertu, forcé d'âme, énergie bâtisseuse, et apôtre*²⁰.

Bref, Monsieur Aubrun finit par une *phrase clé*, qui ouvre sur le travail de l'atelier : « Un nouveau mode de vie va s'élaborer là-bas »²¹. Les questions que nous autres habitants de ces *lointains faubourgs* devons-nous nous poser ce sont :

Comment construire ce nouveau mode de vie ?

Qu'est-ce qu'est devenue l'Amérique Centrale depuis 1962 ?

Qu'y a-t-il de nouveau sur ces terres en négatif et en positif ?

Avons-nous été conséquents avec les aspirations de Charles Aubrun ?

Ou bien *avons-nous détourné*, cette idée créative de l'auteur ?

SUR L'ÉCRITURE

Et voilà, le travail qui suivra sera de répondre à ces questions. On vous invite à y réfléchir et écrire un petit essai sur ce sujet. Puis, on fera une mise en commun qui sera discuté.

Etapas du processus :

1. On lit les questions antérieures.
2. On vous donne un délai de cinq à dix minutes pour un remue-méninge.
3. On fait une mise en commun. On écrit sur le tableau les idées exprimées en essayant de les regrouper par catégories thématiques.
4. On ouvre un délai d'une quinzaine de minutes pour écrire un petit texte –brouillon/ébauche– sur les idées écrites sur le tableau.

18 Aubrun, 6.

19 Aubrun, 6.

20 Aubrun, 6.

21 Aubrun, 6.

EL DOCENTE «UNIDIMENSIONAL»: ENSEÑANZA DE LENGUAS Y COLONIALIDAD

THE “ONE-DIMENSIONAL” INSTRUCTOR: LANGUAGE TEACHING AND COLONIALITY

Luis Guillermo Barrantes Montero¹

Universidad Nacional, Costa Rica

RESUMEN

Se analiza el papel de los docentes en la formación de nuevos profesionales. Según la figura de *docente unidimensional*, término construido a partir de Marcuse, así como de las reflexiones de los pensadores latinoamericanos en torno a la colonialidad y las perspectivas descoloniales, se intenta advertir de la necesidad de una transformación epistémica en la formación de formadores. La idea de emparar la intuición del pensador alemán con las de los de nuestro contexto latinoamericano obedece a la influencia que la modernidad, en su acepción actual de «globalización» ejerce sobre todo el mundo occidental y occidentalizado.

ABSTRACT

The role of instructors in forming new professionals is analyzed here. The concept of *one-dimensional teacher* is based on Marcuse. This view, along with the coloniality and descoloniality approaches of Latin American thinkers, highlights the need for an epistemological transformation in teacher formation. The idea of matching Marcuse's reflections with those emerging in the Latin American context is due to the influence that modernity, and its current version of “globalization,” exert throughout western and western-like world.

Palabras clave: enseñanza de lenguas, colonialidad, globalización

Keywords: language teaching, coloniality, globalization

Solo gracias a aquellos sin esperanza nos es dada la esperanza

H. MARCUSE

INTRODUCCIÓN

En 1965, Herbert Marcuse publicó su teoría crítica sociológica *El hombre unidimensional*², en que analiza las sociedades occidentales. A partir de sus agudas reflexiones es posible colegir en ella dos aseveraciones fundamentales:

1 Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje. Correo electrónico: luisba66@yahoo.es

2 Herbert Marcuse, *El hombre unidimensional* (Barcelona: Seix Barral, 1972).

a) en dichas sociedades, detrás de un pretendido afán democrático subyace, más bien, una especie de totalitarismo bajo la regencia explotadora del mercado; y b) los sistemas que controlan las sociedades industriales avanzadas poseen la suficiente capacidad para absorber cualquier tipo de oposición.

Si bien la obra suele ser considerada como perteneciente a una etapa histórica superada, en la que las dicotomías de derechas e izquierdas, propias de la guerra fría se cohesionaban mediante los argots de sendas ideologías, la verdad es que la situación de fondo se mantiene invariable. En otras palabras, el descontento por la inequidad social que propició las revoluciones, guerras y guerrillas en el pasado, se manifiesta con nuevos bríos ya avanzado el segundo decenio del siglo XXI, pese a las promesas de prosperidad y de nuevas oportunidades que se ofrecieron con la caída del bloque soviético y la era de la globalización, como se le ha llamado a la implantación del modo de ser capitalista como receta única y como modelo a seguir para las diferentes culturas del orbe.

El desarrollo tecnológico de los países industrializados ve en la desaparición de las fronteras para la circulación del dinero y de las mercancías en esta *aldea global*, el primero de dos bastiones para convertir al mundo entero en un nicho de mercado. Todo cuanto esas naciones producen se consume, tanto dentro de ellas mismas, donde sus pobladores ostentan un generoso poder de compra, como en los países de la periferia cuyos habitantes, fascinados por el placer que les proporcionan los nuevos «gadgets» y sus siempre crecientes aplicaciones sacrifican e hipotecan irreflexivamente su futuro con tal de mantenerse al día. Lo de irreflexivo resulta evidente si se comparan las horas que hay que trabajar en un país del primer mundo para adquirir una de las nuevas «commodities» con lo que para obtener lo mismo se requiere en el llamado tercer mundo.

El segundo bastión lo constituye la educación. Concebida y diseñada para hacer que todo, o casi todo individuo que nacía dentro del Estado-nación se ajustara al engranaje de producción y consumo en la Era Moderna, la educación no puede preciarse de haber sido imparcial y tendiente a buscar y difundir la pretendida «verdad» que arrojan las ciencias. Por el contrario, siempre ha mantenido una clara toma de postura en favor de las élites dominantes. Incluso la corrección de «casi todo» en vez de «todo» que aparece en este mismo párrafo no es para nada casual. Ya que los Estados nacientes a la vida republicana también establecieron la misma dinámica de centro y periferia con respecto a sus propios habitantes. Con lo que el acceso a los niveles más altos de la educación quedaba circunscrito a determinadas áreas territoriales, aunque en teoría, la educación gratuita y obligatoria se preconizaba como un dogma en la vida republicana independiente.

Asistimos al auge en la enseñanza de lenguas, sobre todo del inglés, como *lengua franca* de la aldea global. Y por, supuesto, a la enorme demanda de

personal calificado en áreas afines a las tecnologías. El sustrato epistémico en el que se asientan esas carreras formadoras de trabajadores calificados gira en torno a la necesidad de satisfacer las necesidades inmediatas de empleo de las nuevas generaciones. La profesionalización en su sentido más profundo, como sustento de un proyecto de vida integral de la persona, ha sido rezagada a un segundo plano y en cambio se ha apostado por estilos de vida que se ajustan a puestos de empleo precarios en su estabilidad, en franco contraste con exacerbados hábitos de consumo, que encadenan a la población a interminables compromisos crediticios. Docentes y estudiantes parecen haber aceptado esa como la opción única de vida. Con ese telón de fondo se desarrollan las clases hoy en día.

Para Marcuse, dentro de esta sociedad occidental existen también fuerzas emancipadoras. Estas lograrían despertar y articularse mediante un esfuerzo colectivo de organización y solidaridad. En el doble proceso de descubrimiento del significado genuino de la cultura al exterior e interior, el individuo puede salir al encuentro de los demás y contagiarlos de una aspiración de libertad, luchar por ella y vivir conforme a ella.

Así, el presente trabajo consiste en una relectura de los conceptos de «unidimensionalidad» y «hombre unidimensional», empleados por Marcuse y transferidos a plano de la educación como «docente unidimensional» a la luz de la tarea de enseñanza de lenguas. Se pretende advertir que una formación acrítica de los nuevos profesionales en esta disciplina dará como resultado docentes «unidimensionales», es decir, hechos a imagen y semejanza de las fuerzas que imperan en el mercado. Esa unidimensionalidad la transmitirán a su vez a las sucesivas generaciones de aprendientes en un ciclo continuo que garantiza perpetuidad a la condición de *colonialidad*³ que caracteriza a gran mayoría de los latinoamericanos. Esta condición, aunque forme parte de nuestra propia cotidianidad y seamos víctimas de ella, hasta el punto de vivir para ella, no es fácilmente reconocida por el común de la gente y urge, en consecuencia, sacarla a la luz.

Se busca crear conciencia de la posibilidad de modos alternativos de concebir la episteme que fundamenta la enseñanza de lenguas en cuanto disciplina científica.

MARCUSE Y EL TÍTULO DE ESTE TRABAJO

La presente disertación no discurre en torno al pensamiento de Marcuse, ni comenta *El hombre unidimensional* con exhaustividad. Solamente se recurre

3 Aníbal Quijano, «Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina», *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Edgardo Lander (comp.) (Buenos Aires: CLACSO, 2000) 246. <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/quijano.rtf>> (consultado el 3 de agosto de 2016).

al concepto en torno al cual se desarrolla la obra y, a modo de relectura para los tiempos actuales, se establece un parangón entre el tipo de individuo que ahí se describe y el que hoy en día ejerce la profesión docente. Según Masset⁴, ese ensayo realiza una crítica a la sociedad industrial avanzada, ante todo por el hecho de conferirle racionalidad a lo que en realidad debería tenerse por irracional. Al haber agotado el afán del sistema democrático hasta convertirlo en un nuevo totalitarismo, tal forma de gobierno termina siendo peor que los absolutismos que se creían superados. Otro ejemplo de esa irracionalidad consiste en las múltiples manifestaciones de elogio a la estupidez y a la violencia, con lo cual los individuos de esa sociedad confunden euforia con felicidad.

Ello es de actualidad en tiempos en que se publicita con tanta vehemencia el grado de felicidad de las naciones, la cual es «ranqueada» en términos de acceso a las comodidades modernas, aunque paradójicamente nunca como ahora el estrés por las responsabilidades cotidianas hacen de la vida una experiencia cada vez más insana. En esta sociedad, la felicidad dejó de ser algo autónomo y pasó a ser algo que proporciona el consumo y las pulsiones que despiertan los estímulos externos.

Masset señala que en *El hombre unidimensional* se advierte cómo la publicidad ha tomado posesión del lenguaje. La palabra es usada en un sentido estrictamente pragmático, de modo que el arte publicitario consiste en apelar a la supuesta libertad del individuo para que escoja entre opciones ya de por sí determinadas y conducentes a controlarlo. Pero él no lo percibe así, está contento con recibir «información» en vez de órdenes.

Ese modo de vida de la sociedad industrial avanzada alcanza una estandarización que permea a todos los individuos de todas las clases. No hay diferencias entre unos individuos y otros más allá de las que establezca el mercado. Por ello la democracia le ha cedido el paso a la corporatocracia, es decir, al gobierno de las corporaciones transnacionales, las cuales orientan a la sociedad, con todos sus individuos, hacia los fines que a ellas les interesan. Marcuse lo define como «concentración de la economía nacional en las necesidades de las grandes empresas»⁵. Tal modelo de sociedad se inmuniza ante cualquier tipo de oposición o de pensamiento alternativo. Al menor vestigio de que esto aparezca la sociedad lo absorbe. Marcuse lo explica en los términos siguientes: «Así surge el modelo de pensamiento y conducta unidimensional en el que ideas, aspiraciones y objetivos que trascienden por su contenido el universo establecido son rechazados o reducidos a los términos de ese universo»⁶.

4 Pierre Masset, *El pensamiento de Marcuse* (Buenos Aires: Amorrortu, 1969).

5 Marcuse, 49.

6 Marcuse, 42.

Masset considera que esa sociedad unidimensional es capaz de absorber todo lo que tiene que ver con el individuo, hasta su misma apertura a la trascendencia pues, en ella, la gente se conforma con las satisfacciones inmediatas y tangibles. La unidimensionalidad es entonces un inmanentismo.

De vuelta a las aseveraciones que se mencionaron en el párrafo inicial de nuestra introducción, recordamos que en el primer caso se señaló al mercado como un *totalitarismo explotador*. En principio, nos podría parecer absurda esa afirmación. Sin embargo, como ya se ha dicho, la explotación consiste en que el individuo, consciente de ello o no, vive para producir y consumir hasta el hastío. En palabras de Marcuse, «la sociedad avanzada [...] convierte el progreso científico y técnico en una forma de dominación información»⁷. Ese totalitarismo explotador es atestiguado por la cotidiana constatación de cómo aparecen nuevas necesidades de las cuales la gente ya no puede abstraerse. El trabajo mismo, el descanso, la recreación, la vida social y todo lo que converge en la vida de la gente de hoy se encuentra, más que influenciado, determinado por hábitos de consumo, cada uno de los cuales implica un compromiso de pago, con el consiguiente estrés y fatiga.

La segunda aseveración, referente a la capacidad para absorber cualquier tipo de oposición que posee la sociedad industrial avanzada, como la llamaba Marcuse, o bien el mercado en el mundo de la globalización que conocemos hoy, advierte de un serio peligro de esa realidad. Marcuse lo expone así: «Esta sociedad es irracional como totalidad... Se caracteriza antes por la conquista de las fuerzas sociales centrífugas por la tecnología, que por el terror, sobre la base de una abrumadora eficacia y un nivel de vida cada vez más alto»⁸. En otras palabras, el individuo inmerso en la sociedad unidimensional adquiere una identidad de la misma índole. Por ello, termina por defender y hasta por sentirse seguro en el orden económico que lo explota, lo anula en su individualidad y lo aliena de sus aspiraciones más originales. Lo peor de todo es que con ello se llega a disipar todo vestigio de modos de ser alternativos. Esa es en definitiva la esencia de la unidimensionalidad.

La relación entre la intuición de Marcuse y el título de este trabajo radica en que el profesional docente, imbuido de este talante unidimensional, es ni más ni menos el instrumento más eficaz en la perpetuación de esta sociedad unidimensional. Incluso más que la misma familia, donde el individuo adquiere las primeras pautas de comportamiento y se inicia en el desarrollo de hábitos. La educación formal, en cada una de sus etapas, resulta mucho más determinante en este proceso de alienación porque ella agrega un elemento esencial. La justificación teórica del sistema. El individuo desarrolla mediante la edu-

7 Marcuse, 46.

8 Marcuse, 32.

cación una episteme, un modo de validar o de conferir carácter de certeza a lo que aprende. El docente unidimensional es, querámoslo o no, el baluarte de la sociedad sin oposición.

En el apartado siguiente se intentará esbozar con mayor amplitud la medida en que esto resulta evidente en la sociedad actual y por lo que en este trabajo se intenta rescatar algún valor permanente de la obra de Marcuse.

DOCENCIA Y «UNIDIMENSIONALIDAD»

La unidimensionalidad, según Marcuse, hoy en día sería aplicable en la docencia a aquellos profesionales que, tanto en su propia experiencia educativa como en su formación inicial para su profesión han sido moldeados a imagen y semejanza de los cánones globalizadores de la economía de mercado.

Las instituciones formadoras de profesionales dan por sentado que la transferencia de enfoques educativos, desarrollos curriculares, adquisición y uso de materiales didácticos y parámetros evaluativos diseñados y puestos a disposición para el resto del mundo en los países centrales, en una relación centro-periferia, son lo usual, normal y correcto. Sin embargo, no debe dejarse de lado la consideración de que ese «dar por sentado» supone la toma de postura por una episteme heterónoma, que aliena a los pueblos de la realidad de sus propios contextos y de su historicidad.

Los docentes que se educan según ese marco epistemológico no han sido preparados para ver más allá del espectro profesional que ha sido diseñado y construido para ellos. En el caso particular de la enseñanza de lenguas, tiene lugar un peligroso énfasis en aspectos estructuralistas de la lingüística. Este se da a expensas del descuido de la dimensión histórica de la educación y del propósito con el cual se inserta el fenómeno de enseñanza-aprendizaje en un ámbito cultural determinado. Ello constituye una generosa contribución a los intereses del aparato corporativo transnacional que controla el mercado, es decir, a las fuerzas productivas y consumidoras. Gracias a la cooperación de los educadores, el imperio del gran capital adoctrina a las sucesivas generaciones en la creencia de que para ese ciclo indefinido de producción y consumo no existe alternativa. Esa es la esencia de lo que Marcuse denomina sociedad sin oposición: «Tal sociedad puede exigir justamente la aceptación de sus principios e instituciones, y reducir la oposición a la mera promoción y debate de políticas alternativas *dentro del status quo*»⁹.

¿Y por qué los atisbos de visiones alternativas no pasan de un amago de discusión dentro del status quo? La respuesta habrá que analizarla en el siguiente apartado, que tiene que ver con el tema de la colonialidad del ser, del saber y del poder.

9 Marcuse, 32.

UNIDIMENSIONALIDAD Y COLONIALIDAD

Hay que advertir que *colonialidad* no es lo mismo que *colonialismo*. Según un colectivo de pensadores latinoamericanos en el que se incluye a figuras como Mignolo, Castro-Gómez y Grosfoguel, el colonialismo se refiere a eventos concretos en los que se da la imposición y el dominio de una cultura sobre otra en un momento histórico determinado. Eventos que tuvieron un principio y un final, como ocurrió en América con la llegada de los españoles hasta la independencia. Sin embargo, el concepto de *colonialidad* se aplica, más bien, a un fenómeno que trasciende esos eventos.

La colonialidad, según Mignolo¹⁰, es fruto de la modernidad y constituye «su lado más oscuro.» Consiste en un tipo de relación desigual entre las generaciones sucesoras de los entonces colonizadores y las de sus contrapartes, los colonizados. Tal relación se fundamenta en la práctica de distinguir y discriminar entre los seres humanos de acuerdo con parámetros arbitrarios en torno al concepto de racialidad¹¹.

Para Mignolo¹², dentro de la retórica de la modernidad y según la lógica de la colonialidad, el constructo de la racialidad le confiere preponderancia a uno de los grupos humanos por encima de los demás: el europeo occidental. Y por esa diferencia, el sector preponderante se arroga total superioridad con respecto a sus subordinados, por lo cual ejerce sobre ellos un control total sobre su autonomía (la colonialidad del poder), sobre su gnoseología y episteme (la colonialidad del saber), incluso sobre su mismidad (la colonialidad del ser).

Ese control se ejerce y se difunde a manera de una atmósfera de dominio que ni siquiera requiere del uso de la fuerza. Tanto el modo de producción como la institucionalidad de los países operan en favor del mantenimiento de la relación de inequidad. Y no pueden actuar de otra manera, ya que lo que se había conocido como *democracia* (o gobierno del pueblo) ha dado paso a lo que hoy se conoce como *corporatocracia* (*el gobierno de las grandes empresas multinacionales*), y la *soberanía*, tan reclamada y defendida en otros tiempos se ha rendido ante lo que Hinkelammert¹³ denominó «el huracán de la *globalización*».

10 Walter Mignolo, *La colonialidad: la cara oculta de la modernidad* (Barcelona: Cosmópolis, 2001).

11 Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel, eds., *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (Bogotá: Siglo del hombre, 2007).

12 Walter Mignolo, *Desobediencia epistémica: Retórica de la modernidad y lógica de la des-colonialidad* (Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2010).

13 Franz Hinkelammert, *El huracán de la globalización. La exclusión y la destrucción del medio ambiente vistos desde la teoría de la dependencia* (San José: DEI, 1999).

Los grupos colonizados se conforman con su condición de tales, hasta el extremo de perder toda consciencia de ello. Resulta evidente que esta relación desigual que establece la colonialidad en términos actuales coincide con lo que Marcuse en su momento intuyó y le dio el nombre de unidimensionalidad. Tanto la porción de la sociedad que se encuentra en la posición de poder como aquella que sufre las consecuencias de esa relación, dentro de la atmósfera de colonialidad comparten una *Weltanschauung* o cosmovisión unidimensional. La primera, desde una pretendida ilusión de clase y superioridad; la segunda desde una aceptación de lo que consideran como «realidad» y para la que no perciben alternativas. Sobre unos y otros, el poder corporativo transnacional ejecuta sus propósitos a voluntad. Para ello es fundamental el recurso a la propaganda de los medios informativos. Por su parte, autores como Chomsky y Ramonet advierten de ello al afirmar que los medios informativos están ahí «para fabricar consenso, para producir en la población mediante las nuevas técnicas de propaganda, la aceptación de algo inicialmente no deseado»¹⁴.

La docencia no es ajena a la colonialidad; tampoco lo fue cuando se discutió en términos de la *unidimensionalidad*, al estilo marcuseano. La formación docente mantiene un estrecho vínculo con los países centrales de la relación desigual. Estos son sus referentes. La bibliografía disponible, tanto impresa como en línea, tiene como fuente a los autores anglo, franco, germano, e italo-americanos. En el caso específico de la enseñanza de lenguas, esa referencialidad no puede ser mayor. Basta con abrir cualquiera de los libros de texto disponibles en el mercado para descubrir cómo en el abordaje de cualquiera de los temas que se proponen para facilitar la experiencia de enseñanza-aprendizaje, impera esa perspectiva eurocéntrica o norteamericanocéntrica.

Los estudiantes absorben las culturas foráneas y hasta los modos en que ellas se confrontan a sí mismas como la meta hacia la que tienden —y deben tender— sus propias sociedades. El docente unidimensional, víctima de una centenaria tradición de colonialidad también condesciende con estas políticas educativas, acaso con una ingenuidad por la que de ninguna manera serían excusables las altas autoridades de las instituciones educativas.

ENSEÑANZA DE LENGUAS DESDE UNA PERSPECTIVA DESCOLONIAL

Los autores del grupo colonialidad-descolonialidad han coincidido en que para la superación del dominio que unos seres humanos ejercen sobre otros con base en la racialidad no son suficientes esfuerzos emancipadores, al estilo de los que tuvieron lugar en su momento en Europa. Estos tuvieron lugar como reacciones de la clase burguesa contra sus dominadores, los nobles y señores feudales.

14 Noam Chomsky e Ignacio Ramonet, *Cómo nos venden la moto* (Barcelona: Icaria, 2002) 11.

En el caso del llamado *tercer mundo*, más que una emancipación se requiere de un desprendimiento; es decir, de una ruptura epistémica para abolir los vínculos referenciales exclusivos con las naciones dominantes y romper la dependencia de la periferia con respecto al centro. Esa ruptura implica entonces asentar las bases para una nueva episteme, propia y original. No se trata, eso sí, de desconocer o descalificar el conocimiento ya generado en esas naciones y con base en el cual hemos creado nuestros propios sistemas de pensamiento. Se trata más bien de ubicar la centralidad de nuestros temas de discusión en nuestros contextos, en nuestras culturas, en nuestras necesidades y expectativas futuras.

La nueva forma de reflexión ha de partir de lo nuestro, lo propio de las naciones no europeas ni norteamericana. A partir de ahí se descubrirán problemáticas que se pueden abordar tanto desde nuestras propias perspectivas como desde el recurso al pensamiento foráneo, pero nunca tomando este irrestricta e irreflexivamente para aplicarlos a nuestras realidades. La geopolítica y geo-economía de la *transferencia* ahora se descubren como inviables para para la solución de problemas autóctonos.

El desprendimiento del que hablan los autores latinoamericanos requiere de un acercamiento y un diálogo mutuo entre las naciones y, dentro de ellas, de las etnias y demás minorías, víctimas de la colonialidad. Además, es urgente una actitud de apertura a lo constructivo y valioso de las naciones poderosas, siempre demandando el debido respeto a la identidad de cada una. Mignolo señala que los pueblos que no forman parte de la centralidad del mundo racializado habitan una exterioridad¹⁵. Desde esa exterioridad se deben desarrollar pensamientos alternativos, que propongan nuevos modos de ser y que establezcan epistemologías fronterizas, es decir, en tensión continua entre lo autóctono y lo foráneo.

En el mismo sentido, Dussel¹⁶ desarrolló el tema de la *transmodernidad*, como reflexión acerca de la *modernidad* y de la *postmodernidad*. Maldonado Torres¹⁷ comenta ese concepto de Dussel y lo pondera como: «...una invitación a pensar la modernidad/colonialidad de forma crítica, desde posiciones y de acuerdo con las múltiples experiencias de sujetos que sufren de distintas formas la colonialidad del poder, del saber y del ser».

15 Mignolo, 42.

16 Enrique Dussel, *Transmodernidad e interculturalidad (Interpretación desde la filosofía de la liberación)* (México D.F.: UAM, 2005).

17 Nelson Maldonado-Torres, «Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto», Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel, eds., *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, (Bogotá: Siglo del Hombre, 2007) 127-167 (162).

LA PROPUESTA DE MARCUSE

Ante el panorama sombrío que tendió Marcuse del hombre unidimensional y para a sociedad de esa misma índole, el autor también intentó atisbar algunas posibilidades de rescate y de alternabilidad. En la tercera parte de *El hombre unidimensional*, en la que se trata de la posibilidad de las alternativas (capítulos 8 y 9), Marcuse atisba la posibilidad de cambio como una revolución de la conciencia que, primariamente, es posible en la juventud por su capacidad para realizar la negación de lo establecido por la sociedad represora. Esa juventud habrá de tener una actitud crítica ante los principios universales de la lógica, la ética y la estética, entre otros.

Esos jóvenes, desde su criticidad, podrán detectar las falacias que subyacen en la propaganda de la sociedad unidimensional y que lleva a las generaciones actuales a condescender con lo que se les ofrece, sin deparar en el daño que ello les ocasiona. Esa misma criticidad les debe abrir espacios para establecer nuevas relaciones con la naturaleza y para redimensionar las pulsiones humanas como lo erótico. Y también, ese mismo pensamiento crítico les permitirá abrazar las posibilidades de las nuevas tecnologías, siempre anteponiendo a ellas el valor de lo humano y redimensionando el propósito del trabajo.

El análisis y la propuesta de Marcuse en esencia (es decir, ateniéndonos a lo que su visión en el tiempo que le tocó vivir) presenta como valor permanente para ilustrar nuestra tesitura actual, sin duda nos ayuda a afrontar mejor nuestra realidad actual. En palabras de Vargas, «Marcuse fue moda en un pasado reciente, pero en nuestros días su vigencia es escandalosa»¹⁸.

CONCLUSIÓN

Se ha intentado motivar a la toma de conciencia con respecto al papel estratégico y fundamental que juega el personal docente, en particular en el área de la enseñanza de lenguas, en la educación para el pensamiento crítico de las nuevas generaciones. Se ha acudido a Marcuse para tomar de sus planteamientos en *El hombre unidimensional* algunos elementos de actualidad permanente para describir la realidad presente del ser humano y la sociedad occidental. A ello se ha vinculado la reflexión latinoamericana reciente a partir de los conceptos de colonialidad y des-colonialidad, con el fin de mostrar que lo expuesto por Marcuse en su momento sigue teniendo vigencia hoy y sus propuestas de posibilidades alternativas se empatan con las que ofrecen o proponen los pensadores de nuestro entorno actual.

La ilustración presentada a partir de Marcuse y del pensamiento latinoamericano contemporáneo da una idea de lo que en la formación de docentes —y

18 Ronulfo Vargas, «Marcuse, vigencia de un pensamiento inactual», *Revista de Filosofía* (Universidad de Costa Rica) XLIV, 111-112 (2006): 145-152 (149).

en el caso particular en la enseñanza de lenguas— puede y debe hacerse para alcanzar un día la transformación epistemológica en la que vivimos debido a la «unidimensionalidad» y a la «colonialidad» heredadas desde hace siglos. Se trata de ir hacia una cosmovisión más comprensiva y englobante y a una convivialidad que esté inspirada por el respeto mutuo, desde el cual puedan establecerse acuerdos de cooperación no invasivos ni amañados como ha ocurrido hasta ahora.

Para ulteriores investigaciones queda pendiente el estudio de casos concretos en que las experiencias docentes han logrado avances significativos en la promoción del pensamiento crítico y de la promoción de cosmovisiones alternativas en la formación de nuevos profesionales, entendida esta como la esperanza de que en el futuro se logre disminuir, al menos en parte, las implicaciones de lo que llamamos «tercer mundo» y que obedece más a un componente actitudinal que a algo geográfico y mucho menos, como lo pretende la colonialidad, algo racial o étnico.

¿ESTÁN LOS EGRESADOS DE LOS COLEGIOS ACADÉMICOS DEL MEP PREPARADOS PARA EL CURSO DE *INGLÉS INTEGRADO PARA OTRAS CARRERAS*?

ARE MEP GRADUATES FROM ACADEMIC HIGH SCHOOLS PREPARED FOR *INGLÉS INTEGRADO PARA OTRAS CARRERAS*?

*Johnny Fallas Monge*¹

Universidad Nacional, Costa Rica

*Ivannia Ramos Cordero*²

Universidad Nacional, Costa Rica

RESUMEN

En 1825, la Casa de Enseñanza de Santo Tomás (Costa Rica) empezó la enseñanza del latín, francés e inglés. Desde entonces, el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés ha estado en constante transformación basado en las exigencias del mundo globalizado. Uno de los propósitos de este estudio es evidenciar que pese a los esfuerzos del Ministerio de Educación Pública, el perfil de salida de los educandos no ha sido el esperado. Continúan con habilidades lingüísticas limitadas, las cuales les dificulta la inclusión en los cursos de *Inglés para otras carreras* de la Universidad Nacional.

ABSTRACT

In 1825, the educational institution *Casa de Enseñanza de Santo Tomás* (Costa Rica) began teaching Latin, French and English. Since then, the English teaching-learning process has constantly been changing according to the needs of the globalized world. One of the purposes of this study is to demonstrate that despite the efforts made by the Ministry of Public Education, the students' output profiles have not been those expected. The students continue having limited linguistic skills, which complicate their inclusion in English courses offered for other majors at the *Universidad Nacional*.

Palabras clave: aprendizaje, adquisición de una segunda lengua, colegios diurnos académicos, habilidades lingüísticas, metodologías.

1 Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje. Correo electrónico: johnny.fallas.monge@una.cr

2 Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje. Correo electrónico: ivannia.ramos.cordero@una.cr

Keywords: learning, second language acquisition, day academic high schools, linguistics skills, methodologies.

Uno de los requisitos para los estudiantes que han ingresado a las diferentes carreras de la Universidad Nacional de Costa Rica (UNA) es cumplir con ocho créditos en el idioma inglés. Para cumplir con tal propósito se ofertan cursos de *Inglés Integrado para otras carreras I, II, III, y IV* con un total de cuatro créditos cada uno. Por lo general, los estudiantes matriculan *Integrado I* durante el primer ciclo e *Integrado II* en el segundo ciclo. Una vez matriculados los estudiantes en los distintos cursos de *Inglés Integrado I*, el docente realiza un diagnóstico con el propósito de conocer el nivel de los estudiantes y proceder a realizar los ajustes respectivos al currículo. Durante los últimos años, en reuniones y conversaciones entre docentes, quienes imparten cursos de *Inglés Integrado I y II*, surge la preocupación por el gran número de estudiantes de primer ingreso con diferentes niveles lingüísticos del inglés. Muchos tienen notables niveles del idioma mientras otros poseen muchas limitaciones y deficiencias en este idioma que les impide una inclusión satisfactoria a la vida universitaria. El problema es que muchos desertan los cursos de *Inglés Integrado I* por no tener el nivel mínimo requerido, e incluso abandonan sus estudios universitarios por tener bajo rendimiento en los cursos de inglés, por no adaptarse, ni tener habilidades básicas de la lengua. Por este motivo, los investigadores quisieron realizar una abstracción de detalles que permita entender el por qué de ese bajo rendimiento, especialmente, de estudiantes provenientes de colegios académicos diurnos públicos.

INICIO DE LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN COSTA RICA HASTA NUESTROS DÍAS: VISTA RÁPIDA

Durante las últimas décadas, el idioma inglés ha alcanzado gran reputación como lengua franca y se ha difundido como lengua de comunicación internacional. La globalización ha desempeñado un papel muy importante como movimiento impulsador de las economías, las culturas y potenciado a personas lingüísticamente competentes. Este impacto globalizador ha logrado por diversas razones geográficas, económicas, políticas, sociales y culturales que el inglés tenga una mayor influencia en nuestro país; además, se reconoce la importancia de la enseñanza y aprendizaje en Costa Rica de otros idiomas.

En el cuadro 1, se muestra la progresiva evolución del idioma inglés en Costa Rica y cómo este ha estado estrechamente ligado al desarrollo económico, social, político y cultural del país; y a los convenios económicos e intercambios socioculturales principalmente con Estados Unidos³.

3 Fuentes principales: Dunia Navarro y Milagro Piñero, «La Sede de Occidente de la Universidad de Costa Rica ante la demanda de profesionales bilingües en español-inglés»,

Cuadro 1. La evolución del idioma inglés en Costa Rica

Año	Hechos
1825	La enseñanza del inglés en Costa Rica se inicia formalmente a nivel superior en el año 1825 en La Casa de Enseñanza de Santo Tomás, con la opción de elegir entre el latín, el francés y el inglés (N y M, 131).
3 de mayo 1843	Se establece la Universidad Santo Tomás donde la enseñanza del inglés estaba dirigida a las clases dominantes, dedicadas al negocio del café, con el propósito de garantizar relaciones comerciales. Se destaca el método de traducción gramatical para la enseñanza del inglés (M, 5).
1861	Se crea el colegio de Humanidades de Páez, institución privada donde se enseñaba el inglés
Finales del siglo XIX	La lengua extranjera desempeñaba un papel significativo para el desarrollo económico del país, pues los ingleses mediaban el 50 % o más del café que se producía en el país. La apertura de instituciones educativas aumenta; por ejemplo: el Colegio de Humanidades de Jesús, (1859); el Colegio de Alajuela, (1866); el Colegio de Heredia, (1870); el Colegio Santo Tomás, (1873); el Colegio Josefino, (1877); y el Colegio de Señoritas (N y P, 131).
Finales del siglo XIX e inicios del XX	Según Marín (5), hay injerencia de Inglaterra y Estados Unidos, que influían en el desarrollo económico de Costa Rica por poseer distintas compañías tales como: Arbutnot Lothan & Co.; William Le Lacheur & Son; Rosins Bros & Co.; Fruhling & Goschen; John K. Gilliat & Co.; Otis Mo. Alister & Co.; Ellinger & Bros.; W.R. Grace & Co. y Casttle Bros. & Co.
1901	Se oficializa la enseñanza de la lengua, la mayoría de profesores son extranjeros y hay algunos costarricenses quienes habían tenido la oportunidad de viajar a algún país angloparlante. Se usa un método basado en el conocimiento de estructuras gramaticales y la traducción de textos. Se ha de suponer que las lecciones de inglés eran impartidas en instituciones de la época tales como: Liceo de Costa Rica, el Liceo de Señoritas, el Colegio San Luis Gonzaga y el Instituto de Alajuela (M, 5).
1914-1915	Nuevas reformas educativas propuestas por el subsecretario de Institución Luis Felipe Gonzales Flores (hermano de Alfredo Gonzales Flores presidente 1914-1917). Gonzales Flores funda la Escuela Normal de Costa Rica, casa de enseñanza que llenó la necesidad de formación de maestros (M, 6).
1920-1930	El país tiene grandes problemas en la contratación de profesores de inglés (C, 6-7). Aparecen las escuelas de comercio privadas (Limón y capital) donde se impartía la lengua. Contaban con sus propios libros de texto (M, 6).
1926	Surgió una reforma en la propuesta educativa, iniciativa de Luis Felipe Gonzales Flores, encauzada hacia las prácticas pedagógicas, enfatizando el área social (M, 6).
1931	Para solventar la necesidad de maestros de inglés, se inició un intercambio cultural entre profesores de Costa Rica y de Estados Unidos. Tal intercambio se llamó <i>International Friendship League</i> (M, 6).

Inter Sedes X, 18 (2009); Edwin Marín, «Cronología de la enseñanza del inglés en Costa Rica durante el siglo XX», Comunicación XXI, 1 (2012); y Leonor Cabrera, «La enseñanza de la lengua inglesa en Costa Rica desde el inicio de la vida republicana hasta nuestros días» (San José: Inédito, 1996). Las respectivas fuentes se indican entre paréntesis.

1936	La suscripción del Convenio Comercial celebrado entre Costa Rica y Estados Unidos impulsó la enseñanza del inglés en nuevos centros educativos; por ejemplo, la Escuela de Comercio Minerva, la Escuela Manuel Obregón y nuevamente, las Escuelas Castro Carazo (M, 6). En la provincia caribeña de Limón se fundaron, otros centros educativos bilingües, por ejemplo, Home High School, West End School, la Escuela Adventista, Alpha Cottage School, Union Negro Improvement Association School, Salvation Army School, Escuela Inglesa Católica y la Escuela del Barrio del Hospital (M, 7).
1940	En un nuevo intercambio cultural entre Costa Rica y Estados Unidos, varios maestros costarricenses viajan con la intención de especializarse en áreas de su preferencia y de interactuar con hablantes angloparlantes (M, 7).
1941	Se abrió un centro denominado Inter-American Summer University, en el cual se impartió varios cursos en español para estadounidenses y se ofrecieron cursos libres de inglés para profesores latinoamericanos (M, 8)
7 de marzo de 1941	Se fundó la Universidad de Costa Rica (UCR) como centro de educación superior.
15 de mayo de 1944	Se promulgó la obligatoriedad de la enseñanza del inglés en las escuelas del país, esto por moción del diputado Carlos Luis Jiménez Pacheco. Para los primeros años se debía impartir inglés es los primeros grados y para 1949 todos los niveles debían estar incorporados al plan de enseñanza del inglés (M, 9).
12 de octubre de 1945	Se funda el Centro Cultural Costarricense-Norteamericano ligado estrechamente a la Embajada de los Estados Unidos y creado para dar respuesta a las necesidades de nuevas generaciones en el aprendizaje del inglés.
1957	Ley Fundamental de Educación (ley no. 2160 del 25 de setiembre de ese año). Según Córdova, Coto y Ramírez (2005) citado en Navarro y Piñeiro (131-132), se profesionaliza la enseñanza del inglés en Costa Rica, con la apertura de la carrera de inglés en la Facultad de Educación de la UCR. Incluía cursos de lengua, literatura, metodología y práctica docente. El enfoque utilizado era el audio lingual.
1958	Empieza un plan de estudios en la UCR para la formación de profesores de inglés. Se creó un programa especial de capacitación para los maestros de inglés. Nuevo esquema curricular ofrecido en verano para maestros ¹⁷ . Se fundó el Profesorado en Inglés de la UCR. Se organiza la oficina de la Asesoría de Inglés en el Ministerio de Educación Pública, dentro de los programas se toman en cuenta aspectos que se habían pospuesto con anterioridad, como fonética y pronunciación, gramática, materiales pedagógicos, evaluación de los métodos de enseñanza (método directo, método gramatical y traducción), lectura en contexto, estudio de textos literarios (prosa y poesía) y la aplicación de un método mixto. Se establecen los textos para los diferentes niveles de primaria. Se pretende unificar la enseñanza del inglés en todo el país (M, 10).
1959	El Centro Cultural Costarricense-Norteamericano y el Ministerio de Educación Pública ofrecieron una capacitación para los profesores de inglés de todo el país, en conjunto con la segunda Comisión Técnica de la UNESCO, que abarcaba aspectos como metodología, pronunciación, entonación, estructura gramatical, inglés avanzado y comprensión auditiva y lectura (M, 10-11).
1966-1970	Durante el gobierno de José Joaquín Trejos (1966-1970), se atiende la formación de docentes tanto para trabajar en escuelas y colegios (M, 11).

1965	Creación del Instituto Nacional de Aprendizaje (INA) con el fin de capacitar a personas para que se incorporaran rápidamente la nueva sociedad industrializada. El INA se centró en la promoción de la educación técnica (M, 11).
1968	Se funda la Escuela Normal Superior, anexa a la Escuela Normal de Costa Rica, Heredia.
1970- 1974	Según Dengo (1995) citado en Marín (11), la administración de Figueres Ferrer (1970-1974) propone un plan de reforma a la educación, el cual fue conocido como Plan Nacional de Desarrollo Educativo. Tenía como propósito la modernización radical del aparato educativo.
1972	Surgen los nuevos programas de inglés, cuyos objetivos eran contribuir al desarrollo del educando y ofrecerle la oportunidad de adquirir nuevos conocimientos, actitudes y destrezas en el campo de las más significativas de las actividades humanas: la expresión y la comunicación (M, 11).
Década de 1980	Surgen las imágenes de la globalización, lo cual marcará grandes cambios al surgir corporaciones y agrupaciones comerciales.
1987	Se emplean libros para todas las modalidades de los colegios existentes, y con la llegada de Leonor Cabrera Monge a la Asesoría Nacional de Inglés, la enseñanza de esta lengua experimenta algunos cambios importantes. Se proponen nuevas metodologías para la enseñanza del inglés como lengua extranjera; se promueve el uso del enfoque comunicativo; se organizan nuevos programas de estudio; se lleva a cabo una serie de seminarios con el propósito de actualizar la labor de los instructores, profesores y asesores de las distintas regiones educativas del país; se escriben los programas de inglés en esa lengua (M, 12).
1988	Las pruebas de Bachillerato reaparecieron en el escenario educativo nacional tras haber sido eliminadas en 1972.
1989	Se inauguran Colegios Científicos y Liceos Experimentales Bilingües cuyo objetivo era mayor excelencia académica con un valor agregado en la formación bilingüe y tecnológica.
1990	Se funda el Centro de Recursos con el que actualmente cuenta la Asesoría Nacional de Inglés. Se implementan los programas de estudios de inglés en la Educación Diversificada y en el Tercer Ciclo. Se inicia con el paradigma económico de la globalización, nuevas exigencias tecnológicas, era de la información. Se requería mano de obra mejor calificada, con conocimientos tecnológicos, computacionales y de manejo de la lengua inglesa. Costa Rica entraba a un contexto de competitividad mundial (M, 12). Se implementan los programas de estudio de inglés en la Educación Diversificada y en el Tercer Ciclo.
1991	Se escribe la serie de materiales <i>Have Fun</i> para séptimo, octavo y noveno años. Este material es hecho por un equipo costarricense de profesores de inglés, quien había viajado a Gran Bretaña con el objetivo de capacitarse en diseño de materiales y preparar a los docentes de la asignatura para un cambio en la metodología, de manera tal que ellos pudieran cumplir con las adecuaciones curriculares en sus respectivas aulas (M, 12).

1995	Se inicia el Programa de Estudios de las Lenguas Extranjeras para el desarrollo (PROLED) y junto a la Política Educativa hacia el siglo XXI: Propuestas y Realizaciones, publicado por el Ministerio de Educación en el gobierno de Figueres Olsen (1994-1998); Eduardo Doryan Garrón, como Ministro de Educación para esa época, pretendía eliminar brechas entre la educación pública y privada (M, 13).
1997	La Asesoría Nacional de Inglés publica el documento «Orientaciones para el Director de Institución Educativa sobre el proceso enseñanza aprendizaje del inglés en el aula III Ciclo y Educación Diversificada». Este destaca la correspondencia que tiene el programa de estudios de inglés con la Política Educativa hacia el siglo XXI: Propuestas y Realizaciones y se registran los procedimientos metodológicos recomendados, donde se insiste que las lecciones de inglés deben ser dadas en esa lengua, las clases deben ser activas y debe utilizarse el enfoque comunicativo y tomar en cuenta la evaluación de los aprendizajes, incluyendo las cuatro habilidades lingüísticas (M, 13).
1998	Se funda el programa de radio interactiva a cargo de Rossina Bolaños, que consistió en la enseñanza y en el aprendizaje de inglés por medio de la radio. Este programa se inició como plan piloto en escuelas rurales y unido-centes. Trabajaba con niños y niñas de primer y segundo ciclos por veinte minutos, cada niño y niña con su respectivo libro de trabajo según su nivel (M, 15).
La década de 1990	Las universidades, tanto estatales como privadas, modifican sus currículos, dando un mayor número de cursos para el aprendizaje del inglés. Las cuatro universidades estatales (UCR, UNA, UNED, ITC) ofrecen cursos libres de inglés conversacional para capacitar la comunidad nacional. Aparecen institutos, escuelas y colegios privados con un fin similar. La enseñanza del inglés y la computación como pilares en la enseñanza durante este periodo, extendiéndose hasta los años 2000.
2002-2006	Siendo presidente de la República de Costa Rica, Abel Pacheco de la Escriella, se elabora el Plan Nacional de Desarrollo como se evidencia en el documento «Las iniciativas nacionales relativas al acceso a la educación y a la formación – Costa Rica», el apartado de «Educación técnica y formación de capital humano para el trabajo», cuyo propósito era alcanzar el 82,7 % de cobertura de inglés en educación primaria, el 100 % de cobertura de inglés en III ciclo y educación diversificada, desarrollar un programa de inglés con énfasis en la conversación en ocho especialidades técnicas (N y P, 134).
11 de marzo de 2008	El presidente de la República, Oscar Arias Sánchez, en compañía del Ministro de Educación Pública, Leonardo Garnier y el Ministro de Comercio Exterior, Marco Vinicio Ruiz, presentó ante los miembros del gobierno, la empresa privada y organizaciones de la sociedad civil un ambicioso Plan para que, en 2017, todos los estudiantes que concluyan la secundaria sean bilingües. Se funda el programa conocido como «Costa Rica Multilingüe». Según Álvarez y Bassi (2010), citado en Navarro y Piñero (134), Costa Rica Multilingüe sería un novedoso programa en el cual los estudiantes aprenderían un segundo idioma asistido por computadora. El ministro Garnier aseveró que entre el 2013 y el 2017 se desarrollará el plan en más del 90 % de los colegios públicos del país. Con este plan se podrán graduar 25 % de los estudiantes con el equivalente del C-1 del Marco Común Europeo de las Lenguas Vivas, 50% con B-2 y 25% con B-1 (N y P, 135). Capacitación para docentes en ejercicio forma parte del programa Costa Rica Multilingüe.

MÉTODOS UTILIZADOS A LO LARGO DE LA HISTORIA DE LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS

Los métodos de enseñanza van de la mano con el momento histórico-cultural propio de cada época. Su fin principal es optimizar o hacer más eficiente el proceso de enseñanza-aprendizaje para dirigir al educando hacia objetivos concretos. En lingüística aplicada, el primer método de enseñanza formal utilizado en nuestro país fue el llamado *traducción gramatical* o *método tradicional*. Se basa primordialmente en el análisis de las reglas gramaticales del idioma inglés y sus excepciones para posteriormente, traducir oraciones y textos. El método gramatical se utilizó entre los años de 1843 y 1901⁴. Sin embargo, este fue muy criticado ya que el idioma materno era muy utilizado en clase.

Posteriormente, entre 1950 y 1970, se ve la necesidad de que el estudiante tuviera un buen nivel oral y auditivo y es cuando se pone en práctica el *método audio lingual*⁵. Dentro de los programas se tomaba en cuenta aspectos que se habían pospuesto con anterioridad, como fonética y pronunciación, gramática, materiales pedagógicos, evaluación de los métodos de enseñanza (método directo, método gramatical y traducción), lectura en contexto, estudio de textos literarios (prosa y poesía) y la aplicación de un método mixto⁶. Abarcaba aspectos como metodología, pronunciación, entonación, estructura gramatical, inglés avanzado, comprensión auditiva y lectura.

De las carencias de los métodos anteriores, surgió el *método comunicativo* o también llamado *enfoque comunicativo*. Este tuvo una gran aceptación durante las décadas de 1980 y 1990. Promovía la comunicación oral y escrita en contextos reales y significativos para el educando, rescatando lo más valioso o efectivo de las metodologías anteriores. De esta manera, se logró una armonía de componentes necesarios para el proceso comunicativo de enseñanza-aprendizaje. Todavía a finales del siglo XX, se insistía en que las lecciones de inglés debían ser dadas en esa lengua, las clases debían ser activas y debían utilizar el enfoque comunicativo y tomar en cuenta la evaluación de los aprendizajes, incluyendo las cuatro habilidades lingüísticas⁷.

Hoy día, el método comunicativo sigue presente en el currículo formal y está totalmente enfocado para el mundo globalizado en el que vivimos. Según la comisión encargada del rediseño del Programa de Estudio en la Enseñanza del Inglés diversificada del Ministerio de Educación Pública de Costa Rica:

4 Marín, 5.

5 Navarro y Piñero, 131.

6 Marín, 10.

7 Marín, 12.

...durante el año 2003 los programas fueron rediseñados basados en los principios de la Ley de Educación y las Políticas Educativas Hacia el Siglo XXI, las cuales promueven que el estudiante enfrente situaciones laborales que requieren un alto manejo del idioma Inglés, con el deseo de que esta preparación académica les permita participar activamente en los retos que la economía global presenta hoy en día para así beneficiar nuestro país⁸.

Además, este documento establece que:

La enseñanza del Inglés en nuestros centros educativos tiene dos propósitos fundamentales; el primero, ofrecerle a los estudiantes un segundo idioma que les permita comunicarse en un amplio contexto socio-económico fuera de Costa Rica, y el segundo, darle a los estudiantes acceso directo a la información científica, tecnológica y humanista para que de esta manera los estudiantes expandan su conocimiento acerca del mundo⁹.

Para el departamento de Inglés del Ministerio de Educación Pública la meta primordial se resume en que: el aprendizaje del Inglés como lengua extranjera contribuirá a una formación integral del individuo la cual les permitirá ser capaces de insertarse de una manera animada y saludable en el presente siglo¹⁰.

En el nivel de secundaria la enseñanza del inglés ha experimentado muchos cambios con un único propósito de buscar la excelencia académica entre sus egresados, y así garantizar al estudiante las bases de una educación de calidad que le permita una inmersión satisfactoria en contextos universitarios o laborales.

PERFIL DE SALIDA DE LOS EGRESADOS DE LOS COLEGIOS DIURNOS PÚBLICOS DE COSTA RICA

La enseñanza es una misión compleja en todas sus áreas; si es un reto enseñar la lengua materna, mucho mayor es el desafío de enseñar una lengua extranjera. Es innegable que hasta hoy muchos han sido los esfuerzos que se han hecho en el proceso de enseñanza-aprendizaje para preparar a los estudiantes que manejen el idioma inglés exitosamente.

8 Leonor Cabrera, Ana Isabel Campos, Yamileth Chaves y Doreen Walters, «Introducción», Relanzamiento de la Educación Costarricense (San José: Ministerio de Educación Pública, 2003) 14.

9 Leonor Cabrera y otros, 14.

10 Leonor Cabrera, Ana Isabel Campos, Yamileth Chaves y Doreen Walters, «II. Los propósitos de la enseñanza del idioma inglés en nuestro sistema educacional», Relanzamiento de la Educación Costarricense (San José: Ministerio de Educación Pública, 2003) 14-15.

EL PASADO 11 DE MARZO DE 2008

El presidente de la República, Dr. Oscar Arias Sánchez, en compañía del Ministro de Educación Pública, Leonardo Garnier y el Ministro de Comercio Exterior, Marco Vinicio Ruiz presentaron ante los miembros del gobierno, la empresa privada, y organizaciones de la sociedad civil un ambicioso Plan para que en el 2017, todos los estudiantes que concluyan la secundaria sean bilingües. El programa conocido como «Costa Rica Multilingüe»¹¹.

El ministro Garnier aseveró que entre el 2013 y el 2017 se desarrollará el plan en más del 90% de los colegios públicos del país. Con este plan se podrán graduar 25% de los estudiantes con el equivalente del C-1 del Marco Común Europeo de las Lenguas Vivas, 50% con B-2 y 25% con B-1¹².

Por su parte Sonia Marta Mora, actual ministra de Educación, en el artículo publicado por *La Nación*, «Aprobación de inglés de bachillerato sube a 97», publicado el pasado 11 de diciembre de 2015, declaró que:

La certificación internacional de 3.200 docentes, la mejora en la calidad técnica del examen y la capacitación de asesores, fueron factores que influyeron para que este año la promoción del examen de bachillerato de Inglés aumentara 10 puntos porcentuales con respecto al 2014¹³.

Por otro lado, de acuerdo con el artículo «Nuevo plan del MEP promete ir más allá de nivel básico de inglés» publicado por este mismo periódico el 21 de marzo de 2016, el MEP envió, en enero, su propuesta al Consejo Superior de Educación para cambiar los actuales programas de Inglés, que se implementaron hace más de 10 años¹⁴.

Esta propuesta surge de estudios realizados por el departamento de Inglés del MEP, los cuales arrojan resultados según los cuales los estudiantes se están graduando con un nivel muy básico del idioma meta¹⁵. Según Ana Isabel Campos, asesora nacional de Inglés del MEP (que participó en la comisión del rediseño del Programa de Estudio en la Enseñanza del Inglés diversificada durante el año de 2003), «Para elaborar la propuesta del nuevo programa, hicimos un diagnóstico con más de 500 personas para identificar de qué carecen

11 Navarro y Piñero, 134.

12 Navarro y Piñero, 135.

13 Daniela Cerdas, «Aprobación de Inglés de bachillerato sube a 97», www.nacion.com, 26 de abril de 2016, <http://www.nacion.com/nacional/educacion/Aprobacion-Ingles-bachilleratosube_0_1529647058.html>.

14 Daniela Cerdas, «Nuevo plan del MEP promete ir más allá de nivel básico de inglés», www.nacion.com, 26 de abril de 2016, <http://www.nacion.com/nacional/educacion/Nuevo-MEP-promete-basico-Ingles_0_1549845015.html>.

15 Cerdas, 2016, 28.

los programas vigentes, y uno de los resultados es que hay estándares internacionales que los actuales programas no tienen»¹⁶.

De ahí surgen varias contradicciones entre diversas autoridades gubernamentales, así como de la realidad que no solamente enfrentan hoy en día nuestros educandos, sino también todo lo que comprende el sistema educativo de Costa Rica en el área de Inglés como segunda lengua, y más allá de estos nuestro sistema político y socio-económico nacional. Si analizamos el Programa de Inglés se puede detallar en él lo ambicioso que es, pero si lo contrastamos con el perfil actual de los estudiantes que ingresan al curso *Inglés Integrado para Otras Carreras I* que se imparte en la Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje, nos lleva indudablemente a concluir que existe un gran desfase entre el currículo formal y el currículo real u operativo; en otras palabras, entre lo que está escrito y el perfil de salida de los estudiantes.

INCLUSIÓN DE ESTOS ESTUDIANTES EN *INGLÉS INTEGRADO PARA OTRAS CARRERAS I* (UNA)

Uno de los problemas que afrontan los docentes universitarios del departamento de inglés, a la hora de impartir las lecciones a estudiantes de primer ingreso en los cursos de *Inglés Integrado para Otras Carreras I*, es la gran diversidad de niveles con respecto a el dominio del inglés con que ingresan los estudiantes a la UNA. Muchos colegios han ajustado sus currículos y el nivel de idioma ha tenido cambios muy significativos, mientras otras instituciones no han logrado que sus estudiantes desarrollen a cabalidad las destrezas del inglés, tal como se pretende en los planes de estudio de inglés en secundaria y en los planes mencionados en capítulos anteriores de este documento.

Según Ileana Saborío¹⁷, «uno de los problemas en la enseñanza del inglés en nuestras instituciones públicas educativas, que se ha venido dando en los últimos años, ha sido el desfase curricular que ha existido entre las escuelas públicas de primaria, las instituciones de secundaria y el inglés que se ofrece a otras carreras de la Universidad Nacional».

Si bien este no es un tema nuevo, quienes observan a diario la realidad de sus estudiantes de primer ingreso, en cuanto a la diferencia tan marcada en los niveles de lengua, la preocupación de explorar el por qué continua ese desfase principalmente en colegios académicos diurnos públicos es que se realiza esta pequeña muestra con el propósito de indagar qué ha pasado en los últimos años en la enseñanza del inglés en secundaria, específicamente en los colegios antes mencionados.

16 Cerdas, 2016, 28.

17 Ileana Saborío, «Introspección curricular de la enseñanza del inglés desde primaria a secundaria y sus posibles repercusiones académicas», *Letras* 39 (2006): 273.

La muestra se realizó con sesenta estudiantes de primer ingreso matriculados en los cursos de *Inglés Integrado para Otras Carreras I*, provenientes de colegios académicos diurnos públicos y consistió en realizar una entrevista previamente estructurada con el propósito de conocer sus experiencias con respecto a la enseñanza del inglés que recibieron en secundaria y su proceso de inclusión en cursos de inglés de la UNA. Según resultados obtenidos de las entrevistas con los estudiantes, existen distintos motivos y razones que pueden explicar la baja competencia en lengua inglesa que obtienen los alumnos al finalizar los estudios de educación secundaria en colegios diurnos públicos:

1. La falta de una inmersión lingüística real
2. Falta de un nivel lingüístico adecuado de los profesores de inglés
3. El comportamiento y la falta de interés de muchos alumnos
4. Aburridas estrategias y técnicas metodológicas
5. Énfasis en la memorización
6. El escaso fomento de las destrezas orales
7. El énfasis en seguir un libro de texto y cubrir un programa para realizar un examen de bachillerato
8. Pocos medios y recursos necesarios para la enseñanza del inglés
9. Clases con grupos de alumnos numerosos

En otros comentarios, estos estudiantes también mencionaron la problemática que afrontan una vez matriculados en el curso. Las razones y las dificultades que enfrentan son muy variadas, a saber:

1. Desarrollo de diversas competencias del idioma (comprensión auditiva, expresión oral, comprensión de lectura, expresión escrita) y de otras habilidades como gramática, pronunciación, no desarrolladas en secundaria
2. Dificultad para la comprensión de la lengua, ya que las lecciones se dan en inglés
3. Dificultad para desarrollar temas orales en diferentes contextos culturales específicos, debido a limitaciones en el vocabulario
4. Dificultades en la expresión escrita debido a la falta de estructuras gramaticales y técnicas y destrezas para escribir
5. Pobres o nulas técnicas de como estudiar un segundo idioma comunicativamente
6. Dificultades para ajustarse a los requerimientos del curso *Inglés Integrado I*
7. El esfuerzo personal adicional que significa estudiar inglés
8. Apatía hacia el idioma
9. Un ambiente en la clase en que las competencias lingüísticas e interpersonales son variadas y representan diferentes subculturas del país.

RECOMENDACIONES

Con anterioridad, muchas de estas propuestas han sido abordadas; por ejemplo, Ileana Saborío¹⁸ expone:

1. crear un proyecto de extensión para capacitar a profesores de inglés en instituciones públicas de secundaria;
2. unir esfuerzos, una vez conformado ese nuevo proyecto, con el proyecto PROCAPRI para presentar una propuesta sobre la problemática del desfase curricular al MEP;
3. que en la UNA, con base en las demandas laborales del país y la carencia de cursos con un nivel de lengua más exigente académicamente, empiece a reestructurar sus cursos de inglés para otras carreras según lo demanden sus planes de estudio y las necesidades de los estudiantes.

Entre otras soluciones y alternativas que harán posible una mejora en el aprendizaje del inglés, los autores proponen las siguientes:

- Promover la formación de los profesores de inglés de secundaria más constante y de mejor calidad
- Crear alternativas de pasantías, intercambios o cursos cortos de inmersión lingüística en países de habla inglesa para mejorar la formación en todas las habilidades de los profesores de secundaria
- Propiciar contextos de inmersión lingüística reales desde primeros años de secundaria, y desterrar el uso del español, salvo para casos muy puntuales
- Proveer a todos los centros educativos con aulas, materiales, herramientas tecnológicas y las condiciones idóneas para el aprendizaje de un idioma. Otorgar recursos y condiciones sin excepción o exclusión alguna, donde todos tengan igualdad de condiciones.
- Motivar el aprendizaje del inglés en secundaria mediante programas de intercambio colegiales, donde estudiantes nacionales puedan viajar a países de habla inglesa y puedan mejorar su nivel de inglés mediante el contacto y la estancia con alumnos nativos del inglés.
- Reducir el número de estudiantes por aula en las lecciones de idioma en secundaria
- Crear centros de inmersión lingüística externos a las lecciones de secundaria, abrir espacios comunales en donde se promueva el uso del inglés en diferentes contextos socioculturales, y fomentar la expansión de otros centros bilingües para promover la inmersión lingüística.

18 Saborío, 277-278.

- Promover la obtención de títulos oficiales en la lengua inglesa, con el propósito de certificar el nivel del estudiante y que dicho certificado sea de utilidad en su futuro laboral.
- Revisar el tipo de prueba final con la que se mide la adquisición del idioma en secundaria (bachillerato), pues si este es el objetivo final (comprensión de lectura), los docentes enfocarán mayores esfuerzos para que sus estudiantes logren ese fin único. Si el propósito final fuera todas las habilidades de la lengua, el enfoque de enseñanza sería muy diferente.

CONCLUSIONES

Si aspiramos a cambios significativos en nuestro sistema educativo, no es suficiente que los profesores pongan en práctica las mejores metodologías y estén mejor preparados, también se necesitan otros condicionantes como una mejor actitud y motivación del alumnado hacia el aprendizaje de idiomas, además, se debe proveer de los recursos tecnológicos necesarios para la enseñanza y aprendizaje del idioma, materiales profesionalmente seleccionados y audiovisuales acordes a las expectativas y a la realidad de la enseñanza del idioma. Cuando se habla de proveer de condiciones significa proporcionar a todos los colegios de los mismos recursos y medios, es discriminatorio y excluyente dar recursos a unas pocas instituciones que han hecho méritos para que se les dé más recursos y excluir a otras instituciones que no tienen recursos ni condiciones para poder competir y así obtener beneficios. En este aspecto, se sigue premiando al bueno y elevando su nivel, mientras que al que no tiene nada se le sigue hundiendo y segregando. Finalmente, las autoridades educativas tanto a nivel de secundaria como de educación superior deben unir esfuerzos para que esta apertura de aprendizaje sea un proceso natural de adquisición de una segunda lengua (desde niveles preescolares, hasta niveles superiores de educación) que este en estrecha concordancia con el Marco Común Europeo de Referencia que es lo que el mundo globalizado actualmente demanda.

EL ESPAÑOL Y EL APRENDIZAJE DE LA GRAMÁTICA DEL MANDARÍN

SPANISH AND LEARNING MANDARIN GRAMMAR

*Karina Costa Morales*¹

Universidad Nacional, Costa Rica

*Li Qianchao*²

Universidad de Sichuan, China

RESUMEN

Se describe la situación de la enseñanza del mandarín en el nivel básico I de la Universidad Nacional de Costa Rica y analiza la influencia del español como lengua materna sobre el aprendizaje de los aspectos gramaticales del mandarín que difieren de la estructura del español. Se muestran los errores más comunes en que incurren los estudiantes de este nivel, con el fin de observar cómo, a pesar del estudio de ciertas reglas morfosintácticas, el resultado indica que los estudiantes acuden constantemente a la gramática de su lengua materna.

ABSTRACT

This work presents a panorama of the teaching of Mandarin at the Basic I level in the National University of Costa Rica and analyzes the influence of Spanish as a mother tongue in learning aspects of Mandarin grammar which are different from Spanish structures. The most common mistakes made by students at this level are shown to observe how, despite the study of certain morphosyntactic rules, the results indicate that students constantly turn to the grammar of their mother tongue.

Palabras clave: aprendizaje, mandarín, español, error, morfosintaxis.

Keywords: learning, Mandarin, Chinese, mistake, morphosyntax.

*El mayor error es sucumbir al abatimiento;
todos los demás errores pueden repararse, éste no.
CONFUCIO, FILÓSOFO CHINO, 551 – 479 A.C.*

1 Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje. Correo electrónico: karina.costa.morales@una.cr

2 Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje. Correo electrónico: liqianchao0123@163.com

INTRODUCCIÓN

En un mundo globalizado, aprender lenguas extranjeras es indispensable. Dependiendo de las necesidades internacionales, algunos idiomas se ven más fuertes que otros, y uno de los que más ha tomado presencia en los últimos años ha sido el mandarín. Por tal razón, en países como Costa Rica, el aprendizaje del mandarín se ha ido encontrando más a menudo tanto en la enseñanza secundaria como en la superior y en centros de idiomas, demostrando así el interés del país en esta lengua. Uno de los centros de educación superior en los que se imparte el mandarín como idioma de servicio es la Universidad Nacional de Costa Rica, en la que se ofrecen actualmente tres niveles de esta lengua, por lo que es un importante punto de referencia para su enseñanza.

En el presente trabajo se examina el caso de esta universidad en lo que concierne al mandarín, con base en los aspectos morfosintácticos de producciones de estudiantes del nivel Básico 1, para luego determinar el nivel de influencia del español en algunos de los errores.

MARCO TEÓRICO

Las siguientes son algunos aspectos teóricos que, para la comprensión de la temática del trabajo, sobre todo en lo que concierne a aspectos propios del español y del mandarín, de las transferencias que se dan durante el aprendizaje de las lenguas, el concepto de error y falta, los componentes lingüísticos y detalles de la enseñanza del mandarín en Costa Rica.

ESPAÑOL Y MANDARÍN: FAMILIAS LINGÜÍSTICAS

El español y el mandarín están en familias muy distintas, de acuerdo con su origen, esto según la clasificación expuesta por Brown y Ogilvie³. El español es una lengua indoeuropea, en cuya familia se ubican la mayoría de las lenguas occidentales. A partir de ahí, también pertenece a la siguiente cadena de subgrupos: itálico, romance, iberorromance e ibero-occidental, respectivamente. Por otro lado, el mandarín es una lengua de la familia sino-tibetana, específicamente del grupo sinítico. Cabe destacar que el mandarín es el dialecto chino hablando principalmente en Beijing, y es, por lo tanto, el idioma oficial de la República Popular de China.

TRANSFERENCIA POSITIVA Y NEGATIVA

En el aprendizaje de una nueva lengua, sea ésta extranjera o segunda, es inevitable que la lengua materna intervenga en alguno de los momentos del proceso de asimilación de la primera. Esta influencia de la lengua materna se

3 Keith Brown y Sarah Ogilvie, *Concise Encyclopaedia of Languages of the World* (Oxford: Elsevier, 2009).

conoce como transferencia⁴, y ésta puede ser positiva o negativa. La transferencia será entonces positiva si la primera lengua adquirida por el hablante le brinda herramientas que ayuden en el aprendizaje de la nueva lengua. En este caso, las similitudes entre las lenguas, en cuanto a su vocabulario o a su morfosintaxis, comprenderían un apoyo al estudio de la lengua.

En el caso de la transferencia negativa, la lengua materna provoca una desviación del uso normativo de la lengua que se está aprendiendo. De esta manera, en vez de ayudar en el proceso, la lengua materna de la persona va a representar un obstáculo que debe ser vigilado con precaución.

ERROR Y FALTA

Según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas⁵, hay una importante diferencia entre las definiciones de error y de falta. En el caso del error, el alumno no se da cuenta realmente de que lo que está empleando no es correcto, mientras que la falta se refiere a cuando, a pesar de que conoce las reglas, no las pone en práctica, probablemente por algún tipo de descuido. En lo que se refiere a cómo hacer frente a los errores y a las faltas por parte del docente, el documento anteriormente mencionado recomienda la corrección de los mismos cuando sea necesario, acompañándola de una explicación y luego realizar un análisis de su aparición.

COMPETENCIA MORFOSINTÁCTICA

Smith y Allott⁶ indican que «saber un idioma es tener una gramática mentalmente representada», por lo que esta gramática va a consistir, básicamente, en una serie de reglas que una persona va adquiriendo paulatinamente conforme va aprendiendo una lengua, sea ésta la materna o una extranjera. Cuando hablamos de gramática, nos referimos a la morfosintaxis, según Payne⁷. Por un lado, la morfología estudia las formas mínimas que expresan sentido en una lengua, y por otro lado, la sintaxis se centra en el orden y la relación existente entre las palabras en una oración.

Por lo tanto, la competencia morfosintáctica, que se refiere al aprendizaje de la gramática de una lengua, tiene que ver con una habilidad que un indi-

4 Yu Liming y Odlin Terence, *New Perspectives on Transfer in Second Language Learning* (Bristol: Buffalo y Toronto: Multilingual Matters, 2006).

5 Consejo de Europa, *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (Madrid: MEC y Anaya, 2002).

6 Neil Smith y Nicholas Allott, *Chomsky: Ideas and Ideals* (Cambridge: Cambridge University Press, 2016) 31.

7 Thomas Edward Payne, *Describing Morphosyntax: A Guide for Field Linguists*. (Cambridge: Cambridge University Press, 1997).

viduo desarrolla y que le permite, de esta manera, tanto reconocer como producir estructuras propias de la lengua con el fin de ponerlas en práctica en el proceso de comunicación.

METODOLOGÍA

La recolección de los datos de este estudio se efectuó en el primer ciclo de 2016 con tres grupos del nivel Básico 1 de mandarín de la Universidad Nacional. Para ello, se emplearon instrumentos de observación aplicados a lo largo de todo ese periodo. La metodología del presente estudio es de tipo cualitativa, definida como un «modo de investigar los fenómenos sociales en el que se persiguen determinados objetivos para dar respuesta adecuada a unos problemas concretos a los que se enfrenta esta misma investigación»⁸ por lo que es la que más se adapta a este tipo de resultados.

ANÁLISIS

Se abordarán los errores más frecuentes que se encontraron en las producciones de los estudiantes, explicando para cada uno de ellos en qué consiste la regla en mandarín, cuál es el error cometido por los estudiantes y la razón por la que está vinculado a la influencia del español.

USO DE HĚN Y SHÌ

Shì corresponde a un verbo que une dos sustantivos, como en los siguientes casos:

Ejemplo 1: *Tā shì Gēsīdálǐjiā rén*: Ella es costarricense.

Ejemplo 2: *Tāmen shì yīshēng*: Ellos son doctores.

Sin embargo, en mandarín se usa *hěn*, que en algunas ocasiones corresponde a la palabra *muy* del español, para calificar a un sustantivo con un adjetivo:

Ejemplo 3: *Tā hěn piàoliang*: Ella es bonita.

Ejemplo 4: *Tāmen hěn gāo*: Ellos son altos.

En varias producciones de los estudiantes, se encuentra la utilización de *shì* en vez de *hěn*, es decir, en estructuras en donde no se habla de dos sustantivos sino de un sustantivo y un adjetivo:

8 José Ignacio Ruiz Olabuénaga, *Metodología de la investigación cualitativa* (Bilbao: Universidad de Deusto, 2012).

Cuadro 1. Comparación entre producciones de estudiantes, con la confusión entre *hěn* y *shì* y la versión en mandarín estándar

Producción del estudiante	Mandarín estándar	Traducción al español
Tā shì niánqīng.	Tā hěn niánqīng.	Él es joven.
Māo shì xiǎo.	Māo hěn xiǎo.	El gato es pequeño.
Xuéshēng shì gāoxìng.	Xuéshēng hěn gāoxìng.	El estudiante está contento.

En este caso, la influencia del español se manifiesta al traducir inmediatamente *shì* como el verbo *ser o estar*, sin tomar en cuenta la importancia de verificar los elementos sintácticos que determinan el empleo sea de *hěn* o de *shì*.

USO DE YĚ Y HÉ

Tanto *yě* como *hé* son conjunciones coordinantes; no obstante, su uso se da de manera parecida a la de *hěn* y *shì*. *Hé* es empleado para coordinar dos sustantivos, mientras que *yě*, entre otros usos, une dos adjetivos, como se ve a continuación:

Ejemplo 5: *Tā huì shuō hànyǔ hé xībānyáyǔ*: Él puede hablar chino y español.

Ejemplo 6: *Wǒ xǐhuan chī cǎoméi hé pútáo*: Me gusta comer fresas y uvas.

Ejemplo 7: *Zuótiān hěn lěng, jīntiān yě hěn lěng*: Ayer hizo mucho frío y hoy también.

Ejemplo 8: *Tā hěn gāo, yě hěn shuài*: Él es alto y guapo.

Así, muchos estudiantes emplean *hé* en vez de *yě* en los casos en que se hace referencia a la coordinación de adjetivos:

Cuadro 2. Comparación entre producciones de estudiantes, con la confusión entre *hé* y *yě* y la versión en mandarín estándar

Producción del estudiante	Mandarín estándar	Traducción al español
Nǐ hěn gāo hé shòu.	Nǐ hěn gāo, yě hěn shòu.	Usted es alto y delgado.
Tā de xībānyáyǔ hěn hǎo hé tā de hànyǔ hěn hǎo.	Tā de xībānyáyǔ hěn hǎo, tā de hànyǔ yě hěn hǎo.	Su español es bueno y también su mandarín.

El uso de la conjunción y del español crea confusiones entre los usos del *hé* y del *yě*.

USO DE LIǎNG Y ÈR

El numeral *dos* tiene dos variantes en mandarín: *liǎng* y *èr*. *Èr* es empleado cuando sólo se habla de un número o en el caso de las fechas, mientras que *liǎng* es indispensable para lo que en esta lengua se llama un clasificador:

Ejemplo 9: *Wǒ de diànhuà shì èr èr qī sì bā sān liù sì*: Mi número de teléfono es dos dos siete cuatro ocho tres seis cuatro.

Ejemplo 10: *Jīntiān shì èr yuè èr hào*: Hoy es 2 de febrero. Ejemplo 11: *Wǒ yǒu liǎng ge gēge*: Tengo dos hermanos mayores. Ejemplo 12: *Tā yǒu liǎng zhī māo*: Ella tiene dos gatos.

En algunas ocasiones, los estudiantes olvidan la regla del uso del numeral *dos* y emplean *èr* en vez de *liǎng*:

Cuadro 3. Comparación entre producciones de estudiantes, con la confusión entre *èr* y *liǎng* y la versión en mandarín estándar

Producción del estudiante	Mandarín estándar	Traducción al español
Wǒ jiā yǒu èr kǒu rén.	Wǒ jiā yǒu liǎng kǒu rén.	Mi familia está compuesta por dos personas.
Wǒmen yǒu èr ge mèimei.	Wǒmen yǒu liǎng ge mèimei.	Tenemos dos hermanas menores.

El asociar el numeral *dos* directamente a *èr* muestra cómo este aspecto muestra a menudo un olvido en la regla del clasificador, como en los casos anteriormente mostrados, ante el clasificador *kǒu*, exclusivo para indicar la cantidad de miembros de la familia, y el *ge*, el clasificador general en mandarín.

EDAD

En ocasiones, el mandarín no necesita un verbo para unir un sujeto y un predicado, como en el caso de la edad, en donde simplemente se utiliza el sujeto y el número de años seguidos de la palabra *sui*:

Ejemplo 13: *Tā 25 sui*: Ella tiene 25 años.

Ejemplo 14: *Wǒ 17 sui*: Tengo 17 años.

Sin embargo, por la influencia del español, los estudiantes suelen agregar su equivalente en mandarín *yǒu*:

Cuadro 4. Comparación entre producciones de estudiantes, con el uso del verbo *yǒu* para expresar la edad de alguien y la versión en mandarín estándar

Producción del estudiante	Mandarín estándar	Traducción al español
Tā yǒu 26 suì.	Tā 26 suì.	Él tiene 26 años.
Wǒ yǒu 18 suì.	Wǒ 18 suì.	Tengo 18 años.
Tā yǒu 20.	Tā 20 suì.	Ella tiene 20 años.

POSICIÓN DEL LUGAR

En la mayoría de los casos, en mandarín el orden de la frase corresponde a *sujeto+verbo+objeto*. No obstante, cuando se habla del espacio físico en el que una acción se desenvuelve, este elemento es colocado antes del verbo:

Ejemplo 15: *Tā zài bàngōngshì gōngzuò*: Ella trabaja en una oficina.

Ejemplo 16: *Tāmen zài cāntīng chīfàn*: Ellos comen en el restaurante.

Ejemplo 17: *Wǒ zài xuéxiào xuéxí*: Estudio en la escuela.

Por la estructura propia del español, muchos estudiantes se inclinan a emplear el lugar después de la frase, como se ve a continuación:

Cuadro 5. Comparación entre producciones de estudiantes, con la colocación del espacio físico después del verbo y la versión en mandarín estándar

Producción del estudiante	Mandarín estándar	Traducción al español
Wǒ gōngzuò zài yīyuàn.	Wǒ zài yīyuàn gōngzuò.	Trabajo en el hospital.
Tā xuéxí zài xuéxiào.	Tā zài xuéxiào xuéxí.	Él estudia en la escuela.

POSICIÓN DEL ADJETIVO

El adjetivo en mandarín se sitúa antes del sustantivo. Sin embargo, debido a que en español éste es, en la mayoría de los casos, ubicado después del sustantivo, esto causa que los estudiantes sigan el modelo de su lengua materna.

Ejemplo 18: *Wǒ yǒu yí zhī māo*: Tengo un gato.

Ejemplo 19: *Zhè shì lǜchá*: Esto es té verde.

Cuadro 6. Comparación entre producciones de estudiantes, con el adjetivo fue colocado después del sustantivo y la versión en mandarín estándar

Producción del estudiante	Mandarín estándar	Traducción al español
Tā yǒu tóufa cháng.	Tā yǒu cháng tóufa.	Él tiene cabello corto.
Nǐ yǒu yǎnjīng hēisè de.	Nǐ yǒu hēisè de yǎnjīng.	Usted tiene ojos negros.

USO DEL CLASIFICADOR

El clasificador se emplea, entre otras funciones, en frases en las que un numeral califica un sustantivo. Además, el clasificador va a variar dependiendo del sustantivo, ya que depende en algunas ocasiones de su clasificación semántica o simplemente una regla específica, tal y como se muestra en los ejemplos:

Ejemplo 20: *Yí ge píngguǒ*: Una manzana.

Ejemplo 21: *Sān zhī gǒu*: Tres perros.

Ejemplo 22: *Liǎng zhāng zhàopiàn*: Dos fotos.

Ejemplo 23: *Wǒ yǒu sì běn shū*: Tengo cuatro libros.

En varias producciones se manifiesta la ausencia del clasificador, debido a que esta estructura no existe en la lengua materna de los estudiantes, por lo que tienen tendencia a olvidar este elemento:

Cuadro 7. Comparación entre producciones de estudiantes, con la ausencia del clasificador y la versión en mandarín estándar

Producción del estudiante	Mandarín estándar	Traducción al español
Wǒ yǒu yí didì.	Wǒ yǒu yí ge didì.	Tengo un hermano menor.
Wǒ jiā yǒu sì rén.	Wǒ jiā yǒu sì kǒu rén.	Mi familia está compuesta por cuatro personas.
Sān kùzi.	Sān tiáo kùzi.	Tres pantalones.

En este caso, es notoria la influencia del español debido a la muy frecuente omisión de los clasificadores en casos de habla espontánea por la parte de los estudiantes.

CONCLUSIONES

Es evidente que el español queda muy presente en el aprendizaje del mandarín por parte de los estudiantes del nivel Básico I de la Universidad Nacional de Costa Rica, y esto se prueba a través de sus producciones. Además, a partir del concepto de transferencia positiva y negativa, se evidencia una tendencia a la de tipo negativa ya que la lejanía lingüística entre el español y el mandarín provoca más diferencias entre las dos lenguas. Finalmente, el tipo de errores mostrados permite que estos sean predecibles en otros contextos, por lo que, de cierta manera, brindan herramientas para su corrección en futuras ocasiones.

LES POLITIQUES LINGUISTIQUES AU VIÊT NAM : LA SITUATION DU FRANÇAIS

LAS POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS EN VIETNAM: LA SITUACIÓN DEL FRANCÉS

*Karina Costa Morales*¹

Universidad Nacional, Costa Rica

RÉSUMÉ

Ce travail correspond à l'analyse de la situation politico-linguistique du Viêt Nam et surtout des aspects qui concernent le français. Pour mieux exposer la condition de cette langue, on abordera un parcours historique à partir de son implantation au Viêt Nam pendant le XIX^e siècle jusqu'à l'actualité. Cette rétrospective apportera alors des éléments politiques, linguistiques et sociaux qui détermineront le rôle historique et le rôle actuel de la langue française et ses répercussions sur la société et le gouvernement vietnamiens. À partir des données historiques, linguistiques et sociales rapportées à la législation de l'utilisation du français, on considérera aussi les possibles conséquences sur la situation mondiale du français et sur son avenir dans la région asiatique.

RESUMEN

Este trabajo corresponde en el análisis de la situación político-lingüística de Vietnam, sobre todo de los aspectos que conciernen al francés. Para exponer mejor la condición de esta lengua, se efectúa un recorrido histórico a partir de su implantación en Vietnam durante el siglo XIX hasta la actualidad. Esta retrospectiva muestra factores políticos, lingüísticos y sociales que determinarán el rol histórico y el actual de la lengua francesa y sus repercusiones sobre la sociedad y el gobierno vietnamitas. A partir de los hechos históricos, lingüísticos y sociales ligados a la legislación de la utilización del francés, se considerará también las posibles consecuencias sobre la situación mundial del francés y sobre su futuro en la región asiática.

Mots clés : français, Viêt Nam, histoire, rôle, société.

Palabras clave: francés, Vietnam, historia, rol, sociedad.

L'histoire enseigne aux hommes la difficulté des grandes tâches et la lenteur des accomplissements, mais elle justifie l'invincible espoir.

JEAN JAURÈS, POLITICIEN FRANÇAIS, 1859-1914.

1 Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje. Correo electrónico: karina.costa.morales@una.cr

INTRODUCTION

Au niveau international, le français est devenu l'une des langues les plus puissantes, d'un point de vue social, administratif, communicatif et économique, entre autres. Sa force augmente surtout grâce à la politique extérieure instaurée par la France, selon ses besoins spécifiques.

À travers les siècles, la langue française s'est épanouie dans plusieurs parties du monde, parfois à partir de la colonisation, parfois à partir de la découverte de nouvelles sociétés. C'est justement de cette manière qu'elle est arrivée au continent asiatique, où la situation a été différente en comparaison avec un processus comme celui de l'Afrique ou même de l'Amérique.

Pour cette raison, on examinera la situation du Viêt Nam, l'un des pays les plus emblématiques de l'implantation historique du français, afin d'en explorer les traits historiques qui se sont implantés pendant la présence française dans ce pays, et les conséquences de ce processus.

PANORAMA GÉNÉRAL DU VIÊT NAM

La République Socialiste du Viêt Nam se trouve dans la péninsule indochinoise, dans le Sud-Est du continent asiatique. C'est un pays avec une superficie de 330 967 km² et dont la population totale correspond à 92 699 227 habitants². Ici, la langue officielle est le vietnamien, une langue de la branche môn-khmer de la famille austro-asiatique. Cependant, il y a une grande quantité de langues nationales, que l'on mentionnera.

Tableau 1. Liste de langues nationales du Viêt Nam³.

Famille linguistique	Langues nationales trouvées au Viêt Nam
Viêt-Mường	Chứt, Kinh, Mường, Thổ.
Tày-Thái	Bồ Y, Giáy, Lào, Lự, Nùng, Sán Chay, Tày, Thái.
Mon-Khmer	Ba na, Brâu, Bru-Vân kiều, Chơ-ro, Co, Cơ-ho, Cơ-tu, Cơ-tu, Gié-triêng, Hrê, Kháng, Khmer, Khor mú, Mạ, Mảng, M'Nông, Ó-đu, Rơ-măm, Tà-ôi, Xinh-mun, Xơ-đăng, Xtiêng.
Mông-Đao	Đao, Mông, Pà Thẻn.
Kađai	Cờ Lao, La Chí, La ha, Pu Péo.
Austro-polynésien	Chăm, Chu-ru, Ê đê, Gia-rai, Ra-glai.
Chinois	Hoa, Ngái, Sán Diu.
Tibétaine	Cống, Hà Nhì, La Hủ, Lô Lô, Phù Lá, Si La.

2 Nick Ray, Yu-Mei Balasingamchow, Iain Stewart, *Vietnam* (Londres : Lonely Planet, 2009).

3 Bernard Comrie, *The World's Major Languages* (Oxon : Routledge, 2009).

Le nom du pays provient de l'appellation du premier royaume de ce territoire, Nam Viêt. Il s'agissait d'un peuple qui cultivait du riz, sous l'influence des Chinois. Cependant, la Chine a conquis le territoire en 111 avant J.-C. et l'a annexé à l'empire des Han, d'une des dynasties les plus puissantes⁴.

L'introduction à l'empire chinois a apporté plusieurs influences culturelles comme le taoïsme et le confucianisme, et c'est après presque un millénaire que les révoltes vietnamiennes ont porté fruit. De cette manière, le Viêt Nam a été fondé en tant qu'État après la séparation du territoire de la Chine.

À partir de sa « première indépendance », le Viêt Nam a été gouverné par des dynasties de princes qui ont divisé le territoire en vingt-quatre provinces⁵. Pendant cette période, on a vu l'implantation d'un système fiscal effectif et une éducation importante visée aux couches sociales supérieures.

Plus tard, la paix a cessé d'une certaine manière dans la région, à cause des invasions mongoles, qui ont provoqué des conflits à l'intérieur des dynasties vietnamiennes. Pour cette raison, les Chinois ont reconquis le territoire, mais leur occupation n'a duré qu'une vingtaine d'années, grâce à la résistance que les Vietnamiens ont montrée.

L'histoire s'est continuée avec l'établissement de l'empire du Viêt Nam pendant le XIX^e siècle, malgré les divisions internes qui y persistaient et qui divisaient, d'une certaine manière, la partie du nord de la partie du sud⁶. Ceci s'est prolongé jusqu'aux invasions françaises à partir de 1859.

LE FRANÇAIS EN ASIE DU SUD-EST

En 1859, les Français ont pris Saigon, actuellement Ho Chi Minh ville, vu qu'ils voulaient éteindre les domaines du pays en Asie⁷. L'action s'est effectuée grâce aux problématiques internes au Viêt Nam. De cette manière, la France a créé l'Union indochinoise, connue habituellement comme l'Indochine française, ceci à partir de l'année 1887.

En effet, la présence française a été démontrée dans trois domaines principaux : le militaire, le commercial et le religieux. Au début, les Français envisageaient d'avoir une colonie asiatique bien ample ; cependant, ils se sont rendu compte que ce qui était le plus pratique et réalisable, c'était la concentration

4 Priscilla Roberts, *Behind the Bamboo Curtain: China, Vietnam, and the World Beyond Asia* (Washington D.C. : Woodrow Wilson Center Press, 2006).

5 Justin Corfield, *The History of Vietnam* (Connecticut : Greenwood Press, 2008).

6 Pamela Pears, *Remnants of Empire in Algeria and Vietnam: Women, Words, and War* (Maryland : Lexington Books, 2004).

7 Oissila Saaïdia, Laurick Zerbini, *La construction du discours colonial: l'empire français aux XIX^e et XX^e siècles* (Paris : Éditions Karthala, 2009).

sur le sud-est de l'Asie, dans les territoires du Viêt Nam, du Laos et du Cambodge.

Ce grand désir commencé par la France a possédé, bien sûr, une influence de l'action britannique en Asie, qui avait annexé à son territoire Hong Kong⁸. De même, les commerçants français concevaient un nouveau moyen pour obtenir les ressources nécessaires pour l'industrie.

Avec la colonisation, le français devient peu à peu présent dans la région. Même si l'Asie est le continent où la langue est moins parlée en comparaison avec les autres, elle devient rapidement la langue administrative au Laos et au Cambodge, et acquiert un statut diplomatique au Viêt Nam.

Des trois communautés francophones, la plus petite est celle du Cambodge, qui est devenu l'un des protectorats de la France. Au début, le français n'a pas offert une grande influence sur le pays, vu qu'il était limité aux hommes politiques. Mais avec le temps, la langue a commencé à acquérir un rôle peu à peu plus présent dans l'éducation, parce qu'elle a été introduite à la population, d'abord aux élites et puis au reste⁹. Cette éducation n'a pas pourtant été très systématique ou une priorité des Français.

Dans le cas du Laos, les Français ne s'y sont pas très intéressés en réalité. Ils ont essayé de marquer leur présence dans le territoire avec le seul but de ne pas permettre que les Britanniques l'occupent, ce qui a permis l'établissement d'un protectorat. Le français a été inséré dans le système éducatif jusqu'au XX^e siècle, pour après devenir la principale langue de l'enseignement et du gouvernement du Laos¹⁰.

LE FRANÇAIS AU VIÊT NAM

D'abord, avec la colonisation du sud du Viêt Nam, les Vietnamiens ont appris la langue. À partir de cet événement, le français est vite devenu la langue officielle au Viêt Nam. En plus, c'était la langue du gouvernement et dans la cour royale, le français a remplacé le vietnamien et le chinois.

Au début, le français était réservé aux milieux les plus favorisés, raison pour laquelle il était considéré comme la langue des élites à la fin du XIX^e siècle¹¹. Cependant, avec la continuation de son apprentissage, elle est devenue

8 John Mark Carroll, *A Concise History of Hong Kong* (Maryland : Rowman & Littlefield, 2007).

9 Justin Corfield, *The History of Cambodia* (Connecticut : Greenwood Press, 2009).

10 Marion Fromentin Libouhet, *L'image du Laos: Au temps de la colonisation française (1861-1914)* (Paris : L'Harmattan, 2012).

11 Nick Ray, Yu-Mei Balasingamchow, Iain Stewart, *Vietnam* (Londres : Lonely Planet, 2009).

la langue de l'éducation, même pour les autres couches sociales, pendant la première moitié du XX^e siècle.

L'influence du français a été assez remarquable dans le pays. D'un côté, grâce au français, on a préféré l'utilisation de l'alphabet latin au lieu de l'alphabet vietnamien, plus traditionnel et plus difficile à maîtriser. D'un autre côté, on a vu la naissance d'un pidgin de base française chez les serviteurs vietnamiens qui travaillaient chez les Français.

FIN DE L'ÉPANOUISSEMENT DU FRANÇAIS EN ASIE DU SUD-EST

La colonisation n'était pas pourtant très bien acceptée au Viêt Nam. Beaucoup de gens considéraient que les Français profitaient des ressources du pays et imposaient peu à peu leur culture et langue au détriment des locales. Pour cette raison, le territoire a vu la survenance de plusieurs révolutionnaires qui veillaient à se débarrasser des envahisseurs¹².

Il est important d'indiquer que les révolutionnaires, comme mesure de désaccord, n'appuyaient pas l'apprentissage de la langue coloniale. Ainsi, l'utilisation du vietnamien a commencé à se répandre afin de protester contre l'influence française.

Avec l'avènement de la Seconde Guerre mondiale, les Japonais ont occupé l'Indochine et le vietnamien est redevenu la seule langue officielle et de l'éducation. Après, en 1945, le Viêt Minh¹³, qui était un mouvement indépendantiste communiste du Viêt Nam, a profité de la présence japonaise dans le territoire pour prendre le pouvoir de l'Indochine. La France a essayé de reprendre le pouvoir ce qui a commencé la guerre de l'Indochine.

La guerre de l'Indochine est rapidement devenue une guerre entre le monde capitaliste et le monde communiste, celui-ci ayant l'appui de la Russie et de la Chine. Afin d'ordonner la problématique, les Accords de Genève ont ordonné la division du Viêt Nam en deux parties, la partie nord restant communiste et la partie sud dominée par les Français, raison pour laquelle les Français ont dû partir du nord.

L'époque de division a été le début du déclin du français. À cause de la partition, les membres des élites septentrionales qui avaient appris le français ont dû fuir vers le sud du pays à cause des persécutions¹⁴. Malgré tout, le français a continué d'être utilisé dans l'éducation et l'administration dans cette région.

12 Eugène-Jean Duval, *Aux sources officielles de la colonisation française: Vers la décolonisation : 1940-2009* (Paris : L'Harmattan, 2009).

13 Geoffrey Gunn, *Rice Wars in Colonial Vietnam: The Great Famine and the Viet Minh Road to Power* (Maryland : Rowman & Littlefield Publishers, 2014).

14 Mark Cunningham, Lawrence Zwier, *The Aftermath of the French Defeat in Vietnam* (Minneapolis : Twenty-First Century Books, 2009).

La communauté internationale, pourtant, cherchait la réunification du territoire et les locaux aussi. De cette manière, le Viêt Nam a été uni encore une fois et les Français ont dû abandonner le territoire. Peu à peu, le caractère officiel du français a été oublié. En outre, plusieurs Vietnamiens francophones ont quitté le pays, ce qui a diminué la présence de la langue dans le pays.

Après 1954, on a témoigné la presque complète élimination du français au nord-Viêt Nam, où l'enseignement des langues étrangères se focalisait sur le russe et le chinois. Au sud, partie occupée par les États-Uniens, le français a été substitué par l'anglais, comme pendant les années 60 où les bibliothèques vietnamiennes ont dû se débarrasser des livres en français et obtenir des livres en anglais¹⁵.

D'un point de vue administratif, le français demeurait la langue officielle du Viêt Nam, raison pour laquelle le pays a changé ses paramètres linguistiques tolérés. En effet, pendant la décennie de 1990, le russe a été substitué par l'anglais pour que le pays puisse obtenir un prêt de la Banque mondiale et du FMI.

ÉTAT ACTUEL DU FRANÇAIS AU VIÊT NAM

Actuellement, le français est parlé par moins de 1% de la population vietnamienne. En plus, ce pourcentage fait référence à des gens qui ont appris le français au début de la deuxième moitié du XX^e siècle, raison pour laquelle ce sont des personnes déjà âgées mais qui possèdent, en général, un bon niveau de langue.

En effet, la situation du français au Viêt Nam est surtout considérée comme « résiduelle », c'est-à-dire, des communautés qui comportent encore des souvenirs de l'époque francophone mais qui ne se sentent pas nécessairement identifiées avec l'héritage français¹⁶.

Cependant, il faut remarquer que les personnes parlant français dans le pays correspondent à la communauté francophone la plus grande de l'Asie du Sud-Est, ceci grâce aux efforts français dans le passé¹⁷. On trouve même des traces du passé colonial, surtout à l'intérieur de quelques familles.

Mais les clichés de la colonie¹⁸ provoquent, dans quelques occasions, une vision pessimiste de la part des Français, qui ressentent parfois un sentiment de culpabilité mais qui n'est pas vraiment présent chez les Vietnamiens, qui,

15 Justin Corfield, *The History of Vietnam* (Connecticut : Greenwood Press, 2008).

16 Kathryn Robson, Jennifer Yee, *France and Indochina: Cultural Representations* (Maryland : Lexington Books, 2005)

17 George Fetherling, *Indochina Now and Then* (Ontario : George Fetherling, 2012).

18 Julien Licourt, « Vietnam : les Français doivent dépasser «les vieux clichés du passé» » Le Figaro, consulté le 10 septembre 2016, <<http://www.lefigaro.fr/internation->

en général, n'ont pas le complexe de colonisés vu qu'ils ont pu « vaincre » les Français¹⁹.

Dans le domaine diplomatique, le Viêt Nam et la France ne possèdent pas beaucoup de liens comme dans le cas d'autres anciennes colonies²⁰. En fait, François Mitterrand a été le premier président français à visiter le Viêt Nam en 1993. Après, avec Jacques Chirac, la question de la francophonie a été mise en place. Pour ce président, il était important d'effacer les aspects négatifs du passé afin d'établir un futur entre les deux pays.

Plus récemment, François Hollande a visité le Viêt Nam, vu qu'il y a encore des intérêts politiques, économiques et culturels. Pour cette raison, on trouve toujours un dialogue politique entre les deux nations. En plus, le Viêt Nam fait partie de la Francophonie pour avoir des relations non seulement avec la France mais aussi avec les États africains.

La représentation française au Viêt Nam est actuellement évoquée par ces réseaux²¹: L'Ambassade de France, le Consulat Général de France à Ho Chi Minh Ville, l'Institut Français du Vietnam (pour les actions de coopération bilatérale), L'Agence pour le développement international des entreprises françaises Business France, L'Agence Française de Développement (pour lutter contre la pauvreté), La Chambre de Commerce et d'Industrie Française au Vietnam, Le Pôle universitaire français (pour les formations françaises en partenariat avec des universités françaises), Le Centre Franco-Vietnamien de Formation à la Gestion, Le Programme de Formation des Ingénieurs d'Excellence au Vietnam, L'Université des Sciences et des Technologies de Hanoi, Le Centre de coopération internationale en recherche agronomique pour le développement, Le Centre National de la Recherche Scientifique, L'Institut de recherche pour le développement et Expertise France (pour l'expertise technique internationale).

En ce qui concerne l'utilisation de la langue française au Viêt Nam, elle est employée, dans quelques occasions, comme la langue de la diplomatie. Ceci est, évidemment, une trace de la colonie où le français était réservé aux liens

al/2016/09/06/01003-20160906ARTFIG00015-hollande-au-vietnam-les-francais-doivent-depasser-les-vieux-cliches-du-passe.php>.

- 19 Pierre Journoud, « Diplomatie France – Viêt Nam : Entre héritages de l'histoire et quête d'un nouveau souffle » *Asie Pacifique News*, consulté le 11 septembre 2016, <<http://asiapacnews.com/diplomatie-france-viet-nam-entre-heritages-de-lhistoire-quete-dun-nouveau-souffle/>>.
- 20 Kathryn Robson, Jennifer Yee, *France and Indochina: Cultural Representations* (Maryland : Lexington Books, 2005).
- 21 Institut français du Vietnam, « Le réseau français au Vietnam » Phap, consulté le 20 août 2016, <<http://www.phap.fr/fr/reseau-francais-au-vietnam/>>.

diplomatiques, et en plus, c'est la manière la plus efficace de maintenir des contacts avec les membres de la Francophonie.

Par rapport au champ éducatif, on voit que le Viêt Nam est souvent choisi par plusieurs étudiants asiatiques afin d'étudier le français. En plus, d'un point de vue interne, la demande de cours des français a augmenté pendant les dernières années, vu que c'est un pays où ces cours ont une bonne qualité.

Actuellement, plus de 6000 étudiants vietnamiens font leurs études en France, normalement parce que le coût est souvent inférieur à celui des pays anglophones, dont l'influence est souvent plus présente. Cependant, d'après les nouvelles tendances à augmenter les frais éducatifs, les chiffres pourraient se voir affectés dans le futur²².

Le terrain professionnel marque une grande problématique pour le français, parce que l'anglais est un outil indispensable afin d'obtenir un bon emploi dans les entreprises, même dans les entreprises qui sont, en théorie francophones. Par contre, le français est rarement demandé en tant que première langue étrangère.

Les médias en langue française ne sont pas très répandus, mais ils existent encore. On trouve les Journaux *Saigon Echo* et encore plus connu *Le Courrier du Vietnam*. Le pays a aussi des émissions télévisées et de radio disponibles en français.

RÉPERCUSSIONS SUR LE FUTUR DU FRANÇAIS EN ASIE DU SUD-EST ²³

Il devient évident qu'il y a encore des gens qui parlent le français avec un niveau acceptable au Viêt Nam, le problème se trouve dans le fait qu'il s'agit des minorités qui ont appris la langue française pendant le XX^e siècle, et quand ces personnes mourront, la présence francophone pourra mourir aussi, si on n'agit pas.

La solution à la problématique de l'âge serait une concentration sur un public plus jeune, avec la destination de plus d'argent pour des jeunes vietnamiens voulant apprendre le français ou voulant faire des études en France, parce qu'aujourd'hui, ils choisissent normalement les États-Unis, l'Australie, l'Angleterre, le Japon ou la Chine.

Dans le cas d'une influence plus présente de la France au Viêt Nam, les financements seraient indispensables, mais on ne les retrouve pas actuellement,

22 Mathieu Bruckmüller, « Au Vietnam, la langue française se fait damer le pion par l'anglais » 20minutes, consulté le 7 août 2016, <<http://www.20minutes.fr/monde/1141335-20130419-20130419-vietnam-langue-francaise-fait-damer-pion-langlais>>.

23 Christine Murriss, « Vietnam, Laos, Cambodge » Avenir de la Langue Française, consulté le 7 août 2016, <<http://www.avenir-langue-francaise.fr/articles.php?lng=fr&pg=840>>.

avec les visions au futur. Cependant, l'éducation serait la clé pour le futur de la langue française dans la région.

Ceux qui cherchent à implémenter une plus grande motivation pour étudier le français dans la région devraient se concentrer sur les raisons actuelles pour le faire, vu que pour le domaine professionnel, ce n'est pas toujours le meilleur choix pour les étudiants. Sans une orientation claire, les désirs diminueront.

Une possible solution à l'intérêt d'étudier en France serait une promotion plus agrandie au salon « Aller étudier en France », effectué chaque année à Hanoï et à Saïgon. Ce serait une opportunité pour offrir plusieurs opportunités aux jeunes vietnamiens, si le financement est possible.

Cependant, la France devrait faire face à la situation présente concernant l'expansion chinoise et son influence sur les anciennes colonies asiatiques. Si l'investissement sur la région continue d'être faible, il est sûr que la concurrence gagnera du terrain.

Sans une solution de la part de quelques compagnies qui sont en théorie francophones et qui recherchent du personnel parlant anglais, le futur de la langue française est en déclin. D'un autre côté, les vietnamiens observent que les francophones natifs en Europe s'intéressent encore plus à apprendre l'anglais, ce qui ne motive pas les non francophones à apprendre le français.

En effet, la ministre du Commerce extérieur Nicole Bricq a indiqué l'importance d'augmenter le marché des entreprises au Viêt Nam. De cette manière, l'intérêt des Vietnamiens serait orienté sur différents champs, tels que le travail, la reconnaissance internationale et l'insertion à de nouvelles opportunités, comme avec la participation de l'AUF²⁴.

CONCLUSIONS

Premièrement, on a constaté que l'histoire de la présence francophone au Viêt Nam est passée par plusieurs étapes qui ont été directement influencées par la colonisation de la région et à travers l'imposition des aspects importants de la vie quotidienne tels que l'éducation et les médias.

En outre, le processus d'indépendance du Viêt Nam, avec ses particularités, a provoqué une perte assez significative de la langue française, mais aussi, en même temps, moins de conflits émotionnels qui pourraient créer des obstacles pour les relations diplomatiques entre la France et ce pays.

Finalement, il est certain que le futur du français au Viêt Nam n'est pas vraiment clair. Pourtant, des efforts encore plus grands pour améliorer le fi-

24 Pierre Journoud, « Diplomatie France – Viêt Nam : Entre héritages de l'histoire et quête d'un nouveau souffle » *Asie Pacifique News*, consulté le 11 septembre 2016, <<http://asiapacnews.com/diplomatie-france-viet-nam-entre-heritages-de-lhistoire-quete-dun-nouveau-souffle/>>.

nancement des études des Vietnamiens et un intérêt sur le marché et le profil des entreprises francophones représenteraient un meilleur avenir pour la langue.

CÓMO LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN IMPONEN UNA VISIÓN DEL MUNDO: ANÁLISIS DE CONTENIDO¹

HOW THE MASS MEDIA IMPOSE A WORLDVIEW: CONTENT ANALYSIS

Jairo Enrique Valderrama Valderrama²
Universidad de La Sabana, Colombia

RESUMEN

Para describir el modelo cultural de la revista colombiana *Magazín Dominical* con un análisis de contenido, se define la categoría *visión de mundo*, en la que se precisa cómo los seres humanos en estos tiempos toman las versiones de los medios masivos de información y las asumen como paradigmas, sin notar que este discurso reiterado va conformando las maneras de vivir de millones de seres humanos, y dejando en entredicho el derecho a la libertad. Inmersos en la cultura, a muchos las ficciones acentuadas de los medios les impiden someter su existencia a las demandas de lo que se percibe como «realidad».

ABSTRACT

To use content analysis to describe the cultural model of the Colombian weekly (print) periodical, *Magazín Dominical*, the category *world vision* has been developed. It addresses how human beings nowadays capture the various versions of facts through mass media and assume them as paradigms, unaware that this repetitive discourse shapes the way of life of millions of human beings, leaving their right to freedom at stake. For many of those immersed in this culture, the fictions emphasized in the media prevent them from submitting their existence to the demands of what is perceived as “reality.”

Palabras clave: medios de comunicación, ficción, visión de mundo

Keywords: mass media, fiction, reality, freedom

1 El estudio parte de la tesis doctoral del autor, «Descripción de un modelo de cultura de la revista *Magazín Dominical*», dirigida por Pedro Luis Barcia, de la Universidad Austral de Buenos Aires. En esta indagación, se establecieron las siguientes categorías: Pensamiento crítico y debate (PCD), Participación abierta de sectores populares (PAP), Revisión histórica (RH), Cuestionamiento institucional (CI), Inquietud social (IS), Visión de mundo (VM) y El hombre en el mundo (HM).

2 Correo electrónico: jairo.valderrama@unisabana.edu.co

INTRODUCCIÓN

Las formas de vida de cada persona, de cada sociedad y cultura lucen distintas ante las miradas de cada sujeto. Sin embargo, las perspectivas en estos tiempos proceden en gran medida del mismo referente: los medios masivos de comunicación.

Desde las décadas de 1950 y 1960, se había anunciado cómo los medios masivos³ orientarían de manera subrepticia los modos de vida de la gente; «se le sobreimpone un mundo de ilusión, de una irrealidad forzada, opuesto al mundo más sólido de la “realidad”»⁴. Desde la revista *Magazín Dominical* (MD) del diario *El Espectador* de Bogotá se ha descrito un modelo cultural, que implica, en la práctica, considerar todas las manifestaciones en los modos de vida. Este trabajo se dedica a uno de esos aspectos: cómo incide en la cotidianidad, en este caso y en gran proporción, el cúmulo de información de los llamados *mass media*. El poder político trabaja sin cesar en esa línea a fin de mantener el control y «dirigir la sociedad hacia una condición que permita examinarla constantemente»⁵.

Resulta imposible emitir juicios acerca de un objeto cuando no se cuenta con algunas herramientas que permitan moldear una opinión «propia». Cuando se ocultan datos pertinentes para enriquecer y equilibrar la visión de mundo (VM), la miopía crítica aumenta. Los medios masivos de comunicación han tomado y dirigen la mayor parte de las versiones acerca de la llamada *realidad*. Por tanto, el hombre corriente se ve agredido por millones de mensajes. El asedio informativo impide «reflexionar sobre su vida y las circunstancias que los rodean»⁶. Está «el imperio de la superficialidad como patrón de comportamiento»⁷, que alude a un dominio casi total sobre las perspectivas para hallar alguna relación con las percepciones del entorno, que fijan, en últimas y en gran proporción, las creencias generalizadas. El riesgo desinformativo crece cuando los ciudadanos con menos capacidad de crítica son los mismos comunicadores sociales y periodistas; es decir, esta «franja de vociferantes no

3 Herbert Marcuse, *El hombre unidimensional* (Barcelona: Planeta-Agostini, 1993) 34.

4 Anthony Smith, *La política de la información. Problemas de política en los medios de información* (México: Fondo de Cultura Económica, 1984) 37.

5 Jairo Valderrama, «La información, aprisionada por el poder y el espectáculo», *Revista Comunicación* XIV, 26 (2005): 52.

6 Gilberto Bello. «La crisis de la comunicación en Colombia», *Memoria Impresa. Antología del Magazín Dominical de El Espectador*, vol. 2 (Medellín: Cooperativa Editorial del Magisterio, Editorial Universidad de Antioquia y El Espectador, 1998) 67.

7 Bello, 67.

es otra cosa más que informadores», centrados solo en «la transmisión mecánica de fragmentos de la realidad»⁸.

Esa visión que presentan los medios masivos de comunicación se achica porque

...la gran falacia de la información esconde la verdad, oculta los procesos y le da la espalda a la vida... Los informadores se han encargado... de gestar una interpretación equivocada de nuestra sociedad⁹.

Los medios han provocado un riesgo social de graves efectos, pues «pertenecen a la escuela de la rapacidad, la mentira teñida de aparente verdad». Acuden a la manipulación de «comportamientos colectivos», que se orientan a la «estimulación matemática de los sentidos...»¹⁰. Esa manera de teñir la información consiste en causar más emociones que reflexiones en las audiencias. Conmover, exaltar, complacer o cautivar conforman algunos de los recursos para que los sentimientos suplan a la razón, y que solo a partir de acciones patéticas se tomen las decisiones. No obstante, una decisión deja de ser auténtica y propia cuando es inducida, y cuando la persona que la ejecuta está despojada o nunca ha contado con criterios (que viene de crítica) fundamentados, al menos en la lógica simple, para defender su pensamiento, en primera instancia, y luego sus actos, en una segunda. Ignacio Ramonet precisa este efecto:

El público tiende a confundir el concepto de «verdad». Supone que la emoción que causan determinados hechos en él constituye la verdad, porque «son verdaderas sus propias lágrimas», sin considerar si el hecho mismo que percibe en los medios es lo «real», lo «verdadero»¹¹.

Los mercaderes de la conciencia han convertido los medios en «pequeños monstruos», para «uniformar las sociedades y homogenizar los comportamientos», bloqueando amplia parte de la panorámica del mundo. Los comunicadores han respondido en este proceso con sumisión, que parece esperar alguna recompensa o evitar una sanción, semejante a una sacudida de rabo muy parecida a la del perro¹² abúlico de Pavlov»¹³. Esa VM de los medios masivos que se desprende del discurso del MD es una denuncia de cómo estos buscan disminuir o extinguir la posibilidad de crítica. A su vez, hay una inten-

8 Bello, 67.

9 Bello, 68.

10 Bello, 69.

11 Ignacio Ramonet, *La tiranía de la comunicación* (Barcelona: Editorial Debate, 2002) 37.

12 Se alude a los experimentos de condicionamiento de Iván Pavlov, que probó en los perros la sumisión de estos ante determinados estímulos.

13 Bello, 70.

ción de mecanizar las acciones humanas con el fin de uniformarlas, al menos en conformidad con los intereses del poder. Con ello, solo se acentúan «la dominación y la dependencia... para implantar en nuestra realidad el imperio de la tecnología»¹⁴.

UNA DIFUSA IDENTIDAD

El pensamiento de otros replicado en los medios masivos de comunicación lleva a que esos otros impongan su manera de ver el mundo. Por eso, la reproducción de «valores» extranjeros en los contenidos de los medios masivos en Colombia, para citar una situación particular, ha bloqueado la posibilidad de estudiar la propia y cercana realidad. Los conceptos tradicionales de los valores humanos y de las prioridades para alcanzar la felicidad han sido, no solo trastocados, sino relegados en el discurso mediático: «La sociedad de consumo... vende la deshumanización como una ley absoluta de la vida... Son mediocres espejismos: poder, éxito, fama y dinero»¹⁵.

Esa avalancha informativa se fija en el discurso cotidiano de la mayoría de las personas con las cuales se interactúa. No existe conciencia entre la gente de que pueda evitarse; es más: se cree que este es el único camino posible de socialización. Implícitamente, en los medios de comunicación aparece un irrespeto contra los mismos receptores, pues la frivolidad de casi todos los contenidos es alta y la trascendencia pública apenas se percibe: «Concedámonos el derecho a ser inteligentes»¹⁶.

Hay un artificio en la mayor parte de la sociedad, alimentado por las perspectivas de los medios masivos. La gente misma se encarcela en campos predeterminados de conducta para seguir esas instrucciones, empeñando y, en muchos casos, renunciando a la libertad. Muy difícil, por tanto, es la presentación de quejas o inquietudes ante el poder; escasísimas son las ideas en la gente acerca del dinamismo real de la sociedad. Si existiera una ética, se confesaría desde esas tribunas de la opinión pública y del control social comunicativo que esos contenidos se entregan para «mantener acallada la crítica, para mantener un control sobre las conductas, para impedir la protesta, para soslayar el conocimiento del funcionamiento real de la sociedad». Desde este punto de partida, entonces la legislación a este respecto tampoco cubre ese derecho a la libertad de información, cuya regulación y funcionamiento influiría directamente en este, como señala Alfredo García Duarte¹⁷.

14 Bello, 70.

15 Bello, 71.

16 Bello, 71.

17 Alfredo García Duarte, ed. *Sistemas informativos en América Latina* (Santiago de Chile: RiL Editores, 2009) 15.

Aquí, se expone la perspectiva del MD. No obstante, las conductas a las que se alude no abarcan a todas las personas que conforman las audiencias. Quizás, la abundancia de visiones muy particulares y numerosas soporta la esperanza de que desde allí otros receptores asuman la repetida conducta de ser autónomos, de que imiten el procedimiento de formar (si no se tiene) o aumentar el sentido crítico. Los contenidos de los medios masivos también constituyen una «oferta concreta que cada receptor seleccionará individualmente para adoptar las decisiones pertinentes o enriquecer su particular banco de datos»¹⁸.

En su modelo propuesto de cultura, el MD aboga por la presencia constante de la crítica, por la libertad de los actos, por el derecho a la protesta y por la proximidad del conocimiento práctico sobre el acontecer de la sociedad. Restringir esos derechos sugiere el interrogante de «¿quiénes se benefician con una conciencia colectiva adormecida y acrítica?». La imposibilidad de ver el mundo plantea un «panorama desolador que se cierne sobre el hombre medio contemporáneo a causa del uso irracional de las tecnologías comunicativas»¹⁹.

Las noticias «llevan altas dosis de ficción, de irrealidades». Muy pocos son los cuestionamientos o las dudas que aparecen cuando en los noticieros dizque se informa de manera «objetiva, a pesar de que se sabe que pueden acudir a «los recursos propios de las ficciones televisivas y hasta del cine», como menciona Marcela Farré²⁰. Desde esta perspectiva noticiosa, las audiencias aprecian las versiones que allí se incluyen como una «última palabra» o como el «testimonio oficial» de los hechos. A partir de estos, las réplicas en las conversaciones espontáneas de la ciudadanía fortalecen y arraigan esos puntos de vista en el imaginario colectivo, Así, «el poder del periodista comienza cuando entra en la conciencia de las personas»²¹. El MD denuncia también la fusión de las intenciones rentables y doctrinarias de los medios masivos, con intereses políticos y económicos. La VM que estos proponen, desde ese punto de vista, es la manipulación contra las personas. El que se llama «servicio a la sociedad» es, en realidad, un «servirse de la sociedad». Se avasalla al hombre, «al punto de convertir a las sociedades en mundos donde solo prima una actividad utilitaria y uniforme»²².

18 José Luis Martínez Albertos, *El ocaso del periodismo* (Barcelona: CIM, 1997) 54.

19 Bello, 72.

20 Marcela Farré, *El noticiero como mundo posible. Estrategias ficcionales de la información audiovisual* (Buenos Aires: La Crujía Ediciones y Universidad Austral, 2004) 18.

21 Juan Darío Restrepo, *El zumbido y el moscardón. Taller y consultorio de ética periodística* (México: Fondo de Cultura Económica, 2005) 27.

22 Bello, 73.

Sobre la libertad, atañe la definición de Schopenhauer para precisar esta exposición, que «ofrece tres subespecies muy distintas»: la libertad física, la moral y la intelectual. La primera alude a la posibilidad de movimiento o desplazamiento del cuerpo; la segunda, a si se puede «querer lo que se quiere cuando existen presiones externas y cuando el motivo del proceder no implica una necesidad»²³. La tercera de esas libertades, la intelectual, añade Schopenhauer, soporta la voluntad en la facultad cognoscitiva. Las acciones, por tanto, se dan con esta base (que Schopenhauer llama «motivo») y, al mismo tiempo, con al análisis de la autoconciencia. Sin embargo, si la percepción resulta contraria (el «motivo») a la *realidad* o engañosa, entonces la acción que se cree voluntaria resulta ser solo una manipulación calculada, para este caso, de los mensajes mediáticos.

Esta situación se reafirma si se examina el papel de los medios masivos en la generalidad de las audiencias, y luego inferirse qué tan auténticas son las acciones de estas. La falta de criterio y de un juicio fundamentado lleva a millones de seres humanos, que son los receptores consuetudinarios, a convertirse en imitaciones azarosas de «figurones dentro del mosaico aterrador de los héroes de consumo»²⁴. Aparecen las discriminaciones si las pautas de conducta se distancian de las «buenas costumbres» o de «Coco Chanel»²⁵; se asume esa cultura de los medios masivos como si fuera solo la propia, y se cree que las demás manifestaciones resultan equivocadas. Por eso, se arrinconan, por extraños y exóticos, los pareceres diferentes a estos modelos, se cierran las puertas para acceder a los criterios distintos que provienen de otras culturas, quizás de mayor continuidad a esta variada y cambiante que imponen los mismos medios. Solo se defienden, desde la visión mediática, los «valores» y los privilegios propios de quienes determinan esos contenidos, por supuesto alejados de «cobijar la expresión cultural de la dinámica social y global»²⁶.

Los medios intentan establecer solo dos modelos de vida. Uno, el culto (distinguido, exclusivo, costoso, selecto), muy propio de las personas de gran reconocimiento, fama, prestancia social, adineradas y con una educación formal de alto prestigio. Otro, «el de la llamada cultura del pueblo o mal llamada popular»²⁷. En los medios de comunicación, está anulada la posibilidad de conjugar criterios ante la realidad, de recibir propuestas que enriquezcan la combinación de elementos de juicio que permitan una aproximación a otras

23 Arthur Schopenhauer, *Sobre la libertad humana* (Madrid: Revista de Occidente, 1934) 53.

24 Schopenhauer, 58.

25 Bello, 74.

26 Bello, 75.

27 Bello, 76.

maneras de ver el mundo. Los imaginarios y fantásticos de los medios blindan los espacios para que los ciudadanos cuenten con educación, crítica, polémica²⁸. A este respecto, el pensador inglés Stuart Mill citaba cómo la libertad de una sociedad depende de manera directa de la libertad misma de cada uno de los individuos que la conforman. En primera instancia, la libertad de conciencia en sentido amplio, para pensar, sentir, opinar... Luego, la libertad de gustos e inclinaciones (surgidas por pensar), organizando la vida según le plazca a cada quien. En tercer lugar, la libertad de asociación, para perseguir así los fines que se deseen, por supuesto en acciones inocuas para los demás y sin el riesgo de afectar a nadie²⁹.

Tomando los enfoques tanto de Mill o como de Schopenhauer, en cada caso se advierten los mismos atentados contra el derecho que asiste a cada ciudadano para determinar su conducta en conformidad con diversas posibilidades; es decir, hay un atentado contra la libertad de este. Ahora, la proliferación de la comunicación solo a partir de los dispositivos electrónicos, de Internet y de las redes sociales ha aumentado el enclaustramiento mental, para blindar con más fuerza el abstracto mundo virtual, donde se ha encarcelado la crítica. Los temas y los contenidos que viajan en estos espacios se replican, se reiteran, se comparten y se realimentan, a pesar de que aparecen propuestas distintas; pero los asuntos siguen siendo los mismos. Allí, la fugacidad y la inabarcable cantidad de datos ya impiden de entrada examinar con suficiente juicio la escasa profundidad y la nula trascendencia de estos en el dinamismo social. Se confunden cultura y consumo; calculan la calidad por la cantidad de oyentes, televidentes, lectores, usuarios de Internet o de las redes sociales.

Los medios exponen un modelo distorsionado de la realidad; sus mensajes están «al servicio de la formalización de la sociedad consumista»; muestran el modelo que quieren construir e imponer. En esa intención, es claro, el MD propone una modificación de los contenidos generalizados de los medios, una alteración de la conducta colectiva. En los medios, «no se trabaja para el cambio social sino para el refuerzo de las conductas esperadas de los individuos que conforman la sociedad»; se trabaja en la influencia de esos mensajes «en la conformación de las opiniones». Por supuesto, esos puntos de vista y esas «opiniones», al resultar inducidos, no pueden ser tales. Los discursos de los medios masivos constituyen una manera de hacer creer a la gente que cree lo que cree, y que lo cree por sí misma, por iniciativa propia, porque no advierte cómo se moldea cada día su percepción del mundo cuando existe una exposi-

28 Bello, 76.

29 Stuart Mill, *Ensayo sobre la libertad* (Barcelona: Ediciones Brontes, 2011) 25.

ción constante, frecuente y en estado de indefensión ante los bombardeos de los medios masivos de comunicación³⁰.

La contundencia del efecto mediático es mayor cuando se verifica que se acude de manera simultánea a dos tipos de lenguaje para abarcar todos los espacios posibles de emisión, y no dejar al azar ninguno. Los ciegos, en su impedimento obvio, al menos han de escuchar; y los sordos tendrán mucho que ver, «pensando en los lenguajes tanto de la palabra como de la imagen»³¹.

Aunque en teoría el papel de los medios se califica como servicio, la experiencia constante parece probar que este se cumple pero con la intención contraria: servirse de la gente. La publicidad, que ocupa en gran proporción las emisiones y los espacios en los medios, es una de las más notorias determinaciones de la actividad mediática, que persigue la rentabilidad. La otra es la carga ideológica, agazapada o abierta, en las tendencias de los medios para que las personas asuman inclinaciones políticas, religiosas, deportivas, etc. Sin embargo, el servicio auténtico debe consistir solo en «poner al alcance de los receptores de su información, todos los elementos de la realidad necesarios para saber qué sucede y para tomar decisiones sobre el desarrollo de esa realidad»³².

EL LENGUAJE

Otra consideración, que calculada con detenimiento centra allí la mayor parte del control sobre la gente, es el manejo del lenguaje, como el instrumento más efectivo (quizás el único) de manipulación. Esa fusión del lenguaje (con su amplísima carga polisémica) y la cultura evidencia que ese dominio pleno de este va modelando a aquella, porque el lenguaje «surgió en la sociedad de los hombres, no en la soledad de la bestia»³³. En el lenguaje mismo se guardan las ideas y, por supuesto, se guardan en el pensamiento, el más claro conductor de las acciones. Si se mantiene, entonces, esa secuencia en el proceso pensamiento-palabra-acto, bien claro es determinar cómo la pobreza del lenguaje (y, claro, de pensamiento) implica un estado de indefensión proporcional a este. Cuando muchas ideas y conceptos, así como propuestas (convenientes o desfavorables), se desconocen y se dificulta acceder a estos por el escaso dominio del lenguaje, entonces son los emisores de los medios quienes ejercen su

30 Mill, 25.

31 Mill, 27.

32 Juan Darío Restrepo, *El zumbido y el moscardón. Taller y consultorio de ética periodística* (México: Fondo de Cultura Económica, 2005) 324.

33 María Delia Gatica de Montiveros, «El lenguaje y la cultura», *Actas del Primer Congreso Nacional de Filosofía* (Mendoza, Argentina), marzo-abril 1949, tomo 3, 171.

control. En la audiencia, los argumentos para rebatir son débiles y, en muchos casos, son nulos.

El lenguaje pobre, y su defensa, su culto, consagra y remacha las injusticias sociales... La igualdad de oportunidades económicas, donde exista, cuando exista, siempre estará obstaculizada por la desigualdad de oportunidades en el dominio del idioma³⁴.

La globalización ha llevado a que el discurso de las naciones más poderosas económica, política y militarmente tienda imponerse. De ahí, quizás, el empeño de los últimos años de que los hispanohablantes empiecen a incorporar la lengua más internacional, el inglés, a fin de continuar con la unificación de procedimientos, que se originan atendiendo a los intereses y directrices de las compañías multinacionales, casi todas estas pertenecientes a los países angloparlantes. Pero, el primer paso en estas intenciones de invasión o extinción cultural se da en la modificación de la lengua, enmarcado en un proceso gradual, pero contundente. El recurso más arraigado de una cultura, el lenguaje, no puede romperse en poco tiempo. Por eso, hay una esperanza, como aclara la lingüista argentina Ivonne Bordelois: «Muestra que el hablante español no es una mera réplica de sus interlocutores anglosajones»³⁵.

El arte, uno de los lenguajes más elevados y complejos, hace ver mejor este panorama. Umberto Eco anota para referirse a la traducción que esta no es solo traducir las reglas lingüísticas, sino los elementos culturales³⁶; y en ese proceso de percibir, interpretar y, en últimas, actuar, a partir de las versiones mediáticas, «lo que está cambiando no son únicamente los contenidos —perdidos o deformados— de la identidad sino los modos mismos de percibir lo propio y lo ajeno, lo nuestro y lo otro»³⁷. Es claro que «la comunicación es una dimensión constitutiva de las culturas»³⁸, que conforma los lazos invisibles que atan, conectan y comparten las percepciones de todos sus miembros. Sin embargo, cuando los contenidos cambian, también cambian la percepción y la vivencia cultural. Por cobertura, por frecuencia o por duración, la versión o las versiones más divulgadas moldean, cambian o reafirman las percepciones

-
- 34 Carlos Liscano, *Lengua curiosa* (Montevideo: Ediciones del Caballo Perdido, 2007) 60.
- 35 Ivonne Bordelois, *La palabra amenazada* (Buenos Aires: Ediciones Desde Abajo, 2005) 140-144.
- 36 Umberto Eco, *Decir casi lo mismo. Experiencias de traducción* (Bogotá: Lumen, 2008) 208.
- 37 Jesús Martín-Barbero, «De los intermediarios a los mediadores en la cultura. Fragmentos de una reflexión en construcción», *Memoria Impresa. Antología del Magazín Dominical de El Espectador*, vol. 2 (Medellín: Cooperativa Editorial del Magisterio, Editorial Universidad de Antioquia y El Espectador, 1998) 103-110.
- 38 Martín-Barbero, 103-110.

de la gente. Y esta gente, en la ejecución misma de sus actos, demuestra que olvida, continúa, modifica o renueva las características de su cultura, pero solo a partir de un modelo específico, disperso en ese contenido mediático.

Así, se nota que «las demandas sociales y las dinámicas culturales están articuladas a las lógicas del mercado... Nuestras culturas, locales o nacionales, son insertadas en el mercado mundial»³⁹. Intencionalmente o de manera inconsciente, los mercaderes se disfrazan, entonces, de periodistas, y el mercadeo, de periodismo: «La política que ha guiado el trabajo de los comunicadores es la división entre creadores y consumidores»⁴⁰. La *cultura*, por tanto, es mercado. El arte, esa otra manera de interpretar la realidad, de develar con esta las apreciaciones e inferencias complejas de los artistas, está situado lejos de la gente del común, precisamente para que no entienda de arte. Que se sepa que existe, pero que no se entienda el arte, porque es una comunicación que conserva la distancia entre los creadores y la pasividad del público.

En esos contenidos mediáticos se busca aludir a «los mundos de vida y los modos de uso». Los medios dicen en qué vivir y cómo vivir. En los medios, usan la cultura y la vacían para convertirla en consumible, «masticable como chicle»⁴¹, sin necesidad de asimilación», porque de eso se trata, de que no se asimile. En el plano cultural, las manifestaciones se acercan más a la «precariedad y la fijeza de las obras», excluyendo con fuerza y celeridad las humanidades y las artes, para incluir en mayor proporción «la producción científica y la trama tecnológica»⁴². Abrir los espacios de aquello que producen y gustan otros pone al país a comunicar y fortalece los procesos de democratización, dice el estudioso de la comunicación Jesús Martín Barbero⁴³.

Los textos analizados en este estudio fueron tomados del período⁴⁴ en que Marisol Cano Busquets dirigía el MD. Sobre esta incapacidad, impuesta soteradamente por intereses que solo buscan alterar la verdad, ella titula el artículo en cuestión *Nuestras líneas de fuga*, y aclara que el lenguaje incomprensible limita el acceso a la cultura, a la VM. Desde esa analogía del título, sugiere la ruptura de un marco de normas, de esquemas preconcebidos, para que a partir de estos el resto de los hombres se acomoden con facilidad y ejerzan su derecho a «interpretar» el mundo. «No queremos imponer límites a nuestra curiosidad, a nuestra necesidad de conocer y explorar el país, su literatura, su vida cotidiana, sus conflictos, las reflexiones de sus científicos sociales, de

39 Martín-Barbero, 103-110.

40 Martín-Barbero, 103-110.

41 En muchos países hispanohablantes, al «chicle» lo llaman «goma de mascar».

42 Martín-Barbero, 103-110.

43 Martín-Barbero, 103-110.

44 Las muestras tomadas del *Magazín Dominical* son de los años 1984 a 1994.

sus ciudadanos»⁴⁵. Uno de los valores impostergables e indelegables es la vida y, detrás de esta, la libertad. «Por el periodismo de un país como Colombia, en el que se nos llevan cada día a uno de los nuestros».

Si hablaba del placer de la fuga y de la necesidad de no perder la capacidad de asombro, es porque el ejercicio del periodismo en el área cultural me ha hecho encontrar con jóvenes arrogantes, narcisistas, mezquinos, cómplices del poder y, lo que es peor, muy poco preparados⁴⁶.

La posición del hombre, en general, y del periodista, en particular, se advierte desde varios puntos. Se requiere de una modestia para enriquecerse al evidenciar sus limitaciones: «¿Confrontamos nuestras intuiciones y nuestros pequeños saberes con los de los especialistas? ¿Permitimos que nos asalte la sabiduría popular?», interroga Marisol Cano Busquets, y recomienda la apertura constante de los sentidos, al conocimiento, a debatir, a cuestionar, a aprender, a tertuliar, como ejercicio cotidiano⁴⁷. Ella reitera que en el debate nacional y mundial nada debe ser excluido, nada que cause efectos en la sociedad, conformada en su mayoría por las gentes de condición o de extracción popular. Hay que darse y dar la posibilidad de descubrir otras perspectivas, otros espacios, acudiendo para ello a la independencia. «Las visiones de mundos particulares» son las que crean los medios de comunicación, debido a los determinismos políticos, económicos, donde se fusionan el miedo y las «terribles oleadas de banalidad». Desde allí y con «¡la lógica del mercado!», se tratan de explicar los acontecimientos⁴⁸, para empequeñecer la VM.

El poder cautivador de estos discursos sonoros y visuales facilitan que el número de seguidores aumente, y sobre todo que se recomienden a diario entre los mismos receptores. Este sedante mediático ratifica la utilidad para apaciguar alteraciones psicológicas de la realidad misma. Así, ante la falta de oferta de otro tipo de evasión, siguen ocupando el primero de los lugares en estos ritmos de vida. Se requiere, entonces, establecer «otros modos de relación entre cultura e información, entre cultura y comunicación»⁴⁹, y hay que ligar más la cultura al mundo.

Para el MD, no hay democracia auténtica en el juego político y constante de Colombia; sin embargo, la visión que se transmite a la mayor parte de la

45 Marisol Cano Busquets, «Nuestras líneas de fuga», *Memoria Impresa. Antología del Magazin Dominical de El Espectador*, vol. 2 (Medellín: Cooperativa Editorial del Magisterio, Editorial Universidad de Antioquia y El Espectador, 1998) 109.

46 Cano Busquets, 110.

47 Cano Busquets, 110.

48 Cano Busquets, 111.

49 Jesús Martín-Barbero, «Un periodismo para el debate cultural», *Periodismo y cultura* (Bogotá: Tercer Mundo Editores y Colcultura, 1991) 113.

gente es que ella misma participa de un proceso libre y abierto; el condicionamiento parece no existir. La propuesta del MD consiste en que «tenemos la obligación de promover la construcción de una cultura política democrática» en los medios masivos. Entonces, «la gente empezará a crear y no solamente a consumir»⁵⁰, porque «estaremos ajenos a la agenda diaria que se impone». Las razones que son solo lucrativas apartan masivamente la posibilidad de construir experiencias distintas: «Démosle la espalda a la corriente de mercantilización descarada que transforma los movimientos, las prácticas, los consumos y la información cultural»⁵¹.

¿Cómo se restablece en una sociedad el derecho a la vida?, ¿cuánto tiempo tendrá que transcurrir aún para que veamos una sociedad diferente, una sociedad en la que el motor de la historia sean vidas dedicadas a construir y no a destruir?... Desde los medios estamos moldeando, gústenos o no esta palabra, la cultura cotidiana de las mayorías⁵².

CONCLUSIONES

La avalancha informativa, reiterada, homogénea y abundante, impide reflexionar sobre el contenido que están recibiendo, por lo cual deciden asumir como verdadero lo que se muestra en los medios masivos de comunicación, sin de cuestionamientos, y más ahora con la proliferación instantánea de las redes sociales. Así, los medios de comunicación ocultan datos y recurren a elementos propios de la ficción para transmitir una visión del mundo que corresponde a intereses particulares, relacionados con los intereses del poder y el dinero. Esto impide a los ciudadanos emitir juicios más o menos acertados, pues faltan más elementos para esos juicios.

Surge, como en toda investigación, más preguntas: ¿cómo rompe las cadenas invisibles?, ¿cómo despierta de algo que no sabe que es mentira?, ¿cuál sería el detonante, la pregunta fundamental, que incitaría a la duda, el cuestionamiento, de si lo que lo rodea es real o no? El mercadeo y los intereses de grupos particulares usan los medios de comunicación para imponer su visión del mundo, orientada hacia el consumo, y no hacia la creación original. La censura ya está en manos de los grupos armados, sino en manos de «intereses particulares», «grupos económicos» o «el dinero». ¿Cómo combatir a un enemigo que no se puede ver o tocar?

Las herramientas de los medios masivos de comunicación para moldear la visión del mundo son: (1) la apelación a los sentimientos, por encima de

50 Martín-Barbero, 113.

51 Martín-Barbero, 113.

52 Martín-Barbero, 113.

la razón, utilizando tanto la imagen como la palabra, para que el individuo «sienta» como verdadera la información y no reflexione si es real o no; (2) la exaltación de «pequeños ídolos», que se convierten en modelos de conducta, para transmitir contenidos implícitos, que buscan homogeneizar el comportamiento y el pensamiento de las personas; y (3) el uso de instrumentos propios del cine, como la dramatización y la exageración de algún hecho, con el fin de orientar la opinión sobre este.

El *Magazín Dominical* plantea una ruptura con el marco de los medios de comunicación para dar al lector la posibilidad de interpretar el mundo por sí mismo. De este modo, propone darle la espalda a la mercantilización que transforma al arte en un artificio de consumo. El arte brinda nuevos elementos de juicio que permiten ampliar la visión, y los medios de comunicación lo excluyen de la agenda o buscan ponerlo en un altar demasiado elevado para ser alcanzado.

ACTOS DE HABLA EN EL LENGUAJE PUBLICITARIO ESCRITO DE PUNTARENAS

SPEECH ACTS IN THE LANGUAGE OF WRITTEN ADVERTISING IN PUNTARENAS

Rosberly López Montero¹

Universidad de Costa Rica, Sede del Pacífico

RESUMEN

La teoría de los actos de habla no había sido aplicada al estudio del lenguaje publicitario en Costa Rica en el contexto del periodismo rural. Son escasos los estudios lingüísticos específicos de la provincia de Puntarenas, por lo que esta investigación pretende conocer los tipos de habla existentes en un corpus de mensajes publicitarios de periódicos puntarenenses a través de la teoría propuesta por Austin y desarrollada por Searle, para reconocer la intención de los anunciantes en una región específica de Costa Rica. El estudio demuestra que en su mayoría estos mensajes publicitarios presentan actos de habla directivos; sin embargo, existen otros tipos de actos de habla, los cuales sugieren diversas intenciones por parte de los emisores.

ABSTRACT

Speech act theory has not been applied to the study of the language of advertising in Costa Rica in the context of rural newspapers. Similarly, very few linguistic studies refer to the province of Puntarenas. This investigation, therefore, identifies the types of speech acts in nine different advertisements from Costa Rican rural newspapers based on the speech act theory proposed by Austin and later developed by Searle, to establish the intentions of the publicity that region of Costa Rica. This study shows how most of these messages contain directive speech, along with other types of speech acts which suggest the advertisers' varied intentions.

Palabras clave: pragmática, actos de habla, lenguaje publicitario

Keywords: pragmatics, speech acts, language of advertising

INTRODUCCIÓN

El estudio del lenguaje publicitario desde una perspectiva lingüístico-pragmática es una tarea pendiente en Costa Rica. Ante ello, esta investigación analiza los actos de habla presentes en anuncios publicitarios de tres periódicos puntarenenses, con el fin de conocer la intención de la publicidad desde la óptica del periodismo rural. El lenguaje publicitario es un discurso social que representa algo específico de la cultura de una comunidad por lo que el

1 Correo electrónico: rosberly.lopezmontero@ucr.ac.cr / ros_ber_ly@yahoo.es

estudio del lenguaje publicitario desde el periodismo rural facilita un panorama del sentido identitario de una región. Para Benavides², «lo que la gente conoce y discute, lo hace al modo de la publicidad». Investigar la manera en que se desarrollan los actos de habla en un corpus de mensajes publicitarios de la prensa escrita puntarenense arrojará luz sobre lo que los habitantes de la región conocen y discuten entre sí. Tal y como afirma Cook³, la publicidad dice bastante sobre nuestra propia sociedad y psicología.

Vale reconocer que este tipo de espacio no ha sido analizado desde una perspectiva del lenguaje en los periódicos de la provincia de Puntarenas, por lo que su abordaje resultará novedoso en el campo de la investigación lingüística.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

La teoría de los actos de habla fue propuesta por Austin⁴; señala que toda acción lingüística conlleva el realizar algo, más allá que sólo decirlo. A partir de este concepto, este autor hace una distinción entre tres tipos de actos que toman lugar en el momento de emitir un enunciado: el acto locutivo, el acto ilocutivo y el acto perlocutivo. El primero hace referencia al acto de emitir el enunciado, el segundo es el acto que llevamos a cabo al decirlo y el tercero se refiere al acto que llevamos a cabo porque decimos algo.

Todo acto del lenguaje no es únicamente una acción en sí misma sino que lleva una función comunicativa consigo. Al emitir cada acto de habla, el locutor tiene una intención comunicativa; es decir, desea lograr algo con la emisión de la oración. Entonces, los estudios de los actos de habla son estudios en los significados de los enunciados o las intenciones que tienen los hablantes al emitirlos. Ahora bien, los actos de habla son divididos en distintas categorías establecidas de acuerdo con el origen de su intención comunicativa. Schlieben-Lange⁵ presenta la tipología de actos de habla de Searle⁶:

- *Representativos*: Comprometen al hablante en que algo sucede. El objeto es presentar una realidad, sea esta verdadera o falsa, correcta o incorrecta como manifestaciones, suposiciones, predicciones, explicaciones, clasificaciones, diagnósticos y descripciones.

2 Juan Benavides, «Nuevas propuestas para el análisis del lenguaje en los medios», *Questiones publicitarias* 1, 10 (2005): 13-33 (17).

3 Guy Cook, *The Discourse of Advertising* (Londres: Routledge, 1992).

4 John Austin, *Cómo hacer cosas con palabras* (Barcelona: Paidós, 1962/1991).

5 Brigitte Schlieben-Lange, *Pragmática lingüística* (Madrid: Editorial Gredos, 1987).

6 John Searle, *Actos de habla. Ensayo de filosofía del lenguaje*, 2ª ed. (Madrid: Ediciones Cátedra, 1969/1986).

- *Directivos*: La intención ilocutiva consiste en que el hablante intenta, más o menos enérgicamente, mover al oyente a hacer algo. Ejemplos son: órdenes, mandatos, ruegos, instrucciones, peticiones, propuestas, solicitudes y consejos.
- *Comisivos*: La intención es comprometer al hablante en el curso futuro de las cosas. Por ejemplo: promesas, votos, amenazas, apuestas, propuestas, convenios y fianzas.
- *Expresivos*: Expresan una actitud psíquica del hablante respecto a la realidad caracterizada en el contenido proposicional. Su intención ilocutiva es la de expresar su condición de sinceridad. Ejemplos de estos tipos de actos son felicitaciones, disculpas, testimonios de agradecimiento, de ofensa, de quejas, de bienvenida.
- *Declarativos*: Su propiedad definitoria es que la realización lograda de uno de sus miembros da lugar a una coincidencia entre el contenido proposicional y la realidad. En general, estas acciones ilocutivas exigen una institución no lingüística como la iglesia o la ley, así como la expresión de giros rituales del hablante. Algunos casos son: declarar la guerra, excomulgar, casar a una pareja, brindar, hacer un legado, abdicar, hacer un nombramiento, rescindir, licenciar.

Tales actos pueden manifestarse como un todo; como lo que van Dijk⁷ denomina *macroacto de habla*. Según él, un macroacto de habla es «un acto de habla que resulta de la realización de una secuencia de actos de habla linealmente conectados». Es decir, es la secuencia de distintos actos de habla, vista como un todo, la que determinará el acto de habla general del cual trata el texto, en otras palabras, el macroacto de habla.

Con respecto al lenguaje publicitario, este consiste en un tipo de discurso lingüístico que evoluciona a través del tiempo. Según Adam y Bonhomme⁸, el objetivo del mismo es la de incitar el consumo comercial; sin embargo, Cook apunta que la publicidad tiene propósitos diversos tales como informar, solicitar apoyo, advertir, entretener, inclusive preocupar, y por supuesto, vender.

Conforme a la terminología austiniana, Adam y Bonhomme definen la estructura pragmática del discurso publicitario: la fuerza locutiva la constituye la producción escrita textual e icónica de un discurso publicitario, la fuerza

7 Teun Van Dijk, *Estructuras y funciones del discurso. Una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto y a los estudios del discurso*. (10ª ed.) (México: Siglo Veintiuno, 1996) 72.

8 Jean-Michel Adam y Marc Bonhomme, *La argumentación publicitaria. Retórica del elogio y de la persuasión*. (Madrid: Ediciones Cátedra 1997).

ilocutiva se trata de la fuerza persuasiva inscrita en el anuncio y la fuerza perlocutiva es efecto logrado con tal persuasión, si el lector ha sido persuadido o no de adquirir el producto.

La publicidad está pensada en términos de persuasión-acción. Trata de persuadir al lector, en caso de anuncios en prensa escrita, para que actúe de la manera deseada por los emisores del mensaje. Cada anuncio lleva un propósito y se espera que el consumidor lo cumpla, lo que hace que la publicidad implique un tipo de comunicación muy particular.

METODOLOGÍA

Para la compilación del corpus se seleccionaron tres periódicos principales de la provincia de Puntarenas: *Sol Porteño*, *Mi Cantón* y *La Voz del Pacífico*. En esta comunicación en particular se analizan tres anuncios publicitarios por periódico, los cuales constituyen una muestra de una investigación con un corpus mayor. Se empleará la taxonomía de Searle según la desarrolla Schlieben-Lange (1987), para determinar cuál acto o actos de habla se emplean mayormente en este tipo de discurso. Para efectos de esta investigación, la clasificación de los mensajes se analizará de un modo simplificado para facilitar su comprensión y está basada en la función comunicativa que cumplen dichos mensajes. Cabe recalcar que los actos de habla analizados se toman como macroactos y no como actos de habla individuales.

Para la selección de los anuncios publicitarios, se optó por concentrarse en aquellos dirigidos a la población puntarenense y no aquellos que pudieran ser utilizados para una audiencia más general en cualquier diario a nivel nacional.

ANÁLISIS DEL CORPUS⁹

IDENTIFICACIÓN: SOL PORTEÑO 1

Clasificación del acto: En este caso existe una doble función en el mensaje. Por un lado, se trata de dar a conocer la festividad de homenaje a la Virgen del Carmen, Patrona de Puntarenas, con la emisión de los primeros enunciados: «Pescadores y porteños en general rinden homenaje a la Virgen del Carmen», lo que se trata de un acto representativo, ya que le indica al destinatario que algo sucede. Por otro lado, el enunciado «Visite nuestro Stand, Sol Porteño», es claramente un acto directivo, al solicitar de forma explícita que se visite un *stand*. No obstante, a la hora de tomar los enunciados como un todo, se trata de indicar a los lectores que asistan a las Fiestas de la Virgen y de paso se visite el stand de información del anunciante. Hay que destacar que para visitar este

9 Las imágenes de la publicidad analizada por la autora pueden consultarse en: <www.cilap.una.ac.cr>. N. del E.

puesto informativo, se debe asistir a las fiestas patronales, por lo que el acto de habla general, o macroacto, es un acto de habla directivo.

Acto de habla: directivo → *petición*

IDENTIFICACIÓN: SOL PORTEÑO 2

Clasificación del acto: Todos los enunciados (del anuncio de Psicología Efectiva, S. A.) proporcionan información sobre un solo servicio en particular por lo que detalla la atención ofrecida así como la información de contacto de la profesional. Debido a que exhortan que las personas acudan a esta profesional cuando necesiten consulta psicológica, es posible calificar el macroacto aquí presente como directivo.

Acto de habla: directivo → *solicitud o petición*

IDENTIFICACIÓN: SOL PORTEÑO 3

Clasificación del acto: Por lo indicado en este mensaje de la agencia de TROPIGAS EL ROBLE, los actos aquí presentes constituyen actos de habla directivos al tomar en cuenta que lo expresado tiene la intención de hacer que la población de consumidores contacte el servicio.

Acto de habla: directivo → *solicitud o petición*

IDENTIFICACIÓN: MI CANTÓN 1

Clasificación del acto: Mediante el saludo expresado a la comunidad en el anuncio de la Municipalidad de Montes de Oro, se hace extensiva una felicitación por haber alcanzado 192 años de Independencia. Ya que la fuerza ilocutiva expresa su condición de sinceridad, los actos de habla presentes en este mensaje se califican como expresivos.

Acto de habla: expresivo → *felicitación*

IDENTIFICACIÓN: MI CANTÓN 2

Clasificación del acto: Al intentar atraer al usuario a su local —Deport Bar— mediante una serie de promociones, los actos de habla en los que se proporciona información se manifiestan como directivos. Si bien tomados por sí solos, es decir, cada uno de manera independiente, se tratan de actos representativos al dar a conocer una realidad, su función es la de atraer a la clientela al realizar una invitación a visitar el lugar en los días anunciados, esto hace que los actos de habla sean interpretados conjuntamente como un acto de habla directivo.

Acto de habla: directivo → *invitación*

IDENTIFICACIÓN: MI CANTÓN 3

Clasificación del acto: En este anuncio se dan varios actos de habla que cumplen una función importante. La intención principal del anuncio es que las personas conozcan la rifa de varios productos del establecimiento: «Centro de carnes Veyma. Gran Rifa: Dos medios cerdos, tres piernas de cerdo enteras, tres piernas de cerdo ahumadas. 8 GANADORES». Estos son actos de habla representativos. Aunado a estos, los enunciados «Participa en cualquiera de nuestros puntos. Fecha sorteo 21 de Diciembre 2013» intentan que una vez que las personas conozcan de esta rifa, participen de ella; solicitan a los receptores ser parte de la rifa en la fecha indicada por lo que estos son actos de habla directivos. «Les desea a todos Feliz Navidad» expresa la actitud del anunciante con respecto al festejo navideño, por lo que consisten actos de habla expresivos. Hay pues en este anuncio tres tipos de actos de habla pues se reflejan tres intenciones comunicativas en un mismo mensaje: representativos, directivos y expresivos.

Actos de habla:

Representativo → *afirmación, descripción*

Directivo → *petición*

Expresivo → *felicitación*

IDENTIFICACIÓN: LA VOZ DEL PACÍFICO 1

Clasificación del acto: Debido a lo expresado en los enunciados, los actos de habla empleados en este anuncio del Grupo Mutual se ejecutan para constituir un acto de habla directivo ya que la intención de los mismos es lograr que los lectores acudan a la feria que anuncian, esa es la función del mensaje.

Acto de habla: directivo → *petición*

IDENTIFICACIÓN: LA VOZ DEL PACÍFICO 2

Clasificación del acto: La intención ilocutiva del mensaje del anuncio de *Ciclo Gaby* es hacer que las personas que practican algún deporte adquieran sus artículos en el local anunciado, por lo que componen un acto de habla directivo, se le pide de alguna manera a los lectores que compren ahí sus artículos deportivos.

Acto de habla: directivo → *petición*

IDENTIFICACIÓN: LA VOZ DEL PACÍFICO 3

Clasificación del acto: Pese a contar con datos de contacto —en el anuncio de Vidrios Monge—, por sí solos actos representativos, y se han tratado como actos directivos en mensajes anteriores al tomarse como parte de un mensaje general, la pertinencia en este caso tiene que ver con los enunciados que expresan una felicitación por una ocasión especial («celebrar 155 años de

fundación como ciudad»). El objetivo es expresar la condición de sinceridad del hablante por lo que se trata de actos de habla expresivos.

Acto de habla: expresivo→ *felicitación*

CONCLUSIONES

La mayoría de actos de habla en los anuncios publicitarios son directivos; es decir, su intención es la de hacer que el lector haga algo en particular, en la mayoría de los casos, adquirir un producto o servicio. En estos anuncios la mayoría de actos de habla se expresan indirectamente, es decir, el anunciante no solicita de manera explícita que las personas le contacten, sino más bien les facilita las características de lo ofrecido y su información de contacto para que las personas adquieran lo que ofrecen. Los enunciados empleados son actos de habla representativos si se toman de manera individual, pero se encuentran unidos por la intención ilocutiva de hacer que el lector contacte el servicio o adquiera el producto, por lo que constituyen un acto de habla directivo.

A pesar de que la mayoría de actos de habla son directivos, también hay enunciados que constituyen actos de habla de otro tipo, como representativo y expresivos, lo cual indica que existen intenciones en la publicidad más allá que la de incentivar el comercio. Estas intenciones pueden estar inclusive en un mismo anuncio; por ejemplo, es posible encontrar un mensaje con tres tipos de actos de habla diferentes, *Mi Cantón 3*: en un mismo anuncio se reflejan tres intenciones distintas, la de presentar una realidad (representativo), el de emitir un saludo de felicitación a la clientela (expresivo) y el de hacer que el lector haga algo (directivo).

PARTÍCULAS DISCURSIVAS EN EL ESPAÑOL INFORMAL EN COSTA RICA: METODOLOGÍA PARA SU ANÁLISIS¹

DISCOURSE PARTICLES IN INFORMAL COSTA RICAN SPANISH: ANALYSIS METHODOLOGY

María Benavides González²

Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica

RESUMEN

La metodología de análisis que se expone permite la caracterización de las partículas discursivas mediante el análisis detallado de sus rasgos particulares en el habla informal. Se emplea una ficha con datos sobre los rasgos prosódicos, morfosintácticos, semánticos y pragmáticos, así como la frecuencia de aparición de cada uno. Estos datos conforman la estructura de un diccionario funcional, en el cual predominan los ejemplos de las partículas discursivas en contexto para ilustrar los rasgos y las funciones de cada una de las partículas. Las bases teóricas corresponden a la pragmática, el análisis del discurso y la lexicografía.

ABSTRACT

The analytical methodology described makes it possible to characterize discourse particles through a detailed analysis of their particular features in informal speech. Use is made of a card with data on the prosodic, morphosyntactic, semantic and pragmatic features, along with their frequency of appearance. These data are used for the structure of a functional dictionary, in which examples of discourse particles in context show the features and functions of each particle. The theoretical basis corresponds to pragmatics, discourse analysis and lexicography.

Palabras clave: español de Costa Rica, partículas discursivas, uso informal de la lengua

Keywords: Costa Rican Spanish, discourse particles, informal speech

1 Forma parte de la investigación realizada para el trabajo final de graduación de la Maestría en Lingüística «Los marcadores discursivos en el español informal en Costa Rica: una propuesta de diccionario», defendida en el 2014. Disponible en: <<http://www.kerwa.ucr.ac.cr/handle/10669/11424>>.

2 Correo electrónico: mbevaides@uned.ac.cr

ANTECEDENTES

Este trabajo corresponde a un primer acercamiento para elaborar las entradas de las partículas discursivas (PD) que se analizaron en la investigación «Los marcadores discursivos en el español informal en Costa Rica: una propuesta de diccionario»³, para incluirse en el *Diccionario de partículas discursivas del español (DPDE)*⁴, coordinado por Antonio Briz, Salvador Pons y José Portolés. En Costa Rica, es la primera propuesta para elaborar un diccionario con características particulares, diferente a las obras lexicográficas comunes en el sentido de que los marcadores o partículas discursivas los encontramos definidos, habitualmente, como adverbios, frases adverbiales, conjunciones o interjecciones; es decir, se asocian a una categoría gramatical o se clasifican por la posición ocupada en el enunciado, pero no se les define a partir de su función pragmática. Por ejemplo, en el *Diccionario de la lengua española*, «huevón» se marca como adjetivo vulgar y su definición es sinonímica, a saber: «perezoso»⁵, en su primera acepción. En el DPDE, lo definen así: «apela directamente al interlocutor como llamada de cooperación y marca de solidaridad, la cual, a menudo, destaca o refuerza la especial relevancia de la información contenida en el segmento discursivo al que afecta»; se hace la aclaración de que tiene la marca de distribución geográfica y un ejemplo para ilustrar la definición: «Corre, **huevón**, vienen todos, le dice un encapuchado a otro».

Las principales investigaciones elaboradas para cumplir el objetivo de definir y caracterizar las partículas discursivas por su función y por el proceso que marcan al hablante se han desarrollado con éxito, especialmente en España, entre ellas están: el ya mencionado DPDE, el *Diccionario de partículas* (Santos, 2003), *Prototipo de diccionario de marcadores del español* (Vásquez Veiga, 2002)⁶ y el *Diccionario de conectores y operadores del español*⁷.

En Costa Rica, entre las investigaciones cuyo objeto de estudio son este tipo de partículas utilizadas en el discurso oral están los análisis exploratorios

3 María Benavides González, «Los marcadores discursivos en el español informal en Costa Rica: una propuesta de diccionario». Tesis. Universidad de Costa Rica, 2014.

4 Antonio Briz, Salvador Pons y José Portolés (coords.), *Diccionario de partículas discursivas del español (DPDE)* (2008); disponible en línea: <www.dpde.es>.

5 Real Academia Española, «Entonces», *Diccionario de la Lengua Española*; en línea: <<http://dle.rae.es/?id=FivP8ug>>.

6 Ambos citados por Briz, Pons y Portolés.

7 Catalina Fuentes Rodríguez, *Diccionario de conectores y operadores del español* (Madrid: Arco/Libros, 2009).

de Solano Rojas⁸, del «Proyecto de estudio coordinado de la norma lingüística culta de las principales ciudades de Hispanoamérica y de la Península Ibérica» (Lope Blanch, 1986⁹), mediante los que se justifica el uso de enlaces (o nexos) en el habla culta costarricense, describiéndolos a partir de un modelo teórico de categorías lógico-formales; y, más reciente, Castro Corrales¹⁰, en la que analiza los marcadores argumentativos y contraargumentativos de una muestra de discursos emitidos en la discusión de un proyecto de ley en la Asamblea Legislativa. El resto de investigaciones, como la de Sánchez Avendaño¹¹ y otros se centran en el uso de las partículas en el discurso escrito, por lo que no se consideran para este caso particular, aunque deberán tomarse en cuenta para establecer los modelos y presentar ejemplos según lo requiere la microestructura del DPDE.

ACERCA DE LAS PARTÍCULAS DISCURSIVAS: DEFINICIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

Las partículas discursivas son una clase amplia de palabras, provenientes de diversas clases sintácticas como las conjunciones, los adverbios, las frases preposicionales o segmentos más complejos (Fraser¹²; Real Academia Española¹³), que indican la función de relación y las distintas relaciones lógicas entre oraciones; son elementos lingüísticos que guían la interpretación del discurso, pues tienen un carácter más procedimental que conceptual¹⁴. En el DPDE, el valor de la partícula está ligado a la interacción; de otro modo, la marcación del discurso por parte de estas partículas consiste básicamente en

-
- 8 Yamilet Solano Rojas, «Los nexos en el habla culta costarricense». Tesis. Universidad de Costa Rica, 1990; «Los conectores pragmáticos en el habla culta costarricense», *Revista de Filología y Lingüística* 15. 2 (1989), 143-154; «Los nexos en el habla culta costarricense», Tesis para optar al grado de Doctorado en Letras con especialidad en Lingüística Hispánica, México, 1990; y «Las formas nexuales adversativas en el habla culta costarricense», *Revista de Filología y Lingüística* 17. 1-2 (1991): 219-234.
- 9 Solano Rojas (1990) 3.
- 10 Ada Castro Corrales, «Marcadores argumentativos y contraargumentativos en el discurso parlamentario costarricense: Ley para el mejoramiento de servicios públicos de electricidad telecomunicaciones y de la participación del Estado, N.º 13.873». Tesis. Universidad de Costa Rica, 2004.
- 11 Carlos Sánchez Avendaño, «Los conectores discursivos: su empleo en redacciones de estudiantes universitarios costarricenses», *Revista de Filología y Lingüística* 30, 1 (2005):169-199.
- 12 Bruce Fraser, «What are discourse markers?», *Journal of Pragmatics* 31 (1999): 931-952.
- 13 Real Academia Española/Asociación de Academias de la Lengua Española. *Nueva gramática de la lengua española. Manual* (México D. F.: Planeta, 2010).
- 14 Briz, Pons y Portolés, s. p.

cuatro funciones (conexión argumentativa o estructuradora, modalización, focalización, control de contacto). Su función va más allá de la gramática; no corresponden con ninguna de las categorías gramaticales establecidas y son resultado de un proceso de gramaticalización¹⁵.

Los rasgos generales se muestran en el cuadro 1, según los niveles de constitución estructural.

Cuadro 1. Rasgos generales de los marcadores discursivos según niveles de constitución de la lengua

Rasgos	Características
Prosódicos	Unidades tónicas y aisladas entre pausas del resto de su oración.
Morfosintácticos	Son unidades invariables; tienen gran movilidad y pueden situarse entre signos de diferente función y categoría. Tienen una posición extrapredicativa: no cumplen una función a nivel del predicado.
Semánticos	Su significado es relacional. Se relacionan con el contenido proposicional del enunciado en el que se insertan. No alteran las condiciones de verdad del enunciado en el que se insertan.
Pragmáticos	Su significado es procedimental. Se trata de unidades lingüísticas que guían las inferencias de la comunicación.

Fuente: Cueva Lobelle¹⁶.

La descripción del funcionamiento de las partículas discursivas explica la expresión de relaciones en el enunciado y la expresión de relaciones entre el hablante, como enunciador, y el proceso enunciativo¹⁷; pues se centra en la organización de la oración y el texto, dado que «la naturaleza pragmática de los conectores se encuentra en su nivel de interacción»¹⁸. Por eso, con frecuencia,

15 Cfr. Briz, Pons y Portolés, s. p.

16 Alberto Cueva Lobelle, «Estado de la cuestión sobre las características gramaticales de los marcadores discursivos del español. *Forma y función* 21 (2008): 87-106 3 de abril de 2011, <<http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/9485>>.

17 María Antonia Martín Zorraquino, «Gramática del discurso. Los llamados marcadores del discurso», Centro Virtual Cervantes, 18 de julio de 2010, <http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/sevilla/unidad/ponenc_zorraquino.htm>.

18 Hang Ferrer. «De las partículas modales alemanas a los conectores pragmáticos en español: un puente», *Quaderns de filologia Estudis Linguistics. La pragmática de los conectores y las partículas modales* (vol. 6) (Universidad de Valencia, 2001).

se hace necesario referirse a presuposiciones, implicaturas conversacionales y al saber compartido para definir las¹⁹.

En diversos textos teóricos se recalca la dificultad de determinar las PD, por lo que características como la invariabilidad, el significado de procesamiento (es decir, una serie de instrucciones que guían las inferencias que deben efectuarse en los distintos miembros del discurso donde aparecen estas unidades²⁰) y los criterios fonológicos, morfológicos, sintácticos, semánticos, textuales, pragmáticos y distribucionales planteados por Pons²¹ al definir el prototipo de conector, permiten reconocerlas en el corpus que se seleccionó en la investigación base.

Por su parte, el significado que caracteriza a cada una de las PD se obtiene principalmente del contexto y de las relaciones que establezcan en los discursos (en algunos casos, coinciden con las definiciones tradicionales); y, según la recomendación de Briz²² para el análisis pragmático, se parte de un punto de vista onomasiológico, el cual parte de las funciones para llegar a las formas. Empero, su descripción exhaustiva no es posible²³.

¿POR QUÉ UN DICCIONARIO DE PARTÍCULAS DISCURSIVAS DEL ESPAÑOL?

Entre los aspectos que validan el análisis de las partículas discursivas y su posterior inclusión en un diccionario específico está el de su aplicación en la enseñanza del español como segunda lengua o lengua extranjera, según Martín Zorraquino y Montolio²⁴, debido a la importancia que los enfoques comunicativos dan a la lengua oral y a la dificultad que presenta enseñar y demostrar el significado de los marcadores; además, las autoras indican que las PD permiten identificar rasgos diatópicos, diastráticos y diafásicos, pues ciertas unidades son características de determinados grupos y difieren de las pertenecientes al código escrito, por lo que pueden ser útiles en los campos de la Dialectología y la Sociolingüística.

19 Esto en el ámbito de la Pragmática; se hace la salvedad de que en esta área se habla de actos de habla o enunciados, no de oraciones.

20 María Antonia Martín Zorraquino y José Portolés, «Los marcadores del discurso», I. Bosque y V. Demonte (eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (vol. 3) (Madrid: Espasa Calpe, 1999) 4072.

21 Salvador Pons, «Conexión y conectores: estudio de su relación en el registro informal de la lengua», *Cuadernos de Filología (Anejo N.º 27)* (1998): 56. Disponible en: <<http://www.uv.es/ponss/PDFs/Conexion.pdf>>.

22 Antonio Briz, comunicación personal por correo electrónico, 2013.

23 Martín Zorraquino y Portolés, 4056.

24 María Antonia Martín Zorraquino y Estrella Montolio, *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis* (2.ª ed.) (Madrid: Arco/Libros, 2008).

Por su significado de procedimiento, su interpretación es negociada en el contacto, lingüística y conceptualmente (Fraser²⁵); son la prueba de un fenómeno fundamental de la comunicación humana, pues la forma lingüística no solo determina qué se descodifica al escuchar un discurso, sino también qué se comprende con posterioridad. Así, son un medio de la lengua para facilitar la articulación entre lo dicho y el contexto²⁶, ya que a un distinto contexto le corresponderá un uso distinto de estas unidades.

Más adelante, al describir la microestructura de este tipo de diccionario activo, será posible ver que las definiciones cuentan con ejemplos, escritos y en audio, del contexto de uso. Ello facilita, también, identificar cuándo estas unidades cumplen un papel diferente al de partícula discursiva, precisamente por su contexto.

PROPUESTA DE ANÁLISIS

En el análisis se procuró identificar las características de las partículas discursivas que se extrajeron del corpus; asimismo, en ellos se señala lo que distintas investigaciones indican acerca de las funciones que cumple cada partícula. A su vez, se clasificó en uno de los grupos (según lo que plantea Portolés²⁷), entre ellos: conectores, reformuladores, operadores discursivos, marcadores conversacionales y marcadores con varias clasificaciones.

El corpus del que se extrajeron las partículas discursivas es una muestra de 19 grabaciones, con duración de 20 a 35 minutos (aproximadamente 10 folios por transcripción). Se recopiló en 2004, para el proyecto de investigación «La cortesía verbal en el español de Costa Rica»²⁸. Los requisitos que cumplían las situaciones de conversación fueron las siguientes: participación de más de dos personas mayores de edad, diferentes tipos de discurso (interacción con clientes o usuarios, conversación entre amigos y familiares), y se da preferencia al lenguaje coloquial. Para la transcripción, se utilizó el sistema propuesto por Briz y Grupo Val.es.co²⁹.

25 Fraser, 931.

26 Martín Zorraquino y Portolés; y José Portolés, *Marcadores del discurso* (2.ª ed.) (Barcelona: Ariel, 2001).

27 Portolés.

28 Fue inscrito en la Vicerrectoría de Investigación en la Universidad de Costa Rica con el número 745-A3-312, por el Dr. Jorge Murillo Medrano, quien la facilitó para el trabajo final de graduación.

29 Antonio Briz y Grupo Val.es.co. *¿Cómo se comenta un texto coloquial?* (Barcelona: Ariel, 2000) 15-16.

Después de la búsqueda de los datos que se presentan en la ficha (ver Anexo 1), la información del artículo lexicográfico se organiza de la siguiente manera:

1. Encabezado
 - a. Se anota el lema o etiqueta discursiva, en orden alfabético.
 - b. Se indica la clasificación.
 - c. Se agrega un ejemplo de uso con el que se ilustra la definición.
2. Usos
 - a. Se describe con el verbo conjugado en tercera persona singular.
 - b. El verbo se utiliza en presente.
 - c. Se incluye una muestra de uso.
3. Pronunciación
 - a. Se describe de manera general.
 - b. Se enumera cada característica.
 - c. Posiciones posibles que ocupa en el miembro del discurso.
4. Casillas opcionales
 - a. Combinación con otros marcadores.
 - b. Variación en la pronunciación.
 - c. Variantes (cuando la partícula mantiene el mismo significado).
 - d. Cuando no es marcador.

En las partículas analizadas, hay un grupo que tiene múltiples usos o funciones y varias clasificaciones (*al final, bueno, diay, digamos, es que, verdad*), cuyos usos se consideran particulares. Cuando sucede esto, la estructura anterior se varía; por tanto, el encabezado tiene los siguientes elementos:

1. Encabezado
 - a. Se anota el lema o etiqueta discursiva, en orden alfabético.
 - b. Características generales: funciones del marcador en sus diversas clasificaciones.
 - c. Se agrega un ejemplo de uso en el que se ilustra la definición.

Las casillas de la pronunciación y posición, así como las optativas, se mantienen. Las múltiples acepciones se incluyen por aparte; y se enumeraron para distinguirlas, como se observa en el siguiente ejemplo de *definición de partículas discursivas con varias funciones*³⁰.

EJEMPLOS (I)

al final. 1

Marcador de cierre

Definición: Señala el fin de una serie discursiva.

Ejemplo:

30 Benavides González, 145-146.

Estudiante 4: quedar embarazadas o o sea por Dios es lo mismo o sea puede ser que o que que estén casadas y se divorcien y **al final** el señor el señor se desentienda o sea se separen y nunca más vuelve a ver a sus hijos y no importa las mujeres igual pueden quedar una

al final. 2

Reformulador recapitulativo

Definición: Establece una relación entre lo que le precede y lo que le sigue para construir la conversación.

Ejemplo:

Mujer 1: [qué horror]:

Mujer 2:[ve doña Gloria/ **entonces al final** él no comió nada/ quedó con hambre más bien]

Mujer 3: [sí sí sí]

En comparación con la estructura del DPDE, aún faltan elementos para completar los datos requeridos para este diccionario; inicialmente se debe reconocer la marca de distribución geográfica; además, es necesario sintetizar la definición, pues si se toma, por ejemplo, el caso de *diay*, se encuentran nueve usos: 1. Introduce una llamada de atención. 2. Implica una duda. 3. Introduce una contradicción o reformulación. 4. Introduce una consecuencia. 5. Representa una pausa para pensar cómo continuará el enunciado. 6. Marca un reclamo o burla. 7. Introduce un enunciado con sentido irónico o contrario a lo que indica el hablante. 8. Indica que concluye la intervención. 9. Implica conformidad. Así, se tienen siete definiciones que se presentan con sus ejemplos³¹:

EJEMPLOS (2)

diay. 1.

Marcador de control de contacto

Definición: Manifiesta la relación entre los participantes de la conversación, y de estos con sus enunciados. También disimula o retarda una pausa.

Ejemplo:

Hombre 2: **diay** yo no sé si no me las da cómo me las voy a llevar

Hombre 1:

[**diay** doctor]

Hombre 2: no se las dan a uno

diay. 2

Operador discursivo de formulación

Definición: Presenta su miembro del discurso como una formulación que transmite de forma satisfactoria la intención comunicativa del hablante.

31 Benavides González, 153-154.

Ejemplo:

trabajar los sábados en período lectivo sí

Informante 14: ahhh oquey oquey **diay** no entonces ni modo muchas gracias

jorge

Entrevistador: con mucho gusto a la orden

diay. 3**Operador discursivo de refuerzo argumentativo**

Definición: Refuerza como argumento el miembro del discurso en el que se encuentra frente a otros posibles argumentos, sean explícitos o implícitos.

Ejemplo:

Hombre: §y ¿qué se gana él con traerla?

Mujer 1: nada/// **diay** que le que que tal vez cómo te explicara§

Hombre: §le hacen precio

por por

La prosodia y la puntuación deben especificarse más puesto que todavía es muy general; a saber: «se pronuncia con tono sostenido, o ascendente cuando está aislado por pausas y se alargan las vocales (diayyy)». También, se requiere agregar más ejemplos.

Es necesario detallar la posición, pues en la primera propuesta se indica solamente si es «inicial, parentética y final; conforma un turno de palabra», y los ejemplos son³²:

EJEMPLOS (3)

(1)

Hombre: §y ¿qué se gana él con traerla?

Mujer 1: nada/// **diay** que le que que tal vez cómo te explicara§

Hombre: §le hacen precio por por

(2)

trabajar los sábados en período lectivo sí

Informante 14: ahhh oquey oquey **diay** no entonces ni modo muchas gracias

jorge

Entrevistador: con mucho gusto a la orden

Mujer 1: ah/ a usted ya se le ha metido que es que se marea con eso y/// **diay**§

Mujer 2: §uy

viera yo dando

clases/ ya ya yo no puedo

32 Benavides González, 123-124.

(3)

Informante: chunche/ bicho/

Mujer 2:/// ¡**diay!**

Informante: si no qué cosas/ apúrese apúrese/ no lo veo no lo veo

El registro se identifica como coloquial, se cuenta con las variantes menos frecuentes, como di. Por último, de la microestructura del DPDE, están pendientes la sintaxis, las fórmulas conversacionales, partículas semejantes y en qué contextos no funciona como partícula.

CONCLUSIONES

La metodología de análisis presentada propicia un acercamiento para identificar las partículas discursivas en el habla informal, a partir del contexto y de las funciones que cumple, y las características que contribuyen a guiar la interpretación del discurso. Esta, a su vez, facilita la construcción de entradas para el proyecto del *Diccionario de partículas discursivas del español*, en el cual se procura incluir lemas cuyo uso sea característico de Costa Rica, a partir de la sistematización y síntesis de la información.

Anexo 1. Ficha para la identificación de las partículas discursivas³³

Marcador discursivo (conector u operador):

Frecuencia:

Rasgos:

- A) Prosódicos
 - a. Unidad tónica
 - b. Aislado por pausas
 - i. Precedido por pausa
 - ii. Seguido por pausa
- B) Morfosintácticos
 - a. Unidad invariable
 - b. Posición extrapredicativa
 - c. Invariabilidad flexiva
 - d. Puede omitirse sin afectar la relación con enunciados contiguos
 - e. Contenido proposicional
 - f. Relación enunciativa
 - g. Aparece solo en turno de palabra
- C) Semánticos
 - a. Significado relacional

33 Benavides González, 48.

- i. Relacionados con el contenido proposicional del enunciado
(remiten a contenidos previos o posteriores)
 - 1. Relaciones semánticas aditivas
 - 2. Relaciones semánticas consecutivas
 - 3. Relaciones semánticas contraargumentativas
 - ii. Papel metadiscursivo
 - iii. Apelativo
 - b. No contribuye a las condiciones de verdad de la proposición
- D) Pragmáticos
- a. Significado procedimental
 - b. Instrucciones semánticas
 - i. Sobre el significado de conexión (operadores)
 - ii. Instrucciones argumentativas
 - iii. Instrucciones sobre estructura informativa
 - iv. Efectos de sentido
 - v. Instrucciones de formulación

UN VOCABULARIO INÉDITO DEL BRIBRI DE WALTER LEHMANN Y JUAN SALAS

AN UNPUBLISHED BRIBRI VOCABULARY BY WALTER
LEHMANN AND JUAN SALAS

*Julio Arias Cordero*¹

Universidad de Costa Rica

RESUMEN

En 1907, Agustín Blessing le propuso al científico alemán Walter Lehmann que uno de sus discípulos, Juan Salas, colaborase en entrevistas como informante lingüístico para registrar una muestra del vocabulario del bribri. Sus resultados se publican en *Die Sprachen Zentral-Amerikas* (1920). Buena parte de sus notas manuscritas se conserva en la colección especial del Instituto Iberoamericano en Berlín, entre ellas el vocabulario: «Vocabularium der Bribri-Sprache». En esta ponencia se presenta un proyecto de traducción, edición del vocabulario y su adecuación a las normas ortográficas del bribri, para hacer accesible un valioso documento para la historia de la investigación lingüística en Costa Rica y evaluar su alcance como fuente lexicográfica.

ABSTRACT

In 1907, Agustín Blessing recommended his disciple Juan Salas to the Berline scholar Walter Lehmann, who was conducting studies on the Bribri language. The results of these interviews were partially published in *Die Sprachen Zentral-Amerikas* (1920). A great deal of Lehmann's hand-written notes on the Bribri language are preserved in the Iberoamerikanisches Institut in Berlin. Most salient is the notebook called "Vocabularium der Bribri-Sprache." This paper proposes a translation and first edition of the vocabulary, and its adjustment to current orthographic norms in Bribri. The aim is to make this valuable document on the history of linguistic research in Costa Rica available and to evaluate its significance as a source for ongoing studies in lexicography.

Palabras clave: lingüística indigenista, lengua bribri, lexicografía mesoamericana

Keywords: indigenous linguistics, bribri language, Mesoamerican lexicography

1 Correo electrónico: julioarias@centrogoethe.com

LAS COMPILACIONES LEXICOGRAFICAS DE LAS LENGUAS AUTÓCTONAS DE COSTA RICA EN EL SIGLO XIX

El interés lexicográfico por las lenguas autóctonas de Costa Rica, exceptuando el único testimonio colonial existente², empieza en las últimas décadas del siglo XIX con los registros de B. A. Thiel³, el geógrafo W. Gabb⁴ y el naturalista H. Pittier⁵, recopiladores de las primeras listas de palabras en diferentes lenguas autóctonas. Thiel trató de cubrir cuatro lenguas en sus *Apuntes lexicográficos*, cuyos datos se remontan a varios viajes entre 1881-1882. El geógrafo y el naturalista, por su parte, profundizan en una sola lengua al incluir distintas formas de material lingüístico y las primeras descripciones detalladas de los sonidos de una lengua indocostarricense, el bribri. Las monografías *On the Indian Tribes and Languages of Costa Rica* (1875) y *Die Sprache der Bribri-Indianer* (1898) consisten en su mayoría de un diccionario bribri-inglés o bribri-alemán, ejemplos de frases y textos cortos.

El trabajo de los tres estudiosos desempeña un papel en la conformación de los glosarios compilados por Walter Lehmann en su gran obra lingüística DSZA⁶ (1920) (Künne-Arias 2015). En esta ponencia se presenta material inédito de Walter Lehmann, corroboración de los materiales publicados por Pittier (1898). Los datos obtenidos a partir del contraste con los estudios

-
- 2 El vocabulario más antiguo que se conoce fue registrado a finales del siglo XVII entre 1788-1790; fue publicado por L. Fernández en *Lenguas indígenas de Centro América en el siglo XVIII* (San José de Costa Rica: Tipografía Nacional 1892) y más tarde reproducido por W. Lehmann en *Zentral-Amerika, Teil I. Die Sprachen Zentral-Amerikas in ihren Beziehungen zueinander sowie zu Süd-Amerika und Mexiko, 1/ 2* (Berlin: D. Reimer (Ernst Vohsen) 1920) pp. 238. El documento consta de tres vocabularios (Cabecara, Viceyta y Terrava) que fueron registrados como parte de una iniciativa por recoger una muestra de todas las lenguas de América y aparece por primera vez publicado en uno de los volúmenes del diccionario universal (*Lexicon totium orbis linguarum*) que habría de traducir alrededor de 300 términos básicos del ruso a todas las lenguas del mundo. Este proyecto romántico fue creado por la Emperatriz Catalina III de Rusia y dirigido por el naturalista alemán Peter Simon Pallas. V. Wendland, Folkwart, *Peter Simon Pallas (1741-1811): Materialien einer Biographie* (Berlin, New York: de Gruyter).
 - 3 Bernhard A. Thiel, *Apuntes lexicográficos de las lenguas y dialectos de los indios de Costa Rica* (San José: Imprenta Nacional, 1884).
 - 4 William M. Gabb, «On the Indian Tribes and Languages of Costa Rica», *Proceedings of the American Philosophical Society*, 14 (Philadelphia, Penn.: McCalla & Stavely, 1875) 483-602.
 - 5 Henry F. Pittier, «Die Sprache der Bribri-Indianer in Costa Rica», *Sitzungsbericht der Kaiserlichen Akademie der Wissenschaften in Wien*, 138 (Wien: Carl Gerold, 1898).
 - 6 Walter Lehmann, *Zentral-Amerika, Teil I. Die Sprachen Zentral-Amerikas in ihren Beziehungen zueinander sowie zu Süd-Amerika und Mexiko, 1/2* (Berlin: D. Reimer [Ernst Vohsen], 1920).

anteriores se publicaron tan solo parcialmente en DSZA dentro del apartado dedicado al bribri⁷.

LA CIENCIA PRUSIANA Y EL PROYECTO SOBRE LA HISTORIA CULTURAL DE LA ANTIGÜEDAD CENTROAMERICANA

Durante las últimas décadas del siglo XIX floreció en diversas instituciones culturales europeas una subdisciplina de la antropología colonial, especializada en la antigüedad de las culturas americanas y pretendía reconstruir su historia cultural alrededor de tres grandes ejes: filología y lingüística, arqueología e historia del arte y la etnografía. Uno de los más prominentes representantes de este episodio de la academia europea fue Eduard Seler, quien dedicó su carrera a la historia cultural de Mesoamérica. Su gran proyecto, en parte continuado por sus discípulos, entre ellos Walter Lehmann, consistía en corroborar y entrelazar el conocimiento proporcionado por las dos fuentes más prestigiosas según su visión histórica: los testimonios textuales antiguos y los registros arqueológicos. La periferia sur de la gran Mesoamérica se extendía para ellos a lo largo de Centroamérica por toda la costa pacífica hasta Costa Rica y no tenía, en términos de su historia cultural, ni testimonios escritos ni registro arqueológico a su disposición; era prácticamente desconocida.

Intereses por parte del Museo de Etnografía del Imperio Alemán y por parte de un mecenas en particular⁸ permitieron financiar un millonario viaje de investigación y adquisición de objetos arqueológicos, para el cual Eduard Seler recomendó a Walter Lehmann. La inclinación lingüística del científico berlinés llevó a un esfuerzo concentrado en la documentación de las lenguas que estuvieron a su alcance durante su viaje entre setiembre de 1907 y diciembre de 1909.

Entre los resultados materiales de este viaje de investigación, conservados actualmente en instituciones culturales en Alemania, se cuentan varios miles

7 Martin Künne y Julio Arias Cordero, «Las lenguas chibchas de Costa Rica, Nicaragua y Panamá: La materialización del patrimonio cultural intangible en la obra de Walter Lehmann», *Las lenguas de América Central según Walter Lehmann*, eds. W. Mackenbach y M. Künne, En edición, 2015.

8 Joseph Florimond Loubat fue un bibliófilo y filántropo francés nacido en Nueva York, fundador de la Société des américanistes de Paris; realizó millonarias donaciones a numerosas universidades y museos en Estados Unidos y Europa. Una de las donaciones a universidades fue el financiamiento de la Cátedra de Lenguas, Etnografía e Historia Antigua Americana en la Universidad Humboldt de Berlín, ocupada por Eduard Seler en 1899. Una buena parte de los fondos utilizados por Lehmann para prolongar su viaje y para adquirir piezas arqueológicas en Centroamérica fue donada por el filántropo franco-americano. V. Künne Martin, «Anlage, Struktur und Bedeutung der archäologischen Sammlung von Walter Lehmann am Ethnologischen Museum Berlin», *Baessler Archiv* (Berlin) 51 (2003): 155-75.

de piezas arqueológicas, cientos de publicaciones raras, documentos históricos originales y cuadernos con elaboraciones propias a partir de entrevistas lingüísticas relativas a nueve lenguas distintas en el territorio de cuatro países. Utilizando como fuente la información que podría obtenerse de los anteriores artefactos y enriquecida con los aportes que vendrían de la colaboración de científicos en el extranjero⁹, se planeaba componer una obra de dimensiones enciclopédicas sobre la antigüedad centroamericana en función de las teorías civilizatorias de Selser, partiendo de Mesoamérica y delineando por supuesto los mismos ejes que su maestro: la filología-lingüística, la arqueología-historia del arte y la etnografía. De los tres tomos que planeó la dirección del Museo Etnográfico llegó a publicarse tan solo uno relativo a las lenguas del subcontinente: *Die Sprachen Zentral-Amerikas*.

MATERIALES INÉDITOS RELATIVOS A LAS LENGUAS DE COSTA RICA SEGÚN EL LEGADO DE WALTER LEHMANN

Entre los manuscritos conservados en el Instituto Iberoamericano en Berlín hay materiales registrados por Lehmann relativos a tres lenguas costarricenses: el bribri, el cabécar y el malecu. Se distinguen siete cuadernos de anotaciones primarias en distintos formatos y elaboraciones posteriores para la publicación de los vocabularios en DSZA (1920). Cinco libretas pequeñas (Y / 3189: 1) provienen de entrevistas realizadas a trabajadores cabécares en una finca en Tuis en Turrialba entre noviembre y diciembre de 1907-1908; tres cuadernos medianos (Y / 3186: 10) provienen de dos informantes malecus de Río Frío entrevistados en marzo de 1909. Además, se conservan dos formularios léxicos llamados *Tabelle zur Aufnahme von Südamerikanischen Sprachen* (signaturas: Y / 3026 [8]^o, Y / 3027 [8]^o) creados según un formato recomendado por la sociedad colonial alemana (Deutsche Kolonialgesellschaft) para el registro de lenguas no europeas y diseñado por lingüistas como un aporte a los proyectos exploratorios de finales del s. XIX, de los que se nutrían las emergentes disciplinas antropológicas-etnográficas¹⁰. Tales formularios tenían la intención de recolectar muestras comparables de una gran cantidad de lenguas autóctonas para disponer de la documentación mínima que requería el

9 Poco después del nombramiento de Lehmann el 1 de enero de 1921 como director del “Ethnologischen Forschungs- und Lehrinstituts bei den Staatlichen Museen zu Berlin”, escribe al educador costarricense J. F. Tristán, con quien había mantenido correspondencia desde su partida de San José, pidiéndole su colaboración para mantener una red de intercambio entre científicos centroamericanos y el instituto de investigación del cual había sido nombrado director. Archivo Nacional de Costa Rica «Correspondencia de Walter Lehmann a José Fidel Tristán: 26 de junio de 1921» AH-FITRIS-000086, fol. 15-17.

10 Ethnologisches Museum Berlin, Stiftung Preußischer Kulturbesitz, *Tabelle zur Aufnahme südamerikanischer Sprachen* (Berlin: Königliches Museum für Völkerkunde Berlin/ Real Museo Etnográfico [s.f.]).

florecente método comparativo. Ambos formularios son copias idénticas, uno relleno con palabras en cabécar, el otro con palabras en bribri. La información lingüística contenida en los anteriores documentos fue parcialmente publicada en DSZA. Se dejó por fuera, sin embargo, una considerable cantidad de los datos acerca del bribri y el cabécar y otra cantidad indeterminada, pero estimablemente mucho más pequeña, de datos acerca del malecu.

Existe también un cuaderno de mayor formato (Y / 3009 [8]°) que contiene una elaboración posterior sobre las anotaciones del bribri en la forma de extenso vocabulario. Este incluye, además de las entradas del formulario prescrito por el Real Museo de Etnografía, una considerable cantidad de material lexicográfico conservado en otra forma de anotación primaria en el legado del investigador¹¹. Dicho vocabulario fue concluido en junio de 1909 en San Salvador alrededor de un año después de la anotación primaria y lleva como título: *Vocabularium der Bribri-Sprache, 1907-1908. Costa Rica.*

JUAN SALAS Y EL «VOCABULARIUM DER BRIBRI-SPRACHE, 1907-1908

En el caso de la lengua bribri, casi la totalidad de la muestra lingüística proviene de una sola persona: un joven bribri que apenas tenía quince años y medio en noviembre de 1907, cuando Agustín Blessing lo recomendó a Lehmann para que le enseñara el bribri. Los registros realizados con la ayuda de Salas se remontan a entrevistas regulares realizadas en noviembre y diciembre del 1907 y enero del 1908 según los diarios existentes, pero posiblemente se hayan extendido durante más tiempo de la estadía de Lehmann en San José, hasta su partida hacia Nicaragua en noviembre de 1908.

El joven Juan Salas era estudiante en el Seminario de los padres paulinos y estaba bajo el cuidado de su director; además de su lengua materna, bribri de la región del río Lari, hablaba muy bien español y había sido instruido en latín por los religiosos. La madre de Salas era originaria de *Búkúts*, cerca de la cabecera del río Coén y su padre era del linaje de los tsúkures (Lehmann 1920: 274). La buena educación, la disposición y la perseverancia de Salas le permitieron a Lehmann profundizar en la fonética (1920: 275-77) y la gramática (1920: 277-93) del bribri mucho más que en cualquier otra de las lenguas estudiadas in situ. Lehmann escribe a su maestro Seler desde San José en

11 Bajo la signatura Y 3178; 3 de la colección especial del Instituto Iberoamericano en Berlín se encuentra una libreta que contiene el inventario de manuscritos creados o compilados por Lehmann durante el viaje (275 números). Cinco documentos son relativos al bribri, de los cuales se conservan catalogados bajo signatura solo los primeros tres que se citan a continuación con la numeración del inventario: 1) Vokabular der Bribri-Sprache. 60 pp. -4° 2) Vokabular der Bribri-Sprache. Oblong. 81 fol, incl. Vocabular der Sprache von Río Lari 6) Phraseologica – Bribri-Sprache (Gagini), 13 fol. obl. 106) (a-c) Nachträge (grammatikalische) zur Bribri-Sprache, a. 65 fol, b. 109 fol., c. Sprachliches und Sitten 11 fol. 150) Nachträge zur Bribri-Sprache, 12 fol.

noviembre de 1908 sobre Juan Salas: «Este varón es invaluable y cada día paso con él una hora o más para recoger un vocabulario y para penetrar más profundamente en la gramática complicada de esta lengua por medio de frases (en forma de conversación)»¹².

Las anotaciones manuscritas de estas entrevistas consisten de extensos listados de palabras traducidas, orientadas por el formulario para la anotación de lenguas indígenas y que abarcan una serie de campos semánticos relevantes para el método comparativo, como por ejemplo, elementos de la naturaleza, su flora y fauna, el cuerpo humano, la casa y sus herramientas, vestimenta y adornos, y términos de parentesco, etc. Se incluyen, además, en algunos casos frases contextuales para ejemplificar las entradas lexicográficas, y aparecen muchísimos ejemplos de formas verbales y cuatro narraciones tradicionales (tomadas directamente de Pittier, 1898).

Para facilitar el registro de los nombres de la flora, la fauna y otros datos, el científico berlinés visitó con Juan Salas el Museo Nacional en varias ocasiones, para constatar los datos lingüísticos de estudios anteriores con el habla de su consultor. Lehmann quería estudiar la correlación entre las especies naturales y sus denominaciones en bribri¹³. La extensión de la información registrada de esta manera «harán posible en el futuro escribir una monografía sobre el bribri» (Lehmann 1920: 274). Esta no llegó nunca a ser publicada al igual que muchas otras fuentes primarias reflejadas en la obra DSZA.

Sobre la vida del joven Salas encontramos testimonios posteriores en otras fuentes. La misión evangelizadora de los padres paulinos en Talamanca en cooperación con el estado liberal preparó algunos jóvenes indígenas para ser futuros maestros¹⁴ de la escuela en la colonia agrícola de San Bernardo de Talamanca, la cual había sido fundada por interés del estado costarricense en 1885¹⁵. El nombramiento de Juan Salas como maestro en abril de 1911 consta

12 Según el acta del Real Museo de Antropología de Berlín estudiada por Martin Künne; ver: «El primer viaje de Walter Lehmann por América Central y la construcción de culturas prehistóricas», *La recuperación de la herencia indígena: El primer viaje de Walter Lehmann por América Central (1907-09)*, Martin Künne y Margarita Vannini, eds. (Managua: IHNCA-UCA, 2010) 5-11.

13 Según el acta del Real Museo de Antropología de Berlín estudiada por Martin Künne; ver: Martin Künne y Julio Arias Cordero, «Las lenguas chibchas de Costa Rica, Nicaragua y Panamá: La materialización del patrimonio cultural intangible en la obra de Walter Lehmann», *Las lenguas de América Central según Walter Lehmann*, W. Mackenbach y M. Künne. En edición, 2015.

14 Acerca de la incidencia de las misiones alemanas en la cultura indígena de Talamanca, ver: Jaime Prieto Valladares, *Indianermission im Tal von Talamanca, Costa Rica 1891-1987* (Hamburg: Verlag an der Lottbek, 1995).

15 Datos sobre la historia de esta colonia agrícola y la relación entre indígenas y colonizadores en Alejandra Boza Villarreal, *La frontera indígena de la gran Talamanca 1840-1930*

en registros archiviales¹⁶. Acerca de las circunstancias alrededor de su muerte en 1913 relata el hermano lego Pablo Solano¹⁷, quién permaneció durante décadas en la colonia de los religiosos y conoció a Juan Salas en su posición de maestro. Sobre él dice «él se puso al frente de la escuela. Todavía había ilusiones, pues había un indio de pura raza haciéndose cargo de la enseñanza...», más abajo dice también «...era en extremo ejemplar en todo, estudioso, inteligente, nunca hubo que llamarle la atención por nada...». El evento de su muerte y la de otros jóvenes aparece en la narración de Pablo Solano directamente ligada al abandono de la misión en Talamanca, en la que él participó entre 1886 y 1913.

COMPARACIÓN DE LAS ENTRADAS DEL *VOCABULARIUM* CON OTROS DICCIONARIOS

El diccionario inédito *Vocabularium der Bribri-sprache* contiene un total de 1450 entradas lexicográficas. Muchas de estas incluyen ejemplos en frases o aclaraciones en alemán. Los nombres de flora y fauna vienen casi siempre acompañados de nombres científicos. Todas las entradas verbales (alrededor de 320) vienen con de 2 a 4 ejemplos de su morfología. El material lingüístico publicado en DSZA (1920) abarca alrededor de 770 entradas lexicográficas; 240 de ellas son entradas verbales. Aproximadamente la mitad del material lingüístico recopilado por Lehmann y Juan Salas ha permanecido inédita.

La metodología y las herramientas para la labor lexicográfica han cambiado mucho desde aquella época. Actualmente, la más completa fuente lexicográfica para la lengua bribri es el *Diccionario fraseológico bribri-español* (DFBE, 1986), que a pesar de ser mucho más preciso en cuanto a los usos y a la fonética, no incluye una buena parte de las entradas del *Vocabularium*. De una muestra de 500 palabras del *Vocabularium* comparadas con el DFBE se determinó que 200 no aparecen en este último. Es posible que algunas de estas palabras hayan sido poco usadas por los consultores del DFBE, pues al menos dos generaciones separan a Juan Salas de aquellos.

LA TRANSCRIPCIÓN FONÉTICA DE LEHMANN Y EL ALFABETO NORMALIZADO DEL BRIBRI

El minucioso sistema de transcripción implementado en el *Vocabularium* hace posible aprovechar hasta cierto punto el registro de la realización fonética

(EUCR-EUNED, San José, 2014).

16 Archivo Nacional de Costa Rica, «Informe sobre las escuelas de Talamanca» ANCR CLCR-P, Caja 12, Tomo II, fol. 519.

17 Pablo Solano, «Los indios de Talamanca», *Tradición oral indígena costarricense* I, 1, 2 (1983, San José: Universidad de Costa Rica, Vicerrectoría de Acción Social): 17-18.

en la medida en que se observan discrepancias sistemáticas entre ciertas entradas en este y las que aparecen en la literatura actual¹⁸. Antes, sin embargo, resulta necesario trasladar los valores de aquel sistema de transcripción al AFI utilizado en el presente. Un segundo paso consistiría en representar los sonidos utilizando el alfabeto normalizado del bribri, con el fin de obtener un texto lexicográfico de consulta accesible a más lectores.

El sistema de transcripción del *Vocabularium* es equivalente al utilizado para representar distintas lenguas en la obra DSZA. El inventario completo del sistema es, en proporción y organización, muy cercano al actual AFI¹⁹ y pretende describir la realización fonética de los vocablos sin normalizar en una ortografía, de manera que en algunos se distinguen en la anotación diferentes realizaciones de un lema.

COMENTARIOS LÉXICOS Y FONÉTICOS

Las siguientes son algunas observaciones sobre entradas contenidas en la muestra. En primer lugar, se presentan ejemplos de la organización de la información en cada una de ellas. Muchas entradas incluyen formas verbales y referencias para la comparación morfológica (1); otras agregan información contextualizante y ejemplos en una frase (2); también las hay donde aparecen derivaciones verbales y nominales en una misma entrada (3); otras pocas registran distintas realizaciones fonéticas (4). Toda reproducción de las anotaciones de Lehmann ha sido realizada con una fuente tipográfica especialmente diseñada para este fin. Las aclaraciones de cada entrada se presentan en alemán o español según el autor las haya transmitido.

- | | | |
|-----|---|---|
| (1) | apátaũk
djæ' ipátũë
djæ' ipátóbak
djæ' ipátuġ
djæ' ipátuëät | “bezahlen”
Präs.
Imperf.
Perf.
(s. tãũk “kaufen”) |
| (2) | ãpõ
apõũã bõťók | “Pantheon”;
wo die Gebeine der Toten je eines Clans
aufgehãuft wurden.
die Knochen im Beinhaus beisetzen |

18 El corpus utilizado para contrastar las entradas del vocabulario proviene en primer lugar del diccionario de Enrique Margery Peña, *Diccionario fraseológico bribri-español, español-bribri* (San José: EUCR, 2005); de manera secundaria se utilizan también de los glosarios que aparecen tanto en la obra de Adolfo Constenla Umaña, Feliciano Elizondo Figueroa y Francisco Pereira Mora, *Curso básico de bribri* (San José: EUCR, 1998), como en la más reciente de Carla Victoria Jara Murillo y Alí García Segura, *Se' ttõ bribri ie. Hablemos en bribri* (San José: CONARE, 2013).

19 Julio Arias Cordero, «La transcripción fonética de Walter Lehmann y su correspondencia con el AFI», *Las lenguas de América Central según Walter Lehmann*, W. Mackenbach y M. Künne, eds.; en edición, 2015.

- sěnúbǒlók^élě “cementerio” (para guardar nuestros cuerpos)
- (3) átū “Bohne”
 átūñūk “Bohnen essen” (“comer frijoles”)
 djǽ átulině Präs.
 djǽ átuliněbak Imperf.
 djǽ átulině Perf.
 átu kǒlǒ “Bohnenstange” (“tallo de frijol”)
 átu-ũō “Bohnensamen” (“semilla de frijol”)
- (4) dǒás, dūás “Jahr”
 kǒtūt, s. kǒkǒt “krumm, gebogen”
 skū, v. χkǒ “Korb”
 ũrb (ũrb^é) “Mico Congo, Brüllaffe, Mycetes Palliatus Gray”

Poco más de la mitad de las entradas son definiciones unilaterales. Un porcentaje de estas son interesantes porque no aparecen en el principal corpus de contraste (DFBE) y también por tratarse de palabras de poca frecuencia. Resta aún por determinar cuántas de estas entradas registran palabras en desuso y cuántas de ellas son palabras reconocibles por los hablantes nativos en la actualidad, pero no están registradas en el DFBE. La gran mayoría se concentra en el campo semántico de la flora y fauna (5), pero también hay una cantidad de adjetivos (6), verbos (7) y otras palabras (8).

- (5) ātǒnó “Guajiniquil”
 bǒkǒm “Sonzapote”
 dǒkǒr “Fischart”
 dǎkǎlǎdīkě Mimosa sensitiva, M. pudica
 bǎχpělé “Sompopo-Ameise”
 řlǒb “venado muy grande, siempre con cachos (dūlǎ)
 velludos”
- (6) abába “dicht, dichtflüssig”
 baškiriri “glühend”
 bǎtkǒ “plötzlich”
 bǎtsě “rot”
 bǒũř “sehr schnell”
 dǒlǒǒě “Licht, leuchtend”
 iǎna “voll, angefüllt”
 inū “alt” (Bäume), s. nŭyě (Sachen)
- (7) ařkařk “zittern” (verb. neutr.)
 kǎř ařřkě “el árbol se mece” ebenso gebraucht wie: kǎř bǎřtsřřkě
 bětsǒk “fasten”
 ařǎkŭl bětsǒkě “Weib fastet, hat die Regel”
 bǒtrŭk “biegen”
 djǽ^r ibŭt^ũřě Präs.
 djǽ^r ibrŭt Perf.
 djǽ^r ibŭtŭřěmi Fut.
 ibŭtrǒ bǎ “spanne” Imperat.
 i apǎtsŭk “fühlen”
 djǽ^r itsě Präs.
 djǽ^r itsěbak Imp.

- | | | |
|-----------|-----------------|--------------------------|
| | djǣ itsĕ | Perf. |
| i uāatrūk | | “drehen, ringen, winden” |
| | djǣ iuāatrĕ | Präs. |
| | djǣ iuāatrĕbak | Imp. |
| | djǣ iuāatrĕ | Perf. |
- (8)
- | | | |
|-------------|--|--|
| akā | | “über, auf, oben” |
| bĕkās | | “wie viel?” s. cāts “wie viel zusammen?” |
| bōlūr | | “vielleicht” |
| djīlĕ | | “einige” |
| ædjĕna māki | | “wahrhaftig” |
| īnūi | | “warum?” |

Es interesante observar una serie de discrepancias recurrentes en el registro de la realización con respecto al léxico del DFBE. La razón podría ser un error sistemático por parte del lingüista, o bien ser un testimonio de variación dialectal corroborable en formas actuales. La anterior ambigüedad exige un detenido análisis crítico antes de valorar la información transmitida. Los siguientes ejemplos muestran discrepancias en la consonante bilabial en posición final absoluta, especialmente en donde se espera el segmento final *-öm*, según el alfabeto normalizado del bribri en STBI. En algunos casos sucede también ante otras vocales (9). Se observa una duplicidad en la representación de los sonidos *ĕ* y *ö*, que en la transcripción de Lehmann se anotan con *ē*, *æ* y *o*, *u* (10). Existen, por otra parte, anotaciones de formas verbales peculiares, una terminación *-āt* para una forma de pasado y una variación en las vocales que ligan el sufijo verbal, que el autor identificó como una distinción de género (Lehmann 1920).

- (9)
- | | | |
|-------------------------|--------------------|---|
| bītüb | (<i>bitöm</i>) | “wie viel?” (Vögel, Bäume, Tiger, Stricke, Pfeile, Bogen, etc.) |
| bótüb | (<i>bötöm</i>) | “zwei” (lange Obkjeke) |
| dabóp | (<i>daböm</i>) | “diez” |
| ætüb kōlōiki | (<i>etöm</i>) | “ein andermal” |
| dōkātüb | (<i>dakólum</i>) | “Puma” |
| ūīb (ūīb ^ε) | (<i>wim</i>) | “Mico Congo, Brüllaffe, Mycetes Palliatus Gray” |
| ūĕb | (<i>wēm</i>) | “Mensch, Mann, Gatte” |
- (10)
- | | | |
|-----------|---------------------|--------------------------------------|
| akĕkĕlā | (<i>akĕkĕla</i>) | “greis” (viejito) Deminutiv auf - lā |
| akĕtškĕ | (<i>akĕchke</i>) | “alt” (Personen) s. kĕtškĕ |
| bōūō štūk | (<i>wōishtök</i>) | “feuer auslöschen” |
| i biōk | (<i>biök</i>) | “kratzen” (ibyōk) |
| i bĕātūk | (<i>balátök</i>) | “verteilen” |
- (11)
- | | | |
|----------|---------------------|--------------------|
| i kōlōūk | | “greifen, fassen” |
| | djǣ i kōlōāt | Perf. |
| | djǣ mīnĕāt | “ich bin gegangen” |
| | iātūk | “antworten” |
| | djǣ iātĕāt (masc.) | |
| | djǣ iātāāt (fem.) | |

SOBRE UN POSIBLE PROYECTO DE EDICIÓN

El manuscrito que registra el *Vocabularium* es un valioso testimonio de la historia de la lingüística en Costa Rica y del papel de científicos europeos en su desarrollo. Más allá de su valor histórico el documento transmite una cantidad de información empírica que más de un siglo después de su compilación conserva su relevancia para algunos intereses de la investigación actual. El estado de la lexicografía bribri se enriquece con uno de los vocabularios más extensos registrados hasta la fecha. Los estudios de lingüística histórica adquieren más material base para el análisis tanto al nivel de la morfología como de la fonética. La conservación y el acceso filológico a un documento histórico con estas características exigen una iniciativa para el reconocimiento y la difusión de una parte del patrimonio cultural de los pueblos autóctonos y de su relación con el estado liberal de Costa Rica durante la segunda mitad del largo siglo XIX. El primer paso a seguir tras la recuperación del manuscrito es una edición de trabajo en digital y en todo aspecto fiel al original. Partiendo de esta edición primaria se podría pensar en otra que pueda ser difundida como publicación accesible a lectores interesados en lenguas autóctonas. Requeriría primero la traslación de los caracteres especiales utilizados por Lehmann para su sistema de transcripción fonética a la ortografía normalizada del bribri; además, la traducción de una cantidad de definiciones en alemán, para que el glosario se adecúe a lectores bilingües bribri-español y al público hispanohablante en general.

TEORÍA FUNCIONAL SISTÉMICA APLICADA AL ALEMÁN

SYSTEMIC FUNCTIONAL GRAMMAR APPLIED TO GERMAN

Johnny Fallas Monge, Johnny¹

Universidad Nacional, Costa Rica

María de los Ángeles Sancho Ugalde²

Universidad Nacional, Costa Rica

RESUMEN

En este trabajo se define la teoría funcional en términos del alemán e investiga el uso que los hablantes le dan a la lengua, explicando los propósitos de este uso y el modo cómo se alcanzan. La gramática funcional sistémica es una red de significados para establecer sistemas de la lengua. En esta exploración del alemán se muestra el enfoque sistémico funcional para dar cuenta de la semogénesis de los sistemas. El funcionalismo da cuenta de la creación de los textos, donde la gramática es importante en función del significado aceptable en una cultura o sociedad, dado que el texto es un evento comunicativo (comprensible entre interlocutores) y contextualmente construido. Se parte de que si se elimina el contexto, la gramática sería reduccionista. Un principio epistemológico se refiere a la concepción de que el lenguaje es un proceso semiótico o semogénico.

ABSTRACT

This work defines functional theory in terms of German and explores the use that speakers give to language; it explains the intentions of this use, and the way in which those intentions are reached. Systemic Functional Grammar is a network of meanings that establish language systems. In this exploration of German, the systemic functional approach is used to address the semogenesis of the systems. Functionalism perceives the creation of texts in which grammar is important regarding acceptable meaning in a culture or a society, because the text is a communicative event (understandable among speakers), and it is contextually constructed. The assumption made here is that if the context is eliminated, then grammar would be reductive. An epistemological principle refers to the idea that language is a semiotic or semogenesis process.

Palabras clave: gramática funcional sistémica, semogénesis, funcionalismo

Keywords: Systemic Functional Grammar, semogenesis, functionalism

1 Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje. Correo electrónico: johnny.fallas.monge@una.cr

2 Centro de Estudios Generales. Correo electrónico: maria.sancho.ugalde@una.cr

INTRODUCCIÓN

La gramática funcional sistémica³ se refiere a una red de significados, que permiten establecer sistemas de la lengua. Los hablantes poseen diferentes sistemas o subsistemas de opciones y es por medio de la escogencia, que produce semogénesis o significados. Su base son las oposiciones entre las opciones, no la materialidad. Para los funcionalistas, el lenguaje humano nació como una estrategia que implica una finalidad o propósito, por medio de este se codifica una función cognitiva y se comunica información (base social). La teoría funcional investiga el uso que los hablantes le dan a la lengua, trata de explicar los propósitos de este uso y el modo como se alcanzan tales propósitos, es decir, explica la naturaleza de la lengua en términos funcionales, por ejemplo, se pregunta ¿de qué manera la lengua se ha formado por su uso? y ¿de qué modo la forma de la lengua ha sido determinada en la función para la cual evolucionó?; de ahí que tome en cuenta la filogenia (origen) y la ontogenia (adquisición).

En cuanto a la definición de la lengua, en una gramática funcional es *texto* y *sistema*, lo manifiesto y lo potencial. El texto es la manifestación de los sistemas. Los datos para conformar los sistemas se extraen de la estructura. En consecuencia, al funcionalismo le interesa la forma, no por sí misma, sino en función de su significado. Los sistemas semánticos se presentan a través de la forma. Esto explica la premisa funcional de que el cambio de significado implica un cambio en la forma, esta última se estudia como materialización del significado. Por tanto, la base funcionalista es la semántica, no la sintaxis.

Las gramáticas funcionales se fundamentan en el principio de que la cláusula es una misma unidad lingüística, la cual posee diferentes significados: cláusula como mensaje, como intercambio y como representación. La codificación de las metafunciones (textual, interpersonal o experiencial) es el principio organizador de la gramática. Con ello, pretende ser una teoría holística del lenguaje. Otra característica es que estas incorporan el contexto, son gramáticas que parten de un supuesto control externo (el contexto), la gramática está controlada por componentes mayores: la semántica y la pragmática. Se considera el contexto para explicar el texto, dado que el primero es necesario para entender el significado del texto; por ejemplo, se toma en cuenta la función interpersonal del lenguaje.

Para las gramáticas funcionales, solamente el nivel fonológico/grafológico es arbitrario. No hay arbitrariedad en el nivel léxico-gramatical y semántico, pues ambos niveles poseen una motivación, donde las formas responden al significado que el hablante quiere expresar. Además, los funcionalistas no

3 El trabajo se basa en la aplicación al alemán de la *teoría funcional sistémica* propuesta por M. A. K. Halliday, *An Introduction to Functional Grammar* (Londres: Hodder Arnold, 2004).

creen en una diferenciación entre lengua y habla, dado que la lengua es tanto potencialidad como manifestación.

Por otra parte, para las gramáticas funcionales, el lenguaje está organizado o estructurado por niveles: la cultura, el contexto, la semántica, la lexicogramática y la fonología/grafología. La cláusula o complejo clausal es la unidad máxima de la lexicogramática y a partir del llamado «principio de constituen- cia», se postula que las unidades mayores están constituidas por las unidades de menor rango. De este modo, en el lenguaje lo semántico pasa por un estrato intermedio, el lexicogramatical, luego pasa al nivel grafofonológico (cada uno se codifica en el siguiente). En esta teoría, la lexicogramática pertenece a un mismo estrato en el lenguaje, es decir, se encuentra en un mismo nivel de análisis.

Por último, la gramática funcional es paradigmática («qué va en lugar de qué»), donde el lenguaje nos proporciona un conjunto de opciones que pertenecen a la misma categoría, por lo que pueden ser elementos intercambiables entre sí. Desde esta perspectiva, la lengua es vista como una red de relaciones, de redes semánticas.

METODOLOGÍA

En la presente investigación se acudió a dos informantes⁴, cuya lengua materna es el alemán: el primero, de 26 años, nació en Costa Rica de padres alemanes, habla español, inglés y alemán, se fue a estudiar una carrera universitaria a Alemania y regresó al país hace dos años. La segunda informante es una adulta mayor alemana que por razones laborales y personales se vino a vivir a Costa Rica hace ya algunos años.

Con respecto a las entrevistas, cuando se comenzó con la solicitud de las equivalencias de las cláusulas en alemán, los informantes estaban tensos, pero conforme pasó un tiempo, se generó un espacio de mayor confianza y fluidez en el trabajo, incluso estaban contentos de practicar su idioma y hasta proporcionaron información interesante sobre el alemán, pero que no era pertinente para efectos de este trabajo.

METAFUNCIÓN TEXTUAL: CLÁUSULA COMO MENSAJE⁵

La metafunción textual del lenguaje apunta a cómo los hablantes crean texto a partir de diversas estrategias, en las cuales la cláusula posee el carácter de un mensaje. La estructura del sistema de TEMA se constituye de dos elementos; TEMA: Tema + Rema. El Tema funciona como punto de partida del

4 Todos los ejemplos en alemán fueron proporcionados mediante entrevistas personales a dos informantes de nacionalidad alemana.

5 Halliday, 64-100.

mensaje y ubica la cláusula en su contexto; además, es el primer elemento, grupo o frase que posee alguna función experiencial. El tema no marcado se realiza gramaticalmente por medio de sujetos o grupos nominales en la función de participantes, en cuanto al Tema marcado, este puede realizarse mediante grupos adverbiales o frases preposicionales que funcionen como adjuntos o complementos en la cláusula. Por su parte, el rema refiere al resto del mensaje, es decir, la parte donde el tema se desarrolla.

La elección del tema en la cláusula depende del sistema de MODO; este refiere a la libre elección del hablante entre cláusulas declarativas, imperativas o interrogativas. En alemán es importante la posición de los elementos en la cláusula, donde el tema ocupa la primera posición.

TEMA EN CLÁUSULAS DECLARATIVAS⁶

Según el patrón típico del alemán, el tema es realizado en el sujeto o participante y refiere al Tema no marcado, como se ilustra en la cláusula (1).

1. «Die Lehrer organisier- en einen Ausflug am Sonntag Morgen⁷.
DET.NOM profesores organizar - PRE DET.ACU paseo el domingo mañana
‘Los profesores organizan un paseo el domingo por la mañana’
Tema no marcado + Rema

Cuando los auxiliares como «hatte, hat» aparecen en las cláusulas del alemán, estos ocupan la posición del verbo y envían o mandan al verbo a la última posición de la cláusula. Estos auxiliares marcan el límite entre tema y rema, como se ejemplifica en la cláusula (2).

2. «Das Mädchen hatte Schokolade gegessen⁸.
DET.NOM muchacha AUX chocolate comer.PRET
‘La muchacha había comido chocolates’
Tema no marcado + Rema

Los elementos que con mayor frecuencia funcionan como tema marcado son los complementos y adjuntos que se realizan a través de grupos adverbiales, frases preposicionales y las nominalizaciones. En alemán son temas marcados los que aparecen en la cláusula (3) y (4).

3. «Einen Ausflug organisier-en Die Lehrer am Sonntag Morgen»
DET.ACU Paseo organizar-PRE DET.NOM profesores el domingo mañana
‘Un paseo organizan los profesores el domingo en la mañana’
Tema marcado + Rema

6 Halliday, 73.

7 *Schultz Diccionario español-alemán* (Barcelona: Grupo Editorial Océano, 2002).

8 *Diccionario alemán-español*. [En línea]. Consulta: junio de 2016. Disponible en <http://diccionario.reverso.net/aleman-espanol/still>.

4. «Am Sonntag, organisier- en die Lehrer einen Ausflug am Morgen»
 El domingo, organizar- PRE DET.NOM profesores DET.ACU Paseo en la mañana
 ‘Eldomingo, los profesores organizan un paseo en la mañana’
 Tema marcado + Rema

TEMA EN CLÁUSULAS INTERROGATIVAS⁹

La función típica de las cláusulas interrogativas es hacer una pregunta e indica para el hablante que espera una respuesta. Existen dos tipos:

Las preguntas polares: en éstas, lo que el hablante quiere conocer es la polaridad (sí/no) de lo que está interrogando. En las cláusulas interrogativas polares, el tema aparece también al principio en la configuración estructural. Un ejemplo de una pregunta polar, donde el elemento que funciona como tema marcado es el predicador, se muestra en la cláusula (5).

5. «Organisier-en die Lehrer einen Ausflug?»
 Organizar- PRE DET.NOM profesores DET.ACU paseo
 ‘¿Organizan los profesores un paseo?’
 Tema marcado + Rema

Las interrogativas de contenido: en el alemán, el elemento que funciona como tema es la palabra interrogativa, dado que es la partícula mediante la cual se solicita información. El elemento interrogativo se coloca en la primera posición y se refiere a un tema no marcado, como se muestra en la cláusula (6)

6. «Was haben die Lehrer organisier-t? ¹⁰»
 Qué AUX DET.NOM profesores organizar- PRET
 ‘¿Qué han organizado los profesores?’
 Tema no marcado + Rema

Para la realización, se selecciona un elemento como «was», «wann» y «wo» que indique el tipo de respuesta requerida. Los temas marcados en las cláusulas interrogativas de contenido se presentan en los ejemplos (7) y (8), donde el elemento interrogativo pasa a ocupar la última posición en la cláusula.

7. «Die Lehrer organisier- en was?»
 DET.NOM profesores organizar-PRE qué
 ‘¿Los profesores organizan qué?’
 Tema marcado + Rema
8. «Den Ausflug organisier- en sie wann?»
 DET.ACU paseo organizar-PRE 3PP cuándo
 ‘¿El paseo lo organizan cuándo?’
 Tema marcado + Rema

9 Halliday, 75.

10 Resumen de las estructuras del alemán: Anthony Fox, *The Structure of German* (Oxford: Oxford University Press, 1992).

TEMA EN CLÁUSULAS IMPERATIVAS¹¹

En las cláusulas imperativas, el mensaje básico que se desea comunicar es «que haga o hagamos algo», la función más usual y no marcada es la de colocar el predicador en posición temática; por ejemplo, en la cláusula (9).

9. «Organisiert den Ausflug!»
 Organicen DET.ACU paseo
 ‘¡Organicen el paseo!’
 Tema no marcado + Rema

El modo imperativo es la única clase de cláusulas en las que el predicador realizado mediante el verbo se encuentra como tema no marcado. Son ejemplos de temas marcados las cláusulas (10) y (11), donde el complemento o adjunto ocupan la primera posición.

10. «Den Ausflug, organisiert ihn!»
 DET.ACU paseo, organicen ACU.3PS
 ‘¡El paseo, organícenlo!’
 Tema marcado + Rema
11. «Das Abendbrot, macht es!»
 DET.ACU cena, hagan ACU.3PS
 ‘¡La cena, háganla!’
 Tema marcado + Rema

TEMA EN LAS ECUATIVAS TEMÁTICAS¹²

Un recurso semogénico (es decir, para producir significado en el alemán) es por medio de la constitución de las ecuativas temáticas, en las cuales dos o más elementos que se encuentran separados, se agrupan para formar un solo constituyente de estructura Tema + Rema. Se denominan «ecuativas temáticas» porque presentan la estructura de Tema + Rema en la forma de una ecuación: Tema = Rema; por ejemplo, las cláusulas (12) y (13):

12. «Was die Lehrer organisier- en ist ein Ausflug»
 Que DET.NOM profesores organizar- PRE es DET.ACU paseo
 ‘Lo que los profesores organizan es un paseo’
 Tema + Rema
13. «Wann die Frauen das Abendbrot mach-en ist es Nacht»
 Cuando DET.NOM señoras DET.ACU cena hacer-PRE es en.la noche
 ‘Cuando las señoras hacen la cena es en la noche’
 Tema + Rema

11 Halliday, 77.

12 Halliday, 69.

La cláusula se organiza en dos constituyentes ligados por una relación de identidad, un tipo de igualdad expresado por alguna de las formas del verbo «ser», en alemán refiere a los verbos «ist» en singular y «sind» en plural, los cuales sirven como unión entre Tema y Rema.

Un rasgo estructural que se presenta en las ecuativas temáticas refiere a la «nominalización», donde el grupo de elementos funcionan como un grupo nominal en la cláusula y típicamente es el Tema, por ser el elemento más prominente de la cláusula. En el alemán se puede marcar por medio de los elementos «was», «wann», «wo», como se presenta en la cláusula (14).

14. «Was die Studenten ess- en ist Schokolade»
 Que DET.NOM est udiant es comer -PRE es chocolate
 'Lo que los estudiantes comen es chocolate'
 Tema + Rema

Las ecuativas temáticas posibilitan al hablante a estructurar el mensaje de la manera en que lo desea, a partir de dos rasgos semánticos distintos: específica lo que es el tema y lo iguala con el rema, dado que este último, es un componente semántico de exclusividad. Lo anterior permite expresar que esta es una estructura identificadora, lo cual comunica el rasgo de exclusividad. Por ejemplo, en la cláusula (14), el componente semántico de exclusividad es que el significado es «este y solo este, lo cual implica: «Lo que los estudiantes comen es solo chocolates y nada más».

En conclusión, en alemán las ecuativas temáticas se realizan mediante la utilización de elementos como «was», «wann», «wo». Además, la utilización de las formas del verbo «ser» responde a si el rema aparece en singular o plural, «ist» y «sind» respectivamente.

METAFUNCIÓN INTERPERSONAL: CLÁUSULA COMO INTERCAMBIO¹³

En la metafunción interpersonal del lenguaje, la cláusula posee un significado de intercambio, en la cual se presenta un evento interactivo que involucra tanto al hablante como al oyente, quienes adoptan un rol específico de habla. Un acto de habla es una interacción, en la cual «dar implica recibir y pedir implica dar una respuesta». Los tipos de rol de habla más fundamentales, que subyacen a todos los demás, son únicamente dos: 1. *Dar*: el hablante le ofrece información o un bien o servicio al oyente. Dar significa «invitar a recibir». 2. *Pedir*: el hablante solicita información o un bien o servicio al oyente. Pedir significa «invitar a dar».

Otra diferencia se relaciona con el tipo de mercancía que se intercambia: 1. *Bienes y servicios*: Implica que el hablante solicita un objeto o una acción,

13 Halliday, 106-158.

con el fin de conseguir que el oyente intercambie mercancía no verbal para él. Aquí, el lenguaje se utiliza para lograr ese proceso. 2. *Información*: El hablante pide información al oyente, este es un proceso de intercambio de información, en el cual el lenguaje es medio y fin, donde la respuesta esperada se solamente verbal.

Las variantes descritas definen las cuatro funciones de habla primarias:

1. *Ofrecer*: la respuesta deseada es aceptar una oferta.
2. *Ordenar*: se espera que el oyente lleve a cabo una orden.
3. *Declarar*: la respuesta es reconocer una declaración.
4. *Preguntar*: se espera que el oyente conteste una pregunta.

LAS PROPOSICIONES Y LAS PROPUESTAS

La función semántica de una cláusula en el intercambio de información es una *proposición*. La cláusula toma la forma de una proposición cuando la lengua se usa para intercambiar información, dado que las declaraciones y las preguntas se pueden afirmar o negar. En consecuencia, las proposiciones presentan una gramática definida, dado que las lenguas desarrollan recursos gramaticales para las declaraciones y las preguntas, que no solo constituyen fines en sí mismas sino que sirven para diferentes funciones retóricas.

En alemán, las cláusulas (15), (16) y (17) son ejemplos de proposiciones, con que el hablante intercambia información, con una declaración como en la cláusula (15), una pregunta de contenido que presenta un recurso gramatical, el elemento «was», para solicitar un tipo de información específico, ilustrado en la cláusula (16); y por último, se presenta la interrogación polar, que en alemán se especifica por medio de la estructura, cuando se coloca en primera posición el elemento finito (auxiliar), como se presenta en la cláusula (17).

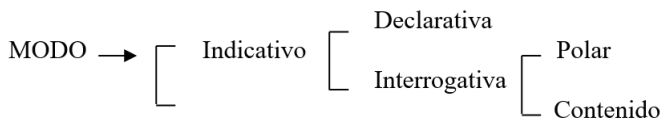
15. «Das Mädchen hat Schokolade gegessen»
 DET.NOM muchacha AUX chocolate comer.PRET
 ‘La muchacha ha comido chocolates’
16. «Was ess- en die Studenten?»
 Qué comer-PRE DET.NOM estudiantes
 ‘¿Qué comen los estudiantes?’
17. «Hatte das Mädchen Schokolade gegessen?»
 AUX DET.NOM muchacha chocolates comer.PRET
 ‘¿Había comido chocolates la muchacha?’

La función semántica de una cláusula en el intercambio de bienes y servicios es una *propuesta*. Se refiere a los ofrecimientos y órdenes. No se desarrollan recursos específicos, porque en estos contextos el lenguaje funciona como un medio para lograr fines esencialmente no lingüísticos. Las cláusulas (18) y (19) del alemán son ejemplos de propuestas, donde en (18) se presenta un ofre-

cimiento que se realiza mediante una interrogación, y una orden en la cláusula (19), la cual se estructura mediante la predicación en la primera posición.

18. «Mögen Sie Kaffè?»
 Gustaría 2PS cafè
 '¿Le gustaría un cafè?'
19. «Gieb mir diese Schokolade!»
 Dé DAT.1PS ese chocolate
 '¡Déme ese chocolate!'

En la cláusula como intercambio, el principal sistema gramatical es el de MODO. Este sistema se refiere a la categoría gramatical usada para intercambiar información, principalmente el indicativo; dentro de la categoría de indicativo, la expresión característica es el declarativo; de una pregunta es el interrogativo; y dentro de la categoría de interrogativo, hay una distinción entre interrogativa polar e interrogativas de contenido (ver esquema).



ESTRUCTURA DEL SISTEMA DE MODO¹⁴:

- Sistema de MODO: Modo + Residuo.
- Modo: Modo + Finito.
- Residuo: Predicador + complemento + adjunto.

ESTRUCTURA DE MODO

El MODO es un componente particular de la cláusula que lleva adelante el argumento. Este se estructura por medio del Sujeto, que es un grupo nominal y el operador finito, que es parte del grupo verbal. El elemento finito refiere a los operadores verbales que expresan tiempo o modalidad; sin embargo, a veces el elemento finito y el verbo léxico están fundidos en una sola palabra, como se muestra en la cláusula de ofrecimiento (20).

20. «Möchten Sie ein Kaffè?»
 Quiere 2PS DET.ACU cafè
 Predicador Sujeto Complemento
 Residuo Modo Registro
 '¿Quiere un cafè?'

¹⁴ Halliday, 111.

*Sujeto*¹⁵: se define como la entidad a la que se hace responsable por el funcionamiento de la cláusula como un evento interactivo. Este especifica la entidad con respecto a la cual se afirma que la aserción tiene validez; es a quien se confiere el éxito o fracaso de la proposición.

En una *propuesta*, el Sujeto especifica al que es responsable de realizar el ofrecimiento o la orden. En el primero, el Sujeto típico es el hablante y en la segunda, es la persona a la que se dirige la orden. Por su parte, en una proposición, el Sujeto también especifica el responsable, pero esto significa que es aquel en el que cae la validez de la información. La semántica se relaciona con el consenso sobre la validez y se negocia en el diálogo. En la cláusula (21) el sujeto de primera persona singular es el responsable de la validez de la información expresada en esta cláusula declarativa.

21. «Ich könnte morgen kommen»
 IPS POTEN mañana venir
 Sujeto Finito Adjunto Predicador
 Modo Residuo
 ‘Yo podría venir mañana’

*El finito*¹⁶: posee la función de hacer la proposición finita; es decir, la circunscribe para que sea un asunto que se pueda discutir, lo cual se logra a partir de un punto de referencia en el aquí y el ahora. El finito relaciona la proposición con su contexto en el evento de habla, mediante dos formas distintas: 1) por referencia al tiempo de la enunciación (tiempo primario); y 2) por referencia al juicio del hablante (la modalidad).

Gramaticalmente, el tiempo primario significa pasado, presente o futuro en el momento de la enunciación; es el tiempo relativo al *ahora*. Una proposición puede hacerse discutible al ser localizada en el tiempo con referencia al evento de habla. Por su parte, la modalidad significa posibilidad o imposibilidad en el caso de las proposiciones y de deseabilidad o indeseabilidad, si refiere a una propuesta. En consecuencia, la finitud se expresa por medio de un operador verbal que es temporal o modal. Además, existe otro rasgo que es concomitante a la finitud: la polaridad, que es la escogencia entre positivo o negativo. Para que un asunto o cuestión sea discutible, tiene que estar especificada la polaridad, como aparece en la cláusula (22).

22. «Das Mädchen hatte Nicht Schokolade gegessen
 DET.NOM muchacha AUX NEG chocolate comer.PRET
 Sujeto Finito Complemento Predicador
 Modo Residuo
 ‘La muchacha no había comido chocolates’

15 Halliday, 117.

16 Halliday, 115.

En la cláusula (23) el elemento finito «hatte» (había) contiene el tiempo primario de pasado, mientras que el predicador proporciona el tiempo secundario de pasado, por lo que se puede afirmar que es «un pasado en pasado».

23.	«Das	Mädchen	hatte	Schokolade	gegessen
	DET.NOM	muchacha	AUX	chocolate	comer.PRET
	Sujeto		Finito	Complemento	Predicador
	Modo			Residuo	
	‘La muchacha había comido chocolates’				

En la cláusula (24) el elemento finito «hat» (ha) contiene el tiempo primario de presente, mientras que el predicador proporciona el tiempo secundario de pasado, por lo que en este caso es «un pasado en presente».

24.	«Das	Mädchen	hat	Schokolade	gegessen
	DET.NOM	muchacha	AUX	chocolate	comer.PRET
	Sujeto		Finito	Complemento	Predicador
	Modo			Residuo	
	‘La muchacha ha comido chocolates’				

En las interrogativas polares del alemán, el finito cambia de posición con el sujeto, por lo que ocupa la primera posición de la cláusula, como se aprecia en (25).

25.	hatte	«Das	Mädchen	Schokolade	gegessen?
	AUX	DET.NOM	muchacha	chocolate	comer.PRET
	Finito	Sujeto		Complemento	Predicador
	Modo			Residuo	
	‘¿Había comido chocolates la muchacha?’				

ESTRUCTURA DE RESIDUO¹⁷

Residuo: consiste en elementos funcionales de tres tipos: Predicador, Complemento y Adjunto. Solo puede haber un Predicador, uno o dos Complementos y un número indefinido de Adjuntos.

Predicador: se realiza por medio de un grupo verbal menos los operadores temporales y modales. Posee cuatro funciones: 1) especifica el tiempo de referencia distinto de la referencia al tiempo del evento de habla; esto es, el tiempo secundario (pasado, presente o futuro relativo al tiempo primario), 2) especifica otros aspectos y fases, como parecer, tratar y esperar, 3) especifica la voz y 4. especifica el proceso (acción, evento, proceso mental, relación) que se predica del Sujeto. En la cláusula de ofrecimiento (26), el verbo «anbieten» es el predicador, dado que presenta el tiempo secundario y posee el contenido léxico de la cláusula.

¹⁷ Halliday, 121.

26. «Kan ich Ihnen einen Kaffe anbieten?
 POTEN 1PS DAT.3PP einen Kaffe anbieten?
 Finito Sujeto Complemento Complemento Predicador
 Modo Residuo
 ¿Puedo ofrecerles un café?»

*Complemento*¹⁸: posee el potencial de ser Sujeto pero que no lo es; es decir, es un elemento con el potencial de ser elevado interpersonalmente en el estatus de responsabilidad modal y que puede ser el nudo del argumento. Es típico que sea realizado por un grupo nominal que no funcione como Sujeto, esto incluye los grupos nominales que poseen un adjetivo como cabeza. En la cláusula (27) «schokolade» representa un complemento.

27. «Die Studenten ess-en Schokolade inn Park»
 DET.NOM estudiantes comer-PRE chocolate en.el parque
 Sujeto Predicador Complemento Adjunto
 Modo Residuo
 'Los estudiantes comen chocolate en el parque'

*Adjunto*¹⁹: es un elemento que no tiene el potencial de ser Sujeto; es decir, no puede ser elevado al estatus interpersonal de responsabilidad modal. En términos experienciales, no pueden construirse alrededor de las circunstancias, pero sí alrededor de los participantes como Sujetos o Complementos. Un Adjunto es prototípicamente realizado por un grupo adverbial o una frase preposicional. En la cláusula (28) aparecen dos adjuntos «am Sonntag» y «morgen».

28. «Die Lehrer organisier-en einen Ausflug am Sonntag Morgen»
 DET.NOM profesores organizar-PRE einen paseo el domingo mañana
 Sujeto Predicador Complemento Adjunto Adjunto
 Modo Residuo
 'Los profesores organizan un paseo el domingo en la mañana'

El orden típico de los elementos en el residuo es: Predicador ^ Complemento(s) ^ Adjunto(s), pero un Adjunto o Complemento puede aparecer en posición temática, ya sea como un elemento interrogativo en una cláusula interrogativa o como tema marcado en una cláusula declarativa. Es importante mencionar que aún estos son constituyentes del residuo, como resultado el residuo se parte en dos secciones; es decir, se hace discontinuo, tal y como sucede en la cláusula (29):

18 Halliday, 122.

19 Halliday, 123.

29. «Einen Ausflug organisier-en die Lehrer am Sonntag Morgen»
 DET.ACU paseo or ganiza r -PRE DET.NOM profesores el domingo mañana
 Complemento Predicador Sujeto Adjunto Adjunto
 Residuo Modo Residuo
 ‘Un paseo organizan los profesores el domingo en la mañana’

METAFUNCIÓN EXPERIENCIAL: CLÁUSULA COMO REPRESENTACIÓN²⁰

La metafunción experiencial o ideacional del lenguaje se fundamenta en el planteamiento de que los hablantes viven en un mundo y se apropian de él a través de la experiencia. Esta experiencia consiste en un flujo continuo de eventos o situaciones que pasan, por tanto, es con el lenguaje como herramienta cognitiva, que se categorizan la realidad y la experiencia para poder comprenderlas. Por medio del sistema de TRANSITIVIDAD se construye el mundo de la experiencia en un conjunto manejable de tipos de procesos, donde cada uno provee su propio esquema de construir un dominio particular de la experiencia.

En el siguiente esquema se muestran las áreas centrales, las cuales están representadas por los tipos de procesos prototípicos (materiales, mentales y relacionales); sin embargo, las zonas son continuas, se solapan entre ellas y las áreas de límite representan el hecho de que los tipos de proceso son categorías difusas. Lo anterior constituye un principio fundamental en el cual se basa el sistema: el mundo de la experiencia es indeterminado, por tanto, de la misma forma, la gramática lo construye en un sistema de tipo de proceso (existenciales, materiales, conductuales, mentales, verbales y relacionales).

Estos procesos se desarrollan a través del tiempo y con participantes que están involucrados en ellos; además, puede haber asociadas circunstancias de tiempo, espacio, causa y modo, entre otros. Los procesos, participantes y circunstancias son categorías semánticas que explican de forma general cómo son construidos los fenómenos de la experiencia del mundo en estructuras lingüísticas. En primer lugar, los procesos son los elementos más centrales en la configuración de la cláusula. En segundo lugar, los participantes están próximos al centro; directamente involucrados en el proceso, provocándolo o viéndose afectados por él de alguna manera, por lo que su naturaleza varía de acuerdo con el tipo de proceso. Por último, los elementos circunstanciales son casi siempre argumentaciones opcionales de la cláusula, su estatus en la configuración es más periférica y, al contrario de los participantes, no están involucrados directamente en el proceso.

Estructura del sistema de TRANSITIVIDAD:

Participante + Proceso + Circunstancia

²⁰ Halliday, 168-303.

Tal estructura requiere el reconocimiento de las funciones de los participantes según el tipo de proceso que representan y las circunstancias específicas. Los participantes son relativamente estables a través del tiempo y pueden formar parte de muchos procesos, estos últimos son más transitorios. Los tipos principales de procesos en el sistema de transitividad refiere a cláusulas de procesos materiales, de procesos mentales, de procesos relacionales, de procesos conductuales, de procesos verbales y de procesos existenciales.

CLÁUSULAS DE PROCESOS MATERIALES²¹

Los hablantes experimentan situaciones que pasan afuera, en el mundo que los rodea, la forma prototípica de la experiencia exterior es la de acciones y eventos: «las cosas pasan, y las personas u otros actores hacen cosas o las hacen pasar». La gramática distingue la experiencia exterior mediante categorías gramaticales como lo son las cláusulas de procesos materiales.

Tales cláusulas son las del hacer y suceder, y construyen un cambio en el flujo de los eventos teniendo lugar a través de alguna entrada de energía. La fuente de la energía que provoca el cambio es típicamente un participante actor, y es quien provoca el desarrollo del proceso a través del tiempo, llevándolo a un resultado que es diferente de la fase inicial de dicho proceso. Este resultado puede estar confinado al actor mismo, donde hay solo un participante inherente en el proceso. Tal cláusula material representa un suceso y es intransitiva (en terminología tradicional). De forma alternativa, el desarrollo del proceso puede extenderse a otro participante, la meta, afectándolo de alguna forma, en consecuencia, el resultado se registra en la meta. Tal cláusula material representa una acción y es transitiva. El término *meta* implica «dirigido a», refiere al objetivo del impacto. Con base en lo anterior, la cláusula material puede ser transitiva operativa, como en (30), con un proceso realizado por un grupo verbal activo, donde aparecen los dos participantes antes descritos: «Hund» (el actor) y «Kind» (la meta).

30. «Der Hund hat das Kind gebissen»
 DET.NOM perro AUX DET.ACU niño morder.PRET
 Actor Meta Proceso:activo
 'El perro mordió al niño'

Una cláusula material también puede ser transitiva receptiva, como en el ejemplo (31), con un proceso realizado por un grupo verbal pasivo:

31. «Das Kind wurde vom Hund gebissen»
 DET.ACU niño AUX por perro morder.PRET
 Meta Actor Proceso:pasivo
 'El niño fue mordido por el perro'

21 Halliday, 179.

Analizado desde una perspectiva diferente de la del modelo tradicional transitivo e intransitivo, estas dos funciones, el actor intransitivo y la meta transitiva, son en el modelo ergativo: el medio. Una distinción de cláusulas materiales está basada en la combinación de medio + proceso, como se muestra en la cláusula (32).

32. «Der Hund beisst»
 DET.NOM perro muerde
 Medio Proceso
 ‘El perro muerde’

Existen dos subtipos particulares de cláusulas de procesos materiales:

1. *Cláusulas creativas*: en este subtipo de cláusulas, el actor o meta se construye como traído a la existencia conforme el proceso se desarrolla. El resultado es el surgir a la existencia del actor («intransitiva») o la meta («transitiva»). En el ejemplo (33), la meta «die Pläne» se crea en el proceso mismo de diseñar «entworfen».

33. «Der Mann hat die Pläne des Hauses entworfen»
 DET.NOM hombre AUX DET.ACU planes DET.GEN casa diseñó
 Actor Meta Circunstancia Proceso
 ‘El hombre diseñó los planos de la casa’

2. *Cláusulas transformativas*: en estas cláusulas, el resultado es el cambio de algún aspecto de un actor ya existente («intransitiva») o meta («transitiva»), donde ese actor o meta preexistente se construye como algo que es transformado conforme el proceso se desarrolla. En (34) la casa «das Haus» ya existía, solo se transforme en el proceso de pintarse «gestrichen» de color rojo.

34. «Der Mann hat das Haus rot gestrichen»
 DET.NOM hombre AUX DET.ACU casa rojo pintar.PRET
 Actor Meta Proceso
 ‘El hombre pintó la casa de color rojo’

Existen otros participantes que pueden estar involucrados en el proceso de una cláusula material, como lo son: el alcance, receptor, cliente y atributo.

El alcance: este participante no se ve afectado de ninguna manera por la realización del proceso, puede construir una entidad que existe independientemente del proceso pero que indica el dominio sobre el cual el proceso tiene lugar. En la gramática de las lenguas, el alcance es tratado como un participante y puede convertirse en sujeto. En la cláusula (35), la montaña «den Berg» es el alcance, existe independientemente de si es o no cruzada por los turistas.

35. «Die Touristen haben den Berg überkreuzt»
 DET.NOM turistas AUX DET.ACU montaña cruzaron
 ‘Los turistas cruzaron la montaña’

Receptor: posee un rol benefactivo, es al que se le dan los bienes. En la cláusula (36), el participante receptor es el hermano «Bruder», quien se beneficia al recibir un lapicero.

36. «Der Junge gab einen Schreibstift seinem Bruder»
 DET.NOM joven dio DET.ACU lapicero GEN.3PS hermano
 ‘El joven le dio un lapicero a su hermano’

Cliente: representa un participante que se beneficia de la realización del proceso, es para el que se hacen los servicios. Por ejemplo, en la cláusula (37), el cliente es también el hermano «für seinen Bruder».

37. «Der Junge kaufte einen Schreibstift für seinen Bruder»
 DET.NOM joven compró DET.ACU lapicero para GEN.3PS hermano
 ‘El joven compró un lapicero para su hermano’

Atributo: en algunas cláusulas materiales con un resultado de elaboración, puede usarse para construir estados resultantes cualitativos del Actor o la Meta después de que el proceso se ha completado. En la cláusula (38), el atributo es la casa de color rojo «das Haus rot», después del proceso de pintarla.

38. «Der Mann hat das Haus rot gestrichen»
 DET.NOM hombre AUX DET.ACU casa rojo pintar.PRET
 ‘El hombre pintó la casa de color rojo’

CLÁUSULAS DE PROCESOS MENTALES²²

Los hablantes experimentan situaciones que pasan adentro de sí mismos, en el mundo de la conciencia, donde se incluye la percepción, la emoción y la imaginación. La experiencia interior es más difícil de organizar, pero se refiere a un tipo de repetición de la experiencia exterior, que la recrea y refleja. La gramática distingue la experiencia interior mediante las cláusulas de procesos mentales. Estas son cláusulas del sentir y del experimentar, se construyen como un cambio en el flujo de los eventos que tienen lugar en la conciencia. Además, se incluye la cognición como recordar, saber, pensar, como se muestra en la cláusula (39).

39. «Sie denkt an die Reise am Sonntag»
 3PS piensa en DET.ACU viaje del domingo
 Experimentador Proceso Fenómeno Circunstancia
 ‘Ella piensa en el viaje del domingo’

Los participantes de las cláusulas de procesos mentales refieren al experimentador y el fenómeno.

²² Halliday, 197.

El experimentador: es un participante que es humano, pues siente, piensa, quiere o percibe. El rasgo fundamental es que posea conciencia. En el caso de la cláusula (40) el experimentador es el amigo «Der Freund».

40. «Der Freund gefällt dem Mädchen»
 DET.NOM amigo gusta DEM.DAT muchacha
 Experimentador Proceso Fenómeno
 ‘El amigo le gusta a la muchacha’

El fenómeno: es el que es sentido, pensado, deseado o percibido. Refiere al más amplio de los participantes posibles en una cláusula material, dado que puede ser una cosa, acto o hecho. En la cláusula (41), el fenómeno es la fotografía «das Bild», la cual es percibida por el sentido de la vista.

41. «Marta zeigt dem Juan das Bild»
 muestra DET.DAT Juan fotografía
 Actor Proceso Experimentador Fenómeno
 ‘Marta muestra a Juan la fotografía’

CLÁUSULAS DE PROCESOS RELACIONALES²³

Los hablantes aprenden a generalizar, es decir, a relacionar un fragmento de la experiencia con otro: «esto es lo mismo que eso, esto es un tipo de lo otro». Aquí la gramática reconoce procesos de la identificación y clasificación como lo son las cláusulas de procesos relacionales.

Tanto la experiencia exterior como la interior puede construirse mediante las cláusulas de procesos relacionales, pero estas modelan la experiencia como «ser» más que como «hacer o sentir». El término relacional no se trata de ser en el sentido de existencia, sino dos partes del ser: «se dice que algo es algo más»; o sea, se establece una relación de ser entre dos entidades separadas, en consecuencia, dos participantes inherentes y el proceso es un vínculo muy generalizado entre esos participantes.

Dentro de las cláusulas relacionales, se encuentran las atributivas y las identificadoras.

Cláusulas atributivas: no son reversibles; en las cláusulas atributivas, una entidad posee una clase atribuida a ella. En cuanto a la estructura, la etiqueta para tal clase es el atributo, y la entidad a la que se atribuye es el portador. Se trata de un recurso para caracterizar las entidades que sirven como portadoras. En la cláusula (42) el verbo ser «ist» es una cópula que une al participante portador con el atributo.

23 Halliday, 210.

y el joven, «Kind» y «Junge» son comportadores, mientras que los procesos: respirar «ahmet» y toser «hustet» en alemán, se asemejan al «hacer».

45. «Das Kind atmet tief»
 DET.NOM niño r espir a pr ofundo
 Comportador Proceso Circunstancia
 'El niño respira profundo'
45. «Der Junge hustet regelmässig»
 DET.NOM jovn t ose r egul ar ment e
 Comportador Proceso Circunstancia
 'El joven tose regularmente'

CLÁUSULAS DE PROCESOS VERBALES²⁵

Los procesos verbales se encuentran en el límite entre los procesos mentales y los relacionales, son relaciones simbólicas construidas en la conciencia humana y representadas en la forma del lenguaje, como decir y significar. Los procesos verbales son cláusulas del decir. Contribuyen a la creación de la narrativa haciendo posible establecer pasajes dialógicos, a menudo usados para desarrollar turnos conversacionales. El participante principal es un diciente, pero también se incluyen a otros participantes: el receptor, lo dicho y el objetivo.

Participantes de las cláusulas de procesos verbales:

Diciente: es el que dice. En la cláusula (47) «Ich» es el participante diciente.

47. «Ich sage die Wahrheit»
 IPS digo DET.ACU verdad
 Diciente Proceso Dicho
 'Yo digo la verdad'

Receptor: Es a quien se dirige lo que se dice. En la cláusula (48) «den Kindern» los niños son los participantes receptores.

48. «Marta hat den Ausflug den Kindern beschrieben»
 Marta AUX DET.ACU paseo DET.DAT niños describió
 Diciente Dicho Receptor Proceso
 'Marta describió el paseo a los niños'

Dicho: es lo que se dice, el contenido o el nombre de lo dicho. En la cláusula (49) «Spanisch» es lo dicho.

49. «Ich spreche Spanisch»
 IPS hablo español
 Diciente Proceso Dicho
 'Yo hablo español'

25 Halliday, 252.

Objetivo: construye la entidad a la que se dirige mediante el proceso de decir.

CLÁUSULAS DE PROCESOS EXISTENCIALES²⁶

Por último, entre el límite de los procesos relacionales y materiales están los procesos asociados con la existencia, por los cuales los fenómenos de todos los tipos simplemente se reconocen como ser, existir o suceder. Representan algo que existe o sucede. Algunas lenguas poseen elementos que sirven para indicar el rasgo de existencia y se necesita la presencia de Sujeto, pero en las lenguas que no existe requerimiento interpersonal de la presencia de Sujeto, las cláusulas existenciales típicamente consisten solo de proceso + existente y el proceso es un verbo existencial. En las cláusulas existenciales del alemán (50) y (51), aparecen los participantes: Sujeto y Existente.

50. «Es gab ein Erdbeben in Japan»
 NOM.3PS hubo DET.ACU terremoto en Japón
 Sujeto Proceso Existente Circunstancia
 'Hubo un terremoto en Japón'

51. «Es gibt ein Haus auf dem Feld»
 NOM.3PS hubo DET.ACU casa en DET.DAT campo
 Sujeto Proceso Existente Circunstancia
 'Hay una casa en el campo'

CONCLUSIÓN

El enfoque sistémico funcional, aplicado al alemán en el presente trabajo, trata de dar cuenta de la semogénesis de los sistemas, es decir, de la creación de significados, por lo que el lenguaje se concibe como «semiótica social». El funcionalismo da cuenta de la creación de los textos, donde la gramática es importante en función del significado aceptable en una cultura o sociedad, dado que el texto es un evento comunicativo (comprensible entre interlocutores) y contextualmente construido. Por ello, se parte del supuesto de que si se elimina el contexto, la gramática sería reduccionista. Entonces, un principio epistemológico refiere a la concepción de que el lenguaje es un proceso semiótico o semogénico, en el cual los hablantes, a partir de su escogencia, producen significado.

El alemán pertenece a la rama occidental de las lenguas germánicas, dentro de la familia lingüística indoeuropea. Es también una de las lenguas más importantes del mundo y la que más hablantes nativos tiene en la Unión Europea. Es el idioma materno de alrededor de 100 millones de personas en Europa²⁷.

²⁶ Halliday, 256.

²⁷ «Idioma alemán», *Enciclopedia libre universal en español*. Consulta: 22 de agosto de 2016. Disponible en: <http://enciclopedia.us.es/index.php/Idioma_alem%C3%A1n>.

El alemán es el tercer idioma más enseñado como lengua extranjera en todo el mundo, el segundo en Europa y el tercero en Estados Unidos, con más de 120 millones de hablantes de alemán en 38 países del mundo. Por las anteriores razones es importante este tipo de estudio sobre la *Teoría funcional sistémica* aplicada al alemán, ya que se ha convertido en una primera opción para muchos estudiantes que desean adquirir una segunda lengua y es el propósito de esta investigación complementar su aprendizaje desde el enfoque del funcionalismo propuesto por Halliday.

ABREVIATURAS

PRE: presente
 PRET: pretérito
 AUX: auxiliar
 1PS: primera persona singular
 2PS: segunda persona singular
 3PS: tercera persona singular
 1PP: primera persona plural
 3PP: tercera persona plural
 NEG: negación
 AFIR: afirmación
 PLU: plural
 DET.NOM: determinante nominativo
 DET.ACU: determinante acusativo
 DET.DAT: determinante dativo
 DET.GEN: determinante genitivo
 DAT.1PS: dativo primera persona singular
 DAT.3PP: dativo tercera persona plural
 ACU.3PS: acusativo tercera persona singular
 GEN.3PS: genitivo tercera persona singular
 GEN.1PS: genitivo primera persona singular
 NOM.3PS: nominativo tercera persona singular
 POTEN: potencialidad

WORKSHOP: CONCORDANCERS FOR LANGUAGE ANALYSIS AND THEIR APPLICATIONS IN TRANSLATION AND TRANSLATION STUDIES

TALLER: PROGRAMAS DE CONCORDANCIA PARA EL ANÁLISIS DE LENGUA Y SUS APLICACIONES PARA LA TRADUCCIÓN Y LA TRADUCTOLOGÍA

*Sonia Rodríguez Salazar*¹

Universidad Nacional, Heredia

ABSTRACT

Some of the uses of four different concordancers in the field of translation are discussed. In this workshop, participants were first introduced to the concepts of concordancers and corpora, and then downloaded one of these programs. Different tasks were carried out to introduce four analysis tools in the software: frequency, collocations, concordancing and N-grams. To survey a model for prospective application, participants examined sample works of graduate students from the Master's Program in Translation from the School of Literature and Language Sciences. The workshop sought to motivate attendees to implement these tools in their professional careers.

RESUMEN

Se analiza el uso de cuatro programas de concordancia para el campo de la traducción. En el taller, se presentaron los conceptos de concordancia y corpus, y se procedió con la descarga de uno de estos programas. Se llevaron a cabo ejercicios para presentar cuatro herramientas de análisis, a saber: la frecuencia, las colocaciones, la concordancia y los N-grams. A fin de visualizar un modelo de futuras aplicaciones, se expuso el trabajo realizado por los estudiantes de la Maestría en Traducción de la Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje. El fin último del taller fue incentivar a los participantes para que utilicen estos recursos en sus carreras profesionales.

Keywords: concordancer, corpus, linguistics, translation, studies

Palabras clave: programa de concordancia, corpus, lingüística, traducción, traductología

1 Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje. Correo electrónico: sonia.rodriguez.salar@una.cr

INTRODUCTION

The use of corpora (i.e., large collections of texts on certain subjects) offers professional translators and language researchers a host of opportunities to enhance both the teaching of translation and their own language competencies. With the use of specialized software known as concordancers to process corpora and produce reference concordances, a more natural sounding text may be achieved in the target language, particularly when one is translating into a non-native language. Additionally, translators can design comparable corpora from a professional or specialized language to comprehend the mode of expression of a specific field or genre, and thus identify equivalencies at lexical, stylistic, and syntactic levels. These applications help translators and researchers improve their understanding of contrastive knowledge in the original and target texts. Parallel corpus concordancers also facilitate the study of translators' choices, as well as their translationese (e.g., interference in the translated text). They can also support the teaching and training of future translators, and enable contact with real, up-to-date language which may in turn assist the development of glossaries and dictionaries.²

Three examples of concordance tools with their own built-in corpora and other software tools to tailor one's selected corpus and explored here, with the intention of fostering the use of further corpus applications in field of translation and translation studies.

WHAT IS CORPUS LINGUISTICS?

Corpus Linguistics (CL) is not new, and it has supported language studies and applied linguistics since its conception. Laviosa³ considers CL a unique methodology for the study of language as it is strongly supported by four equally important interdependent elements: data, description, theory, and methodology. Briefly, CL is the study of language based on linguistic examples from real life.⁴ Corpora have real data and provide empirical information on how language is being used in different contexts and across various social strata. Corpus design reveals a model of the reality one desires to study and it aids the comprehension of how human language works.⁵

CL is supported by specialized software that analyzes large amounts of language data. This software is used to observe, examine, and process a corpus

2 Sara Laviosa, *Corpus-based Translation Studies* (Amsterdam: Rodopi, 2002) 101-111.

3 Laviosa, 8.

4 Tony McEnery and Andrew Wilson, *Corpus Linguistics* (Edinburgh: Edinburgh University Press, 2001) 1.

5 Joan Torrejuela and Joaquim Llisterri, "Diseño de corpus textuales y orales," *Filología e Informática. Nuevas tecnologías en los estudios lingüísticos* (1999): 49.

more efficiently and faster than the human eye. But beyond that, a well-organized corpus design also benefits the organization, presentation, and validity of research, particularly in the systematization of the data. A computerized corpus, as Torruela calls it, is a compilation of texts selected under some linguistic criteria, which are then standard-coded and homogenized with the purpose of being computer-analyzed to analyze language behavior.⁶

Currently, systematic research of several monolingual and multilingual corpora has stretched across other fields such as descriptive and applied linguistics, partly because CL is solid and innovative in terms of the evidence it can deliver. Within these fields are the subfields of translation, translation studies, and English as a second or foreign language (ESL/EFL), where computerized corpora have launched descriptive studies for different languages areas such as prosody, lexis, morphology and syntax.⁷

Specifically in translation and translation studies, Barlow has identified three major contributions of parallel corpora: (1) the identification of the range of functions of collocations⁸ (considered the minimal unit of translation⁹); (2) the possibility of quantifying variation in language; and (3) the possibility of understanding language usage and frequency in real life.

APPLICATIONS

One of the most significant uses of corpus use can be seen in the field of translation training. Corpus methodology, whether based or driven, promotes trainees' autonomy and responsibility.¹⁰ Resources such as cloze tests, multiple choice exercises based on learner corpora, and translation of short fragments yielded by concordancers are some of the examples that come to mind when one thinks of translation training.¹¹

Corpus-based approaches are also useful as a source of reflection for translators around topics such as translation universals. For example, often in this field, it is supposed that the Spanish TT is usually longer than the English OT due to the nature of each language. However, by using parallel texts, Franker-Ber-García has clarified that "the relationship between translation and text length is not dictated only by the morphological and syntactic differences be-

6 Torruela, 51.

7 Torruela, 58.

8 Michael Barlow, *Paraconc and Parallel Corpora in Contrastive and Translation Studies* (Houston: Athelstan, 2009) 13.

9 Barlow, 24.

10 Allison Beeby et al., ed. *Corpus Use and Translating: Corpus Use for Learning to Translate and Learning Corpus Use to Translate* (Amsterdam: John Benjamins, 2009) 3.

11 Beeby, 22.

tween languages, and that obligatory explicitation is something quite different from voluntary explicitation.”¹² As the author explains, parallel texts provide valuable information for the trainee.

Along these same lines, Phillip assures that corpora used for comparable text-analysis patterns provide improved results that lead to more accurate and fluent translations: “A combination of automatic processing, manual analysis, and greater awareness of how languages make meaning, will give translators the chance to have equivalence at their fingertips.”¹³

TRANSLATION STUDENTS’ RESEARCH IN TRANSLATION STUDIES

As outlined in the introduction of this article, translation students and professionals can carry out important corpus research by constructing a previously selected corpus of interest to comprehend the nature of specialized language. This consists of designing comparable corpora to search for frequency and mode of expression of a particular field or genre to characterize that specific language, and then, for translation purposes, to identify equivalencies at lexical, stylistic, and syntactic levels. Following is a transcript of the conclusions reached in a study carried out by translation students in the Master’s in Translation from the School of Literature and Language Sciences. They discuss their findings based on a 100,000-word corpus on academic texts in the field of Human Rights, analyzed by using AntConc for the search of frequency words, collocations, and N-grams. The text, reproduced literally below, refers to the analysis of their English corpus.

DISCUSSION OF RESULTS¹⁴

Taking the full sample of the information analyzed in this project allows the authors to draw some important results. It is important to know that the sample of 103 285 tokens is not 100% conclusive, for this reason, the sample is representative. There were some predominant patterns that were discovered along the construction of the corpus. It was found that modals are used as a

12 Ana Frankerber-García, “Are Translations Longer than Source Texts?”, Allison Beeby et al., ed., *Corpus Use and Translating: Corpus Use for Learning to Translate and Learning Corpus Use to Translate* (Amsterdam: John Benjamins, 2009) 57.

13 Gill Phillip, “Arriving at Equivalents. Making a Case for Comparable General Reference Corpora in Translation Studies,” Allison Beeby et al., ed. *Corpus Use and Translating: Corpus Use for Learning to Translate and Learning Corpus Use to Translate* (Amsterdam: John Benjamins, 2009) 72-73.

14 Mariana Rodríguez and Karina Roldán, “Corpus Linguistic Analysis on the Human Rights Subgenre,” Final Paper for the course, *Aspectos Sintácticos y Estilísticos del Inglés* (Plan de Maestría en Traducción. Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje: 2016) 26-28.

way to denote suggestions to improve issues with Human Rights. There was also a predominant use of passive voice with modals, most of the times to indicate possibility as a way of hedging. Nonetheless, the Human Rights texts used for the corpus showed a higher frequency of the modal “will” (the second most frequent modal with 165 tokens), which shows that at some points, the authors were really emphatic about their ideas and opinions. Human Rights is a subgenre where authors can be more straightforward, since they are want actions to be taken in highly important issues around the world. In terms of pronouns, it was curious to find that authors used to make references to themselves by using the pronouns “I” and “We.” In academic texts, it is customary that authors do not mention themselves and the passive voice is used instead. However, in seven out of the thirteen texts studied in the corpus the authors mentioned their own ideas with the use of personal pronouns. This shows a shift in the way academic texts work nowadays, as authors are able to use these pronouns without making the texts less academic. In addition, in some texts the authors used the pronoun “we” to encompass both the author and audience. One example of this can be seen in one of the texts:

“As we shall see, although this argument for separate development goes against the grain of much of the existing academic analysis, it has for the most part been accepted by the judiciary”.

Again, in order for authors to convince the audience, they may be using the pronoun “we” as a tactic for persuasion.

Then, in terms of clauses, there is a high frequency in the use of adjectival clauses to expand meanings, to clarify concepts, and to emphasize ideas. Post-modification is fairly usual in academic texts, since there are more complex sentences in them. Human Rights texts were not the exception, as there were long sentences throughout the corpus. There were even some sentences that could perfectly be considered as “run-on” sentences because of their length. Nonetheless, these sentences were really frequent in all thirteen texts. In the example provided in the results, the sentence used prepositional postmodification and gerunds in order to keep making sense despite of its length. Also, relativizers were highly used for postmodification with “that” as the most frequent one, followed by “which” and “when.” Other relativizers such as “whose” and “whom” were the least frequent, as they are more formal. This shows how even though Human Rights texts are considered to be academic, they are not formal enough to use relativizers such as “whose” or “whom.”

The adverbs found in the corpus were varied: examples such as “very,” “rather” and “however.” Nevertheless, adverbs ending in -ly were the most frequent in the whole corpus. Examples include “confidently,” “equally,” “currently,” among many others. Some adverbs functioned as stance adverbials because they expressed the authors point of view. Other adverbs described processes or conditions, while others were used as modifiers. Adjectives were

not that frequent in the corpus, with “legal” and “international” as the most frequent ones. Attributive adjectives were used the most throughout the corpus to add information to clauses.

In terms of vocabulary, the texts were not highly restrictive as they were first considered to be at the beginning of this paper. Even though the subgenre of Human Rights belongs to the genre of Law, these texts in particular did not present a restricted vocabulary. Of course there were some words that needed to be consulted such as “covenant.” Nonetheless, most of the texts were perfectly understandable and did not have such a restricted vocabulary. One of the reasons for this is that authors are trying to reach a bigger audience. If authors start using restricted vocabulary, most people would not be able to understand the texts and would not be interested in them. Authors are trying to share their ideas with as much people as possible because they want to raise awareness of the situations happening around the world in regards to Human Rights. Therefore, authors are more straightforward and use a less restrictive vocabulary in order to get their messages across.

THE CONCORDANCERS

Corpus manipulation is almost impossible without a concordancer (a software program designed for specialized for text processing) as corpora are very large, so any attempt to handle them by hand is extremely time-consuming.¹⁵ With the use of a concordancer, it is not difficult to generate a concordance (a list of words showing their usage).

Two concordance tools with built-in corpora were used here for the English language: CQPWeb and COCA, whereas CREA was chosen for Spanish. In addition, AntConc (a tool for customized corpus building and analysis) was selected as the core of the presentation.

CQPWEB, COCA, AND CREA

CQPweb (Corpus Query Processor)¹⁶ was created by Lancaster University lecturer, Andrew Hardie. CQPweb is an annotated corpus program built in 2002, and features corpora both in contemporary British and American English, and in historic forms of these languages, along with two European languages and South and East Asian Languages.

15 Tony McEnery and Andrew Hardie, *Corpus Linguistics: Method, Theory and Practice* (Cambridge: Cambridge University Press: 2012) 26.

16 Andrew Hardie, “CQPweb: Combining Power, Flexibility and Usability in a Corpus Analysis Tool,” *International Journal of Corpus Linguistics* 17 (2012): 380-409; DOI: [10.1075/ijcl.17.3.04har](https://doi.org/10.1075/ijcl.17.3.04har). CQPweb can be accessed at the following link: <<https://cqpweb.lancs.ac.uk/>>.

COCA (Corpus of Contemporary American English),¹⁷ likewise, is composed of more than 520 million words from more than 160,000 texts, including 20 million words compiled each year from 1990 to 2015. The software has been recently updated in December 2015. For both concordances, users need a log-in account.

The last online concordance presented here is the corpus constructed by the *Real Academia Española* through CREA (*Corpus de Referencia del Español Actual*).¹⁸ This concordance includes a collection of 200 million words, and can be accessed freely.

ANTCONC

For those interested in constructing a concordance with their own corpus and searching through it, the concordancer AntConc¹⁹ may be a valuable resource. A careful examination of this and other tools enables users to maximize their potential and enhance their professional careers.

-
- 17 Corpus of Contemporary American English (COCA), 1 August 2016: COCA can be accessed at: <<http://corpus.byu.edu/coca/>>.
- 18 Real Academia Española, Banco de datos (CREA), *Corpus de referencia del español actual*, 1 August, 2016. CREA can be accessed at <<http://corpus.rae.es/creanet.html>>.
- 19 Laurence Anthony, “The Past, Present, and Future of Software Tools in Corpus Linguistics,” Presentation given at *KACL*, (Busan, Korea, 2012). This tool can be downloaded at <http://www.laurenceanthony.net/software.html>, where its creator, Laurence Anthony, has also uploaded a series of video tutorials on how to use the concordancer. Users may access those materials at <https://www.youtube.com/user/AntlabJPN/featured>.

¿ES LOCALIZABLE UN BUSCADOR? EL CASO DE *YAHOO!*

CAN A WEB BROWSER BE LOCALIZED? THE *YAHOO!* EXAMPLE

Allan Pineda Rodríguez¹

Universidad Nacional, Costa Rica

RESUMEN

Se expone una visión general sobre la traducción y adaptación web. Se toman como ejemplos diferentes versiones del buscador *Yahoo!* y se comparan para destacar los aspectos característicos empleados en la localización de las diferentes adaptaciones diseñadas para distintos países y regiones en el mundo. Se demuestra y ejemplifica lo que la bibliografía de la localización de *software*, y específicamente de la localización web, menciona con respecto a lo que es en realidad localizar un producto web y crear conciencia de esta situación y de su importancia en la labor traductiva.

ABSTRACT

This paper provides an overview of what happens in the translation and adaptation of web pages. English and Spanish versions of the *Yahoo!* search engine are compared to highlight the changes and modifications made by the localization of different adaptations for different countries and regions worldwide. We show in real life what the books say about software localization and make other translators aware of the importance of this useful practice in the world of translation.

Palabras clave: traductología, localización, adaptación, *software*

Keywords: translation studies, localization, adaptation, software

INTRODUCCIÓN

Hoy día, la información corre a gran velocidad, lo que hace que tengamos contacto con todo el planeta en cuestión de segundos. Internet es esa fuente de información que visitamos de manera constante y necesitamos que los resultados de nuestras búsquedas estén al alcance de todos para que puedan ser de utilidad. Desde inicios del presente siglo Juan José Arealillo decía que «en este momento, se está produciendo un giro hacia la Internet [...] cuyo resultado supone un aumento espectacular de los contenidos en muchos idiomas, a

1 Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje. Correo electrónico: allan.pineda.rodriguez@una.cr

menudo modificados y publicados a diario»². Es fácil entender que la relación con los datos en el ciberespacio no es necesariamente monolingüe; esa comunicación se da en muchísimos idiomas y dialectos y para eso requerimos tener en cuenta a la traducción. Sin embargo, la traducción de los sitios y páginas en la Internet no se limita a los textos, sobre todo se trata de lograr una fluida comunicación con los usuarios, y es eso precisamente lo que queremos resaltar en este trabajo. Para tener acceso al conocimiento por medio de la Internet es conveniente que lo hagamos de una manera sencilla, más natural, que lo que leamos y veamos se logre entender con facilidad y para eso lo ideal es que se haga en nuestro idioma y con elementos propios de nuestra cultura para que nos identifiquemos mejor entre emisor y receptor.

Tomemos como ejemplo un acontecimiento político o deportivo de repercusión planetaria. La difusión textual y visual de esa noticia no será la misma en todos los países del mundo, ya que existirán ganadores y perdedores, o gente a favor y en contra; incluso habrá sectores que se queden al margen de la noticia o que por el contrario exageren la trascendencia de la misma. Esas diferentes tonalidades expresivas también deben tomarse en cuenta al momento de realizar las traducciones. Para traducir y presentar textos que se exhiben en esta sociedad «babelizada» no es suficiente conocer el inglés y el idioma correspondiente al que se traduce, hay que conocer también sobre las culturas respectivas que envuelven esta comunicación, «As a basis for translation, the analysis of culture-specific and social phenomena of the societies involved is indispensable for the perception of the structure and the meaning of language»³.

La traducción es esa herramienta que ayuda a comprendernos en esta nueva era global. En esta época de avances tecnológicos necesitamos que la traducción sea más eficiente, necesitamos que la información se traduzca con la mayor rapidez, pero siempre respetando y comprendiendo a nuestros receptores meta, entendiendo sus valores, sus sociedades, sus formas de actuar y de pensar, sus leyes, sus tradiciones y su cultura. Necesitamos conocer qué es lo que les interesa a nuestros lectores y cómo les gusta que se les presente esa información. Por ello es necesario ir más allá de la simple traducción e introducirnos a algo más específico cuando hablamos de la comunicación y de la tecnología y que en un principio se observó sobre todo en el ámbito informático: la «localización de *software*». Este término se define como «the

2 Juan José Arevalillo, Localización: aspectos profesionales y herramientas para la traducción de programas informáticos. Introducción a la localización (Hermes: Traducciones y Servicios Lingüísticos, 2003) 13.

3 Michaela Wolf, «Translation as a Process of Power: Aspects of Cultural Anthropology in Translation», *Translation as Intercultural Communication: Selected Papers from the EST Congress, Prague 1995* (Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, 1997) 123-133.

translation and adaptation of a web product, which includes all related product documentation. [...] Localisation involves taking a product and making it linguistically and culturally appropriate to the target locale (country/region and language) where it will be used and sold»⁴. Hablamos de crear un producto informático; podríamos llamarlo un programa de cómputo, también conocido como *software*, y hacerlo llegar a diversas regiones o países adaptando todo su contenido (idioma, simbología, colores, ortografía, legislación, etc.) para que sea aceptable en su nuevo entorno local. Dice Arevalillo:

En un programa informático, por ejemplo, desde el nombre del producto debe estudiarse minuciosamente para no herir ninguna sensibilidad lingüística o cultural, hay que tener en cuenta el distinto código de colores que emplea cada idioma o país para representar una misma idea y un sinfín de posibilidades⁵.

La localización de *software* es mucho más y hoy día se ha desarrollado también la localización de páginas web, que es básicamente lo mismo, solo que en lugar de un *software* estamos localizando una página o sitio web y que puede tener difusión en diversas localidades en todo el mundo gracias a la Internet. Es precisamente en la adaptación de las páginas web donde queremos hacer hincapié para observar y examinar lo que realmente sucede con la localización. Para ello tenemos como objetivo analizar con un ejemplo real lo que ha sido la localización de páginas web y por lo tanto se han seleccionado diez versiones en inglés y ocho en español del buscador *Yahoo!*.

Para este análisis se toman en cuenta dos aspectos: 1. características o recursos específicos (terminología) de algunos países o culturas para enfatizar su carácter de local en sus respectivas páginas web; y 2. la utilización de simbología propia (imágenes) de cada cultura o país al cual va dirigida la página web. Con esto se pretende observar la tendencia que se exhibe en este novedoso tipo de adaptaciones web, donde cada región o país requiere un enfoque especial y característico para el mismo buscador.

ANÁLISIS

SERVICIOS (TERMINOLOGÍA)

A partir de sección específica de servicios abordemos el análisis según dos aspectos: la tendencia por servicios homogéneos o heterogéneos según las diferentes versiones y otro aspecto importantísimo a notar sería el uso de imágenes para representar estos servicios, ya que como se observará los iconos

4 Bert Esselink, *A Practical Guide to Localization* (Amsterdam: John Benjamins, 2000) 1, 3.

5 Arevalillo, 14.

que se utilizan para un mismo servicio en algunos casos varían de país en país. Analizaremos el orden de los servicios, dónde hay más y menos servicios, las diferencias en los nombres de los servicios y algunas características visibles sobre la localización de páginas web.

Todos los servicios que ofrece *Yahoo!* están organizados alfabéticamente. En inglés la mayoría de las versiones empiezan con el servicio de *Answers* o *Autos*. Siguiendo el orden alfabético los últimos servicios son *TV*, *Travel*, *Video*, *Weather*, *Web Msg*, *Yellow Pages*, etc. En promedio las versiones en inglés ofrecen quince servicios. La versión que incluye más servicios es Australia con veintidós, le sigue Canadá con veinte, Reino Unido e Irlanda con diecinueve y *Yahoo! U.S.A.* y Nueva Zelanda con dieciocho. Por su parte la versión con menos servicios es Asia con seis, India con nueve, y Filipinas con diez. Estos resultados ya nos indican que las sociedades más desarrolladas y con mayor utilidad de Internet son posiblemente las que tomen ventaja de estos servicios y por lo tanto ofrezcan una mayor cantidad de ellos. En resumen, no existe uniformidad de ofertas en todas las versiones y todo dependerá de cada localidad o región para saber qué hay disponible para los usuarios.

Similar tendencia al inglés se puede encontrar en español (ver Imagen 1). El orden sigue siendo alfabético y los servicios por los que inician son: «Autos», «Deportes» o «Astrología». La mayoría de servicios finalizan con nombres como «Toolbar», «Traductor», «Video», «Viajes», etc. En promedio, la cantidad de servicios por versión ronda los trece y las páginas con más servicios son España, México y los Estados Unidos con diecinueve y Argentina con diecisiete, como se puede apreciar en la Imagen 1. Por su parte los países con menos servicios ofertados son Chile, Colombia, Perú y Venezuela con siete. Nuevamente nos encontramos con que los países con mayor desarrollo tecnológico y económico ofrecen mayor cantidad de servicios al usuario.

En cuanto a aspectos de localización de páginas web observemos las diferencias en los nombres que recibe un mismo servicio en diferentes países. En las versiones en inglés podemos ver que en países como Australia y el Reino Unido al servicio de compra y venta de automóviles se llama *Cars* mientras que en *Yahoo! U.S.A.* y Canadá es *Autos*. El servicio de citas personales en Australia y el Reino Unido se llama *Dating*, y en seis de las otras versiones (*Yahoo! U.S.A.*, Asia, Canadá, Malasia, Filipinas y Singapur) se llama *Personals*. El servicio de información de finanzas se llama *Finance* en la mayoría de los países con excepción de Nueva Zelanda donde la nombran *Business*. El servicio de predicciones del horóscopo es llamado *Horoscopes* en Australia, Nueva Zelanda y el Reino Unido y *Astrology* en Malasia, Filipinas y Singapur. El servicio de bienes raíces es nombrado como *Real Estate* en *Yahoo! U.S.A.*, Australia y Nueva Zelanda y como *Property* en Reino Unido.

Imagen 1. Imágenes y nombres de servicios en sitios de *Yahoo!* en español

ESPAÑA	ARGENTINA	EE.UU.	MÉXICO
Astrología	Autos	Autos *	Astrología
Chat	Deportes	Cine	Autos
Cine	Encuentros *	Deportes	Avatares
Coches	Entretenimiento	Entretenimiento	Bienes Raíces
Deportes	Finanzas	Finanzas	Deportes
Encuentros	Flickr Fotos	Flickr Fotos	Empleos
Finanzas	Horóscopos	Grupos	Encuentros
Flickr	Internet gratis	Horóscopos	Entretenimiento
Grupos	Juegos	Hot Jobs	Finanzas
Juegos	Móvil	Juegos	Flickr Fotos
Kelkoo	Mi Yahoo!	Mapas	Grupos
Móvil/Y! Go	Noticias	Música	Juegos
Música	Respuestas	Mi Yahoo!	Messenger
Noticias	Grupos	Noticias	Mi Yahoo!
Págs. Amarillas	Shopping	Novelas	Móvil
Respuestas	El tiempo	Respuestas	Noticias
TV	Traductor	Salud	Salud
Video ^(NUEVO!)		Traductor	Traductor
Viajes		Video ^(NUEVO!)	Video ^(NUEVO!)

Un último ejemplo interesante es el servicio de información deportiva que en la mayoría de las versiones se titula *Sports* o *Sport*, pero que en países en particular se nombra directamente como su deporte más popular, así en India se llama *Criket*, en Malasia y Singapur se nombra *Football* y en Nueva Zelanda además del servicio de *Sports* tienen un servicio especial para el *Rugby*.

En español encontramos también un factor de localización cuando en el servicio de compra y venta de automóviles en España se llama «Coches», mientras que en Argentina, México y EE.UU. se nombra como «Autos». Otra diferencia es en el servicio de predicciones del horóscopo, donde en Argentina y EE.UU. se llama «Horóscopo», mientras que en España y México se nombra como «Astrología». Un servicio en particular es el de «Traductor», el cual está presente en todas las versiones en español con excepción de España. Finalmente, un servicio específico que identifica a los usuarios latinoamericanos es el de «Novelas» que solo está presente en la versión de EE.UU.

SERVICIOS (ICONOGRAFÍA)

6 Página web de *Yahoo!* en España, 29 de mayo de 2012, <<http://es.yahoo.com/>>; Página web de *Yahoo!* en Argentina, 29 de mayo de 2012, <<http://ar.yahoo.com/>>; Página web de *Yahoo!* en EE.UU., 29 de mayo de 2012, <<http://telemundo.yahoo.com/>>; Página web de *Yahoo!* en México, 29 de mayo de 2012, <<http://mx.yahoo.com/>>.

Dentro de esta misma sección de servicios valoramos también el uso de símbolos, lo cual como ya se señaló en la introducción también es un indicador de la localización de *software*. En este caso en especial, la simbología se utiliza para representar los diversos servicios que se ofrecen. Así pues, para representar el servicio de «Juegos» o *Games* se hace por medio de la imagen de un dado, para representar las «Noticias» o *News* muestran la imagen de un periódico, para representar al servicio de «Música» emplean una nota musical como imagen y así en todos los casos. Esta representación simbólica no está presente en todas las versiones que se han analizado, Australia y Nueva Zelanda solo presentan texto en esta sección. El uso de estas imágenes sirve para reconocer visualmente el tipo de servicio que se está ofreciendo y a la vez para identificarse con el usuario. Es precisamente en este segundo sentido, en la identificación con el lector meta, que nos interesa observar si dependiendo de la región o país que utilice esa simbología, esas imágenes tienden a cambiar o son ilustraciones de tipo estándar que se pueden usar para todos los usuarios.

Observadas las listas de servicio con sus respectivas imágenes notamos que solo en pocos casos se opta por hacer modificaciones de ellas. En general se utilizan los mismos símbolos para la mayoría de servicios en casi todas las versiones, esto da la idea de mantener una uniformidad que también es necesaria cuando existen versiones de un mismo sitio o página web. Sin embargo, encontramos casos interesantes como el servicio de «Deportes», donde como es de esperar en la mayoría de las versiones el balón de fútbol (gracias a la popularidad y difusión que tiene ese deporte) representa a ese servicio. En el resto de versiones donde no se utilice al balón de fútbol, en particular en inglés, como se muestra en la Imagen 2, encontramos rasgos de localización interesantes.

He aquí algunos ejemplos específicos:

- *Yahoo! U.S.A.: Sports* está representado por un balón de fútbol americano y junto a él se encuentra una bola de béisbol. Es lógico pensar que siendo estos sus deportes favoritos con esta figura el usuario que necesita información deportiva logre ubicar muy bien lo que busca.
- *Yahoo! Canada: Sports* está representado por un palo o bastón de Hockey y junto a él se encuentra el disco de goma que se utiliza para jugar ese deporte. De nuevo un caso de localización al emplear estos implementos para identificarse con sus usuarios canadienses.
- *Yahoo! México: «Deportes»* está representado por un balón de fútbol y junto a él una bola de béisbol, similar representación a la de *Yahoo!*

Imagen 2. Imágenes y nombres de servicios en sitios de *Yahoo!* en inglés

U.S.A.	CANADA	UK & IRELAND	INDIA
<ul style="list-style-type: none"> Answers Autos Finance Games Groups HotJobs Maps Mobile Web Movies Music Personals Real Estate Shopping Sports Tech Travel TV Yellow Pages 	<ul style="list-style-type: none"> Autos Careers & Jobs Entertainment Finance Flickr Games Groups Health Lifestyle <small>UPDATED!</small> Maps Movies Music News Personals Shopping Sports Travel TV Video Yellow Pages™ 	<ul style="list-style-type: none"> Answers Cars Chat Dating Finance Flickr Games Groups Horoscopes Mobile Movies Music <small>NEW!</small> News Property Shopping Sport TV Travel Video <small>NEW!</small> 	<ul style="list-style-type: none"> Answers Cricket Dainik Jagran Finance Games Maps Mobile Web Movies News

Fuente: respectivas páginas web de *Yahoo!* de esos países en internet⁷.

- *Yahoo! India*: Esta versión va más allá, ya que no tiene servicio de *Sports*; por el contrario, tiene un servicio exclusivo para el *Cricket* y como imagen exhibe la pelota usada en ese deporte. Esto nos demuestra otra vez que para relacionarse con su gente emplean una imagen directamente local, como es la pelota de cricket.
- *Yahoo! Malasia* y *Yahoo! Singapur*: En estas versiones de igual manera no tienen un servicio general de deportes, pero tienen una sección exclusiva de *Football*, con la obvia representación del balón de fútbol que aparecen en el resto de servicios de deportes. Para los usuarios de estas versiones el deporte que les interesa es el fútbol y por lo tanto directamente tienen ese servicio y su correspondiente y lógica imagen. De nuevo localizan el servicio para identificarse con sus usuarios.
- *Yahoo! España* y *Yahoo! India*: El servicio de «Cine» o *Movies* se ilustra en estas versiones con una claqueta o pizarra de cine (incluso

7 Página web de *Yahoo!* en Estados Unidos, 29 de mayo de 2012, <<http://www.yahoo.com/>>; Página web de *Yahoo!* en Canadá, 29 de mayo de 2012, <<http://ca.yahoo.com/>>; Página web de *Yahoo!* en Reino Unido e Irlanda, 29 de mayo de 2012, <<http://uk.yahoo.com/>>; y Página web de *Yahoo!* en India, 29 de mayo de 2012, <<http://in.yahoo.com/>>.

no es la misma imagen, son claquetas diferentes). No se utiliza la imagen de las palomitas de maíz como en las otras versiones. España y la India tienen mucha producción cinematográfica, y es posible que esa sea la tendencia para localizar sus versiones, para darle importancia a la producción nacional de películas en esos países. En el resto de países al cine se le da una connotación más de entretenimiento y por eso optan por una imagen popular para identificarse con sus usuarios.

Con estos ejemplos podemos citar algunas otras imágenes características de versiones en particular. El dibujo para el servicio de *Yellow Pages* que se muestra en *Yahoo!* U.S.A. y Canadá no es idéntico a pesar de que sea la misma simbología de los dedos caminando sobre el directorio telefónico. Los servicios de «Entretenimiento» y «Novelas» en EE.UU. están simbolizados por la misma imagen: dos estrellas. El servicio de «Autos» o «Coche» está representado por un coche rojo en las versiones en que se ofrece; sin embargo, España y Reino Unido usan un coche rojo diferente (observación aparte es que, si somos detallistas con la diminuta figura en la versión del Reino Unido, notaremos que el coche tiene el volante a la izquierda, lo cual sería un error y debería llevarlo a la derecha).

Así como hay versiones que usan símbolos estándar, también hay países o regiones que utilizan símbolos propios, lo que hace que la localización de *software* sea empleada en esas páginas web. Con lo visto anteriormente podemos notar cómo las diferentes versiones emplean imágenes representativas de sus culturas, tradiciones e idiomas para identificarse con sus respectivos usuarios.

CONCLUSIONES

Al considerar los argumentos sobre localización de *software* y páginas web, reconocemos que lo ideal es que las diferentes versiones de un mismo sitio web orientadas a diversos mercados y usuarios tengan un ajuste o adaptación a cada idioma y cultura meta. Aquí no necesariamente podemos hablar de texto origen y texto traducido, ya que en realidad lo que existe son diferentes versiones de un mismo producto: el buscador de Internet *Yahoo!*. En cada una de las versiones se ha tomado en cuenta aquellos aspectos culturales y lingüísticos de cada región a la que va dirigida y se ha adaptado esa terminología y simbología para que no sea extraña y confusa para el mercado o lector meta.

Pese a vivir en una comunidad globalizada, con el inglés como la «lingua franca», también es conveniente considerar que lo ideal es comunicarnos y entendernos en nuestra propia lengua, leer y hablar en un idioma con el cual nos identificamos y con las palabras y frases que nos hacen sentir en nuestro terreno. No es lo mismo visitar una página o un sitio web y encontrar información que no nos sirve, información que no nos interesa o información que no sabemos cómo aprovechar. Lo ideal es visitar un sitio o página web en el cual nos podemos sentir bienvenidos, en el cual sepamos hacia dónde dirigirnos,

que sea de fácil manejo o entendimiento y por lo tanto que se pueda aprovechar al máximo.

Existe un dominio muy marcado del inglés en la información disponible en la Internet y esa influencia del idioma termina por imponerse ante las lenguas o idiomas más débiles. La idea de difundir y percibir el conocimiento es algo innato del ser humano y más en la actualidad con todos los avances tecnológicos, pero no por eso necesitamos dejar de lado aquello que nos identifica. Con este análisis hemos demostrado que es posible llegar a todos los rincones de este planeta y comunicarnos con los cibernautas de un modo en el que el usuario se sienta cómodo, ya que le hablan en su propio idioma y se utilizan emblemas o palabras con las cuales se logra identificar. *Yahoo!* ha realizado enormes esfuerzos por hacer esto posible y el resultado es que ha difundido sus servicios y herramientas en todo el mundo y ha utilizado los medios localizados para cada región a la que se dirigen.

Volviendo al análisis es notable la atención que las versiones de Chile, Colombia, Perú y Venezuela tienen la misma plataforma, lo único que varía es en el contenido de ciertas noticias, pero en general utilizan el mismo esquema, los mismos servicios y las mismas herramientas. Aparte de que para estos países resulta más económico no tener que hacer tantas variantes, también se debe a que los países suramericanos tienen muchas cosas en común. Además de hablar un mismo idioma, ellos comparten tradiciones y aspectos culturales que los hacen ver como una sola nación. De la misma manera las versiones de Malasia, Filipinas y Singapur tienen básicamente el mismo diseño, estos países también son cercanos geográficamente y también por conveniencia económica es posible que compartan una misma plataforma.

Es notorio como en *Yahoo!* se han preocupado por diseñar versiones bilingües para un mismo país y todavía las mantienen. En Canadá por ejemplo tienen la versión de *Yahoo! Quebec* en francés y además tienen la versión en inglés. En Estados Unidos tienen la versión en inglés *Yahoo! U.S.A.* y también tienen la versión para los hispanos que habitan esa nación, esta segunda versión debido a la alta tasa de inmigrantes de Latinoamérica que ha llegado a ese país y que requiere comunicarse e identificarse como una comunidad más. Otros casos son el de India con versiones en inglés e hindú, y España que tiene versiones en castellano y en catalán (aunque esta última con servicios muy limitados).

La localización de *software* es algo palpable en la comunicación de hoy en día y para muestra lo que nos ha enseñado *Yahoo!* Como traductores debemos ser conscientes de esta situación y necesitamos reconocer la importancia que requiere la localización de páginas web, las ventajas que tiene para una empresa publicar su información de manera localizada o las desventajas que tiene el que simplemente traduzcan sin preocuparse por identificarse y «localizarse» con sus usuarios finales.

VEINTE AÑOS DE ESTUDIOS APLICADOS SOBRE TRADUCCIÓN

TWENTY YEARS OF APPLIED TRANSLATION STUDIES

Sherry E. Gapper¹

Universidad Nacional, Costa Rica

RESUMEN

A partir de los resultados de una investigación previa sobre la categorización de estudios de traductología realizados entre 2001 y 2010, se amplía y desarrolla el espectro de la totalidad histórica de los 227 estudios presentados sobre traducción (1995-2015), en la Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje, de la Universidad Nacional. Se efectúa un análisis del objeto, teniendo en cuenta tres aspectos principales: su potencial formativo en cuanto a técnicas de investigación y capacidad traductiva; las tendencias y alcances epistemológicos de aplicación profesional de esos estudios; y las nuevas condiciones y alternativas para la investigación académica y ejercicio efectivo de esta disciplina.

ABSTRACT

As of the results of initial research on the classification of translation studies carried out between 2001 y 2010, the work has been expanded and developed to include the entire spectrum of the 227 studies on translation (1995-2015), in the *Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje, Universidad Nacional*. An analysis is provided with particular attention to three main aspects: its formative potential regarding research techniques and translation ability; tendencies and epistemological scope of the professional application of these studies; and new conditions and alternatives for academic research in this discipline and for translation itself.

Palabras clave: traductología, traducción, traducción profesional

Keywords: translation studies, translation, professional translation

INTRODUCCIÓN

Desde 1995, los campos de la traducción y de la interpretación han tenido un desarrollo significativo en Costa Rica, tanto en el ámbito académico como en el laboral. Teniendo ello en cuenta, conviene ampliar los alcances de una investigación previa, efectuada² entre 2010 y 2012, sobre los estudios de traductología presentados entre 2001 y 2010, y completar el período con los 227

1 Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje. Correo electrónico: sherry.gapper.morrow@una.cr

2 Sherry E. Gapper, «Alcances y tendencias de la traductología contemporánea en Costa Rica (PMT: 2001-2010)», Eduardo Zamora Salazar, Bianchinetta Benavides Segura y

estudios llevados a cabo sobre traducción (1995-2015), por estudiantes de la Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje (ELCL), de la Universidad Nacional (UNA). En el contexto de la presente investigación, se denomina «estudios sobre traducción» todo análisis o sistematización que arroja luz sobre las traducciones realizadas y en el proceso mismo de la traducción; es decir, no se refiere a los planes de estudios como tales. Los trabajos que conforman el objeto de estudio³ corresponden a los trabajos de los estudiantes de la Licenciatura en Traducción Inglés-Español (59 trabajos), Licenciatura en Traducción Francés-Español (3 trabajos) y la Maestría Profesional en Traducción Inglés-Español (165 trabajos). Se presentaron durante este periodo de unos veinte años un promedio de 10,8 investigaciones por año.

Con esta ampliación se completa el conjunto de obras estudiadas, incorporando los cinco años anteriores y los cinco posteriores, lo cual propicia una descripción analítica, en la que se destaca tres aspectos principales: 1. su potencial formativo en cuanto a técnicas de investigación y capacidad traductiva; 2. las tendencias y alcances epistemológicos de aplicación profesional de esos estudios; y 3. las nuevas condiciones y alternativas para la investigación académica y ejercicio efectivo de esta disciplina. Se refiere también al procedimiento que se ha desarrollado para el análisis de las investigaciones.

Estudios de esta índole sobre las investigaciones realizadas en determinada especialidad (de las que se puede citar por ejemplo, el de Colombia⁴), para el caso que nos ocupa tienen el propósito de aportar una base para desarrollo posterior en el campo y además, para la realización de las traducciones mismas en distintas instituciones y para diversos propósitos.

SOBRE LOS PROCEDIMIENTOS

En una primera etapa, se elaboró una base de datos (TRAM⁵), ampliable y disponible en línea que permite el acceso a información más pormenorizada

Mildred Alpizar Alpizar (Eds.), *Memoria del III Congreso Internacional de Lingüística Aplicada (CILAP)*. 31 de ago. y 1, 2 de set. de 2011. Heredia: ELCL/UNA: 195-209.

- 3 Por razones de extensión no ha sido posible incluir un listado de los trabajos analizados. Todos los estudios (y sus correspondientes traducciones) se encuentran disponibles mediante el sistema bibliotecario público de la Universidad Nacional, y se consignan en el catálogo en línea del SIDUNA. Por lo general, los trabajos de la Licenciatura en Traducción se encuentran en forma impresa, y los de la Maestría se encuentran disponibles tanto en formato impreso como digital.
- 4 Elizabeth Valarino, Rocío Meneses, Guillermo Yáber y Lydia Pujol, «Veinte años de investigación en los trabajos de grado de maestría en Psicología de la Universidad Simón Bolívar», *Investigación y Posgrado* 16, 2 (2001): 73-102.
- 5 Sherry E. Gapper, *UNA Translation Research Access Manager (TRAM)* (2010 [actualizado 2016]), 1 agosto de 2016, <<http://www.mogap.net/pmt/search.php>>.

de las investigaciones realizadas. En la segunda etapa, a lo largo de los últimos cinco años, se ha seguido alimentando esa base de datos, lo cual significa una lectura cuidadosa de cada uno de los trabajos y un análisis de sus contenidos y de sus aportes, para mantener los datos actualizados y recoger la información que aún no queda registrada.

La base de datos TRAM contiene información esencial sobre cada trabajo: el plan de estudios al que corresponde, el título del trabajo, el nombre del estudiante responsable, el año de presentación, los idiomas involucrados, los principales autores consultados, los temas analizados, las palabras clave en español y en inglés, así como un breve resumen del trabajo. Además, se recoge información esencial sobre los textos que los estudiantes tradujeron como parte de estos estudios: el título completo del documento traducido y su título en la segunda lengua, su año de publicación, el nombre del autor del texto, el tipo de documento que se tradujo, la lengua de qué se tradujo y a qué se tradujo, entre otros.

Su estructura permite búsquedas o sistematización de información perteneciente a diversos conjuntos y subconjuntos de estudios, según los requerimientos particulares de la docencia o de la investigación, y así conformar una noción más precisa de lo que se busca. Por ejemplo, al realizar una serie de búsquedas como *Costa Rica o costarricense*, se evidencia que un 20 % de los trabajos tienen una relación directa con el país. A partir de una serie de búsquedas entonces ha sido posible llegar a conclusiones sobre los aspectos indagados, algo que se retomará más adelante.

No es el intento del análisis que aquí se ofrece servir de guía didáctica de investigación en traductología (como lo podría hacer un libro como *Diseños y métodos de investigación en traducción*, de Ana Rojo⁶ y otros), ni partir de áreas establecidas en estudios de la traducción (enciclopedias y series especializadas, libros y artículos), para buscar caminos para el futuro. Se parte de lo que existe en este conjunto específico de estudios para identificar algunos de los posibles caminos a los que los propios trabajos podrían dirigirnos, en el contexto nacional específico.

POTENCIAL FORMATIVO EN CUANTO A TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN Y CAPACIDAD TRADUCTIVA

Una forma de acercarse a los estudios realizados es mediante una exploración de los temas principales de los documentos traducidos. La modalidad se convierte en estudio de casos, con los que se procura ir más allá del análisis propositivo y original, dentro de las condiciones de la traductología misma. Como mínimo, el autor de cada trabajo se beneficia al desarrollar, de una forma integrada, competencias en traducción, en redacción y estilo, en búsqueda

6 Ana Rojo, *Diseños y métodos de investigación en traducción* (Madrid: Síntesis, 2013).

de información, análisis, comunicación de resultados y otros según los requerimientos particulares de de cada estudio.

Los textos traducidos, elegidos por los estudiantes muestran gran amplitud temática. De los 227 trabajos, 162 parten de la realización de una traducción como base para el análisis sobre el que se informa como parte del estudio. Los demás (65; es decir, un 28 % de los trabajos finales) abordan directamente temas referidos a la traducción, la interpretación y aspectos de su enseñanza o ejercicio, como se verá más adelante. En algunos casos los textos traducidos son interdisciplinarios por lo que se clasifican en más de una categoría. Los temas se han definido y agrupado según la cantidad de estudios realizados y según su relevancia temática.

Puede que en algunos de los casos el texto traducido (la base del respectivo análisis) se haya elegido por una decisión o preferencia particular, antes que por su relevancia en el campo de la traducción profesional o por la traductología. Inicialmente pareciera que la elección de los textos que se tradujeron refleja inquietudes personales características de la sociedad costarricense contemporánea, y al profesionalizarse más el campo de la traducción en Costa Rica, como se verá, con el paso de los años las investigaciones empezaron a girar más en torno a las áreas en que se requiere formación en traducción, tendencia que posiblemente aumentará en el futuro.

Así, los trabajos pueden agruparse de la siguiente manera⁷:

- Asuntos sobre el feminismo: 6
- Ciencia: 4
- Ciencias naturales (incluida la agricultura): 8
- Cultura, arte, antropología: 9
- Ecología, conservación: 10
- Economía, asuntos socioeconómicos: 10
- Enseñanza/pedagogía: 11 (de los que 3 tienen que ver con enseñanza de idiomas y 3 de educación física)
- Jurídicos; normativas: 7
- Lenguaje, lenguaje de señas, lingüística, traducción y afines: 10
- Literatura: 30, distribuidos entre diversos géneros literarios (novela, cuento, teatro, ensayo, poesía), entre ellos también hay literatura infantil y literatura para adolescentes; y 8 de las obras son de literatura costarricense.
- Nutrición y gastronomía: 8
- Política, historia: 12
- Psicología (incluida la autoayuda): 11
- Religión y afines: 10

⁷ Ver «Tema/campos de documentos traducidos», TRAM.

- Salud y medicina: 15
- Tecnología: 7

Tales estudios, que consisten en la traducción y un análisis exhaustivo sobre aspectos fundamentales para la traducción de ese texto, tienen un potencial formativo aprovechable para una posible especialización posterior. En cuanto a la investigación, en cada caso se estudian temas referidos a la traducción de textos de determinada temática con el propósito de desarrollar mejores o nuevas maneras de abordar su traducción y que eventualmente otros traductores podrían aprovechar.

Los estudios se plantean desde las diversas áreas de estudio abordadas, como investigaciones traductológicas. Al igual que en el caso anterior, los estudios pueden ocuparse de más de un asunto, y son numerosos los temas analizados en cuanto a su relación con la traducción, y aplicados a textos, extractos o ejemplos específicos: adaptación, ambigüedad, competencias traductorales, cultura meta, desconstrucción, doblaje, efectos lúdicos, elementos arcaizantes, elementos gráficos, enseñanza de la traducción, evaluación, extranjerización, factores intratextuales y extratextuales, funcionalismo, género discursivo, géneros literarios, ideología, idoneidad del traductor, interferencia lingüística, interpretación telefónica, intertextualidad, lenguaje científico, lenguaje figurado, lenguaje jurídico, manipulación, neologismos, neutralización, normas lingüísticas, polisistemas, rasgos particulares de las páginas *web*, recepción, recursos literarios, regionalismos, retraducción, semántica, simplificación, subtítulo, terminología especializada, traducción automática, traducción inversa (al inglés), entre muchos otros.

Sin ser exhaustivo, el recuento hecho se limita a mostrar lo variado de los temas explorados en los estudios⁸. Temas como esos que se han investigado de manera aplicada como parte de los diversos estudios de casos no solo enriquecen la formación como traductores de quienes los han investigado, sino que también se van introduciendo entre el colectivo de traductores del país, una vez que los graduados estén interactuando con otros profesionales.

TENDENCIAS Y ALCANCES EPISTEMOLÓGICOS DE APLICACIÓN PROFESIONAL DE ESOS ESTUDIOS

Las tendencias y alcances epistemológicos pueden abordarse desde muchas perspectivas; una de ellas, el binomio *teoría/práctica*. Los trabajos analizados se inclinan por un enfoque combinado. Los aspectos teóricos se valoran en la medida en que contribuyan a entender mejor el proceso de la traducción y a mejorar la calidad final de una traducción.

8 Ver «Temas analizados», TRAM.

En el ámbito internacional, la producción en estudios de traducción ha proliferado en las últimas décadas. Para ejemplificar, los siguientes⁹: *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*; la serie *New Trends in Translation Studies*, que ya cuenta con veinte tomos; los cuatro volúmenes del *Handbook of Translation Studies*, publicados entre 2010 y 2013; el conocido libro *Traducción y Traductología*; o bien, libros de texto como *Introducing Translation Studies: Theories and Applications*, *Translation Studies* y *The Translation Studies Reader*. Sobre el tema se han publicado muchos artículos como «Trajectories of Research in Translation».

Las reflexiones de Roberto Mayoral Asensio acercan al análisis de las investigaciones realizadas¹⁰ puesto que es fundamental partir, para este propósito, de una amplia base epistemológica, inclusiva, que resulta más fructífera que limitarse a una u otra concepción específica o predeterminada de la investigación en traductología. Esta amplitud se visibiliza también en los propios trabajos donde se observa la diversidad epistemológica de los numerosos autores principales consultados durante los procesos investigativos¹¹.

A lo largo del desarrollo de los estudios de traducción, el campo se ha visto limitado durante ciertos períodos por restricciones impuestas por los propios investigadores. Un ejemplo en la UNA es el de la traducción inversa. En el período en que se fundó el primer programa de traducción en la institución, en

9 Mona Baker y Gabriela Saldanha, eds., *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*, 2.^a ed. (Nueva York: Routledge, 2009); Jorge Díaz Cintas (ed.), *New Trends in Translation Studies* (Series) (Oxford: Peter Lang, 2011-2016); Ives Gambier y Luc van Doorslaer, eds., *Handbook of Translation Studies*, 4 vols. (Amsterdam, John Benjamins, 2010-2013); Amparo Hurtado Albir, *Traducción y Traductología* (Madrid: Cátedra, 2001); Jeremy Munday, *Introducing Translation Studies: Theories and Applications*, 4.^a ed. (Nueva York: Routledge, 2016); Susan Bassnett, *Translation Studies*, 3.^a ed. (Nueva York: Routledge, 2013); Lawrence Venuti, *The Translation Studies Reader*, 3.^a ed. (Nueva York: Routledge, 2012); Maria Tymoczko, «Trajectories of Research in Translation Studies», *Meta: journal des traducteurs/Meta: Translators' Journal* 50, 4 (2005): 1082-1097. La base de datos *BITRA* también es una fuente, de libre acceso, muy importante en este campo: Javier Franco Aixelá, *BITRA (Bibliography of Interpreting and Translation)* (Alicante: Universidad de Alicante, 2001-2016. Disponible en: <<http://dti.ua.es/en/bitra/introduction.html>>; DOI: 10.14198/bitra.

10 Roberto Mayoral Asensio, *Aspectos epistemológicos de la traducción* (Castelló de la Plana: Universitat Jaume I, 2001).

11 Entre los cuarenta autores más citados como los principales consultados están nombres muy citados como R. Agost, E. Alarcos Llorach, E. Alcaraz Varó, M. Baker, S. Bassnett, R. Bell, A. Borja, T. Cabré, J. C. Catford, J. Derrida, U. Eco, I. Even-Zohar, S. Gamero, V. García Yebra, E. Gentzler, G. Haensch, B. Hatim, A. Hurtado Albir, R. Jakobson, A. Lefevere, J. G. López Guix, J. Maillot, I. Mason, A. Neubert, P. Newmark, E. Nida, C. Nord, M. Orellana, O. Paz, K. Reiss, J. Sager, C. Taber, E. Torre, G. Toury, S. Ullmann, G. Vazquez Ayora, L. Venuti, H. Vermeer, C. Vidal Claramonte. Ver «Principales autores consultados», TRAM.

muchos países se ponía en entredicho el sentido de la formación universitaria en traducción a la lengua no materna; y se ponía en tela de juicio la traducción inversa en el ámbito profesional¹². Sin embargo, desde sus inicios los programas de la UNA incluyeron formación en traducción inversa, ante el potencial y las necesidades detectadas entonces en Costa Rica. Aun así inicialmente pocos trabajos trataron el tema de la traducción al inglés; de hecho el primero no fue presentado sino hasta 1999 (esa traducción ya fue publicada¹³, al igual que varios de los trabajos que se han hecho al inglés).

En total unos 35 estudios (el 15 %) se refieren a distintos aspectos de traducción inversa y se concentran en los últimos doce años. Este aumento que se dio por iniciativa de los estudiantes mismos podría indicar la creciente importancia que tiene la traducción al inglés en el país. La mayoría parte de la traducción de un texto como base del estudio realizado, según esta distribución: textos literarios: 10; jurídicos: 6; de turismo: 5; textos científicos, textos comerciales, y literatura infantil: 4, de cada uno; y otros: 2. Por un lado, ese incremento en el interés de traducir al inglés podría reflejar el deseo de dar a conocer la producción cultural costarricense; y por otro, la necesidad de mejorar la calidad de las traducciones que inevitablemente hay que hacer al inglés debido al aumento de contacto intercultural. Puede que futuras investigaciones en cuanto al uso de un corpus de referencia contribuyan a mejorar aun más la calidad de las traducciones realizadas hacia la segunda lengua.

Quedan por señalar otras aproximaciones desde las que se miden sus tendencias y alcances epistemológicos de aplicación profesional; por lo pronto baste un análisis de las traducciones y de los trabajos realizados que apunta a la posibilidad de un modelo con cuatro vertientes: 1. el desarrollo de competencias de diversos tipos en quien realice el trabajo; 2. un aporte para el grupo de lectores a los que va dirigido el texto; 3. un aporte para quienes traducen ya que al sistematizar lo que se ha hecho, se puede elaborar guías para mejorar la calidad de ese tipo de traducción en particular; y 4. un aporte a la traductología como disciplina. Una ventaja del modelo es que al contar entre sus resultados con un *producto* que va más allá del ejercicio académico, puede lograr una mayor influencia en la comunidad lectora y traductora. Esto se evidencia en el caso de muchos de los trabajos para los que se tradujeron textos que se originaron en instituciones u organizaciones específicas, con el fin de aprovechar

12 Mark Shuttleworth y Moira Cowie, *Dictionary of Translation Studies* (Nueva York: Routledge, 2004) 42. Otros autores cuestionan esa práctica, tales como: Nike K. Pokorn, *Challenging the Traditional Axioms: Translation into a Non-Mother Tongue* (Amsterdam: John Benjamins, 2005); Allison Beeby Lonsdale, *Teaching Translation from Spanish to English* (Ottawa: University of Ottawa Press, 1996); y Stuart Campbell, *Translation into the Second Language* (Londres: Longman, 1998).

13 Ana Lucía Badilla Alan, trad., Elizabeth Alan Fonseca, *Plantas espontáneas tropicales/Tropical Wild Plants* (Cartago: Editorial Tecnológica de Costa Rica, 2001).

la nueva versión del texto al interior de la institución que lo propuso. Además, este modelo de investigación favorece la formación de un traductor capaz de llevar a la práctica consideraciones más teóricas, así como estar en condiciones de sistematizar lo que ha aprendido por medio de la práctica, todo lo cual puede contribuir a mejorar la calidad de las traducciones que se llevan a cabo.

No son pocas las conclusiones a las que se puede llegar al examinar un conjunto de investigaciones aplicadas como estas, investigaciones llevadas a cabo al traducir un texto, luego de traducir un texto, o bien sobre un tema o problema en particular de traductología que requiere una solución. Se hace evidente que son investigaciones que han servido su propósito primordial, la de contribuir a la formación de un traductor, una formación que le permite buscar información, analizar y evaluar lo que hace y en consecuencia aportar algo al campo de la traducción y de la traductología.

NUEVAS CONDICIONES Y ALTERNATIVAS PARA LA INVESTIGACIÓN ACADÉMICA Y EJERCICIO EFECTIVO DE LA DISCIPLINA

Al abarcar en el presente estudio de manera adicional, un periodo anterior y uno posterior al periodo de «en medio» ya analizado anteriormente, se han destacado mejor las tendencias cambiantes en el desarrollo de la traductología en Costa Rica. Hay que recordar que en el caso de Costa Rica es durante la segunda mitad de la década de 1990 que para la traducción el uso del Internet comenzó a extenderse de forma significativa; es decir: como herramienta para el traductor en búsquedas y comunicación, y como recurso para quienes investigan sobre el proceso de la traducción y la traductología, permitiendo en ambos casos un cambio enorme en cuanto al acceso de la información¹⁴.

Si bien desde el inicio de los programas de traductología en Costa Rica ha existido interés particular en las condiciones específicas de la traducción en el país, esta tendencia se ha intensificado a partir de 2002. Antes de ese año solo cuatro investigaciones dieron importancia a la situación particular de Costa Rica; en cambio, luego de ese año se llevaron a cabo unos cincuenta trabajos que hacen hincapié en diversas áreas de la traductología aplicada a Costa Rica: asuntos políticos, jurídicos e históricos costarricenses (18 %), literatura y cultura nacional (20 %), adaptaciones culturales y lingüísticas (18 %), temas científicos (12 %), textos costarricenses (12 %) y la situación del traductor en sí en Costa Rica (20 %). El último énfasis muestra cómo se ha atendido los problemas que enfrentan los traductores, toda vez que el campo profesional se ha fortalecido con el establecimiento dentro del país de empresas nacionales e internacionales de traducción o interpretación, o bien que requieren estos

14 Para una perspectiva anterior a las dos etapas analizadas en el presente estudio, consultar: Sherry E. Gapper, «La traducción como campo de estudio: tendencias y posibilidades actuales», *Letras* 25-26 (1992): 121-138.

servicios. Se han señalado en estos trabajos numerosos temas y problemas pendientes que requieren más investigación.

Además de los tres estudios mencionados de la Licenciatura en Traducción Francés-Español, algunos de los trabajos de los otros programas también abarcan temas relacionados con otras culturas u otros idiomas (de forma directa o indirecta), además del español y del inglés: francés (J. Barrantes, H. Blesbois, O. Chaves), catalán e italiano (E. Fonseca), bribri (N. Acuña), lenguaje de señas (I. Artavia, L. Mora), latín y hebreo (H. Angulo), coreano (J. Arias) y japonés (A. Zamora). Entre lo que se proyecta para el futuro, tanto desde la perspectiva de la docencia como desde la de la investigación, es atender lo referido a la traducción desde diversas lenguas y hacia ellas. De una manera semejante a lo que se señaló anteriormente, la apertura del país a diversas lenguas y culturas hace que sea esencial analizar en el ámbito universitario las nuevas alianzas culturales y lingüísticas más allá de una simple respuesta que se limitaría a formar a personas capaces de cumplir tareas particulares.

Asociado a lo dicho, otra tendencia es el creciente interés, a partir de 2000, en asuntos culturales referidos a la traducción, en que el promedio de trabajos relacionados con aspectos lingüístico-culturales pasó de dos a casi cinco por año. La intensificación en Costa Rica del efecto de la internacionalización parece haberse hecho sentir y señala un camino fundamental para futuras investigaciones. La problemática lingüístico-cultural que se experimenta al interior de las instituciones y empresas requiere un acercamiento que permite una clara comprensión del fenómeno, como base para nuevas propuestas.

La investigación de la enseñanza de la traducción y todo lo que implica (evaluación, metodología, desarrollo curricular, elaboración de material, técnicas y estrategias, por ejemplo) constituyen un campo que requiere mayor atención en los años que vienen. Antes de 2000 solo uno de los estudios trataba el tema de enseñanza-aprendizaje de la traducción; en los siguientes quince años aparecieron otros 19 estudios que abordaron temas de enseñanza, lo cual coincide con mayores necesidades en Costa Rica de formar traductores e intérpretes.

La tendencia hacia la especialización apunta a otra área que requiere atención en las investigaciones futuras, y no solo como valiosos campos de estudio, sino investigaciones que permiten hacer llegar sus resultados a quienes puedan realmente beneficiarse de ellos, y así contribuir también a elevar la calidad de las traducciones especializadas llevadas a cabo en el país.

PARA RECAPITULAR

Conviene tener en mente que el estudio llevado realizado va mucho más allá de lo expuesto, a manera de ejemplo, en el presente documento. En cada apartado se han elegido ciertos casos representativos de lo que ahí se plantea. En conjunto, el análisis de las investigaciones realizadas —en que no se puede

dejar de lado los estudios de la traducción en el ámbito internacional, de la formación recibida por los estudiantes en el correspondiente plan docente, las cambiantes condiciones del país y de la situación mundial— lleva a tomar distancia.

En un análisis de esta índole, no cabe hablar de *conclusiones*; en cualquier momento de la historia el trabajo requerido para el futuro apenas empieza. Que sean los propios estudiantes y profesores, investigadores, lectores y usuarios quienes se preparen para retomar los diversos caminos y abran otros que satisfagan las necesidades que aún ni siquiera pueden imaginarse. Al lanzar una mirada retrospectiva y analizar una serie de estudios, necesariamente lo hacemos desde las circunstancias presentes, desde la de lo que ya se sabe en el momento de hacer ese análisis retrospectivo. Sin embargo, hace falta recordar que las condiciones de cada uno de los quinquenios anteriores para lograr una percepción más adecuada del trabajo realizado.

Por otro lado, en este momento tenemos que preguntarnos cuál será el análisis retrospectivo dentro de veinte años, desde la perspectiva que se tenga en esa nueva época, sobre lo que actualmente nos proponemos a hacer. Los avances de la traducción asistida o automática del futuro llevarán a nuevas etapas en las diversas áreas de nuestros quehaceres tanto en las tareas del traductor como en las de los docentes e investigadores. Al igual que ocurre en otras disciplinas, en la traducción es fundamental impedir que la formación, o la investigación, terminen convertidas en una capacitación en el uso de instrumentos; es decir, en el caso del campo de la traductología, siempre se requiere dar la debida atención al estudio del uso de las lenguas implicadas.

ROUND TABLE: ISSUES AND ENDEAVORS IN APPLIED LINGUISTICS

MESA REDONDA: TÓPICOS Y ESFUERZOS EN LINGÜÍSTICA APLICADA

*Natin Guzmán Arce*¹, moderator
Universidad Nacional, Costa Rica

*Henry Sevilla Morales*²
Universidad Nacional, Costa Rica

*Sherry E. Gapper*³
Universidad Nacional, Costa Rica

*Francisco Javier Vargas Gómez*⁴
Universidad Nacional, Costa Rica

ABSTRACT

An overview is provided of the research carried out in the English Department in the School of Literature and Language Sciences (ELCL) at National University of Costa Rica. After a historical account of research conducted by English instructors, for an idea of the main fields of interest, information is added about student research in the ELCL graduate programs and about textbook production. Systematized information is presented also concerning the fields represented in the articles published in the journal *Letras*. Prospects for future investigation are addressed, along with reflections on future research to be supported by implementing *Pro-ILA (Programa en Investigación en Lingüística Aplicada)*.

RESUMEN

Se ofrece un panorama de la investigación del área de Inglés, en la Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje (ELCL) de la Universidad Nacional de Costa Rica. Después de una descripción histórica de la investigación realizada

-
- 1 Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje. Correo electrónico: natin.guzman.arce@una.cr
 - 2 Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje. Correo electrónico: henrysevilla@gmail.com
 - 3 Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje. Correo electrónico: sherry.gapper.morrow@una.cr
 - 4 Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje. Correo electrónico: vargasgomezfrancisco@gmail.com

por los profesores a fin de dar a conocer las áreas de mayor interés, se presenta información sobre los trabajos de investigación realizados por estudiantes de la ELCL, la producción de libros del profesorado y sobre los trabajos publicados en la revista *Letras*. Se plantean futuras líneas de investigación y reflexiones acerca de las áreas de investigación por desarrollar mediante la creación de un «Programa de Investigación de Lingüística Aplicada (Pro-ILA)».

Palabras clave: lingüística aplicada, investigación, enseñanza/adquisición como segunda lengua, inglés

Keywords: applied linguistics, research, second language teaching/acquisition, English

INTRODUCTION

The *Universidad Nacional de Costa Rica* (UNA) is one of the five state universities created as a response to the need for well-educated people who are able to tackle the emerging challenges of our national and global landscape. Since its creation in 1973, UNA has sought to prepare integral professionals and has committed itself to the dissemination of knowledge as a way to pursue higher social standards, freedom and overall sustainability. Humanist in its philosophy, UNA serves as a platform to improve social welfare through research, teaching and outreach programs. Hence, faculty members must amalgamate their teaching with these other activities to improve curricula and foster professional development in various areas of specialization. Thus far, the School of Literature and Language Sciences (ELCL), and its English department in particular, has made great efforts to remain abreast of ongoing developments in the different related fields, but much remains to be done.

One of the possible obstacles to more solid research initiatives in the ELCL is the lack of recent documentary reviews on the bulk of investigation conducted since its foundation. Thus, the purpose of this analysis is to present a comprehensive examination of the research carried out so far by English instructors at UNA in the field of applied linguistics. The study assists our understanding of major investigation efforts made in the past, current trends being explored, as well as future directions and possible research avenues to bridge knowledge gaps that have so far remained neglected.

In a broad definition of the concept, applied linguistics (AL) is “the utilization of the knowledge about the nature of language achieved by linguistic research for the improvement of the efficiency of some practical task in which language is a central component.”⁵ Breaking down the concept of AL, “applied” in the area of linguistics refers to the category of research and “lin-

5 S. P. Corder, *Techniques in Applied Linguistics* (Oxford: Oxford University Press, 1974) 24.

guistics” to the scientific study of the language.⁶ In other words, in this field linguists mostly emphasize language usage and the problems faced by language users in their daily lives. As explained by Grabe, AL focuses on “trying to solve language-based problems that people encounter in the real world, whether they be learners, teachers, supervisors, academics, lawyers, and service providers, those who need social services, test takers, policy developers, dictionary makers, translators, or a whole range of business clients.”⁷

Linguistics touches all areas of language use, such as language teaching, sociolinguistics, psycholinguistics and professional practice. The spectrum of investigation is almost endless; therefore, academics have many possibilities for research, from theoretical linguistics (phonology or syntax), interdisciplinary linguistics (discourse analysis or pragmatics) to applied linguistics (lexicography or second language acquisition, among others).

The present discussion covers many areas which English instructors have been researching as well as others which have not yet been analyzed. The purpose is to present the range of investigation carried out through the years in the ELCL. Linked to this overall view is student research in AL carried out for final graduation projects. Textbook production and publications in the form of research articles in the journal *Letras* provide a more complete picture of what has been done. Finally, future prospects are addressed, including the suggestion to expand the possible lines of investigation by exploring existing areas in greater depth and by studying others in new projects whose final objective is to enhance research not only nationally but also internationally.

UNIVERSITY-SPONSORED ELCL RESEARCH PROJECTS

HENRY SEVILLA MORALES

This section looks into the body of research conducted in the English Department at the *Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje* (ELCL) since its foundation in 1973 to the present day.⁸ This section has been divided into investigation that took place between 1973 and 2003, and then between 2004

6 Evdokia Karavas, “An Introduction to Applied Linguistics,” *Applied Linguistics to Foreign Language Teaching and Learning* (Athens: National and Kapodistrian University of Athens, 2014).

7 W. Grabe, “Applied Linguistics: An Emerging Discipline for the Twenty-first Century,” B. Kaplan (Ed.), *Oxford Handbook of Applied Linguistics* (Oxford: Oxford University Press, 2002) 9.

8 In so doing, we acknowledge the fact that some studies have been left out of our review due to circumstances beyond the authors’ control; nonetheless, it is our hope that this work honors the essence of the research efforts thus far undertaken in the ELCL.

and 2016. At the core of this account is the work by Flora Ovares,⁹ who in 2001 undertook a project to create an inventory of all official ELCL research conducted within the 1973-2001 timeframe.

FROM 1973 TO 2003

Much of the research carried out in the ELCL was done by professors of the Spanish Department (due to administrative issues), but the focus here is on the English Department, where research and extension work dates back to the 1980-1983 period, starting off with the 1980 work of Oscar Chavarría Aguilar, Sonia Vargas Sáenz and Ruth Reuben Coronado, “Plan piloto para la enseñanza del inglés como segunda lengua en la escuela primaria,” which sought to examine the feasibility of early foreign language instruction in Costa Rica (Ovares, 12). Concurrently, in that same year Jorge Hernández Villalobos conducted the project, “Un análisis de los cursos de lectura y comprensión (*cursos de Manejo Instrumental*) del inglés de la Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje,” which analyzed the grammar structures studied in EFL reading courses to determine their usefulness for reading comprehension activities. It also examined student performance in the grammar component and its correlation with student scores in reading comprehension assessments (Ovares, 13). One year later, this author would put forward another project on the English taught in rural high schools, “Condiciones actuales de la enseñanza del inglés en los Colegios Técnicos Agropecuarios del país,” where he explored those students’ needs with regard to the learning of English. Altogether, he purported to create a teaching model for this population and provide working criteria for prospective program development in this educational sector (Ovares, 16). The last contribution took place in 1983, with Beulah Díaz Virgin’s “Diccionario básico de deportes inglés-español. Terminología general.” The overall purpose of the project was to generate material for research and English instruction (Ovares, 22). According to Ovares, the group of studies conducted in those three years centered mainly on methodological problems of the English language and of foreign languages in general. On the whole, this period is of particular relevance since it vindicates the need for increased research on issues pertaining to second and foreign language instruction in the ELCL (Ovares, 99).

In the years immediately following, for administrative reasons only one study in the English Department was supported financially by university authorities: “Manual de inglés básico para cursos de comprensión de lectura,”

9 Flora Ovares, “Informe final: proyecto de investigación: La investigación en la Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje de 1973 a 2003,” Proyecto de investigación (Heredia: Universidad Nacional, 2003). [The page number of subsequent references to this source will be indicated in parentheses in the text.]

by Ana F. Soto Montero. It aimed to boost the professional development of the EFL reading courses.¹⁰ Another project, oriented toward the English Department itself, was academically approved in 1990, but not officially authorized: “Definición de los niveles de competencia oral en los programas de lenguas extranjeras de la Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje.”¹¹ Along those same lines, a group of English and French professors proposed a study to assess the language proficiency of public high school teachers, from 7th to 11th grades (“Niveles de competencia del personal docente en lenguas extranjeras en los centros de enseñanza pública de III y IV ciclos”). And in yet another research Alma Rosa Aguilar, Judit Tomcsányi, Xinia Chacón and Delma González went on to evaluate the oral proficiency levels of students in UNA French and English majors in the project: “Niveles de competencia en oral de los estudiantes de francés e inglés” (Ovares, 51).¹²

Together with this, the 1991 study by Ileana Villalobos Ellis, Xinia Chacón Araya and Agnes Fores Gómez, “Exploración bibliográfica en torno al marco teórico de los cursos de comprensión de lectura en inglés,” emphasized the creation of a framework of reference upon which the EFL reading courses (*Inglés Instrumental I y II*) would be based (Ovares, 91). One year later, the same authors proposed a curricular guide to orient the teaching of instrumental English and reading comprehension courses in English (Ovares, 54). Their work, “Selección de una guía curricular para los cursos de comprensión de lectura en la enseñanza del inglés con propósitos específicos,” set the stage for upcoming research projects and academic activities that would center on materials development for the English Department. In 2003, Jorge Hernández would again contribute to the research history of the English Department (ED) by establishing criteria for entrance into the Bachelor’s Program in the Teaching of English (Ovares, 67). In his work, “Sistemas de admisión a la carrera

10 This project led to the publication by Ana Felicia Soto, *Aproximación básica a un texto en inglés* (Heredia: EUNA, 1989)

11 Despite the lack of university support, several initial articles were published by proponents from the English Department: Sherry Gapper, “La competencia *sociolingüística*: aspecto fundamental para la comunicación oral en una lengua extranjera,” *Revista Umbral* (del Colegio de Licenciados y Profesores) 3, 2 (1991): 31-39; Rocío Miranda Vargas, “Actividades de interacción oral en la enseñanza de las lenguas extranjeras,” *Revista Umbral* 4, 7 (1992); and Oscar Rojas, “Principios del enfoque comunicativo,” *Revista Umbral* 3, 2 (1991).

12 Among other publications related to this project, mention may be made of: Alma Rosa Aguilar, Xinia Chacón Araya, Delma González Duarte and Judit Tomcsányi, “Aspectos teóricos y metodológicos actuales en la investigación de la adquisición de lenguas extranjeras,” *Letras* 31, (1999): 75-90; and Judit Tomcsányi, “Periodicidad y ciclicidad en la adquisición de los medios de expresión temporal en el inglés como lengua extranjera,” *Letras* 36, 1 (2004): 189-203.

de Bachillerato en la enseñanza del inglés y su relación con el rendimiento posterior inmediato de los estudiantes,” he set the grounds for a systematic analysis on student performance after entrance into the major.

Grosso modo, evidence from this documentary review suggests that from 1973 to 2003 the ED had a somewhat limited yet pertinent research participation in the ELCL. Such participation, nonetheless, became the underpinnings for today’s increased and varied research, which, as we will see shortly, has put the department at the forefront of research endeavors in applied linguistics in Costa Rica.

FROM 2004 TO THE PRESENT DAY

The years following 2003 and up to 2007 are characterized by an apparent decline in ED research initiatives. Nonetheless, that decrease seems to be linked to the development of several outreach and teaching projects during those years.¹³ Although clear-cut correlations are hard to establish between the two variables, the odds are that those projects shed light on possible areas of inquiry to be tackled from 2007 onwards. Taken together, our documentary review reveals that, despite the circumstances, improvements from 2004 to the present are outstanding when contrasted with the progress made in the previous decades.

With nearly thirty official projects (research, outreach and teaching), ED-bound research has come to fortify the ELCL’s overall academic pursuits in a way that parallels initiatives undertaken simultaneously by other departments. One clear example of this was the creation of the International Conference of Applied Linguistics (CILAP), which since 2007 has brought together national and international academics to the sharing, debating and redirecting of research practices in AL. Although CILAP is administratively conceived as an outreach project, its academic contribution can be observed in the number of publications compiled in the conference proceedings in the years 2007,¹⁴

13 Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje, “Programas, proyectos y actividades académicas 2004; Informes finales proyectos académicos 2002.” (Heredia: Universidad Nacional, 2004). [The page number of subsequent references to this source will be indicated in parentheses in the text.]

14 Jorge Alfaro Pérez, María del Rocío Miranda Vargas, Isabel Cristina Bolaños Villalobos, Gabriela Núñez Quesada, Lillyam Rojas Blanco, Ileana Saborío Pérez, Gustavo Álvarez Martínez, Nandayure Valenzuela Arce, and Bianchinetta Benavides Segura. “CILAP I (Congreso Internacional de Lingüística Aplicada).” Actividad de Extensión (Heredia: Universidad Nacional, 2007).

2009,¹⁵ 2011,¹⁶ 2013¹⁷ and now 2016.¹⁸ Many of the papers deal with issues on second and foreign language instruction, translation studies, literary studies, literary criticism, and the role of culture in language education, among others.

Another case meriting our attention is that of the “Programa de Lenguas Indígenas de la Baja Centroamérica” (PROLIBCA), which since 2007¹⁹ has devoted efforts to the study of indigenous languages of lower Central America, including those of Costa Rica. The program has been renewed ever since with the participation of academics from different ELCL departments, with 2008-2009²⁰ and 2011-2015²¹ being the periods when the ED was directly involved in it.

From 2008 on, in a different line of research a trend towards curriculum development and accreditation was established more firmly. For instance, the project “Reestructuración curricular de la enseñanza e investigación del Español como segunda lengua en la UNA,” by Bianchinetta Benavides Segura, Guisselle Herrera Morera and Ileana Saborío Pérez,²² sought to strengthen teaching and research in Spanish as a Second Language in order to satisfy the global demands for bilingual and intercultural communication. The proj-

-
- 15 Juan Carlos Jiménez, Isabel Cristina Bolaños, and Giselle Herrera Morera, “CILAP II (Congreso Internacional de Lingüística Aplicada).” *Actividad de Extensión* (Heredia: Universidad Nacional, 2009).
 - 16 Julio Sánchez Murillo, Bianchinetta Benavies Segura and Gabriela Cerdas Ramírez, “CILAP III (Congreso Internacional de Lingüística Aplicada).” *Actividad de Extensión* (Heredia: Universidad Nacional, 2011).
 - 17 María Gabriela Vargas Murillo, Damaris Castro García, and Grethel Ramírez Villalobos, “CILAP IV (Congreso Internacional de Lingüística Aplicada).” *Actividad de Extensión* (Heredia: Universidad Nacional, 2012-2013).
 - 18 Luis Guillermo Barrantes Montero, Álvaro Morales, and Grethel Ramírez Villalobos, “CILAP V (Congreso Internacional de Lingüística Aplicada).” *Actividad de Extensión* (Heredia: Universidad Nacional, 2016).
 - 19 Damaris Castro, “PROLIBCA Lenguas Indígenas de la Baja Centroamérica (Aspectos de la Morfosintaxis del Boruca).” *Actividad de Investigación* (Heredia: Universidad Nacional, 2007-2009).
 - 20 Juan Diego Quesada Pacheco, “PROLIBCA Lenguas Indígenas de la Baja Centroamérica (Aspectos de la Morfosintaxis del Buglere).” *Actividad de Investigación* (Heredia: Universidad Nacional, 2008-2009).
 - 21 René Zúñiga Argüello, “PROLIBCA Lenguas Indígenas de la Baja Centroamérica (Gramática de la lengua criolla de Limón, Etapa I).” *Actividad de Investigación* (Heredia: Universidad Nacional, 2011-2015).
 - 22 Facultad de Filosofía y Letras, “Programas, proyectos y actividades académicas 2004; nformes finales proyectos académicos 2009-2010.” (Heredia: Universidad Nacional, 2010). [The page number of subsequent references to this source are indicated in parentheses in the text.]

ect, “Análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés en el ciclo diversificado y su relación con la prueba de bachillerato” by Sonia Rodríguez Salazar, Rocío Lara Jiménez, Catalina Domian Sánchez, and the *División de Educología* (155-156), aimed to explore the methodologies used by English teachers from the diversified cycle at the MEP to present a review of current pedagogical realities at the time. Likewise, the research, “Acreditación del Bachillerato en la Enseñanza del inglés de la Universidad Nacional, Sede Central,”²³ which took off with early efforts by María del Rocío Miranda Vargas and Rosa Isabel Chavarría Fonseca in 2003, pursued continued improvement of the BEI program at the ELCL, through the implementation of the “Plan de Mejoramiento del Bachillerato en la Enseñanza del Inglés.” Although technically not a research project, accreditation has been in practice an exhaustively research-based activity since it demands extensive data collection and involves participants from all areas of academic inquiry²⁴. During those years, other areas of inquiry were also explored, such as materials development,²⁵ the application of curricular accommodations in English and French courses at the ELCL,²⁶ the use of informatics tools in second and foreign language instruction,²⁷ and suprasegmental analysis of students’ oral production.²⁸

In 2011, research would take a slightly different turn, with the advent of translation projects powered through the “Programa de traducción e interpretación,” and conducted by academics such as Sherry Gapper²⁹ and Mer-

-
- 23 Ivannia Jiménez, Olga Chaves, Magaly Chaves, and CIDE, “Acreditación del Bachillerato en la Enseñanza del inglés de la Universidad Nacional, Sede Central.” Proyecto de Docencia (Heredia: Universidad Nacional, 2010).
 - 24 Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje, 70-71.
 - 25 Ileana Saborío Pérez, Giannina Seravalli and Johnny Fallas, “Validación de productos: Inglés conversacional III para estudiantes de informática y el libro de texto IV de comprensión de lectura.” Proyecto de Investigación (Heredia: Universidad Nacional, 2008).
 - 26 Roger Retana Calderón and Álvaro Bonilla Lynch, “INCLUDE (Estudio y análisis de la aplicación de adecuaciones curriculares en cursos de carrera y servicio en inglés y francés de la ELCL de la UNA, Sede Omar Dengo).” Proyecto Integrado (Heredia: Universidad Nacional, 2010-2012).
 - 27 Sherry E. Gapper and Allan Pineda Rodríguez, “Aprovechamiento de los recursos informáticos en el proceso de la enseñanza-aprendizaje de la adquisición de una lengua extranjera.” Proyecto de Investigación (Heredia: Universidad Nacional, 2008).
 - 28 Sonia Calderón Marín, “Análisis fonológico de la producción oral de los estudiantes del bachillerato en la enseñanza del inglés.” Proyecto de Investigación (Heredia: Universidad Nacional, 2008-2009).
 - 29 Sherry E. Gapper, “Programa de traducción e interpretación: Proyecto avances y orientaciones contemporáneas de la traductología en Costa Rica: Análisis y Sistematización.” Proyecto de Investigación (Heredia: Universidad Nacional, 2011-2012; 2012).

itxell Serrano.³⁰ Almost simultaneously, reaccreditation research was being done during the years 2011-2013, together with some teacher training projects which are for now outside the scope of our paper. Along with the former, reaccreditation would then generate more research from 2011 to 2013,³¹ to finally give way to a historical account of literature translation in Costa Rica from 2013 to 2014.³²

Currently, two disciplinary and interdisciplinary ED projects are in place; namely, “Co-op learning project: Capacitación de docentes de educación media pública en el uso de aprendizaje cooperativo para la enseñanza del inglés,”³³ and the CILAP,³⁴ as well as a number of teaching and outreach projects that incidentally help the ED and the ELCL as a whole find their way towards a more solid, comprehensive research agenda.

STUDENT RESEARCH IN APPLIED LINGUISTICS AND TEXTBOOK PRODUCTION

SHERRY E. GAPPER

For a clear overview of the many types of research in applied linguistics which have been carried out during the past 40 years under the auspices of the ELCL in diverse related fields, reference will be made here to two different areas: that of post-bachelor’s student research and the investigation carried out by university professors which has perhaps gone relatively unnoticed as such because it has led almost exclusively to textbook production rather than to other forms of communication.

STUDENT RESEARCH

The first steps for future development in applied linguistics at the *Universidad Nacional* (UNA) were taken by the professors of the normal school (*Es-*

30 Meritxell Serrano Tristán, “Programa de traducción e interpretación: Bases para el desarrollo de una historia de la traducción literaria en Costa Rica.” Proyecto de Investigación (Heredia: Universidad Nacional, 2014-2015).

31 Olga Chaves, Johny Fallas, and Viviana Solís, “Reacreditación del BEI de la UNA, Sede Central.” Proyecto de Gestión Académica (Heredia: Universidad Nacional, 2011-2013).

32 Francisco Javier Vargas Gómez, “Historia de la traducción literaria en Costa Rica durante el siglo xx.” Proyecto de Investigación (Heredia: Universidad Nacional, 2013-2014).

33 Sonia Rodríguez Salazar, Mariela Porras Núñez y Allan Pineda Rodríguez, “Co-op learning project: Capacitación de docentes de educación media pública en el uso de aprendizaje cooperativo para la enseñanza del inglés.” Proyecto de Investigación (Heredia: Universidad Nacional, 2014-2016).

34 Barrantes.

cuela Normal Superior), even before UNA itself was founded in 1973. Normal school graduates would eventually become professors working in a variety of areas of applied linguistics. That original “*Profesorado en Inglés*” was a four-year post-secondary program combining both language and education courses. From that period of time, short investigations such as “Factores comparativos que intervienen en el aprendizaje del inglés en algunos colegios de la zona rural y urbana,” are conserved in UNA library holdings,³⁵ and interestingly enough, still remain valid as topics of concern for EFL in Costa Rica.

During the 1970s, literary studies were also important in the then newly founded ELCL which established the first specialized program, *Licenciatura en Literatura y Lingüística con Énfasis en Inglés*. It provided students with a broad basis for future research and fostered the presentation of 8 theses in linguistics or literature, such as “*The Zoo Story: The American Absurd Vision of the Breakdown of Communication*.”³⁶

However, by the end of the 1970s, the original orientation inherited from the normal school had led to the need for the ELCL to propose the *Licenciatura en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Inglés*, at the students’ insistence, as a response to the conditions existing in the field of EFL in Costa Rica at that time. The first research carried out then by students in that area was a result of that new program, which eventually made possible the presentation of some 20 theses (between 1985 and 2005), whose corresponding print versions are currently available in the university library.³⁷ The program fostered applied research in areas associated with EFL teaching, such as psycholinguistics, sociolinguistics, pedagogical grammar, language acquisition and cultural issues.³⁸

The intention of these studies, as applied research by definition, was related to the solution of specific linguistic problems occurring within the setting of the EFL classroom. Much of this research has had an important impact on

35 Edgar Zumbado Montejo, “Factores comparativos que intervienen en el aprendizaje del inglés en algunos colegios de la zona rural y urbana.” Thesis (Heredia: Escuela Normal Superior, 1971).

36 José Otilio Umaña Chaverri, “*The Zoo Story: The American Absurd Vision of the Breakdown of Communication*.” Thesis (Heredia: Universidad Nacional, 1977). Umaña later participated in applied linguistics research and textbook development.

37 These titles were identified through searches in the online UNA library catalogue. More detailed information about studies such as these is often available in catalogues distributed for use within UNA, prepared by librarians of the *Facultad de Filosofía y Letras* and published in booklets such as the *Catálogo de trabajos finales de graduación de grado y posgrado: 2001-2003*.

38 Additional research in this field has been carried out by the students of regional campuses as well.

certain areas of EFL in Costa Rica such as the case of the thesis “Teaching English as a Foreign Language in Public Primary Schools: A Needs Assessment Study for Teacher Specialization”³⁹; or on UNA itself through its EFL program, as seen in “Creative Writing in the ESL/EFL Classroom.”⁴⁰ It eventually led to the design of a new course that was later added to the curriculum of the English major. It also is a topic that was taken up again some twenty years later in the master’s project “The Journey of the Role Not Taken: The Intersection of Contextual and Affective Factors in EFL Poetry Writing.”⁴¹

Continuing along the same lines of studies in applied linguistics, over a decade later a second program was established with two language specialties: the *Licenciatura en Traducción Inglés-Español* and the *Licenciatura en Traducción Francés-Español*.⁴² A total of 62 graduation papers (59 of which are related to English-Spanish translation; and 3 to French-Spanish translation) presented mainly between 1995 and 2005, in a variety of areas of applied translation research, are a result of these programs.

In all three of these programs, particular attention was given to research in applied linguistics, addressing either teaching or translation issues. Each program offered seminar courses designed to enable students to develop research skills applicable to EFL classroom research or to the systematic solution of translation problems. At a time when a diverse limitations affected the development of research such as that mentioned in the first section of the present discussion, ELCL professors’ research efforts were mainly directed to the making investigation possible through their students in these programs, with the intention of those students in turn being able to motivate the growth of research in their specialties in the future.

As time passed and as a number of ELCL professors were given the opportunity to carry out graduate studies abroad, these initial programs developed into master’s degrees also oriented toward applied research. In the first case, in the field of translation, the *Maestría Profesional en Traducción Inglés-Español* has led to the presentation of 165 applied research projects on many

39 Alba Berrocal Sánchez, Michelle M. Ueland Sherack and Rosario Vindas González, “Teaching English as a Foreign Language in Public Primary Schools: A Needs Assessment Study for Teacher Specialization.” Thesis (Heredia: UNA, 1997).

40 María del Rocío Miranda, “Creative Writing in the ESL/EFL Classroom.” Thesis (Heredia: UNA, 1993).

41 Henry Sevilla Morales, “The Journey of the Role Not Taken: The Intersection of Contextual and Affective Factors in EFL Poetry Writing.” Thesis (Heredia: UNA, 2014).

42 *Licenciatura*: These programs require at least one more year of coursework after the completion of a university bachelor’s degree and the presentation of a thesis or research project for graduation. The specialty in applied linguistics is currently offered by UNA regional campuses, but the corresponding research has not been included here.

varied topics. They are available online through the UNA library system, and may be searched in further detail using TRAM.⁴³

In the second case, in the *Maestría en Segundas Lenguas y Culturas* (MSLC) has furthered the development of research skills in various courses. Applied studies have been carried out focusing on the situation at different levels (mainly high schools, language academies and universities) in Costa Rica. These investigations have contributed to the development of individual students' research skills, while providing solutions for language-learning issues in many Costa Rican educational institutions. Some 20 projects were completed by the students in the first group of MSLC graduates, in addition to over 42 graduation research projects completed by successive groups, and are available in the UNA library. A study on one period in particular (2008-2011) on 22 of these projects illustrates some of the major areas of interest.⁴⁴ During that time, greater attention was given to different types of university English courses (11), as compared to high school English (5) and academies (4). Teaching and language acquisition each have a significant role in 13 of the projects; methodology, 7; culture, 6; and learning processes, 5. Other topics include language aptitude, curricular adaptation, vocabulary development, the role of literature in EFL, public and private schools, developing written and oral communication, and reading skills.

Another perspective of the above investigations has been provided by research conducted by two library science students about the references used, and the implications that those references may have for the studies themselves: "Uso de fuentes de información en los trabajos finales de graduación del Área de Inglés de la Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje de la Universidad Nacional, Costa Rica, en el período 1989-2011."⁴⁵ In any work concerning the research carried out prior to 2000, it is essential to keep in mind that before that time access to references was far more restricted than at present due to the online resources now available. This is an especially significant aspect, above all when considering possibilities for future research since that type of limitation no longer is an obstacle.

43 Sherry E. Gapper, *UNA Translation Research Access Manager* (TRAM) (2010 [updated 2016]), 1 August 2016, < <http://www.mogap.net/pmt/search.php>>.

44 These projects are summarized in the *Catálogo de trabajos finales de graduación de la Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje*, prepared by Sherry Gapper (Heredia: UNA, 2011). All 42 projects are also included in the online SIDUNA catalogue.

45 Kattia Cruz Esquivel and Stefany María Vargas Arguedas, "Uso de fuentes de información en los trabajos finales de graduación del Área de Inglés de la Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje de la Universidad Nacional Costa Rica, en el período 1989-2011." Thesis (Heredia: Universidad Nacional, 2015).

TEXTBOOK PRODUCTION

Regarding textbook production in applied linguistics and in particular for the purpose of facilitating the learning of English a Foreign Language, a significant amount of research has been carried out, but it has remained somewhat “invisible” because the only visible result is the existence of the textbooks themselves. There is usually no published version of the needs analysis, for instance, of the results of experimentation, the analysis of cultural differences, or of the theoretical considerations behind each of the textbooks developed, aside from the more simplified comments found in the corresponding prefaces or teachers’ manuals.

Nevertheless, the textbooks themselves are proof of the research process conducted before and during the development of the different textbooks. In an initial study carried out on textbooks published by ELCL professors in the English department, 54 different textbooks were identified.⁴⁶ They correspond to material prepared for teaching EFL in primary schools, high schools and universities, and have been used in institutions all over Costa Rica. Different from standardized, imported textbooks, this material is based on the country itself and on Costa Rican customs as a starting point, and gradually introduces students, at whatever level it has been prepared for, to aspects of the target language culture. This can be seen, for instance, in the series *English Practice Books* (7, 8, 10, 11).⁴⁷

Textbook production resulting from research processes is a phenomenon which in the ELCL has become more significant in recent years. Some 63% of these EFL textbooks have been published in the last 10 years, with only 37% published during the 20 previous years. Some of this material is a result of a complex outreach process that has also implied the investigation necessary to respond to the specific needs defined during interaction with certain groups of users. In addition to those textbooks (in use at public and private schools in Costa Rica), research in material design has also led to the development and use of other unpublished material.

A significant number of the authors of these textbooks had previously completed research projects in one of the graduate programs described above. Together, the research carried out by students of the diverse programs and the

46 Further information regarding the publications of ELCL professors may be found in: Sherry E. Gapper and Carlos Francisco Monge, “Producción bibliográfica del cuerpo académico de la Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje (1975-2016) (Heredia: Ediciones ELCL, 2016).

47 Francisco Vargas et al., *English Practice Book 7* (San José: Santillana, 2008); *English Practice Book 8* (San José: Santillana, 2008); Francisco Vargas et al., *English Practice Book 10* (San José: Santillana, 2007); *English Practice Book 11* (San José: Santillana, 2007).

research required for textbook production have resulted in a sizable amount of material and information (including over 320 graduation papers on a variety of topics) and have had a significant influence on different areas of Costa Rican society. Moreover, they provide a basis for new, more advanced research projects in the future, especially considering the constantly evolving needs and areas requiring innovation in Costa Rican institutions.

OVERVIEW

Student research and textbook development point to two broad areas of research in applied linguistics: EFL and translation studies. References such as *The Routledge Handbook of Applied Linguistics*⁴⁸ contemplate the development of the field in many more of its varied manifestations. Considering the sound basis achieved in these first forty years in student research and textbook development, and considering the scope of the ELCL, in particular, in aspects related to the English language, it is quite likely that future investigations may be broadened to cover many more of the areas often found within the field of applied linguistics. More importantly, this can be done from a multilingual perspective, including institutional discourse, business communication, neurolinguistics, discourse analysis, and English for Specific Purposes, among many others.

ARTICLES PUBLISHED AND FUTURE PROSPECTS

FRANCISCO JAVIER VARGAS GÓMEZ

Besides textbook production, another significant locus for mapping the ELCL English Department faculty's production in applied linguistics is the journal *Letras*. It became the ELCL's official journal in 1979, and has been publishing the results of the English Department professors' academic work ever since, along with articles by researchers from other departments and institutions. *Letras* aims to serve as a publication space open to all faculty members, thus is a useful source to track down some of their production as to specific disciplinary fields and subfields, or thematic areas and topics.⁴⁹

48 James Simpson, ed., *The Routledge Handbook of Applied Linguistics* (New York: Routledge, 2011).

49 Although the focus here is on *Letras*, as it is deemed representative of the diverse fields of research covered by ELCL faculty, during this same period numerous publications have also appeared in other journals nationally and internationally.

ARTICLES PUBLISHED IN LETRAS

With the idea of mapping ELCL English Department faculty's article production in *Letras*,⁵⁰ a bibliographic study was carried out in 43 issues of the journal's total 57 issues. The study covered a time frame of thirty years of publications—from 1985 to 2015—and included 88 individual articles written by the professors of the ELCL English Department. The articles were first classified according to their affiliation to a general disciplinary field or subfield: literary studies, linguistic studies, language teaching studies and translation studies. They were later grouped into thematic areas, e.g., literary criticism, U.S. literature, bilingualism, applied linguistics (beyond language teaching), discourse analysis, English teaching, EFL, ESP, translation teaching, and literary translation, among others. The articles were also situated individually on a timeline to analyze publication distribution and evolution in specific disciplinary fields and subfields through the years. Due to time constraints, the classification was based to a large degree on article keywords, titles and abstracts.⁵¹ At any rate, considering the bibliographic nature of the study, the classification of this type is still a valid way to identify general research trends throughout the history of the journal.

OVERALL RESULTS: DISCIPLINARY FIELDS AND SUBFIELDS

As far as publication in *Letras* may be representative of the ELCL English professors' research production, the classification of these 88 articles has made it possible to identify four main areas of interest: literary studies, linguistics, language teaching, and translation studies. Figure 1 depicts publication distribution (in terms of number of articles and proportion) across the four disciplinary areas.

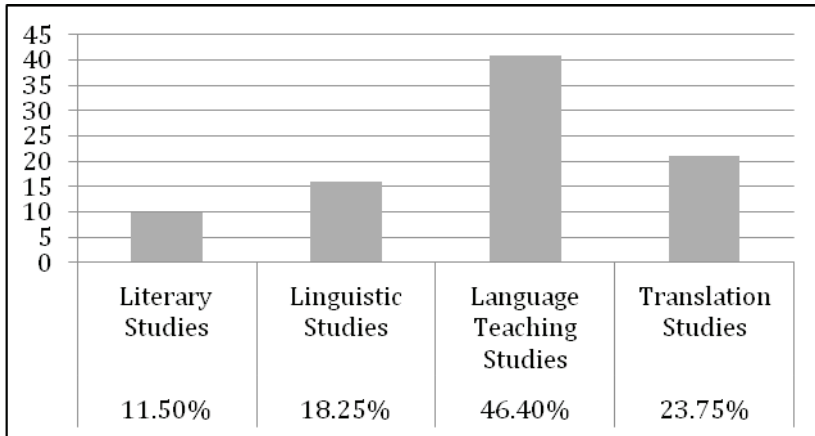
As shown in figure 1, language teaching has been the main area of inquiry in the ELCL English Department, with 41 articles published in *Letras* in the past thirty years. This is by no means a surprising outcome, considering the strong emphasis of the ELCL English study programs on English teaching. Historically, students have been prepared to become English teachers, and most of the professors have majored in Applied Linguistics and then focused on language teaching. The attention given by study programs and faculty members to language teaching may have also influenced the low numbers concerning literary studies. Despite the generally accepted idea among department professors that literature is as good a means for language input and

50 The entire collection of the journal *Letras* may be consulted online at: <<http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/letras>>.

51 Clarification is necessary at this point since some articles may not have been accurately represented by such paratextual elements; that situation may imply a certain degree of bias in the study.

teaching, research initiatives in the field can be said to be scarce, with only 10 articles published in the last thirty years (an average of one article every three years). Linguistic studies comes in third, with only 16 articles in total.

Figure 1. Article distribution according to disciplinary fields

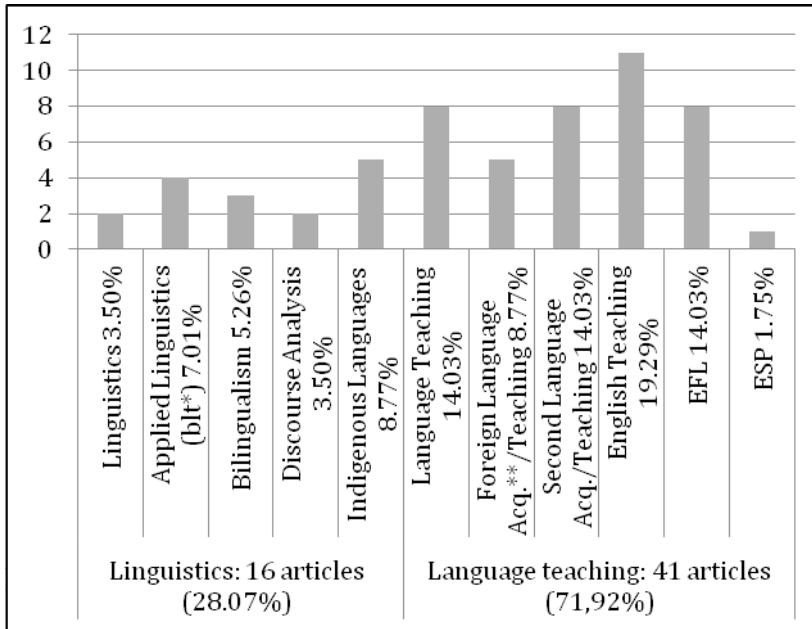


Low publication indexes for literary and linguistic studies stand out particularly if we notice that the English Department belongs to an academic unit that calls itself *Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje* (School of Literature and Language Sciences).

LINGUISTICS AND LANGUAGE TEACHING

Since the focus of this paper is on applied linguistics, data were collected more specifically on the fields of linguistics and language teaching (literary and translation studies being thus excluded here). Although language instruction is a subfield of applied linguistics, we will treat it herein as a separate general field for two main reasons: First, language teaching has always been a main concern for the ELCL English Department. Second, treating it as an independent field enables us to visualize the degree of attention it has been given by English Department professors as compared to the more general fields of linguistics and applied linguistics. Figure 2 shows the numerical data for the fields of linguistics and language teaching in general, as well as for a series of related and more specific thematic areas. The imbalance shown above between the English faculty's production in linguistic studies and language teaching studies is reinforced when both fields are contrasted: 41 articles out of 57 are concerned with language teaching.

Figure 2. Specific fields and thematic distribution of articles



* blt = beyond language teaching

** Acq. = Acquisition

As for the linguistic studies section in figure 2, it is surprising that indigenous languages (not a traditional field of study for the ELCL English Department) ranked first, with the highest number of articles (5) published in the area. This number becomes more relevant considering that, together, thematic areas such as bilingualism, discourse analysis and linguistics make up a total of seven articles. Most significant of all is the fact that in a period of thirty years only 4 articles focused on applied linguistics beyond language teaching, and even more so on considering the number of faculty members with a degree in the field.

Perhaps even more revealing is the section devoted to language teaching studies in figure 2. Numbers portray a concentration of academic production around four thematic areas: language teaching, second language acquisition/teaching, English teaching, and EFL. They account for 35 articles; almost 40% of the total production including literary and translation studies. From this thematic concentration, one could believe that well-defined research objectives and well-established research lines exist within the ELCL English Department; but this, as discussed below, is not necessarily the case. The disparity in the attention given to specific thematic areas becomes even more

dramatic within the same subfield: ESP is the focus of interest of only 1 out of the 41 articles dealing with language teaching; a striking fact in light of the increasing demand for ESP professionals and programs in the current international applied linguistics arena.

Table 1. Topic account for the subfield of language teaching

Language Teaching Studies			
Language Teaching	Foreign Language	English	EFL
ethics	material selection/ evaluation	constructivism	curriculum
teacher training	English	Costa Rica	discourse genre
reflective model	identity	teaching principles	language classes
administration	teaching/learning process	high school	proficiency levels
Spanish program	affective filter	primary school	online resources
intercultural communication	Spanish	curriculum	teaching/learning process
reading comprehension	culture	reading comprehension	pronunciation, oral expression
materials	methodology	academic achievement	songs
meaningful learning	tasks	writing techniques	error correction
errors	pedagogy	Bach. (Eng., primary school)	participation
oral production	humanism	Bach. (Eng., high school)	cultural competence
pre-reading	meaningful learning	ICT, online learning	literature
strategies	accents	phrasal verbs	translation
material evaluation	reading comprehension	Spanish speakers	course design
second language	students (professions)	linguistic analysis	content-based approach
foreign language	curriculum	writing	primary school
writing	textbooks	methodology	Costa Rica
process approach	authenticity	strategies	communicative approach
	theory	material design	material design
	social justice		

THEMATIC CONCENTRATION VS. TOPIC DISPERSION

As suggested above, the apparent thematic concentration outlined in figure 2 should be the reflection of a clearly distinguishable research policy within the ELCL English Department. However, beneath that thematic concentration,

there is evidence for clear-cut topic dispersion, suggesting that no systematic research agenda has been implemented throughout the years. Rather, evidence suggests that what has taken place is a series of unconnected efforts that have gone in different directions and endorsed different methodological choices. Table 1 is an account of the individual topics the ELCL English Department faculty members have developed within the four main thematic areas of the language teaching subfield.

It is clear from table 1 that research and publication initiatives by the English Department—as far as *Letras* represents them—do not share a homogeneous agenda concerning topic development, and the trend seems to be the same even within individual thematic areas. Each of the four main areas has an average of 19 different topics combined, covered in all four cases by only approximately nine articles on average. Certainly, the repetition of topics may suggest some consistency; “materials” (the most repeated topic; in bold in the table) is related to 7 articles. But even in that case, it is tackled from different perspectives and by researchers pursuing particular objectives (evaluation, selection, or design). Although not shown in the table, those 7 articles may be too spread out in time to suggest any coordinated effort to delve more deeply into the areas of inquiry they have purported to explore (3 were published before 1993, 1 in 1999, and the rest between 2004 and 2008).

FUTURE PROSPECTS

Surely ELCL English faculty members will continue doing research in applied linguistics and publishing their results in the future. Considering the current state of affairs, different measures are likely to be taken in order to overcome the apparent disciplinary and thematic concentration (in language teaching and related areas) as well as the topic scattering that might lead to stagnation. It is probable that in the short term the English Department will propose a set of clear-cut research lines, objectives and policies to help structure and systematize research work. Despite the attention given up to now to language teaching, there is no reason for research in this subfield to stop, but the current situation calls for the unification of research efforts to satisfy the emerging needs of the ELCL and to bridge knowledge gaps in applied linguistics at large. In so doing, methodological, thematic, and theoretical considerations need to be proposed as a way to orient researchers’ professional praxis towards both locally bound and internationally relevant investigation. Likewise, a number of thematic areas and research topics might be approached but from a perspective other than that of language teaching. Foreign language acquisition, literature, linguistic analysis, cultural competence, pronunciation, language variation, theoretical and methodological approaches and principles, and phrasal verbs are only some of them. Finally, it is to be hoped that in the future many research efforts will concentrate on the exploration and development of other subfields of applied linguistics, in combination with the differ-

ent branches of linguistics (sociolinguistics, psycholinguistics, neurolinguistics, semiotics, pragmatics and semantics, ethnolinguistics, critical applied linguistics, among others). The possibilities may be as diverse as numerous within the ELCL academic context. Although not entirely unattended, there is still a great deal to do in lexicography and terminology; ESP, bilingualism and multilingualism remain almost unexplored, as well as text type and genre analysis; discourse, register and language variation analysis are foci for future investigation; language policy, planning, and development are also other areas to explore; and, as necessary as it may have seemed from the very beginning, research methodology in applied linguistics has not been given full attention. Under these new circumstances, future developments within the ELCL English Department will doubtlessly lead to the creation of research groups and programs.

RECAPITULATION AND SYNTHESIS

As pointed out through the arguments discussed, research is intrinsically linked to education and society in the long run. Any major educational institution must have a research department that guides faculty to develop a better profile as educators. To reach a profile like that, some generalities should be taken into consideration. First, research is an activity requiring team support and direction. At the university level, there is a series of procedures that can complicate the researchers' journey. Therefore, it is imperative to have a program that can serve as an umbrella to embrace the diverse studies. Second, though many investigations have been carried out through the years, most have been oriented toward teaching (methodology). Applied linguistics has to do with all areas of the language. If the lines of investigation provide more suggestions involving all language branches, ELCL instructors might have opportunities to expand their scope of investigation indefinitely, and some could even specialize in different fields of linguistics. Third, ELCL graduate programs are solid grounds for research prospects, and graduate students' final projects are potential investigation fields that can be developed in further depth. In other words, there should be an interconnection between what has been done and what could be done regarding English language research in ELCL.

CONCLUSION

Although many relevant conclusions can be drawn from this discussion on research in applied linguistics, five particularly significant issues are addressed below.

1. Most of the research conducted by ELCL English professors has been oriented toward teaching, and is based on how to teach the language and language performance in a very structured way. By doing so, important issues of language such theoretical linguistics, sociolinguistics and

psycholinguistics, and many others have been barely explored. Greater attention to these areas could enhance teaching experiences. Furthermore, important contributions could be made beyond the constraints of classroom, considering the increasing use of the English language in different sectors of Costa Rican and international society.

2. The role of the ELCL professor must change from a proactive classroom teacher, almost exclusively, to include that of a language researcher as well. The idea of becoming an active investigator will strengthen not only the individual's personal teaching style, but also the knowledge about the target language. Research gives people a sense of self-confidence which leads to the formation of a better-prepared professional.
3. The creation of a specific program to be *powered by* the ELCL's English Department jointly with ED-bound researchers can make it possible to unify the research in applied linguistics in a more organized way. This program would be in charge of establishing the lines of investigation most needed in this area. As a result, the ELCL could have researchers whose main task could be to have a direct impact within the majors on curricula, classroom methodology and the process of teaching-learning a second language. Research, however, should not be limited to those aspects.
4. The program can link ELCL professors and UNA research authorities, as a way of fostering research proposals that will have an impact on the students and curriculum of different English majors. In addition, and perhaps even more importantly, the research required in an increasingly bilingual Costa Rica goes far beyond teaching concerns.
5. Those currently in charge of the master's programs and of other ELCL programs can take better advantage of coordinating research efforts, as done in the past, to plan and carry out studies that fulfill immediate educational needs. For example, final projects can be oriented to English for Specific Purposes (ESP), with the possibility of designing specialized courses satisfying different sectors of society.

All things considered, it is our hope that the current study paves the way towards a more research-oriented English Department, where the all-too-prevalent myth that teachers and researchers are polar entities can be debunked, where joint efforts bring about educational and social change, and where all academic progress leads to the truly humanistic education that UNA endorses.

*La **Colección Inventarios** abarca la presentación digital e impresa de catálogos, bibliografías críticas o anotadas, atlas, anuarios, memorias y actas de la Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje (ELCL). Las colecciones de la ELCL —**Colección Adquisición de Lenguas, Colección Cilampa, Colección Creación, Colección Estudios Literarios, Colección Inventarios, Colección Lingüística, Colección Traducción**— dan cuenta del desarrollo de las distintas áreas de conocimiento propias de la Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje. Son publicaciones técnicamente esmeradas, concebidas mediante líneas editoriales específicas, escritas en un estilo llano y explicativo, de índole monográfica o miscelánea, diseñadas y editadas con arreglo a los modernos preceptos editoriales.*

COMISIÓN EDITORIAL DE LA ESCUELA DE LITERATURA Y CIENCIAS DEL LENGUAJE
UNIVERSIDAD NACIONAL (COSTA RICA)

D. Gabriel Baltodano Román

D.^a Sherry E. Gapper

D. Carlos Francisco Monge

D. Jimmy Ramírez Acosta

D.^a Ileana Saborío Pérez

D. Andrew L. Smith

D. Francisco Vargas Gómez

Impreso en Heredia

En 1979, la Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje (ELCL) fundó la revista *Letras*, editada desde entonces por la Editorial Universidad Nacional (EUNA); más adelante creó el cuaderno *Cilampa*. En 1997 publica por vez primera en su historia los resultados de un congreso, «*Memoria del VI Congreso de Filología, Lingüística y Literatura* (Margarita Rojas González y Carlos Francisco Monge, eds.)», llevado a cabo en la Universidad Nacional. Han seguido otras publicaciones, entre ellas varias memorias y la segunda época de *Cilampa*, hasta la presente *Memoria del V Congreso de Lingüística Aplicada*, en la que se ofrece una amplia muestra temática de sus diversas áreas disciplinarias. EDICIONES ELCL fomenta la publicación digital en particular, así como el acceso libre y gratuito a la información.



ISBN: 978-9930-9648-0-4

