

MEMORIA DEL
VII CONGRESO INTERNACIONAL
DE LINGÜÍSTICA APLICADA

PONENCIAS SELECCIONADAS

Henry Sevilla Morales, Sherry E. Gapper,
Gustavo Camacho Guzmán, Karina Badilla Ramos y
Jorge Aguilar-Sánchez (eds.)



MEMORIA DEL
VII CONGRESO INTERNACIONAL
DE LINGÜÍSTICA APLICADA

PONENCIAS SELECCIONADAS

COLECCIÓN INVENTARIOS

MEMORIA DEL
VII CONGRESO INTERNACIONAL
DE LINGÜÍSTICA APLICADA

PONENCIAS SELECCIONADAS

Henry Sevilla Morales, Sherry E. Gapper,
Gustavo Camacho Guzmán, Karina Badilla Ramos y
Jorge Aguilar-Sánchez (eds.)



EDICIONES

ESCUELA DE LITERATURA
Y CIENCIAS DEL LENGUAJE

428
C749m

Congreso Internacional de Lingüística Aplicada (7ª : 2022 octubre 26-28 :
Heredia, Costa Rica)
Memoria del VII Congreso Internacional de Lingüística Aplicada :
ponencias seleccionadas / Henry Sevilla Morales, Sherry E. Gapper, Gustavo
Camacho Guzmán, Karina Badilla Ramos y Jorge Aguilar-Sánchez editores. --
Primera edición. -- Heredia, Costa Rica : Ediciones Escuela de Literatura y
Ciencias del Lenguaje. Universidad Nacional, 2025.
1 recurso en línea (163 páginas) : archivo de texto, pdf., cuadros. --
(Colección Inventarios)

ISBN 978-9930-9833-4-8

1. LINGÜÍSTICA APLICADA 2. LITERATURA 3. TRADUCCIÓN
4. CONFERENCIAS



COLECCIÓN INVENTARIOS

Memoria del VII Congreso Internacional de Lingüística Aplicada. Ponencias seleccionadas

© Henry Sevilla Morales, Sherry E. Gapper, Gustavo Camacho Guzmán,
Karina Badilla Ramos y Jorge Aguilar-Sánchez (eds.)

Primera edición, 2025

ISBN: 978-9930-9833-4-8

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

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

Correo electrónico: repcionelcl@una.ac.cr

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

Heredia, Costa Rica

Corrección filológica final: *Henry Sevilla Morales y Francisco Vargas Gómez*

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: *Jorge Aguilar-Sánchez*

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, Costa Rica (Heredia, Costa Rica)

ÍNDICE

PRESENTACIÓN.....	11
PONENCIAS SELECCIONADAS.....	19
LINGÜÍSTICA APLICADA.....	21
Cooperative Learning Activities for Lowering EFL Learners' Speaking Anxiety – Celia María López-Dávila y Bolívar Andrey López-Pereira	23
Creación de un curso remedial virtual de redacción efectiva para profesionales – Karla Ramos Rivas.....	33
La pédagogie du projet comme méthode d'évaluation pour la production écrite – Doriana Romero Zeledón.....	49
Uncomfortable Topics in the Literature Classroom – Alejandra Giangiulio Lobo	61
Using Lyrics to Promote Oral Communication: A Sociocultural Discourse Approach – Danilo Carballo-Arce	73
LINGÜÍSTICA	85
La posición del catalán entre las lenguas romances – Johnny Fallas Monge, Nelson Pérez Rojas y María de los Ángeles Sancho Ugalde	87
LITERATURA	107
El retrato y el autorretrato literarios en <i>Memoria por correspondencia</i> – Emma Reyes y Karla Marrufo	109
La microficción, género subversivo. Narrativa breve de cuatro autoras costarricenses – Laura Zúñiga Hernández.....	121
I Ship It! A Literature Review on the Rise of Fanfiction in Online Communities – Álvaro Chaves-Alfaro y Daniel Josephy Hernández	133
TRADUCCIÓN	145
Traducción para periodismo en medios de comunicación de Costa Rica – Yazmín Montoya Jiménez y Daniel Josephy Hernández.....	147
CONCLUSIÓN Gustavo Guzmán Camacho y Jorge Aguilar-Sánchez.....	161

PRESENTACIÓN

PRESENTACIÓN DEL CONGRESO

La Universidad Nacional, la Facultad de Filosofía y Letras y la Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje (ELCL) les dan la bienvenida al VII Congreso Internacional de Lingüística Aplicada (CILAP). Este Congreso tiene por finalidad presentar y producir conocimiento sobre las áreas de estudio de la ELCL. En este encuentro académico, investigadores de las diferentes disciplinas y subdisciplinas de la lingüística, la literatura, la traducción y los estudios culturales expondrán los resultados de sus investigaciones, que esperamos sean de interés y provecho para la comunidad académica nacional e internacional interesada en estos temas.

PRESENTACIÓN DE LA MEMORIA DE PONENCIAS SELECCIONADAS

La evaluación de pares ciegos dio lugar a la aceptación de los trabajos que presentamos en esta Memoria. En «Cooperative Learning Activities for Lowering Speaking Anxiety in Adult EFL Learners», Celia María López-Dávila y Bolívar Andrey López-Pereira investigan la efectividad de las actividades de aprendizaje cooperativo en la reducción de la ansiedad de estudiantes de inglés como lengua extranjera y presentan sus principales resultados. La ponencia «Creación de curso remedial virtual de redacción efectiva para profesionales» ofrece una propuesta de solución a problemas frecuentes con que se encuentran los profesionales cuando desarrollan tareas de redacción. Esto lleva a su autora, Karla Ramos-Rivas, a proponer un curso para el desarrollo de la redacción y la escritura.

Por su parte, el taller «Pédagogie du projet comme méthode d'évaluation pour la production écrite» estuvo dirigido a estudiantes y profesores de francés de la Universidad Nacional. Su proponente, la profesora Doriana Romero Zeledón, buscaba evaluar habilidades de producción escrita a través de distintas herramientas tecnológicas en línea (entre ellas, la aplicación BDNF). Este modelo puede ser de particular interés como posible modo de evaluación de la producción oral en una lengua extranjera.

En «Uncomfortable Topics in the Literature Classroom», Alejandra Giangiulio Lobo propone, para su discusión en cursos de literatura, temas como el de la violencia sexual. Para estos efectos, recomienda como punto de partida la novela *Speak*, de Laurie Halse Anderson. Analiza una de las maneras en que tal novela fue utilizada como texto crítico en un curso de posgrado de Literatura para la Enseñanza del Inglés. En «Using Lyrics to Prompt Oral Communication with EFL Advanced Learners», Danilo Carballo-Arce estu-

dia el uso de la canción como herramienta para mejorar la comunicación oral en las clases de inglés. En su propuesta, tales canciones se complementan de actividades que implican la interacción y la discusión grupal.

Johnny Fallas Monge, Nelson Pérez Rojas y María de los Ángeles Sancho Ugalde estudian la filiación del catalán con respecto al grupo ibero-romance o galo-romance, por medio de la léxico-estadística. El documento «La posición del catalán entre las lenguas romances» recurre a la gloto-cronología para determinar dicha posición y toma como punto de partida un corpus de doscientas palabras para efectuar la comparación entre los cognados de diferentes lenguas romances, como el español, el francés y el italiano.

Por su parte, en «El retrato y el autorretrato literarios en *Memoria por correspondencia*, de Emma Reyes», Karla Marrufo analiza el sentido del retrato y el autorretrato en la correspondencia escrita por Emma Reyes a Germán Arciniegas a partir de la risa, la ironía y lo grotesco, en una obra literaria que muestra un contexto que, en palabras de Marrufo, está «regido por la pobreza, la marginación, la ignorancia, la hipocresía y el fanatismo religioso».

En «La microficción, género subversivo. Narrativa breve de cuatro autoras costarricenses», Laura Zúñiga Hernández estudia un corpus literario conformado por los siguientes textos: *Cuentas, cuentos y descuentos* (1995), de Myriam Bustos; *Antierótica feroz* (2013), de Laura Fuentes; *Los niños muertos* (2009), de Laura Casasa; y *Mitófagos* (2014), de Laura Zúñiga. Su objetivo es mostrar el carácter posmoderno de la microficción de tales autoras, a partir de aspectos como los acontecimientos de la narración, la prosa o la evolución de los personajes.

En «I Ship It! A Literature Review on the Rise of Fanfiction in Online Communities», Álvaro Chaves y Daniel E. Josephy Hernández estudian las razones por las cuales se escribe y se consume el *fanfiction*. Profundizan en el uso de estas historias, alternativas a las tramas originales, por grupos marginales y por noveles escritores como forma de experimentación.

Yazmín Montoya Jiménez y Daniel Josephy Hernández, en «Traducción para periodismo en medios de comunicación de Costa Rica», estudian las necesidades de traducción en el quehacer periodístico nacional y en el periodismo internacional radicado en Costa Rica, así como la manera en que se resuelven tales necesidades.

Con este tomo, fruto de la investigación académica, la ELCL contribuye a la difusión de lo debatido en el VII CILAP.

*Comisión organizadora
VII CILAP
Universidad Nacional*

INFORMACIÓN ADMINISTRATIVA

Comisión organizadora

Jorge Aguilar Sánchez
Gustavo Camacho Guzmán
Doriana Romero Zeledón
Karina Badilla Ramos, asistente
Karen Calvo Díaz¹
Marian Viquez Soto, asistente²

Comité editorial

Jorge Aguilar Sánchez
Gustavo Camacho Guzmán
Sherry Gapper Morrow
Henry Sevilla Morales
Mijail Mondol López
Karina Costa Morales
Karina Badilla Ramos

Áreas temáticas

Lingüística
Lingüística Aplicada
Literatura y Estudios Culturales

Comité científico

Alejandra Giangiulio Lobo
Mijail Mondol López
Lillyam Rojas Blanco
Paula Santander Sotomayor
Andrew Smith
Francisco Vargas Gómez

1 Integrante de la Comisión organizadora entre enero de 2021 y julio de 2022.

2 Integrante de la Comisión organizadora como estudiante asistente entre enero de 2021 y julio de 2022.

Evaluadores de resúmenes de ponencias³

Óscar Arcos Guerrero
Ileana Arias Corrales
Mario Bahena Uriostegui
Banchinetta Benavides Segura
Paula Fallas Domian
Luis Diego Guillén Jiménez
Mijail Mondol López
Moraima Mundo Ríos
Andrea Pereira Rueda
Carmen Rodríguez
Paula Santander Sotomayor
Henry Sevilla Morales
Laura Solano
Carlos Solórzano
Lesly Zúñiga Vargas

Comisión de logística

Daniel Josephy Hernández

Comisión de protocolo

Bianchinetta Benavides Segura

Universidades participantes

Indiana University, Bloomington, Estados Unidos
Illinois State University, Estados Unidos
Universidad Autónoma Metropolitana, México
Universidad de Costa Rica, Costa Rica
Universidad de La Rioja, España
Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica
Universidad Modelo, México
Universidad Nacional, Costa Rica
University of San Francisco, Estados Unidos

3 Todas las ponencias aquí publicadas fueron revisadas por dobles pares ciegos y seleccionadas en consecuencia. / All the papers published in these proceedings were double-blind peer reviewed and selected accordingly. / Tous les articles publiés dans ces actes ont été examinés par des pairs en double aveugle et sélectionnés en conséquence.

Invitados especiales

Ruth Cubillo Paniagua, Universidad de Costa Rica, Costa Rica
Manuel Díaz-Campos, Indiana University, Bloomington, Estados Unidos
Doreen Ewert, University of San Francisco, Estados Unidos
Gisselle Herrera Morera, Universidad Nacional, Costa Rica
Jennifer Howell, Illinois State University, Estados Unidos
María Gabriela Vargas Murillo, Universidad Nacional, Costa Rica
Lauro Zavala, Universidad Autónoma Metropolitana, Xochimilco, México

Instituciones colaboradoras

Alianza Francesa, Costa Rica
Asociación Cultural Dante Alighieri, Costa Rica
Colegio de Licenciados y Profesores en Letras, Filosofía, Ciencias y Artes
Hachette

Instancias institucionales colaboradoras

Revista *Letras*, Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje
Programa de Publicaciones e Impresiones de la Universidad Nacional
Dirección de Tecnología, Información y Comunicación
Vicerrectoría de Extensión

Editoriales participantes

Editorial Universidad de Costa Rica (EUCR)
Editorial de la Universidad Estatal a Distancia (EUNED)
Editorial Universidad Nacional (EUNA)
Editorial Tecnológica de Costa Rica (ETEC)

Asistencia administrativa

Deyanira Amador
Otilia Cedeño Castro
Lorena Esquivel Díaz
Cinthia Mena Rodríguez
Evelyn Sánchez Valerio
Lisbeth Ulate Sánchez

Programadora y encargada de imagen digital

Josette Trigueros Varela

Asistencia tecnológica

Luis Diego Salas Campos
Ricardo Tamargo Bolaños

Estudiantes colaboradores

María José Arce Cubillo
Luz Marina Arenas González
Jazmín Arias Arguedas
Alba Lucía Badilla Zamora
Feryi Benavides Bravo
Aylin Blanco Castillo
Christopher Brenes Fernández
Luis Diego Calvo Arce
Francoise Camacho Morales
Anthony Carvajal Vargas
Valeria Cascante Jiménez
Carlos Alberto Castro Arce
Juan Ignacio Castro Solís
Jimena Céspedes Hernández
Amanda Chacón Arias
David Chacón Venegas
Rebeca Chaves Fernández
Génesis Valeria Díaz Jiménez
Melissa Fonseca Quesada
María Fernanda Hidalgo Grajales
Bexayda Gaitán Barraza
Angie Gómez López
Dora González Calvo
Edgar Guevara López
Ericka Hernández Salazar
Amanda Yarith Hernández Umaña
Rosario Ledezma Ugalde
Nelly Lewis Salas
Jessica Liao Lai
Patricia Matarrita Jiménez
Juliana Meza Pineda
Luciana Molina Sánchez
Andrés Monge Salazar
Stefannie Mora Madrigal
Lucía Mora Urbina
Josseline Morales Hernández
Nickole Dayanna Morales Mora
María Laura Núñez Rodríguez
Dioselline Parra Moreira
María Laura Pérez Vargas
Karla Picado Madrigal

Estefany Ramírez Castro
Raquel Ramírez Porras
Alex Ramos Hernández
Raquel Rodríguez Sáenz
Nicole Rodríguez Torres
Didier Salazar Araya
Valeria Sánchez Di Luca
Marianella Solís Estrada
Oswal Tijerino Potoy
Guadalupe Torres Chavarría
Laura Trejos Villegas
Ada Vázquez Peña
Monserrath Watkins Montero
Laura Zelaya Vallecillo

Agradecimientos

Decanato de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional
Dirección de la Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje, Universidad
Nacional
Encargados del Auditorio Clodomiro Picado Twilight, Universidad Nacional
Asociaciones de Estudiantes de la Escuela de Literatura y Ciencias del
Lenguaje, Universidad Nacional

PONENCIAS SELECCIONADAS

SELECTED PROCEEDINGS

ACTES SÉLECTIONNÉS

LINGÜÍSTICA APLICADA

APPLIED LINGUISTICS

LINGUISTIQUE APPLIQUÉE

COOPERATIVE LEARNING ACTIVITIES FOR LOWERING EFL LEARNERS' SPEAKING ANXIETY

ACTIVIDADES COOPERATIVAS PARA DISMINUIR LA ANSIEDAD EN ESTUDIANTES DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

*Celia María López-Dávila*¹

Universidad Nacional, Heredia, Costa Rica

*Bolívar Andrey López-Pereira*²

Universidad Nacional, Heredia, Costa Rica

ABSTRACT

The purpose of this research is to test whether cooperative learning activities can reduce adult Spanish-speaking EFL learners' anxiety in a private language institute in Costa Rica. The participants were young and adult EFL Spanish-speaking learners aged 17–50 years. Two English teachers applied five cooperative learning activities in their classrooms. Students were asked to fill out a background survey to indicate whether they had been exposed to cooperative learning activities before. Participants were then assigned to control and experimental groups randomly. Learners were also asked to complete the Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS) by Horwitz et al. (1986) as a pre-test and a post-test to assess the effectiveness of cooperative learning activities to reduce anxiety in the classroom. The results showed that their anxiety levels did not diminish after these types of activities.

RESUMEN

El propósito de esta investigación es indagar si las actividades del aprendizaje cooperativo pueden ser efectivas para reducir la ansiedad en aprendices de habla hispana adulta que estudian inglés como lengua extranjera en un centro de idiomas privado en Costa Rica. Los participantes fueron jóvenes y adultos hispanohablantes entre 17 y 50 años. Los alumnos llenaron una encuesta en la indicaron si habían sido expuestos a actividades de aprendizaje cooperativo anteriormente. Posteriormente, se asignaron al azar a un grupo control y uno experimental. Además, completaron la escala para medir la ansiedad (FLCAS) creada por Horwitz y otros (1986) antes y después de realizar las actividades, con el objetivo de comprobar la efectividad de las actividades cooperativas para disminuir la ansiedad

1 Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje. Correo electrónico: celialopezdavila@gmail.com;  <https://orcid.org/0000-0002-5995-2300>.

2 Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje. Correo electrónico: bolivar.lopez.pereira@gmail.com;  <https://orcid.org/0000-0003-0563-446X>.

en la clase. Los resultados mostraron que no hubo una reducción de los niveles de ansiedad después de realizar las actividades cooperativas.

Keywords: foreign language classroom anxiety, cooperative learning activities, FLCAS (Foreign Language Classroom Anxiety Scale), English as a Foreign Language (EFL).

Palabras clave: ansiedad en la clase de idioma extranjero, actividades de aprendizaje cooperativo, FLCAS, inglés como lengua extranjera (ILE).

INTRODUCTION

Many adult learners study English as a Foreign Language (EFL) to acquire better opportunities in their lives, but they face difficulties such as anxiety, often preventing them from fulfilling their goals. According to research in this area, activities eliciting cooperation help learners lower their anxiety levels. Most of this research has been done within the Cooperative Learning (CL) framework. Researchers have discovered that CL provides a nurturing environment in which students are supported by their teachers and peers to lower classroom anxiety (Suwantarathip & Wichadee, 2010; Nagahashi, 2007).

The purpose of the present study is to test whether CL activities alone can be used to lessen speaking anxiety for adult Spanish-speaking EFL learners. We have applied learning activities based on CL tenets suggested by Kagan and Kagan (2009). Our interest focuses on whether these types of activities—rather than structure, planning, and delivery of instruction—can lower anxiety in the language classroom. Hence, we have created and adapted the activities needed for three 50-minute class periods using a synchronous platform.

LITERATURE REVIEW

DEFINITION OF ANXIETY IN AN EFL CLASSROOM

Horwitz et al. (1986) define two types of anxiety. The first is *trait anxiety*, occurring when people experience anxiety regardless of context. The second is *specific anxiety*, occurring when people experience anxiety in a specific context. When individuals experience anxiety in an EFL classroom, it is classified as specific or state anxiety. The authors gave three causes: communication anxiety, test anxiety, and fear of negative judgment. Communication anxiety is experienced when students interact with people in groups or in public, when listening to or trying to understand messages. Test anxiety takes place when learners experience fear of failure as they want to perform perfectly. Fear of negative evaluation occurs when students are afraid of being judged negatively by their peers and teachers (Horwitz et al., 1986). They pointed out that anxiety is also related to social contexts where the learners feel evaluated or judged, as they feel they are unable to meet people's expectations.

COOPERATION IN THE CLASSROOM

Brown and Lee (2015) characterized the CL approach as a theoretical view in education that incorporates principles of learner-centered instruction. Learners work in pairs or groups to help each other, share information, and cooperate to achieve the learning goals successfully (Brown & Lee, 2015).

For Kagan and Kagan (2009), CL activities allow students to work interdependently to reach common goals, and be motivated and less anxious during tasks. If they have questions, they can ask for help in their groups, so everything becomes more manageable for them. These authors define CL structures as instructional strategies that describe how interactions are carried out in the classroom. Some examples include *Jot Thoughts*, *Carousel Feedback*, and *Find Someone Who*. Kagan and Kagan (1998) claim that learning involves interaction between content (what is learned) and structure (how it is learned) because an activity consists of a structure plus content, and a learning activity takes place when a structure is used to deliver content. A lesson is created when several activities are applied to meet the objectives of a lesson. Richards, Jack and Rodgers (1986) add that a teaching strategy might be described as a plan, method or series of activities to fulfill particular educational goals.

RESEARCH QUESTIONS

After reviewing the literature, we seek answers to the following questions:

1. Do CL activities alone help lower adult Spanish-speaking EFL learners' speaking anxiety at a private language institute in Costa Rica?
2. If so, what activities are preferred by the students, and what are the characteristics of the students' preferred activities?

METHOD

This is a quantitative research project with a pre- and post-test quasi-experimental design. It uses a control and a treatment group. These groups were already formed because they in an educational institution; therefore, to guarantee validity, we randomized the assignment between these two groups.

PARTICIPANTS

In this research study, the data were collected in three different classes composed of 15 students at a private English institute in Costa Rica. The participants are adult Spanish-speaking EFL learners aged 17–50 years. For the purposes of this research, learners must not have been exposed to CL activities such as *Jigsaw*, *Think-Pair-Share*, and *Number Heads Together*.

INSTRUMENTS

The first instrument is a survey to determine whether students have been using CL activities. It included socio-demographic information such as place of residence, age, and gender. The second is the Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS) created by Horwitz, Horwitz, and Cope (1986), which consists of 33 statements about anxiety in the classroom. The Spanish version of the scale has been proven to be consistent and valid as it has an alpha coefficient of 0.89 and a test-retest coefficient of 0.90 (Pérez-Paredes & Martínez-Sánchez, 2001). The original version by Horwitz et al. (1986) has an internal consistency of 0.93 and an eight-week test-retest reliability of 0.83. In this project, the FLCAS scale is used as pre- and post-tests. The third instrument is a complete lesson plan that includes three 50-minute lessons. The lessons include cooperative activities adapted from Kagan and Kagan (2009). The last instrument is a survey of preference and ranking of the activities and their characteristics, and is done in class.

COOPERATIVE LEARNING ACTIVITIES

Five activities were selected from the literature reviewed on CL: *Jot Thoughts*, *Jigsaw*, *Think-Pair-Share*, *Numbered-Heads-Together*, and *Carousel Feedback*. They are considered the most helpful activities for students to lower their anxiety levels in class. They were used during an entire 2 1/2-hour session. Cooperative activities in this study are adapted and carried out in the classroom based on Kagan's CL activities (Kagan & Kagan, 2009).

PROCEDURE

Cooperative activities were implemented in two sections, and regular activities in one section (the control group). A treatment group was formed from the first two sections, where learners did cooperative activities based on their students' answers in the first survey. The groups were randomly assigned to each of the sections (control or experimental). Participants in the sections in which cooperative activities were applied filled out a survey to determine whether they had been previously exposed to CL activities. Next, these students completed the FLCAS (Horwitz, Horwitz, & Cope, 1986) as a pre-test at the beginning of the lesson to determine their levels of anxiety. Participants in the classroom sections were exposed to adapted CL activities, specifically *Jot Thoughts*, *Jigsaw*, *Think-Pair-Share*, *Numbered Heads Together*, and *Carousel*. Feedback activities were planned for three 50-minute lessons minus the time given for the pre- and post-tests. Afterwards, they filled out the FLCAS again as a post-test to discover if cooperative activities were effective to reduce speaking anxiety. Then, the participants completed a survey to determine their preferences regarding CL activities and their characteristics.

Individuals in the control group filled out the FLCAS as a pre-test before doing regular activities. Students did regular activities for three 50-minute lessons as well. They also filled out the FLCAS again as a post-test to compare the results before and after doing regular activities.

RESULTS

We analyzed the results to find possible answers to the questions. The computer software Microsoft Excel Data Analysis Tool Package (version 2016) was used to analyze the results, and we used the inferential statistical method. A paired t-test was chosen to determine whether there was a significant difference in reported foreign language (FL) classroom anxiety in the pre-test and post-test of the control and experimental group. The one-way ANOVA was carried out to find the effects of using CL activities on EFL learners' anxiety in speaking English during two periods, including the pre- and post- use of the FLCAS.

Table 1 shows the results of a paired sample t-test. They indicated that the control group did not report a statistically significant difference in the overall FLCAS score in pre- ($M = 86.58$, $SD = 416.44$) and post- ($M = 86$, $SD = 534.90$) conditions— $t(11) = 0.23$, $p = 0.81$ —for the participants taught using regular activities. Although a -0.58 decrease was observed in the overall mean scores, which could be related to the duration of the study and the nature of regular activities in mainstream FL classes, the difference was not statistically significant ($p = 0.81$, $p > 0.05$).

Table 1. Control Group: Paired T-test Sample on FL Classroom Anxiety before and after Learning with Regular Activities

	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t-cal</i>	<i>t-crit</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Pre-test	12	86.58	416.44	0.23	2.20	11	0.81
Post-test	12	86	534.90				

Table 2 shows the results of a paired sample t-test for the control group focused on speaking. These results illustrated that there was not a statistically significant difference in that group: FLCAS score on pre- ($M = 30.33$, $SD = 58.60$) and post- ($M = 30.66$, $SD = 111.51$) conditions— $t(11) = -0.21$, $p = 0.83$ —for the participants who were taught using regular activities. There was no decrease in the overall mean scores; there was an increase of 0.33, which could be linked to the duration of the study and the regular activities of the mainstream FL classes; the difference was not statistically significant ($p = 0.83$, $p > 0.05$).

Table 2. Control Group: Paired T-test Sample on FL Classroom Anxiety Focused on Speaking before and after Learning with Regular Activities

	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t-cal</i>	<i>t-crit</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Pre-test	12	30.33	58.60	-0.21	2.20	11	0.83
Post-test	12	30.66	111.51				

Table 3 displays a paired sample t-test for the overall treatment group. These results indicate that the treatment group did not report a statistically significant difference in the overall FLCAS score in pre- ($M = 89.54$, $SD = 429.27$) and post- ($M = 91.90$, $SD = 399.69$) conditions— $t(10) = -1.25$, $p = 0.23$ —for the participants who were taught with CL activities. There was no decrease in the overall mean scores; in fact, there was an increase of 2.36, which could be due to the duration of the study and collaborative nature of the mainstream FL classes. The difference was not statistically significant ($p = 0.23$, $p > 0.05$).

Table 3. Treatment Group: Paired T-test Sample on FL Classroom Anxiety before and after Learning with CL Activities

	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t-cal</i>	<i>t-crit</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Pre-test	11	89.54	429.27	-1.25	2.22	10	0.23
Post-test	11	91.90	399.69				

Table 4 illustrates a paired sample t-test about the treatment group focused on speaking. The results revealed that there was no statistically significant difference in the treatment group focused on speaking FLCAS score in pre- ($M = 32.09$, $SD = 75.29$) and post- ($M = 33.09$, $SD = 69.29$) conditions— $t(10) = -1.18$, $p = 0.26$ —for the participants who were taught using CL activities. There was no decrease in the overall mean scores, but rather an increase of 1, which could be linked to the duration of the study and the mainstream FL classes' collaborative nature; the difference was not statistically significant ($p = 0.23$, $p > 0.05$).

Table 4. Treatment Group: Paired T-test Sample on FL Classroom Anxiety Focused on Speaking before and after Learning with CL Activities

	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t-cal</i>	<i>t-crit</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Pre-test	11	32.09	75.29	-1.18	2.22	10	0.26
Post-test	11	33.09	69.29				

ONE-WAY ANALYSIS OF VARIANCE

Table 5 shows that according to the one-way ANOVA analysis, there was no statistically significant difference between the means of the treatment and control group in the pre- overall FLCAS scores at the $p > 0.05$ level for the conditions [$F(1.21) = 0.11$, $p = 0.73$], nor was there a significant difference between these groups before doing regular or CL activities.

Table 5. One-way Analysis of Variance: Control Group vs. Treatment Group (Pre-test)

<i>Source</i>	<i>df</i>	<i>SS</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>	<i>F-crit</i>	<i>p</i>
Between groups	1	50.35	50.35	0.11	4.32	0.73
Within groups	21	8873.64	422.55			
Total	22	8924				

Based on the results of the one-way ANOVA analysis, Table 6 illustrates that there was no statistically significant difference between the means of the treatment and control group in the post-overall FLCAS scores, nor was there a statistically significant effect of CL activities on anxiety in general at the $p > 0.05$ level for the conditions [$F(1.21) = 0.42$, $p = 0.52$]. This suggests that CL activities alone were not effective in reducing anxiety in general as there was no notable difference between the control and treatment groups.

Table 6. One-way Analysis of Variance: Control Group vs. Treatment Group (Post-test)

<i>Source</i>	<i>df</i>	<i>SS</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>	<i>F-crit</i>	<i>p</i>
Between groups	1	200.39	200.39	0.42	4.32	0.52
Within groups	21	9880.90	470.51			
Total	22	10081.30				

Table 7 illustrates that based on the one-way ANOVA, there was no statistically significant difference between the means of the treatment and control group in the pre-speaking anxiety FLCAS scores at the $p > 0.05$ level for the conditions [$F(1.21) = 0.26$, $p = 0.61$], nor was there a significant difference between these groups before doing regular or CL activities.

Table 7. One-way Analysis of Variance of Control Group vs. Treatment Group Focused on Speaking (Pre-test)

<i>Source</i>	<i>df</i>	<i>SS</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>	<i>F-crit</i>	<i>P</i>
Between Groups	1	17.72	17.72	0.26	4.32	0.61
Within Groups	21	1397.57	66.55			
Total	22	1415.30				

As shown in Table 8, the results of the one-way ANOVA indicate that there was no statistically significant difference between the means of the treatment and control group in the post-speaking anxiety FLCAS scores. CL activities did not have a statistically significant effect on speaking or communication anxiety at the $p > 0.05$ level for the conditions [$F(1,21) = 0.36, p = 0.55$]. This reveals that CL activities alone were not effective in reducing speaking anxiety levels as seen in the difference between the control and treatment groups.

Table 8. One-way Analysis of Variance of Control Group vs. Treatment Group Focused on Speaking (Post-test)

<i>Source</i>	<i>df</i>	<i>SS</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>	<i>F-crit</i>	<i>p</i>
Between Groups	1	33.72	33.72	0.36	4.32	0.55
Within Groups	21	1919.57	91.40			
Total	22	1953.30				

We conducted further analysis because there were no statistically significant differences regarding the first outcomes. We divided the groups into subgroups according to the participants' levels of anxiety (low, average, high) and applied the paired t-test and one-way ANOVA. Nevertheless, we found no statistically significant differences between the subgroups.

CONCLUSIONS

Researchers such as Suwantarathip and Wichadee (2010) and Nagahashi (2007) have discovered that CL strategies which include CL activities enable students to be supported by teachers and peers when presenting or conversing, and this helps lower classroom anxiety. Our study aimed at testing whether CL activities alone could reduce speaking anxiety of adult Spanish-speaking EFL learners. Inferential statistics allowed us to determine that there was no difference between the control and treatment groups. Further analysis must be carried out to find the reasons why CL activities did not have a positive effect on anxiety as well as why one student in the treatment group became more stressed after doing CL activities. It would be worth investigating the differ-

ences regarding the pre- and post-tests in the control and treatment groups as well.

The present study showed that, when applied in isolation, cooperative activities are as stressful as other activities used in the classroom. Because of the amount of evidence regarding the effectiveness of CL strategies, it is worth looking at the characteristics of that approach and how it uses these types of activities to lower anxiety to improve the language acquisition process in the classroom. Considering that these activities were not applied for a prolonged period within the approach itself, the contribution of this study focuses on the fact that CL activities alone cannot be used separate from the approach that created them if the intention is to lower anxiety levels in the classroom.

REFERENCES

- Amengual, M. (2018). Foreign language classroom anxiety among English for specific purposes (ESP) students. *International Journal of English Studies*, 18(2), 145–159. <https://doi.org/10.6018/ijes/2018/2/323311>
- Arnaiz, P., & Guillén, F. (2012). Foreign language anxiety in a Spanish university setting: Interpersonal differences. *Revista de Psicodidáctica*, 17(1), 5–26. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17523162003>
- Brown, H. D., & Lee H. (2015). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. Pearson Education.
- Horwitz, E., Horwitz, M., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125–132. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x>
- Kagan, S., & Kagan, M. (1998). Staff development and the structural approach to cooperative learning. In C. Brody & N. Davidson (Eds.), *Professional Development for Cooperative Learning: Issues and Approaches* (pp. 103–112). State University of New York Press.
- Kagan, S., & Kagan, M. (2009). *Kagan cooperative learning*. Hawker Brownlow Education.
- Nagahashi, T. L. (2007). Techniques for reducing foreign language anxiety: Results of a successful intervention study. *Annual Research Report on General Education* (Akita University), 9, 53–70. <https://core.ac.uk/download/pdf/144186582.pdf>
- Richards, J. C., & Rodgers, T. (1986). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge University Press.
- Suwantarathip, O., & Wichadee, S. (2010). The impacts of cooperative learning on anxiety and proficiency in an EFL class. *Journal of College Teaching & Learning (TLC)*, 7(11), 51–58. <https://doi.org/10.19030/tlc.v7i11.252>

CREACIÓN DE UN CURSO REMEDIAL VIRTUAL DE REDACCIÓN EFECTIVA PARA PROFESIONALES

CREATION OF A VIRTUAL REMEDIAL COURSE ON EFFECTIVE WRITING FOR PROFESSIONALS

*Karla Ramos-Rivas*¹

Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica

RESUMEN

Hoy, las personas profesionales se sienten abrumadas e inseguras al escribir documentos técnicos. Los cursos remediales del mercado se concentran en aspectos de gramática normativa que no son núcleo del problema en redacción. La investigación de los escritos técnicos y administrativos es insuficiente. Existe una necesidad inatendida a gran escala de hace unas cuatro décadas para Costa Rica. Se ha iniciado una investigación de las características de los informes técnicos y del lenguaje administrativo para incorporar este conocimiento al curso remedial virtual de redacción efectiva para profesionales. Este curso integra enfoques como el gramatical, el funcional, el cognoscitivo y el de contenido. Está pensado para resolver las necesidades de las personas profesionales de manera práctica y profunda. Consta de clases pregrabadas, ejercicios y lecturas complementarias que pueden ser accedidas en el tiempo libre.

ABSTRACT

Today, professionals feel overwhelmed and insecure when writing technical documents. The remedial courses on the market focus on aspects of normative grammar that are not the core of the writing problem. Research on technical and administrative writing is lacking. It has been a neglected need on a large scale for some 4 decades in Costa Rica. An investigation into the characteristics of technical reports and administrative language has been initiated to incorporate this knowledge into the a remedial effective writing course for professionals. This course integrates approaches such as grammar, functional, cognitive, and content. It is designed to solve the needs of professionals in a practical and profound way. It consists of pre-recorded classes, exercises and complementary readings that can be accessed in free time.

RÉSUMÉ

Aujourd'hui, les professionnels se sentent dépassés et peu sûrs lorsqu'ils rédigent des documents techniques. Les cours de rattrapage du marché se

¹ Escuela de Filología, Lingüística y Literatura, Departamento de Lingüística. Correo electrónico: karla.ramos@ucr.ac.cr;  <https://orcid.org/0000-0001-9123-3181>.

concentrent sur des aspects de la grammaire normative qui ne sont pas au cœur du problème d'écriture. L'instruction des écrits techniques et administratifs est insuffisante. Il s'agit d'un besoin sans surveillance à grande échelle depuis environ 4 décennies pour le Costa Rica. Une enquête sur les caractéristiques des rapports techniques et du langage administratif a été initiée pour intégrer ces connaissances dans le cours de rattrapage virtuel sur la rédaction efficace pour les professionnels. Ce cours intègre des approches telles que la grammaire, la fonctionnelle, la cognitive et le contenu. Il est conçu pour répondre aux besoins des professionnels de manière pratique et approfondie. Il se compose de cours préenregistrés, d'exercices et de lectures complémentaires accessibles en temps libre.

Palabras clave: redacción administrativa, escritura profesional, informes técnicos, curso virtual.

Keywords: administrative writing, professional writing, technical reports, virtual course.

Mots-clés : rédaction administrative, rédaction professionnelle, rapports techniques, cours virtuel.

«Enseñar a escribir, (...),
no es otra cosa que educar la inteligencia»
Hernán Zamora Elizondo, prologuista
(Vincenzi, *La enseñanza del estilo*, 1939)

EL PROBLEMA EN REDACCIÓN PROFESIONAL

La experiencia de esta investigadora en el ámbito de la enseñanza de la redacción profesional ha llevado a confirmar que las personas sienten inseguridad al escribir su lengua materna y al usar formas prototípicas de textos administrativos o técnicos. ¿Por qué?

La pedagogía del género es un área relativamente en desarrollo, por lo que la investigación y los materiales didácticos específicamente en español siguen en constante creación y evolución (Venegas, Núñez Herrera, Zamora Herrera & Santana Covarrubias, 2015; Sologuren Insúa, 2021). Aunque los estudios lingüísticos de géneros administrativos o profesionales han aumentado, aún siguen siendo escasos, sobre todo en cuanto a investigaciones llevadas a cabo en lengua española (Cassany, 2003; Navarro, 2012; Navarro, 2015). La principal laguna existente hallada hasta este momento es que los géneros profesionales han sido abordados desde la preparación universitaria y académica; no así desde el ámbito laboral de las personas en ejercicio.

Cassany (2003) indica que, según su experiencia en la enseñanza del español para fines específicos (EpFE), ha comprobado la escasa articulación entre la formación lingüística y su aplicación en los contextos laborales de la población adulta en ejercicio. Reconoce que la práctica de EpFE ha tomado

relevancia y manifiesta una tendencia al crecimiento de la demanda; sin embargo, sigue estando desatendida por los lingüistas.

En Costa Rica, la metodología empleada en enseñanza de la redacción se ha basado desde hace, al menos, cuatro décadas en corregir «errores gramaticales», según algunos investigadores (Rodino & Ross, 1985; Sánchez Avendaño, 2006a) y se ha centrado exclusivamente en las prácticas académicas. En consecuencia, se ha dejado de promover el pensamiento crítico, el análisis, la organización de ideas, la búsqueda de la coherencia y la curiosidad científica o técnica, por estar fijados en la forma lingüística.

Por otro lado, la tecnología ha modificado aspectos importantes de la comunicación escrita y ha generado nuevos estándares, los cuales no han sido suficientemente estudiados todavía. Estos cambios en la comunicación escrita cotidiana han sido abruptos y siguen modificándose, por lo que es un gran reto llevarles el ritmo. Algunas veces las instituciones, principalmente las públicas, se niegan a adaptarse a los nuevos géneros textuales simplemente por tradición, porque «siempre se ha hecho así».

Todo lo anterior causa dudas en las personas profesionales al momento de escribir su mensaje y se sienten abrumadas y perdidas. No saben por dónde empezar a planear su discurso escrito, porque desconocen los elementos clave que entran en juego durante el proceso comunicativo. Esta sensación de inseguridad conlleva a un sentimiento de desempoderamiento a través de la palabra, por lo que buscan ayuda con profesionales de la lengua y lo que encuentran son cursos de corrección de «errores gramaticales». Y es que los mismos formadores de formadores están reproduciendo el error en los centros de estudio, de acuerdo con nuestra investigación empírica. Por lo tanto, estas personas profesionales en la lengua han sido «deformados» con cursos normativos en sus clases.

Este acercamiento «patológico», como lo llaman algunos autores, (Rodino & Ross, 1985; Sánchez Avendaño, 2006a) hacia la enseñanza de la lengua escrita contribuye con la discriminación de ciertos estratos sociales, pues la persona se convierte en objeto de burla porque «no sabe escribir bien». Si otras personas no se burlan de ella, ella misma se autoflagela por no coincidir con la norma académica. Es común que, según la experiencia de esta investigadora, las personas sientan vergüenza o miedo de expresarse por escrito porque consideran que serán sancionados socialmente. Y ¿acaso ellos no son propietarios de su lengua materna, el español, al igual que usted? ¿Qué hemos hecho para que estas personas se sientan culpables o mal con respecto a la forma en la que se expresan?

De esta manera, solo se perpetúa el problema y no se transforma la visión de la sociedad con respecto al acto de escribir. Esto impide a las personas profesionales alcanzar sus metas y, en consecuencia, se concentran en aspectos de gramática normativa que *no son núcleo del problema en redacción*.

Asimismo, el género de los escritos comerciales, técnicos y administrativos es uno muy distinto de otros, e incluso difiere de cartas con estándares más libres. En la administración, los géneros son convencionales, estandarizados y siguen un protocolo específico para demarcar el tipo de texto (Álvarez, 2002b). Sin embargo, no se está transmitiendo esta información lo suficiente en las clases, lo que propicia ese ambiente de inseguridad en las personas profesionales, pues se enfrentan a lo desconocido.

Con base en la experiencia didáctica de la investigadora, se ha podido constatar cómo las personas profesionales están interesadas en mejorar sus escritos, pero no hallan suficientes ofertas de cursos de redacción de alta calidad dirigidos a sus necesidades y a solucionar sus problemas cotidianos de comunicación escrita. Muy a menudo, se encuentran con cursos que repiten el método gramatical-normativo. La necesidad de conocer con detalle las características de una redacción eficiente y efectiva del género discursivo informe técnico existe, al igual que existe interés por parte de las personas usuarias de mejorar la redacción de sus documentos administrativos en general. Es una deuda a gran escala, al menos en Costa Rica.

En este artículo, se pretende relatar el primer acercamiento a la creación de un curso de redacción efectiva para profesionales, cuyo proceso e investigación inició en 2015 y hasta la fecha continúa en mejora y transformación. El curso inició en modalidad presencial, luego telepresencial y ahora se propone un curso virtual asincrónico.

OBJETIVO GENERAL

Describir el proceso de creación de un curso remedial virtual de redacción efectiva para profesionales, iniciado en 2015 y que todavía continúa en mejora, ampliación y transformación.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Caracterizar el público meta del curso remedial virtual de redacción efectiva para profesionales.
2. Definir el término de redacción técnico-administrativa en el marco del curso remedial virtual de redacción efectiva para profesionales.
3. Exponer la propuesta de segmentación por etapas progresivas del curso remedial virtual de redacción efectiva para profesionales.

PÚBLICO META DEL CURSO DE REDACCIÓN

Con base en la encuesta aplicada en febrero de 2022 a setenta personas laboralmente activas de diferentes organizaciones de Costa Rica, la población interesada en el curso remedial de redacción está constituida por personas

adultas profesionales con edades entre 25 y 60 años, con una mayor concentración del grupo etario que va de los 35 a los 43 años.

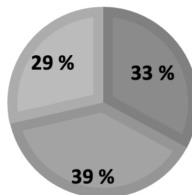
Estas personas ocupan puestos de jefaturas y de mandos medios en instituciones públicas o privadas, en las que se les exige *efectividad comunicativa*. Por sus características, se considera un público ejecutivo que dispone de poco tiempo; pero, requiere resolver rápidamente sus problemas en comunicación escrita, por lo que las soluciones deben ser claras, sencillas, profundas y con manejo eficiente del tiempo. Están dispuestos a dedicar menos de veinte horas para recibir una capacitación sobre redacción en línea, como se ilustra en la figura 1.

Suelen ser personas profesionales, curiosas, con deseos de aprender para mejorar su trabajo, aunque no suelen estar conscientes del papel determinante de la lectura analítica y la escritura deliberada en su vida cotidiana. Sus tareas de redacción son consideradas cotidianas, por lo cual las realizan en «modo automático». El curso de redacción suele romper con ese nivel de inconsciencia para traerlos a una realidad en la que toman decisiones conscientes sobre sus textos, según las personas han comentado después de recibir el curso.

Figura 1. Disposición de tiempo para aprender sobre redacción en línea

¿Cuánto tiempo estaría dispuesto a dedicar a un curso de redacción o de expresión oral en línea? (70 respuestas)

- 10 horas o menos (5 días o menos)
- Entre 11 horas hasta 20 horas máximo (10 días o menos)
- Más de 21 horas (más de 10 días sin problema para profundizar)



Fuente: encuesta elaborada por Karla Ramos en febrero de 2022.

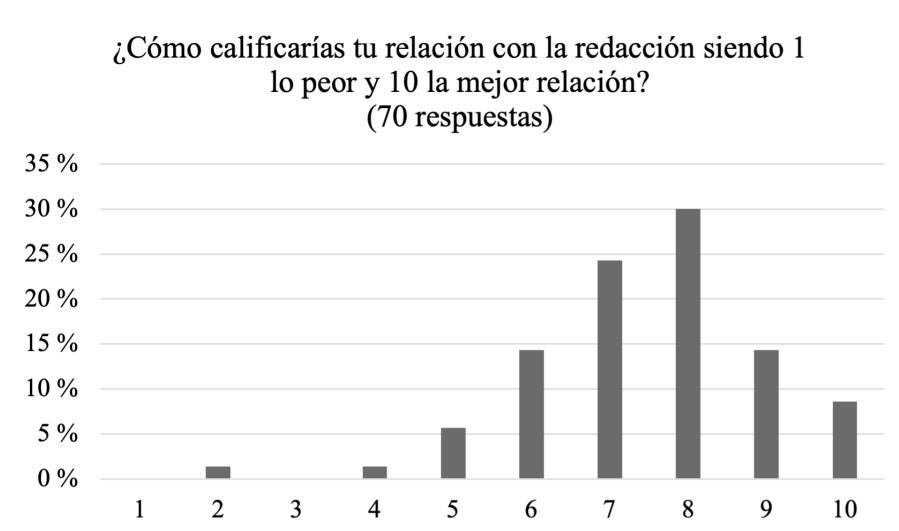
Debido a su nivel de inserción disciplinar, estas personas suelen empezar el curso de redacción con una buena (nota 7), muy buena (notas 8 y 9) o excelente (nota 10) autopercepción en cuanto a sus habilidades de redacción, según se reveló en la encuesta y se muestra en la figura 2.

Sin embargo, de alguna manera, están conscientes de que pueden mejorar su proceso comunicativo, aunque desconocen cómo hacerlo exactamente. Han identificado algo que pueden mejorar, pero no saben definir qué es ese «algo» y no saben por dónde comenzar. Estas personas suelen participar de los mitos de que el texto deber ser extenso o barroco para ser «bueno» y, así,

formar parte del grupo de textos administrativos. Reducen todo el proceso de redacción a la corrección de «errores ortográficos» por los mitos en los que han sido escolarizados.

También tienen el hábito de transcribir su pensamiento tal cual les va llegando, sin pasar por una etapa de evaluación de la pertinencia o elaboración de las ideas, con el fin de terminar rápido el documento y enviarlo. Entonces, no han establecido hábitos de planificación, redacción y revisión del texto por falta de conocimiento y por la exigencia del entorno laboral en cuanto al tiempo de entrega.

Figura 2. Autopercepción de habilidades de redacción en profesionales encuestados



Fuente: encuesta elaborada por Karla Ramos en febrero de 2022.

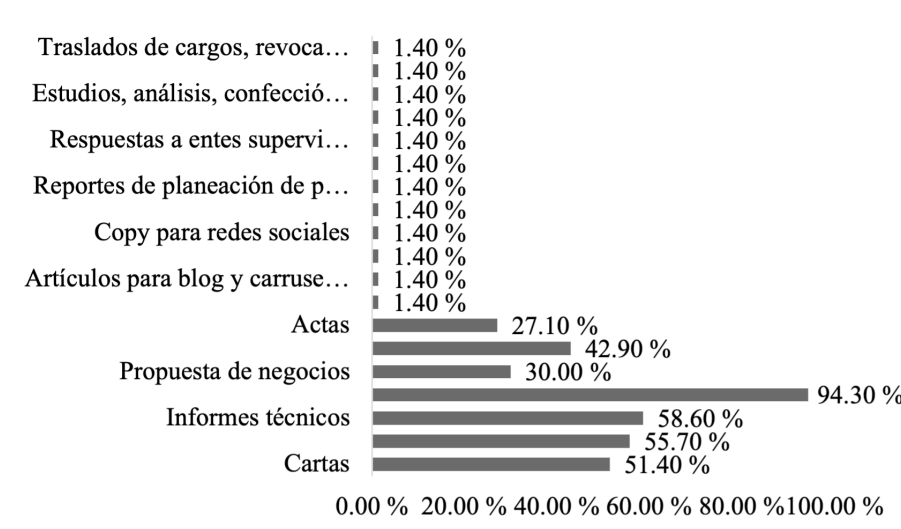
Según la encuesta realizada, los documentos que más escriben son correos electrónicos en primer lugar (94,3 % de las personas encuestadas), seguido de los informes técnicos (58,6 %), oficios (55,7 %), cartas (51,4 %), memorandos y circulares, (42,9 %), propuestas de negocio (30 %) y actas (27,1 %) como se ilustra en la figura 3.

DEFINIENDO LA REDACCIÓN TÉCNICO-ADMINISTRATIVA

Como punto de partida, se evaluaron manuales de enseñanza de la redacción para adultos producidos en Costa Rica. Este primer acercamiento al ámbito de la redacción, hizo surgir nuevas preguntas como ¿cuál es el término adecuado?; pues aparecían en la literatura inicialmente consultada (Vincenzi, 1930; Vincenzi, 1939; Müller, 1994; Müller Delgado, 1996; Pazos, 1997;

Pazos Jiménez, 2009; Hernández Poveda, 2011; Arley Fonseca, 2011; Serra, 2011; Pacheco Salazar, 1997; Sánchez Avendaño, 2004a) varias posibilidades: escritura comercial, redacción empresarial, redacción administrativa, escritura técnico-administrativa, redacción técnica, redacción profesional, escritura profesional, redacción científico-técnica, escritura científico-académica, expresión escrita profesional, producción de textos, composición de textos.

Figura 3. Documentos recurrentes en el ámbito profesional de las personas encuestadas



Fuente: encuesta elaborada por Karla Ramos en febrero de 2022.

Dos de los autores consultados no son costarricenses, ni su producción tampoco (Álvarez, 2002a; Serra, 2011), sino españoles. Se ha tomado en cuenta su producción y conceptos para completar el rompecabezas que se tenía en aquel momento. La pregunta más concreta era ¿qué acción realizan las personas profesionales en ejercicio: escriben, redactan o componen? Esto obligó a profundizar en cada uno de los términos. Toda esa discusión teórica no se expone en este artículo, pero a continuación, se explican las dos partes de este concepto: *redacción* y *administrativa*.

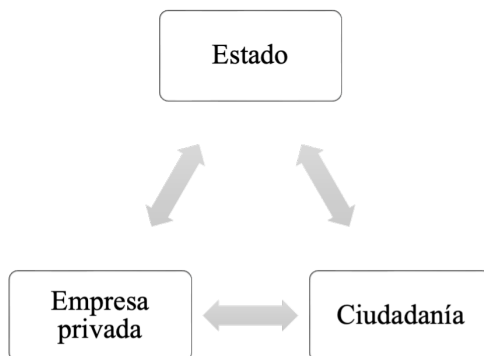
Para esta investigación, se ha elegido los términos *redactar* y *redacción* por estar más relacionados con los actos de informar, comunicar, transmitir e influir, que son los propósitos típicos de las comunidades de profesionales y por eludir a un proceso dinámico, más que solamente a un producto. Además, carece del revestimiento artístico con el que se relacionan los términos escribir y componer.

Así, se entenderá la *redacción* como el *proceso recursivo de creación y producción textual* constituido por una dimensión lingüística (componentes

ortográfico, morfosintáctico, léxico, pragmático, semántico y discursivo) encargada de unir la dimensión social (componente ideológico-cultural) y la dimensión cognitiva (procesos mentales como la selección, organización, elaboración y jerarquización de ideas; mecanismos de control para enfocar la atención y procesos de producción como conceptualización, ideación, traslación, transcripción y reconceptualización en los que intervienen componentes individuales de tipo emotivo y afectivo), cuyo resultado es un *producto escrito propositivo e innovador* (Sánchez Avendaño, 2004a; Parodi, 2015; Grupo Didactext, 2015; Graham, 2018; Venegas, Núñez Herrera, Zamora Herrera & Santana Covarrubias, 2015).

Por su parte, los *géneros discursivos administrativos* proceden del ámbito jurídico y su función es establecer la relación entre el Estado y la ciudadanía, o a lo interno de las organizaciones estatales entre sí, o entre la ciudadanía y las empresas privadas, o las empresas privadas con el Estado. La figura 4 ilustra las relaciones entre los actores de la redacción administrativa.

Figura 4. Relación entre actores en la redacción administrativa



Fuente: elaboración propia con base en Álvarez (2002a).

Según Álvarez (2002a), la redacción administrativa se empezó a separar de su origen jurídico a partir del siglo XVIII y adquirió importancia en el siglo XIX con el ascenso de la burguesía al poder y con el surgimiento de los Estados modernos e independientes. Durante el siglo XVIII, se fracturó la estructura feudal y el vasallaje; además, surgieron personas pensadoras de la Ilustración, que dieron paso a una nueva organización política y administrativa. Como consecuencia de ello, muchos reinados e imperios comenzaron a debilitarse. Fue así como el poder comenzó a estar, primero en manos de grupos civiles poderosos y, paso a paso, se esparció hasta alcanzar buena parte del pueblo, experimentando lo que se conoce como democracia.

Álvarez (2002a) reconoce los géneros de las actas, los oficios, los certificados, las circulares, los formularios, las instancias, las solicitudes y los contratos como manifestaciones de este tipo de escritura administrativa.

Cada uno de estos géneros se caracteriza por contar con esquemas preestablecidos, invariables y resistentes a los cambios. Sin embargo, Álvarez (2002a) no menciona los *informes técnicos* dentro de esta categoría, aunque son el segundo tipo de texto más requerido entre las dependencias institucionales, después del correo electrónico, de acuerdo con la encuesta llevada a cabo por esta investigadora en febrero de 2022. El término propuesto será entonces *redacción técnico-administrativa*, pues incluye los géneros que Álvarez (2002a) reconoce y los informes técnicos que tanto escriben los beneficiarios meta de esta investigación.

La categoría de documentos técnico-administrativos se puede dividir en dos subcategorías más específicas: *documentos ejecutivos* y *documentos técnicos*. Los primeros son de uso cotidiano en cualquier organización y los escribe cualquier persona de la organización; mientras que los segundos son propios de una especialidad y solo los escribe la persona especialista con conocimientos técnicos para hacerlo. Esta idea se aclara en la tabla 1.

Tabla 1. Subcategorías de los documentos técnico-administrativos

Ejecutivos	Técnicos
Carta	Hoja de vida
Correo electrónico	Minuta
Memorando	Acta
Oficio	Manual
Circular	Reporte
	Certificación
	Informe técnico
	Contrato

Fuente: elaboración propia.

El mayor reto que enfrentan los estudios de género proviene del mundo cambiante y globalizado en el que vivimos, pues los géneros dejaron de ser estables al incorporar la multimodalidad del discurso y las oportunidades de interactuar con cualquier otra persona en el mundo. Por lo tanto, su análisis también debería ser multimodal, según Bhatia (2014).

Bhatia (2014) entiende *discurso* como un término general para referirse al uso de la lengua en su forma oral o escrita en contextos institucionales, profesionales y sociales. Para él, el verdadero mundo en el que ocurren los discursos es complejo, dinámico, versátil e impredecible; incluso, caótico y confuso.

Por su parte, el *análisis del discurso* se refiere al estudio de la ocurrencia del discurso escrito más allá de la oración. En términos generales, el análisis del discurso se puede centrar en las propiedades léxico-gramaticales u otras regularidades, como su organización en el uso y la situación comunicativa

en ámbitos profesionales, institucionales y sociales, en el que se destacan las relaciones y las asimetrías de poder.

Navarro (2012) señala que el análisis de los géneros del discurso profesional en español, fuera de la academia, se halla poco desarrollado y poco articulado; además, es de interés reciente para la lingüística aplicada hispánica. Existe más variedad de géneros profesionales que académicos (Parodi, 2015), pero aún parecen velados, posiblemente debido al poco prestigio del que gozan.

LAS ETAPAS DEL CURSO DE REDACCIÓN Y CÓMO SE LLEGÓ A ELLAS

En 2015, se identificó la necesidad imperante y la oportunidad de impartir cursos de redacción para profesionales desde una perspectiva que no reprodujera los modelos gramatical-normativos extendidos por décadas y sin resultados favorables. Por lo que se inició una investigación del tema y se halló el trabajo del Dr. Carlos Sánchez Avendaño (2004a; 2004b; 2005a) (2005b; 2006a; 2006b), el cual fue el punto de partida por ser lo más cercano a lo que se pretendía. Cabe destacar que el estudio de este investigador versó sobre redacción académica en el ámbito universitario, por lo que no abordaba la redacción técnico-administrativa como fue definida más arriba.

Con base en sus recomendaciones (Sánchez Avendaño, 2006a), se propuso un curso de redacción que contempló, en un inicio, los siguientes contenidos curriculares; pero, que, con la experiencia, se han ido mejorando y ampliando: el registro escrito formal y el registro oral informal, la planificación del texto escrito, las secuencias textuales básicas y su utilidad, la estructuración de los textos y los tipos de párrafos, la conexión de las ideas, la variedad y la precisión léxica, la puntuación como recurso segmentador de la información y la revisión final de los textos.

A lo largo de los años de la puesta en práctica del curso, fue posible constatar que las personas esperaban aclarar dudas de tipo ortotipográfico y era notorio que se desempeñaban débilmente en comprensión de lectura. Si se toma en cuenta que uno de los pasos principales para la redacción es el acceso a la información desde la memoria a largo y a través de la lectura (Grupo Didactext, 2003; 2015), este era un punto débil que debía abordarse.

Existía una necesidad de promover la lectura analítica y de mejorar la argumentación. Pero, al mismo tiempo, fue posible notar que las personas disfrutaban de un abordaje distinto de la enseñanza de la redacción y así lo expresaban en las evaluaciones del curso, las cuales han alcanzado una nota de excelente (entre 93 y 100) desde sus inicios en 2015.

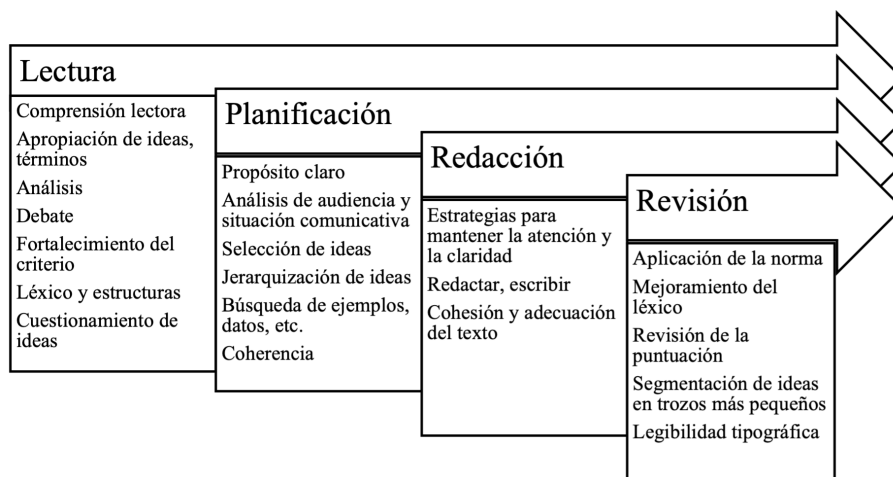
Con estas observaciones de clase, se procedió a añadir un capítulo de lectura analítica y de comprensión de lectura, con el que se logró una actitud crítica por parte de las personas participantes y una mejoría en su capacidad lectora y de análisis. Se promueve, en este estadio, el cuestionamiento de las ideas ex-

puestas en un texto, la inferencia, la apropiación de ideas, léxico y estructuras, el análisis, el debate y el fortalecimiento del criterio (Orellana, 2022).

Las mejoras observadas han sido leves debido al poco tiempo del que se dispone para trabajar esta habilidad y evaluarla, pues, de manera general, los cursos pueden rondar las 16 y las 21 horas. Ese corto tiempo mantuvo a esta investigadora enseñando cómo mejorar oraciones, pero no redacciones, lo cual era un punto débil de la metodología inicial.

Para mejorar los puntos endebles, se procedió a segmentar el curso de redacción en cuatro etapas progresivas que llevan a la persona por estadios y logros específicos. Ello permite dedicar tiempo suficiente a prácticas para un aprendizaje significativo y efectivo. La figura 5 ilustra las etapas del curso de redacción actualmente.

Figura 5. Etapas del curso de redacción para profesionales



Fuente: elaboración propia.

Las etapas de lectura y planificación se desarrollan en 16 horas cada una, para un total de 32 horas de capacitación; mientras que las etapas de redacción y de revisión rondan las 14 horas cada una, para un total de 28 horas más de exposición a prácticas específicas. Es decir, una persona que ha progresado por las cuatro etapas del curso habrá estado expuesta a 60 horas de capacitación en redacción de documentos ejecutivos y técnicos.

Cada participante inicia el curso con el bloque de lectura y hasta que concluya esa etapa, puede pasar a la etapa de planificación del texto, en la que se aborda las estrategias cognitivas y retóricas como la redacción de un propósito claro, el análisis del público lector, la situación comunicativa, las estrategias para extraer y organizar las ideas y las estrategias para dar coherencia a un texto. Una vez concluida esta, puede matricular el curso de redacción y, lue-

go, el de revisión de textos, etapas en las que se abordan los contenidos más gramaticales como las estrategias discursivas de cohesión, mantenimiento del referente, la adecuación del texto, la segmentación de las ideas por medio de párrafos y puntuación, y la aplicación de la norma ortográfica.

Con esta metodología, se ha podido distribuir la carga de contenidos y de tiempo necesarios para obtener resultados más satisfactorios, efectivos y duraderos. Las personas profesionales son capaces de notar el impacto contundente del curso en sus redacciones y en el día a día. Además, las etapas les permiten ir a su ritmo, según su trabajo se los permita.

En este momento, se están creando los materiales didácticos (videos, infografías, *pdfs* y actividades interactivas) para subir el curso al entorno virtual, de modo que esté disponible para las personas del mundo hispanohablante². Existe otro curso virtual para mejorar en expresión oral³. Se lanzó en 2020 para probar la plataforma virtual. Al igual que el curso de redacción, se halla en constante mejora.

CONCLUSIONES

El proceso de escritura tiene relevancia porque otorga poder (Calsamiglia & Tusón, 2012; Giraldo Giraldo, 2015). En el entorno laboral, se logra eficiencia, compromiso, claridad en los mensajes, confiabilidad gracias a la escritura ordenada, estandarizada y lógica; lo que, a su vez, repercute en mayores ventas, mejores relaciones con colaboradores y clientes y mayor prestigio. Debe prestársele atención a este canal de comunicación, porque todo nuestro acervo de conocimiento cultural, social, económico y político pasa por la escritura.

Igualmente, el abordaje de la enseñanza de la redacción para documentos profesionales debe modificarse y proponerse desde enfoques más funcionales en conjunto con la norma académica. Pero, para ello, los formadores de formadores deberán abordar la enseñanza de la redacción desde nuevos ángulos y tratarla más como la educación y elaboración del pensamiento; es decir, un abordaje de estrategias sociocognitivas podría resultar favorable (Pozo Municio, 2014; Graham, 2018). En la educación se halla la institucionalidad, la posibilidad de crear y de expresar; se trata, al final, de la posibilidad de transformar la sociedad. He ahí la importancia clave de perfeccionar el método de enseñanza para promover una sociedad más justa y con acceso a oportunidades en todos los niveles.

Por ello, se ha iniciado la creación de un curso remedial virtual de redacción efectiva para profesionales, el cual integra enfoques como el gramatical,

2 Se puede acceder en el enlace <https://go.hotmart.com/C74025862N>. Quienes adquieran el curso de redacción lo hacen de por vida con único pago y tienen acceso a todas las actualizaciones que se realicen.

3 Se puede acceder en el enlace <https://go.hotmart.com/P65471266M> y el acceso es de por vida con un único pago.

el funcional, el cognoscitivo y el de contenido con el fin de complementar la información y consolidar las estrategias de aprendizaje. Contiene información actualizada y es de fácil acceso. El curso se diseñó con mucho cuidado y está pensado para resolver las necesidades de las personas profesionales de manera práctica y profunda. Consta de clases pregrabadas, ejercicios y lecturas complementarias que pueden ser accesadas en el tiempo libre.

Esta investigación se encuentra en un constante proceso de actualización y está abierta a colaboraciones, mejoras y ajustes para ofrecer la calidad idónea de un curso de redacción a la población profesional; puede contactar a la investigadora, si el tema es de su interés o si desea colaborar con aportes o críticas.

REFERENCIAS

- Álvarez, M. (2002a). *Tipos de escrito III: epistolar, administrativo y jurídico*. Arco Libros.
- Álvarez, M. (2002b). *Tipos de escrito IV: escritos comerciales*. Arco Libros.
- Arley, M. (2011). *El arte de escribir*. Editorial Universidad Nacional.
- Bhatia, V. (2014). *Worlds of written discourse: A genre-based view*. Bloomsbury Publishing.
- Calsamiglia, H., & Tusón, A. (2012). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso* (3 ed.). Ariel.
- Cassany, D. (2003). La lectura y la escritura de géneros profesionales en EpFE. En *Actas del II Congreso Internacional de Español para fines específicos* (pp. 40–64). https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/02/cvc_ciefe_02_0007.pdf
- Giraldo, C. (2015). Ciencia, tecnología y escritura. El encuadre científico de la expresión escrita. *Revista de investigación y pedagogía Praxis y Saber*, 6(11), 67–86. <https://doi.org/10.19053/22160159.3575>
- Graham, S. (2018). A revised writer(s)-within-community model of writing. *Educational Psychologist*, 53(4), 258–279. 10.1080/00461520.2018.1481406
- Grupo Didactext. (2003). Modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico para la producción de textos escritos. *Didáctica, Lengua y Literatura*, 15, 77–104.
- Grupo Didactext. (2015). Nuevo marco para la producción de textos académicos. *Didáctica, Lengua y Literatura*, 27, 219–254. http://dx.doi.org/10.5209/rev_DIDA.2015.v27.50871
- Hernández, R. M. (2011). *Comunicación oral y escrita*. EUNED.
- Müller, M. (1994). *Curso básico de redacción*. Editorial Universidad de Costa Rica.
- Müller Delgado, M. (1996). *Curso básico de redacción*. Editorial Universidad de Costa Rica.

- Navarro, F. (2012). ¿Qué son los géneros profesionales? Apuntes teórico-metodológicos para el estudio del discurso profesional. *IV Congreso Internacional de Letras “Transformaciones culturales. Debates de la teoría, la crítica y la lingüística en el Bicentenario”*, 1294–1303. https://www.researchgate.net/publication/305637478_Que_son_los_generos_profesionales_Apuntes_teorico-metodologicos_para_el_estudio_del_discurso_profesional
- Navarro, F. (2015). Análisis situado del plan de negocios en español y portugués: perspectivas de emprendedores, docentes y estudiantes. *Calidoscopio*, 13(2), 189–200. 10.4013/cld.2015.132.05
- Orellana, P. (22–24 de agosto de 2022). Lectura para una educación de calidad: prácticas pedagógicas para una transformación educativa. *ED-507 Programa permanente de actualización, capacitación y difusión del Instituto de Investigaciones Psicológicas*. Universidad de Costa Rica.
- Pacheco, M. (1997). *Comunicación escrita y oral*. GQ Impresos.
- Parodi, G. (2015). *Géneros académicos y géneros profesionales: accesos discursivos para saber y hacer*. Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Pazos, E. (1997). *Metodología para la redacción de informes técnicos*. Editorial de la Universidad Estatal a Distancia.
- Pazos, E. (2009). *Elaboración y redacción de informes técnicos*. SECADE.
- Pozo, J. I. (2014). *Psicología del aprendizaje humano. Adquisición de conocimiento y cambio personal*. Ediciones Morata.
- Rodino, A. M., & Ross, R. (1985). *Problemas de Expresión Escrita del Estudiante Universitario Costarricense. Un estudio de lingüística aplicada*. EUNED.
- Sánchez, C. (2004a). Historiografía de la enseñanza de la redacción en Costa Rica: los libros de texto. *Revista de Filología y Lingüística*, XXX(1), 219–246. <https://doi.org/10.15517/rfl.v30i1.4463>
- Sánchez, C. (2004b). La puntuación y las unidades textuales: una perspectiva discursiva para el estudio de los problemas de su uso y para su enseñanza. *Revista Educación*, 28(2), 233–254. <https://doi.org/10.15517/revedu.v28i2.2262>
- Sánchez, C. (2005a). Los problemas de redacción de los estudiantes costarricenses: una propuesta de revisión desde la lingüística del texto. *Revista de Filología y Lingüística*, XXXI(1), 267–295. <https://doi.org/10.15517/rfl.v31i1.4419>
- Sánchez, C. (2005b). Los conectores discursivos: su empleo en redacciones de estudiantes universitarios costarricenses. *Revista de Filología y Lingüística*, XXXI(2), 169–199. <https://doi.org/10.15517/rfl.v31i2.4430>

- Sánchez, C. (2006a). ¿Cuestión de método? Sobre los cursos remediales universitarios de expresión escrita. *Revista Educación*, 30(1), 65–81. <https://doi.org/10.15517/revedu.v30i1.1795>
- Sánchez, C. (2006b). Historia de un desencuentro: investigación y enseñanza de la redacción en Costa Rica. *Revista de Filología y Lingüística*, XXXII(1), 223–245. <https://doi.org/10.15517/rfl.v32i1.4329>
- Serra, J. (2011). *Cómo escribir correctamente*. Ediciones Robinbook.
- Sologuren, E. (2021). Escritura académica en tres escuelas de ingeniería chilenas: la familia ‘informe técnico’ como macrogénero discursivo en el área de Ingeniería Civil Informática. *Educatio Siglo XXI*, 39(1), 107–130. <https://doi.org/10.6018/educatio.451781>
- Venegas, R., Núñez, M. T., Zamora, S. E., & Santana Covarrubias, A. C. (2015). *Escribir desde la pedagogía del género: guías para escribir el trabajo final de grado en licenciatura*. Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Vincenzi, M. (1930). *Metodología de la composición*. Alsina.
- Vincenzi, M. (1939). *La enseñanza del estilo*. Imprenta y Librería Española Soley y Valverde.

LA PÉDAGOGIE DU PROJET COMME MÉTHODE D'ÉVALUATION POUR LA PRODUCTION ÉCRITE

LA PEDAGOGÍA DEL PROYECTO COMO MÉTODO DE EVALUACIÓN PARA LA PRODUCCIÓN ESCRITA

*Doriana Romero Zeledón*¹

Universidad Nacional, Heredia, Costa Rica

RÉSUMÉ

Cet atelier a été spécialement conçu pour les enseignants de français de tous niveaux, ainsi que pour les étudiants inscrits dans la filière de français à l'UNA. L'objectif principal était de mettre en place un projet visant à évaluer les compétences en production écrite en utilisant des outils technologiques en ligne, notamment l'application BDNF, qui permet de créer des bandes dessinées. Les résultats obtenus ont suscité un intérêt général pour cette approche, malgré les défis liés aux contraintes de temps et aux programmes institutionnels. Il est à noter que les enseignants universitaires ont particulièrement apprécié cette méthode et l'ont même envisagée pour l'évaluation de la production orale.

RESUMEN

Este taller fue diseñado específicamente para profesores de francés de todos los niveles, así como para estudiantes de la carrera de francés en la UNA. El objetivo principal fue implementar un proyecto para evaluar las habilidades de producción escrita utilizando herramientas tecnológicas en línea, incluida la aplicación BDNF, que permite crear cómics. Los resultados obtenidos despertaron un interés general por este enfoque, a pesar de los desafíos relacionados con las limitaciones de tiempo y los programas institucionales. Es importante destacar que los profesores universitarios apreciaron especialmente este método y lo consideraron incluso para la evaluación de la producción oral.

Mots clés : pédagogie du projet, production écrite, évaluation, évaluation formative, atelier.

Palabras clave: pedagogía del proyecto, producción escrita, evaluación, evaluación formativa, taller.

¹ Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje. Correo electrónico: doriana.rome-ro.zeledon@una.ac.cr;  <https://orcid.org/0000-0002-5941-8781>.

INTRODUCTION

Actuellement, les outils technologiques disponibles sur la Toile permettent une plus grande ouverture à la création de plusieurs activités et projets au service de l'éducation, ainsi que de différentes pratiques qui pourraient être utilisées comme des méthodes d'évaluation formative. Ces activités peuvent être adaptées selon les besoins de chaque groupe d'élèves et de chaque établissement d'enseignement. L'intégration d'outils technologiques dans la réalisation de projets offre une plus grande accessibilité aux ressources et aux matériaux disponibles non seulement pour les enseignants, mais également pour les apprenants.

Parmi les nombreuses méthodologies existantes aujourd'hui, la pédagogie du projet est souvent mentionnée dans le domaine des pratiques éducatives pour motiver l'apprentissage d'une langue étrangère avec différents publics (Reverdy, 2013). Promouvoir ce type d'approche dans les cours de français afin d'évaluer les différentes compétences encourage les apprenants à s'engager davantage dans leur apprentissage, tout en valorisant leurs interactions avec les autres grâce à la découverte de l'aspect ludique et expérimental de l'enseignement. Nous retrouvons ainsi qu'une des compétences qui pourrait être évaluée grâce à la mise en place d'un projet serait celle de la production écrite.

Cet article a pour objectif de raconter une expérience issue de l'atelier intitulé « La pédagogie du projet comme méthode d'évaluation de la production écrite », qui a été animé en octobre 2022 lors du Congrès International de Linguistique Appliquée et de Littérature (CILAP) à l'Université Nationale du Costa Rica (UNA). Cet atelier avait pour ambition de promouvoir des approches novatrices dans l'évaluation formative de la compétence en production écrite en s'appuyant sur la pédagogie de projet. Dans cette optique, nous avons défini trois objectifs spécifiques. Tout d'abord, il s'agissait de présenter les étapes pour la mise en place d'un projet, en suivant la méthodologie de Puren (2011). Ensuite, notre objectif était de découvrir la plateforme de la Bibliothèque nationale de France (BDNF) pour la création de bandes dessinées. Enfin, nous avions pour objectif de concevoir un projet en utilisant les outils technologiques proposés.

L'organisation de cet atelier au sein de ce congrès trouve sa justification dans la volonté d'explorer des méthodes d'évaluation alternatives et formatives, adaptées à un environnement éducatif en constante évolution. Une des motivations est de proposer la pédagogie du projet comme une méthode innovante pour évaluer la compétence en production écrite. Cette approche place l'apprenant au centre de son propre apprentissage, encourage l'intégration des technologies de l'information et de la communication dans l'éducation (TICE), et vise à renforcer la motivation et l'engagement des élèves.

CADRE THÉORIQUE

DÉFINITION DE LA NOTION DE « PROJET » ET DE « PÉDAGOGIE DU PROJET »

Dans le cadre de cet article, deux termes fondamentaux sont au centre de notre réflexion : celui de « projet » et celui de « pédagogie du projet ». Le terme « projet » est défini comme étant « la conception et la réalisation d'un produit concret, matériel, destiné à être partagé avec un public externe au groupe qui le met en œuvre » (Huber, 2005, p. 42). Cette définition pose les bases de notre discussion et offre un éclairage essentiel sur la nature des initiatives éducatives dans le contexte de la pédagogie du projet.

Nous explorons également la notion de pédagogie du projet, une approche éducative fondée sur un principe essentiel : l'apprentissage est une construction active de la part de l'élève. Comme le soulignent Bardallo et al. (1993), la pédagogie du projet repose sur l'idée que c'est en agissant que l'apprenant façonne sa compréhension et son savoir (p. 7). Cette définition trouve une pertinence particulière dans le contexte de notre atelier, où la conception et la mise en œuvre de projets éducatifs placent l'apprenant au cœur d'un processus constructif. Le projet se voit ainsi comme

une entreprise collective gérée par le groupe-classe (l'enseignant (e) anime, mais ne décide pas de tout) ; s'oriente vers une production concrète (au sens large : texte, journal, spectacle, exposition, maquette, carte, expérience scientifique, danse, chanson, bricolage, création artistique ou artisanale, fête, enquête, sortie, manifestation sportive, rallye, concours, jeu, etc.) ; induit un ensemble de tâches dans lesquelles tous les élèves peuvent s'impliquer et jouer un rôle actif, qui peut varier en fonction de leurs moyens et intérêts ; suscite l'apprentissage de savoirs et de savoir-faire de gestion de projet (décider, planifier, coordonner, etc.) ; favorise en même temps des apprentissages identifiables figurant au programme d'une ou plusieurs disciplines... (Perrenoud, 1999)

Il est donc important de comprendre qu'il y a toute une gamme de compétences et disciplines qui entrent en jeu lorsque l'enseignant décide d'utiliser cette démarche en classe. Les apprenants sont confrontés à des défis qu'ils doivent résoudre par leurs propres moyens, en mobilisant leurs compétences pour trouver des solutions, « un projet confronte à de « vrais » problèmes, qui ne sont pas des exercices scolaires, mais des problèmes à résoudre et des obstacles que le groupe doit surmonter pour arriver à ses fins. » Une démarche de projet place donc le maçon au pied du mur et l'oblige à se mesurer à des défis qui ne sont pas organisés pour être exactement à sa mesure, et ne se présentent pas dans les formes du travail scolaire ordinaire. (Perrenoud, 1999)

Il est tout aussi crucial de souligner quelques-uns des objectifs inhérents à la démarche de projet, afin d'illustrer sa polyvalence en tant que méthodologie éducative. Il est essentiel de reconnaître que cette approche peut être un outil puissant pour motiver les apprenants tout en favorisant le développement

de compétences variées. De plus, elle offre une alternative intéressante pour l'évaluation des apprenants, en mettant en avant des méthodes telles que l'auto-évaluation et l'évaluation-bilan. Au cours de cet atelier, plusieurs objectifs de la démarche de projet ont été discutés, chacun contribuant à enrichir notre compréhension de son potentiel pédagogique. Ces objectifs comprennent :

entraîner la mobilisation de savoirs et savoir-faire acquis, construire des compétences ; découvrir de nouveaux savoirs, de nouveaux mondes, dans une perspective de sensibilisation ou de « motivation » ; placer devant des obstacles qui ne peuvent être surmontés qu'au prix de nouveaux apprentissages ; provoquer de nouveaux apprentissages dans le cadre même du projet ; permettre d'identifier des acquis et des manques dans une perspective d'autoévaluation et d'évaluation-bilan ; développer la coopération et l'intelligence collective ; aider chaque élève à prendre confiance en soi, renforcer l'identité personnelle et collective à travers d'un pouvoir d'acteur ; développer l'autonomie et la capacité de faire des choix et de les négocier. (Perrenoud, 1999)

DÉFINITION DE LA NOTION DE « TÂCHE »

Il est impératif, en vue des objectifs de cet atelier, de fournir une définition précise du concept de « tâche », étant donné que tout projet se compose de plusieurs tâches. Une tâche peut être définie comme étant « toute action envisagée par un individu pour atteindre un résultat spécifique en réponse à un problème à résoudre, une obligation à remplir ou un objectif préalablement fixé » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 16). Cette définition offre une vision holistique des tâches, mettant en évidence leur diversité et leur pertinence dans le contexte de l'apprentissage par projet.

Une autre perspective sur la définition de la tâche, qui éclaire la question du projet, est celle proposée par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECR) : Le CECR définit une tâche comme étant « toute action envisagée par l'individu pour atteindre un résultat spécifique en réponse à un problème à résoudre, une obligation à remplir ou un objectif préalablement fixé » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 16). Cette définition prend tout son sens dans le contexte de notre atelier, où les apprenants seront constamment confrontés à une série de tâches variées tout au long du projet.

SUR L'APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE DE L'ATELIER

La session de l'atelier s'est déroulée le jeudi 27 octobre 2022 de 15h15 à 17h dans la Faculté de Philosophie et de Lettres de l'Université Nationale située à Heredia lors du VII CILAP. La salle mise en disposition avait un projecteur et un ordinateur. L'atelier a alterné les apports théoriques et les applications pratiques effectuées sur l'application BDNF.

Parmi les neuf participants à l'atelier, quatre étaient des enseignants costariciens de français travaillant au sein des filières de langue française et de

l'enseignement du français au sein de l'ELCL. Leur âge variait entre 35 et 55 ans, avec des durées d'expérience diverses : l'une des enseignantes comptait 10 ans d'expérience à l'université, tandis que deux autres enseignaient depuis 4 ans et une depuis 1 an. De plus, quatre étudiants costariciens, âgés de 20 à 23 ans, issus de ces mêmes filières, ont également participé à l'atelier. Enfin, nous avons eu le privilège de compter parmi nos participants une professeure américaine spécialisée en français et en études francophones, originaire de l'Université d'Illinois State. Sa présence a apporté une perspective internationale à nos débats, favorisant ainsi des échanges interculturels stimulants.

Cet atelier a été divisé en cinq parties ; une première partie pour comprendre le terme de pédagogie du projet, une deuxième partie pour expliquer les étapes de la mise en place d'un projet, une troisième partie pour définir quelques propositions de projets selon le niveau de langue (A1, A2, B1 et B2), une quatrième partie pour concevoir la création d'une bande dessinée avec l'application BDNF et une cinquième composante pour la création d'un espace de discussion.

Dans la première partie de l'atelier, nous avons souligné que la pédagogie du projet favorise le développement de compétences transversales essentielles chez les apprenants. Parmi ces compétences figurent la négociation, la résolution de problèmes, les compétences interpersonnelles, la planification, la structuration, ainsi que l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TICE).

L'attrait de cette approche pédagogique réside dans sa capacité à transcender les frontières disciplinaires, favorisant ainsi la mobilisation des compétences transversales des élèves. Comme le souligne Reverdy (2013, p. 46), l'intérêt de mettre en œuvre cette pédagogie repose sur les opportunités qu'elle offre pour explorer au-delà des limites des disciplines académiques, mettant en valeur les compétences qui sont cruciales dans la vie quotidienne et sur le marché du travail.

Cette première partie de l'atelier a servi de base pour approfondir notre compréhension de la pédagogie du projet, en soulignant ses avantages.

LES ÉTAPES POUR METTRE EN PLACE UN PROJET

Les étapes proposées pour mettre en place un projet lors de cet atelier étaient celles suggérées par Puren (2011). Il en propose cinq : tout d'abord une émergence d'idées pour déterminer ce qu'il faut résoudre, quels besoins il faut résoudre et quel type de productions. Pour ce faire, il propose la recherche d'information. Dans la deuxième étape, l'analyse de la situation inclut la détermination des objectifs, l'élaboration des stratégies et l'évaluation de la faisabilité. L'enseignant doit donc se poser quelques questions, telles que quels sont les objectifs à atteindre, les ressources, les contraintes et les stratégies envisageables.

Pour la troisième étape, Puren (2011) propose le choix d'une stratégie. Il faut connaître les étapes des activités et de la production écrite, l'organisation en classe (les responsabilités, par exemple), le volume horaire par disciplines ainsi que l'évaluation. Pour cette étape, il suggère de préparer un document descriptif du projet avec l'emploi du temps. La quatrième étape est la planification du sujet, les informations dont l'enseignant a besoin sont les mêmes de l'étape trois.

Finalement, pour la cinquième étape, Puren (2011) propose la mise en œuvre du projet, il faut donc savoir comment le suivre ainsi que les indicateurs de réussite, s'il sera évalué, par exemple, à partir d'une évaluation formative. Il propose d'utiliser quelques outils de démarches, tels que le suivi des activités, le travail en groupe, les fiches de suivi des activités, un bilan intermédiaire en vue d'une éventuelle remédiation ou un cahier de bord.

Les participants ont compris que pour mettre en place un projet, il faut déterminer les étapes pour qu'elles soient claires dès le début et ainsi assurer le déroulement de toutes les tâches y comprises. Mais il importe surtout de souligner que c'est l'enseignant qui décide, selon le niveau et le type de projet, les étapes afin que les apprenants arrivent à leur résultat final.

PROPOSITIONS DE PROJETS ET OUTILS TECHNOLOGIQUES

Après avoir présenté les étapes pour mettre en place un projet, une proposition de projets a été faite en fonction du niveau des apprenants ; par exemple, créer une bande dessinée pour un niveau débutant (A1), rédiger un conte de fée moderne pour un niveau débutant (A2), faire un journal pour un niveau intermédiaire (B1) et créer un magazine pour un niveau intermédiaire avancé (B2). Par la suite, une liste de sites web a été également suggérée afin de faire la mise en page de projets directement sur des logiciels. Quelques sites intéressants pour créer des bandes dessinées, des contes, des journaux ou des magazines en lignes sont BDNF, la fabrique à BD (application gratuite), Adobe express (application gratuite), Genially, Canva et Flipsnack (pour créer des magazines ou des journaux).

Quelques magazines faits en 2020 pendant le deuxième semestre par des étudiants de la troisième année du cours « Expression écrite IV » de la filière de l'enseignement du français et de langue française de l'UNA ont été présentés comme exemple de projets réalisés en classe. Il s'agissait bien entendu d'un projet proposé comme méthode d'évaluation pour la compétence de production écrite avec des étapes bien déterminées dès le début du semestre. Pour ce projet, les étudiants ont travaillé en binôme et ont rédigé des articles à partir de différentes thématiques, telles que l'économie, la politique, l'environnement, l'éthique et ils ont également rédigé une critique littéraire de la pièce de théâtre « L'avare ». Pour ce dernier, le professeur de littérature a formulé des recommandations pour aider les apprenants à choisir une œuvre à critiquer.

Étant donné la contrainte de temps relativement courte de l'atelier, notre proposition était juste de concevoir un seul projet, la création d'une bande dessinée à l'aide de l'application gratuite BDNF. Cette approche pratique visait à permettre aux participants de vivre une expérience concrète de la pédagogie du projet en se concentrant sur un seul projet.

CONCEVOIR UN PROJET

Pour cette étape, tout d'abord, les participants ont accédé au site « BDNF, la fabrique à BD » où ils pouvaient télécharger, de manière gratuite, l'application sur leurs téléphones portables, tablettes ou ordinateurs. Il est cependant important de souligner que la version pour les téléphones portables est très simple, alors il vaut mieux la télécharger et l'utiliser depuis une tablette ou un ordinateur. Ensuite, pour faire la découverte de l'application, les participants y ont créé un compte et par la suite ils y ont accédé pour créer des bandes dessinées. Le site propose toute une gamme de possibilités pour concevoir des bandes dessinées. Pour commencer, il faut choisir la planche, la quantité de cases et puis l'ambiance (un château, une forêt, la ville, entre autres). Il y a également la possibilité d'utiliser soit les personnages ou les images proposées par la plateforme, soit des images téléchargées d'autres sites Web ; il suffit juste de les télécharger sur l'ordinateur et puis les y ajouter. En plus, il est possible d'ajouter des bulles, des dialogues et des onomatopées. Il est également possible de personnaliser la BD en choisissant les couleurs de fond de la planche dans l'onglet « planche » et puis l'option style de la planche. Il est important de mentionner que chaque usager peut exporter sa BD sur trois formats différents (PDF, image PNG ou vidéo MP4). Pour illustrer toutes ces étapes, nous avons créé une bande dessinée pour mettre en lumière les différentes possibilités pour la réaliser.

En ce qui concerne la planification et les étapes du projet présentées pour la création d'une bande dessinée lors de cet atelier, la proposition a été faite à partir des savoirs conceptuels du programme d'étude de français du troisième cycle pour la septième année du ministère de l'Éducation publique du Costa Rica. Parmi les savoirs conceptuels choisis, il convient de noter les salutations et la prise de congé, les formules de politesse simples, l'alphabet, les chiffres (demander l'âge, le numéro de téléphone), l'identité, les questions personnelles et la description physique et morale.

Pour la première étape, il faut d'abord travailler la structure de la bande dessinée (les planches, les bandes, les cases, les bulles, les onomatopées, entre autres) et en montrer quelques exemples (Tintin et Astérix et Obélix entre autres) pour que les élèves puissent commencer à imaginer le travail qu'ils feront après.

Ensuite, pour la deuxième étape, il est important de montrer aux élèves l'application proposée et celle qu'ils pourront utiliser pour créer leur bande

dessinée. Il est impératif d'expliquer, lors de cette séance, la manière dont ils peuvent créer des planches, ajouter des images et des dialogues ainsi que procéder à l'exportation d'images depuis leurs ordinateurs. On peut également leur montrer la manière d'exporter les planches en PDF pour les remises. De plus, ils ont la possibilité de télécharger l'application pour faire des essais en classe. Lors de cette séance, il est convenable de leur donner un peu de temps (10-15 minutes) pour qu'ils puissent choisir les personnages et l'ambiance de la bande dessinée. Pour cette première remise, ils doivent créer une première planche avec les personnages et les salutations.

Concernant la troisième étape, les élèves doivent créer une deuxième planche pour poser des questions personnelles (le prénom, l'âge, l'adresse et la nationalité). Cela comprendra la deuxième remise évaluée.

Une quatrième étape sera proposée pour créer une troisième planche afin de demander la date de naissance, la profession et le courrier électronique, ce qui sera évalué comme une troisième remise.

Pour la cinquième étape, ils devront créer une troisième planche pour la description physique et morale des personnages pour être évaluée comme une troisième remise. Cette étape comprend la remise finale du projet. Les élèves sont tenus d'envoyer au professeur, et par courrier électronique, la bande dessinée complète, y compris la couverture, une page comportant le titre et les noms des auteurs de la bande dessinée, ainsi qu'une page décrivant tous les personnages.

Enfin, la sixième étape consistera à proposer une exposition ou un concours avec un jury, dans le but de sélectionner la bande dessinée la plus originale.

ÉVALUATION D'UN PROJET

L'évaluation joue un rôle essentiel dans les propositions de projets de cet atelier, puisque l'objectif est de les utiliser comme méthode d'évaluation. À ce propos, Reverdy (2013) signale que l'évaluation d'un projet peut se faire à partir du « compte rendu de la progression du travail, individuel et par équipe (sous forme de journal de bord ou de portfolio), renseigné par les élèves eux-mêmes, ou encore des grilles d'évaluation » (p. 52).

Ainsi, il est important de noter que les enseignants disposent d'une gamme variée de méthodes pour évaluer les différentes étapes du projet. Le choix de la méthode d'évaluation la plus appropriée revient en fin de compte à l'enseignant.

Dans le cas du projet de la création d'une bande dessinée, la proposition d'évaluation se fait à partir des grilles d'évaluation pour chaque remise ainsi que pour la remise finale. Sur le site « Mission laïque française », nous y trouvons une proposition de grille d'évaluation du projet bandes-dessinées. Ils suggèrent d'évaluer quelques critères, tels que l'aspect général comme le respect des consignes, la mise en page, rythmes, attractivités, créativité et

l'investissement de l'élève dans le projet. Ensuite, les textes comme le scénario (compréhensible, logique, intéressant, humoristique, l'organisation du récit (lieu/temps précisés dans des cartouches, séquences logiques, transition claires), les dialogues (type de phrase, authenticité, onomatopées, utilisation de mots en gros caractères) et la corrections linguistique (l'orthographe, syntaxe, grammaire, vocabulaire, registre, ponctuation). Il y a un autre critère qui évalue les images, comme le décor (originalité, esthétique), les personnage (diversité, expressivité, originalité), les couleurs (variété, peinture, aquarelle) et la qualité du trait. Comme dernier critère, ils proposent celui de bonus pour évaluer la créativité, la qualité, l'originalité et le coup de cœur.

Les propositions de grilles utilisées pour évaluer le projet de la création d'une bande dessinée se sont notamment inspirées de la grille d'évaluation fournie par le site « Mission laïque française ». Pour les remises, il y a cinq critères à évaluer. Le premier critère porte sur l'aspect général de la bande dessinée, incluant le respect de la consigne et la mise en page. Ensuite, on trouve l'évaluation des textes, comme le scénario (compréhensible, logique, intéressant, humoristique), l'organisation du récit (lieu, séquences logiques, idées claires) et les dialogues (type de phrase, onomatopées, utilisation de mots en gros caractère). Après, il faut évaluer la rédaction, comme la morphosyntaxe, les temps verbaux et l'orthographe, ainsi que le lexique des salutations, l'identité, la description physique et morale (cela dépend de la remise). Enfin, on se centre sur l'évaluation des images, en prenant en compte le décor (originalité et esthétique), les personnages (diversité, expressivité et originalité) et les couleurs (variété).

En ce qui concerne la grille d'évaluation de la remise finale de la bande dessinée, la proposition évalue cinq critères aussi. Premièrement, l'aspect général de la bande dessinée, comme le respect de la consigne et la mise en page. Deuxièmement, on évalue si toutes les parties de la bande dessinée y sont présentes, comme la couverture, la page avec les noms des auteurs et le titre, la page avec la description des personnages et les planches. Troisièmement, on vérifie la rédaction, comme la morphosyntaxe, les temps verbaux et l'orthographe. Quatrièmement, on se focalise sur les images, comme le décor (originalité et esthétique), les personnages (diversité, expressivité et originalité) et les couleurs (variété), dans ce cas-là, les images de la couverture et toutes les images en général. Enfin, le critère de bonus est aussi important pour évaluer la créativité, la qualité et l'originalité.

Il faut mentionner ici que ce sont des propositions qui peuvent être modifiées selon les besoins de chaque niveau et chaque projet. Néanmoins, il importe surtout de souligner que les grilles d'évaluation doivent être expliquées aux élèves avant de chaque remise. Elles doivent non seulement être accessibles, mais surtout être clairement expliquées par l'enseignant.

SUR LA RÉFLEXION DES PARTICIPANTS

Après la fin de l'atelier, une session de discussion a été organisée pour recueillir les opinions des participants concernant l'utilisation de la pédagogie du projet comme méthode d'évaluation de la compétence en production écrite. Cette séance de discussion, d'une durée de 10 à 15 minutes, a été proposée afin d'obtenir des retours et des réflexions des participants sur cette approche.

SUR LES AVANTAGES

Parmi les avantages identifiés, plusieurs participants avaient déjà mis en place ce type de pédagogie avec succès dans leurs enseignements. Ils ont souligné sa flexibilité, permettant une adaptation aisée aux besoins spécifiques de leurs groupes. Un des avantages de ce type de pédagogie est la facilité avec laquelle l'enseignant l'adapte selon les besoins de son groupe, car elle peut être adaptée en fonction du niveau des apprenants et peut également être mise en œuvre avec des adultes, en tirant parti des outils technologiques disponibles. Cette pédagogie est devenue une pratique quotidienne dans les domaines de l'enseignement professionnel, technologique et supérieur. De plus, elle a été progressivement intégrée dans d'autres filières éducatives de certains pays (Reverdy, 2013, p. 46). En fait, une des participantes a exprimé son intérêt de la mettre en place pour évaluer d'autres compétences, telles que la production orale.

De plus, l'accent a été mis sur l'importance de la créativité, de l'originalité et de la motivation induites par cette approche, ainsi que sur le fait qu'elle encourage les apprenants à être plus conscients de leur apprentissage. Nous pouvons donc affirmer, sans aucun doute, que la mise en place des projets permette d'obtenir un résultat final, ce qui motive les apprenants à être plus conscients de leur apprentissage. En fait, l'augmentation de la motivation des apprenants est un aspect crucial à considérer à la fois dans le processus et dans la production finale d'un projet, étant donné que « le produit final, en se construisant progressivement au cours du projet, permet à l'élève de concrétiser sa motivation et de procéder à une évaluation régulière et progressive des efforts qu'il investit dans son projet » (Reverdy, 2002). De plus, « de nombreuses recherches ont démontré que l'apprentissage par la résolution de problèmes avait un impact positif sur la motivation des apprenants » (Reverdy, 2002).

SUR LES LIMITATIONS

Cependant, des limitations ont également été relevées. Certains participants ont admis une confusion entre les notions de tâche et de projet, soulignant la nécessité d'une clarification.

De plus, la question du temps est apparue comme une contrainte majeure, souvent due à la pression sociale de terminer le programme et aux examens

régionaux ou nationaux à administrer aux élèves. Par ailleurs, la nécessité de respecter le programme d'étude a été évoquée. Il est vrai que « derrière cette difficulté, se cache souvent la pression sociale du programme à finir coûte que coûte, ainsi que les tests nationaux ou régionaux à faire passer aux élèves » (Reverdy, 2016). Pour faire face à ces contraintes, la possibilité de simplifier le projet et ses étapes a été suggérée, bien que cela puisse réduire sa complexité.

En somme, les participants ont reconnu l'intérêt de la pédagogie du projet comme méthode d'évaluation, soulignant ses avantages en termes de motivation et d'adaptabilité. Cependant, ils ont également noté les limitations liées à la gestion du temps et aux contraintes du programme. Cette réflexion enrichissante a permis de mieux comprendre les opportunités et les défis liés à l'utilisation de cette approche dans l'évaluation de la compétence en production écrite.

CONCLUSION

En conclusion, notre objectif principal était de mettre en place un projet visant à évaluer les compétences en production écrite en utilisant des outils technologiques en ligne, notamment l'application BDNF, qui permet de créer des bandes dessinées. Grâce à l'utilisation de cette application et d'autres technologies similaires, nous avons constaté que les enseignants ont la possibilité de développer des projets éducatifs innovants. En particulier, l'application BDNF s'est avérée être un outil efficace pour la création de bandes dessinées, offrant ainsi une alternative créative à l'évaluation traditionnelle. De plus, ces projets ont montré qu'ils pouvaient être une option attrayante pour évaluer les compétences des élèves de manière différente, tout en les motivant davantage à s'engager dans le processus d'apprentissage. En combinant les technologies de l'information et de la communication avec des méthodes d'évaluation novatrices, il est possible de créer un environnement d'apprentissage plus stimulant et enrichissant pour les apprenants, ouvrant ainsi de nouvelles perspectives pour l'enseignement du français.

Les résultats de cet atelier indiquent que c'est effectivement une pratique utilisée dans différents contextes éducatifs. Cependant, quelques enseignants ont souligné que ce type de pédagogie était parfois difficile à mettre en place comme méthode d'évaluation à cause du manque de temps et des plans d'études de chaque institution. Les enseignants travaillant dans un contexte universitaire ont démontré un grand intérêt envers cette méthode d'évaluation, ils ont affirmé que ces projets pouvaient notamment fonctionner pour évaluer non seulement la compétence de production écrite mais également la compétence de production orale.

Il faudrait aussi mentionner que l'objectif n'est pas nécessairement de standardiser les projets en tant que méthode d'évaluation formative, mais plutôt

d'explorer d'autres approches pour enrichir la diversité des méthodes d'évaluation en classe.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Bibliothèque Nationale de France. (2020). *BDNF, la fabrique à BD*. <https://bdnf.bnf.fr/>
- Bordallo, I. et Ginestet, J. P. (1993). *Pour une pédagogie du projet*. Hachette Éducation.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre commun européen de référence pour les langues*. Conseil de l'Europe.
- Huber, M. (2005). *Apprendre en projet* (2e éd.). Chronique Social.
- Perrenoud, P. (1999). *Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? comment ?* https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_17.html
- Puren, C. (2011). Argumentaire en faveur de la pédagogie de projet. <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2014b/>
- Reverdy, C. (2013). Des projets pour mieux apprendre ? *Dossier d'actualité Veille et Analyse de l'Institut Français d'Éducation (IFÉ)*, 82, 46–55. <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=82&lang=fr>

UNCOMFORTABLE TOPICS IN THE LITERATURE CLASSROOM

TEMAS SENSIBLES EN LA CLASE DE LITERATURA

Alejandra Giangiulio Lobo¹

Universidad Nacional, Heredia, Costa Rica

ABSTRACT

Forensic statistics in Costa Rica, the United States, and in many other countries mirror the reality of sexual violence among young people as a relevant topic to be addressed in instructional spaces. A novel such as Laurie Halse Anderson's *Speak* can be used in a literature course to create discussion spaces where sexual assault and rape can be addressed, analyzed, and used critically to teach and learn from it, and to empower students to fight against these crimes. This study includes a review of the forms the novel has been used in learning environments as a critical text, dialogue-oriented activities implemented in a Literature for English Teaching graduate course, and reflections about sexual violence and the importance of including uncomfortable topics in the classroom as seen in the reactions of these graduate students.

RESUMEN

Las estadísticas forenses en Costa Rica, Estados Unidos y muchos otros países evidencian que la violencia sexual entre los jóvenes es una realidad que debe abordarse en los espacios educativos. *Speak*, de Laurie Halse Anderson, es una novela que puede utilizarse en cursos de literatura para generar espacios de diálogo y reflexión sobre la agresión sexual y la violación, promoviendo un análisis crítico que ayude a los estudiantes a comprender, aprender y asumir un rol activo en la lucha contra de estos delitos. Este estudio analiza el uso de la novela como texto crítico en distintos entornos, las actividades de discusión implementadas en un curso de posgrado de Literatura para la Enseñanza del Inglés, y las reflexiones de los estudiantes sobre la violencia sexual y la importancia de la incluir temas sensibles en el salón de clases, como se puede apreciar en las reacciones de los estudiantes del curso de posgrado.

Keywords: *Speak*, Laurie Halse Anderson, literature teaching, rape, sexual violence.

Palabras clave: *Speak*, Laurie Halse Anderson, enseñanza de la literatura, violación, violencia sexual.

¹ Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje. Correo electrónico: alejandra.giangiulio.lobo@una.ac.cr;  <https://orcid.org/0000-0001-8422-0905>.

The last time I taught the Children and Young Adult Literature course at the Universidad Nacional (UNA) in Costa Rica, I tried to include a short story where the main female character was a victim of sexual violence. I sat in front of my computer, knowing that the plot “connected” to the reality my students’, (mostly juniors and seniors of our English and English Teaching majors) experience in their own lives, yet I decided I was going to use other stories that were not about topics of rape or violence. At that moment, I thought I did not have the necessary tools—psychological or pedagogical—to address this topic in my class. Over a year has passed, and I still feel unprepared, but now (writing in 2022), I would like to include the topic of sexual violence in young adult literature after I read the novel *Speak*, by Laurie Halse Anderson. I know it will still be difficult, yet I think that I will learn alongside my students and we will all obtain the knowledge to understand what sexual assault and rape are, demystify rape, challenge victim blaming, hold the right people accountable, and support those in vulnerable situations due to sexual violence.

Research supports the need to address these issues through young adult literature. Alsup (2003) advocates for the inclusion of young adult (YA) literature in schools’ curriculum to address young people’s critical issues of sexual violence, drug addiction, homophobia, gun violence, and racism, as “students need to read, write, and talk about issues that are relevant and real to them and that have immediate meaning for them in their lives” (p. 165). Though *Speak* is set in the United States, and the issues that Alsup wrote about are also considered from an American viewpoint, the reality of Costa Rica is not far from that. According to the Observatorio de violencia de género contra las mujeres y acceso a la justicia del Poder Judicial (2022), in 2015, 2623 cases of sexual abuse against minors were reported, while 547 cases of sexual abuse against adults were recorded. By 2021, these numbers had escalated to 3753 and 808, respectively. The reported cases of rape in 2015 were 1432 and in 2021, the number had gone up to 1565, though the data does not segregate between minors and adults (Observatorio, 2022). These are the numbers in a country of slightly over five million inhabitants. In the United States, according to the Rape, Abuse and Incest National Network (RAINN, 2022), in 2016, 57,329 minors were victims of sexual abuse, 66% of them from twelve to seventeen years old. Alarming and frightening as it is, the data can expose the reality students as young people could face on a daily basis, regardless of the country.

The above information describes the motivation I have for using *Speak* in a literature course. Statistics mirror the reality of sexual violence as a relevant topic to be addressed in instructional spaces, and the novel can be used to create discussion spaces where sexual assault and rape, or any other uncomfortable topic, can be addressed, analyzed, and used critically to teach and learn from it, and to empower students to fight against it. Thus, the objectives of this reflective study are: (1) to identify a list of the ways that the novel has been used in learning environments as a critical text, (2) to carry out and ex-

plain the activities implemented in a Literature for English Teaching graduate course after reading *Speak*, and (3) to reflect on the importance of including uncomfortable topics in the classroom as evidenced in the reactions of these graduate students.

***SPEAK* AS A CRITICAL TEXT USED IN LEARNING ENVIRONMENTS**

Anderson's *Speak* introduces the readers to Melinda Sordino, on her first day of high school. Her friends do not talk to her after she called the police during a summer party. For this reason, she has become the outcast of the school. Melinda does not want to speak to anyone, neither to her teachers, her classmates or to her parents. Her lips are always chapped and bloody. What nobody knows is that Melinda was raped during that summer party by a senior student named Andy Evans. She navigates through the school year trying to disappear, hiding in an old maintenance closet, and failing almost all her classes except Art. When her former best friend, Rachel, starts dating her rapist, she summons up the courage to tell her what happened at the party, but her friend does not believe her. Andy attacks Melinda again, but she is now able to scream "No" and fight back. Everybody at school finds out what really happened at the party and Melinda regains her voice as she tells her Art teacher about the incident. The story is told from a first-person point of view, enabling the readers to see the world of a rape survivor through her own eyes. The novel was published in 1999 and became a best-seller and recipient of many awards for YA literature. Over time, schools in the United States started to use the novel in their English Language Arts programs, so the following information compiles some relevant forms in which *Speak* has been used in research and instructional environments, from the early 2000s up to 2018.

Alsop points out the importance of using *Speak* with students in her essay "Politicizing Young Adult Literature: Reading Anderson's *Speak* as a Critical Text." The author states that:

Young adult books like *Speak* can provide opportunities for writing activities or conversations about teenage problems in an attempt to achieve such critical literacy. Imagine a class in which students are having a discussion about *Speak*, and the issue of "speaking out" or "having a voice," a major theme in the novel, comes up. (2003, p. 163)

This is a form of validation for the use of YA books that deal with issues that students themselves are experiencing in their real lives. Apart from using classics to study other literary elements, Alsop proposes the frequent use of YA critical novels about issues such as sexual violence, drug addiction, homophobia, bullying, school shootings, and stereotypes as tools for students to think about their life experiences, in order to become more critically conscious about "their social and cultural realities, and hence better able to deal with them in real-life situations" (p. 163), while also fostering reading and

communication skills. She concludes that “students need to read, write, and talk about issues that are relevant and real to them and that have immediate meaning for them in their lives” (p. 165). Though she does not suggest specific forms of instruction or activities for implementation, her endorsement of the novel as a reading text in class is evident.

Jackett (2007), a high school teacher, recommends addressing those uncomfortable topics because they are the most important “to teach about” (p. 102) when the goal is for “students to be able to identify and prevent sexual harassment in their school and community” and “to know how to respond if they or someone they know is raped or sexually assaulted” (p. 102). Though Jackett does not specify how long it took him to study the novel with his group, it is evident that multiple lessons were involved, as he describes implementing different activities as the students’ reading of the novel progressed. He explains that most of the work was done in small group discussions, either via guiding questions or reading a pairing text. After this, the group would wrap up the conversation of the topic at hand. For the beginning parts of the novel, where the readers do not know what actually happened to Melinda at the summer party, Jackett proposes an anticipatory writing activity about what the students imagined had occurred. Another activity involves reading an article that describes common behaviors of rape victims, so that the students as a group can then come up with rules to avoid dangerous situations. Other activities included having students read an academic essay on sexual identity and a personal narrative about slut-shaming, and using literary theories, such as feminism, to analyze the novel. Finally, Jackett shares the two options students had for a final project which involved role-playing or creating a comic strip on a part of the novel. Jackett concludes that he saw how his students were affected by the novel, and hoped that their reading, analysis and discussion would enable at least one female student to stand up to her abuser or would lead a male student to react correctly when a girl says “no” (p. 105).

Malo-Juvera (2014) published the study “*Speak*: The Effect of Literary Instruction on Adolescents’ Rape Myth Acceptance” to examine the results of a unit of instruction based on the novel to reduce students’ rape myth acceptance with the use of a reader-response approach. Using this approach, the researcher explained, students had become engaged “by using texts that have connections to [their] lives” (Malo-Juvera, 2014, p. 415). The instruction unit consisted of different forms of reading during class, reading comprehension checks, and four in-class response writing assignments followed by class discussion. There were four writing tasks:

1. Write a letter to Melinda convincing her she was raped, and convince her to get help. This paper/discussion was completed after a scene in which Melinda passes out during a frog dissection that symbolizes her rape.

2. Do you think Melinda was raped? This paper/discussion was completed after a scene in which Melinda flashes back to her rape in detail.
3. Pretend you are a friend of Andy Evans. Write a conversation where you attempt to convince him that he raped Melinda. This paper/discussion was completed after students finished reading the novel.
4. If a girl you saw at a party was making out with a guy, and the next day she told you that he had raped her, would you believe her? Why or why not? This paper/discussion was completed after students finished reading the novel,

(Malo-Juvera, 2014, p. 415)

After the writing tasks, a small group discussion was implemented, with each group then reporting on their conclusions for a whole class discussion. Malo-Juvera notes that “to create a classroom culture where students could feel free to share opinions that reflected acceptance and rejection of rape myths, teachers avoided adopting a superior position which they would ‘correct’ participants for responses deemed unacceptable or undesired” (2014, p. 416). The author concludes that his study evidenced that students’ attitudes towards rape can be changed with the literary instruction of a novel such as *Speak*.

A more recent pedagogical approach to the novel comes from Colantonio-Yurko et al. (2018) as they comment on their experiences using *Speak* in their eighth, ninth and tenth grade English Language Arts (ELA) courses. Their motivation comes from realizing that “Contemporary ELA courses could do more to educate students about sexual violence” (p. 2) because they wondered how many times they had missed the opportunity to correct a student’s misconception about sexual violence, abuse or rape in the context of teaching a YA text that included such topics. They acknowledge the importance of using YA texts “for understanding complex sociopolitical issues, because it is relatable and accessible to students” (p. 3). Thus, their suggestion of instruction engages the different strategies that involve reading not only YA texts, but also other related informational texts. First, it is important to define terms such as rape and sexual assault by using formal sources with accessible language for young people. This can be done in different tasks during class instruction, such as online searches, whole-class discussions, and vocabulary reference sheets. An accompanying activity is pairing informational texts from different forms of media that address the topic of sexual violence to read, annotate, and understand such topic outside of fictional literature. A second activity involves discussing rape myths and victim-blaming impressions that students might have, to guide learners towards more empathetic interpretations. To mitigate these possible erroneous social assumptions, Colantonio-Yurko et al. (2018) suggest a list of nonfiction readings for class discussion. One last activity consists of applying literary analysis and critical thinking tasks “to think about power dynamics within a literary environment

by posing questions for students to discuss” (p. 7). The questions the authors share in their article involve topics about gender roles, power dynamics, justice, and how institutions treat victims of sexual violence. They conclude that using YA texts involving minorities should also be considered. Their final reflection is that missing class discussion opportunities when studying YA texts that include sexual violence topics “can leave many students with incomplete understandings” (p. 9), but this problem can be solved by an education with intent.

APPLICATION OF *SPEAK* IN A LITERATURE COURSE

My initial intention was to use the novel *Speak* in the elective UNA course Children and YA Literature, for the English and English Teaching majors, but I was not assigned the course in the second semester of 2022. Therefore, I decided to use the novel in the course LPB733 Literature for English Teaching of the Master’s in Applied Linguistics with an emphasis on Teaching English as a Foreign Language. The group for this course was made up of seven students who are active instructors in different teaching environments, from high schools, language institutes, and an Integrated Adult Education Center (CINDEA, Spanish acronym). Although I know that the novel may not fit into their teaching environment, its study is still relevant because they worked with teenagers and young people.

I implemented a combination of activities based on pedagogical reflection and the analysis of the novel. Since other course contents needed to be covered, I was only able to devote three sessions to *Speak*. Prior to the first session, students read the first half of the novel and participated in an online forum with prompts about different matters such as the title of the novel, the significance of speaking, silence and truth in the storyline, and Melinda’s attitude in her art class versus her other classes. When we met for our session, I presented statistics on sexual violence in Costa Rica and the United States, which led to a class discussion. I also brought up the main ideas from Colantonio-Yurko et al.’s (2018) and Alsup’s (2003) articles. I implemented Colantonio-Yurko et al.’s first activity (clarification and discussion of sexual-violence-related terms), and presented English and Spanish definitions of terms such as sexual assault, rape, and consent. I used the RAINN organization’s definitions for English, and those of different documents in Spanish such as *Protocolo para la Atención de Situaciones de Abuso Sexual* from Patronato Nacional de la Infancia (PANI), *Caja de Herramientas para la prevención del embarazo en la adolescencia y la violencia contra las mujeres* by the Instituto Nacional de la Mujer (INAMU), and the United Nations Population Fund (UNFPA).

For the second session, students had to read the second half of the novel and participate in an online forum again. The forum prompts were inspired by the activities proposed by Jackett, such as describing Melinda’s metamorphosis or changes in the novel in relation to her voice, and a reflection on what happened

to Melinda after the novel ends. The class discussion focused on Jackett's (2007) and Malo-Juvera's (2014) activities, and the use of the reader-response approach to literature. Earlier in the semester, we had already addressed the Feminist literary approach to literature, so this discussion served to connect the ideas proposed by Jackett, Colantonio-Yurko et al. (2007), and Malo-Juvera (2014) on using a critical lens, such as Feminism or reader response, to analyze and evaluate the information presented in the novel and in *real life*.

The evaluation assigned to this study unit consisted of a presentation during the third session on the following topics: symbols in the novel, rape myths, victim blaming, #metoo movement, art therapy or other forms of therapy for victims of sexual violence, information about the author and her works, and other YA books that deal with similar situations that could be used in a teaching environment. The students also wrote a reflection on their reaction to reading the novel and their opinion on the importance of using this or similar texts in a teaching environment.

RESULTS

Evidence from the data suggests that implementing these activities was positive both for my students and for me as the instructor. In terms of the presentations as a form of assessment after the reading of *Speak*, we all learned about the topics assigned. After each presentation we paused to discuss the new information, and my students expressed that they were glad to have researched about such uncomfortable topics because they realized the relevance that these issues have in today's classroom environment. The word cloud in Figure 1, made using the Voyant Tools web-based text reading environment, shows the most repeated words found in the students' reflections.

Figure 1. Word Cloud of Most Repeated Terms Found in the Students' Reflections



The overall message gathered from their answers in Figure 2, also taken from their reflections, spoke of the responsibility my students felt as teachers, instructors, and role models, and the duty they had with their own students, not only to enable them to succeed as language learners, but as people too, so they could learn how to stop or confront situations of sexual violence, and empower young people to do the right thing.

Figure 2. Excerpts of Students' Reflections

Student A: After finishing the novel, I realized how critical I was while reading it. I focused on symbolism a lot as well. Moreover, I analyzed the characters' behaviors. I questioned many things such as how the educational system failed again at protecting those students from bullying and trauma. I could capture how teachers can cause an impact on students' lives permanently. I was able to create solutions for those issues presented in the novel.

Student B: *Speak* is a novel that contributes greatly to discussions that must be more often considered in high schools since it does not only focus on sexual assault, but also in different challenging situations in which the physical and mental health of teenagers is affected and therefore, it hinders their learning process.

Student C: Teachers in schools should be concerned about educating students about these situations. They could raise awareness among learners, so learners can defend themselves or overcome difficulties. Many young learners might feel identified with Melinda's experience. They might have been raped. Other learners might suffer similar situations in their houses or social circle. The novel *Speak* allows teachers to create different activities for students to reflect about the topic and externalize possible struggles.

Student D: It is a well-known fact that Costa Ricans tend to avoid controversy or confrontation. However, every social being must acknowledge and understand what sexual assault is and what it entails. Not addressing a topic does not mean it does not exist or it automatically disappears. On the contrary, talking openly about this topic can raise awareness and prevention instead of dealing with unfortunate consequences afterward.

Reading *Speak* or other types of texts related to taboo topics can turn out beneficial for young learners, whether they have experienced a similar situation or not. They can see rape through the different lenses of each of the characters, start building their own opinion on the topic and educate themselves.

Student E: ...teachers can make a difference in students' lives. Instructors are there to support and guide their students not only academically but also emotionally as many students may not have anyone to talk about difficult experiences.

Student F: As teachers, we must hear the screams from these students and be the voice for the ones who cannot speak. They scream, and we must listen!

CONCLUSIONS, LIMITATIONS AND RECOMMENDATIONS

The issue of sexual violence transcends geographical boundaries, as it exists all over the world. The data found is alarming, and as a teacher of future teachers and young people in general, I have understood that this problem must be faced and discussed in class whenever possible. As seen in the literature review, there are many ways the novel *Speak* has been used in instructional spaces, so it is critical to address it beyond the reading comprehension and literary aspects of the work. The novel shows a reality that students and young people witness every day and that could affect them.

From the set of articles that explained how teachers can use *Speak* in their classrooms, I was able to choose and implement a combination of the different activities found so I could read the novel in the graduate course Literature for English Teaching. I was able to appeal to my students, who are also teachers, to be aware of statistics and other relevant tools to talk about sexual violence with their own students. The results show that they took the reading seriously and were able to reflect on their role as educators.

There were three limitations in this endeavor: time, and local sources and sample size. First, I was only able to devote three sessions to the reading, discussion and teaching of *Speak* in the Literature for English Teaching course. With more time, we would have been able to look into more detailed statistics, implement more of the activities suggested in the literature review, and generate more ideas through discussion. Perhaps the analysis and study of the novel in an undergraduate course can be more slowly paced and other products could be created, such as posters, infographics, essays, role plays, and wikis. Second, in terms of local sources, the information about sexual violence in Costa Rica was scattered throughout different websites of governmental and non-governmental institutions. Internet-based searches yielded results that sometimes led to dead ends, especially in the official channels of the Patronato Nacional de la Infancia and the Instituto Nacional de la Mujer, because transparency and easy access to public documents still has a long way to go in Costa Rica. Understandably, all the information was in Spanish, thus requiring the key terms to be translated, but this aspect was expected and did not present itself as a significant limitation. Third, the sample size and its impact on transferability were limited. As mentioned above, the number of students who participated in this analysis was small, but this experience can be replicated in other undergraduate literature courses with more students. Future studies may address these gaps in the following ways: (1) by conducting similar research with larger groups of participants to build a stronger theoretical foundation for more conclusive results, or (2) by incorporating quantitative approaches to enhance the generalizability of the findings.

Laurie Halse Anderson's website suggests the creative and social awareness project of starting a Clothesline Project in the school or community where the

novel is read. For this activity, markers and paint are made available for people to write messages or statements about violence or abuse on t-shirts. The garments are then hung in a public space. I found this idea fascinating and one that could have an important impact in students and community alike as it serves as medium of expression and healing. Anderson links the Utah Valley University's Clothesline Project as an example. This website explains that:

The Clothesline Project is a visual display of violence statistics that often go ignored. Each shirt is made by a survivor of violence or by someone who has lost a loved one to violence. The color of each shirt represents a different type of violence (Clothesline Project).

The objective of raising awareness in a community is universal, so potential students of a course that reads the novel can generate ideas to implement this project.

As a final recommendation and reflection, the novel could be used in elective courses, in composition and oral expression courses in the context of Universidad Nacional, and in high school reading classes or book clubs similarly to how I used it in the graduate course. Beyond the academic purposes, however, rape and sexual abuse are issues that must be openly discussed and analyzed. Myths surrounding sexual violence must be dispelled, and forms of prevention and recovery must be shared. Literary texts dealing with uncomfortable topics such as sexual violence, drug addiction or substance abuse, bullying, and family trauma, must be studied in class and addressed with guidance and a critical eye to empower our students and ourselves to break patterns of inaction. Silence and turning a blind eye will not bring anything positive to the lives of thousands of children and young people who suffer this kind of abuse.

REFERENCES

- Alsup, J. (2003). Politicizing young adult literature: Reading Anderson's *Speak* as a Critical Text. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 47(2), 158–166. www.jstor.org/stable/40012262
- Anderson, L. H. (2011). *Speak*. Square Fish.
- Colantonio-Yurko, K. C., Miller, H., & Chevallier, J. (2018). “But she didn’t scream.” Teaching about sexual assault in young adult literature. *Journal of Language and Literacy Education*, 14(1), 1–16. <http://jolle.coe.uga.edu/141-2/>
- Instituto Nacional de la Mujer and United Nations Population Fund of the Americas (2021). *Caja de herramientas para la prevención del embarazo en la adolescencia y la violencia contra las mujeres*. <https://costarica.unfpa.org/es/publications/caja-de-herramientas-para-la-prevenci%C3%B3n-del-embarazo-en-la-adolescencia-y-la-violencia>

- Jackett, M. (2007). Teaching English in the world: Something to speak about: Addressing sensitive issues through literature. *English Journal*, 96(4), 102–105. <https://doi.org/10.2307/30047174>
- Malo-Juvera, V. (2014). *Speak*: The effect of literary instruction on adolescents' rape myth acceptance. *Research in the Teaching of English*, 48(4), 407–427. www.jstor.org/stable/24398690
- Observatorio de Violencia de Género Contra las Mujeres y Acceso a la Justicia [Poder Judicial de Costa Rica], Delitos sexuales (2022). Retrieved from: https://observatoriodegenero.poder-judicial.go.cr/images/Estadisticas/Delitos-Sexuales/Documentos/2021_Delitossexuales_estadisticas_completas_publicado.xls
- Patronato Nacional de la Infancia (2017). Protocolo para la Atención de Situaciones de Abuso Sexual. En *Protocolos y guías atencionales* (pp. 36–65). Patronato Nacional de la Infancia. Retrieved from: <https://pani.go.cr/wp-content/uploads/2024/06/Protocolos-y-Guias-Atencionales-PANI.pdf>
- Rape, Abuse and Incest National Network. (2024). *Children and teens: Statistics*. Retrieved from: <https://www.rainn.org/statistics/children-and-teens>
- Utah Valley University (2024). *Clothesline Project*. Retrieved from: <http://clotheslineproject.info/>

USING LYRICS TO PROMOTE ORAL COMMUNICATION: A SOCIOCULTURAL DISCOURSE APPROACH

EL USO DE LETRAS DE CANCIONES PARA PROMOVER COMUNICACIÓN ORAL: ENFOQUE DISCURSIVO Y SOCIOCULTURAL

*Danilo Carballo-Arce*¹

Universidad Nacional, Heredia, Costa Rica

ABSTRACT

This research stems from previous findings on the use of lyrics to enhance advanced EFL learners' communication by using tasks that promote interaction. It applies a mixed-methods experimental research design involving a treatment group and a control group in a qualitative analysis of the learners' communication ability. The research involves a pre-and-post-test design using an oral communication test in both instances. The treatment consisted of three sessions in which learners were exposed to songs with tasks that required analyses and discussion on the topic of each song. These activities included guided and unguided group discussions. The results show an improvement in participants' interactions as measured by the scores in the post-test and slight improvement with regards to the sociocultural and critical thinking analyses. This study suggests that educators can improve the learner's oral communication skills beyond what we achieve in a regular communicative classroom.

RESUMEN

Esta investigación parte de estudios previos sobre el uso de letra de canciones para mejorar la comunicación oral entre alumnos de inglés como lengua extranjera. El diseño de esta investigación es experimental con métodos mixtos que incluye un grupo tratamiento y otro de control. Se abarca la aplicación de actividades que promueve la interacción, discusión y la capacidad de comunicación que evidencian las posibles actuaciones socioculturales y de pensamiento crítico. Estas actividades incluyeron discusiones grupales guiadas y no guiadas. Resultados muestran una mejora en sus interacciones medidas por las notas obtenidas en el examen oral y una ligera mejora en el análisis sociocultural y de pensamiento crítico. Este estudio aporta a los profesionales que enseñan una lengua extranjera que pueden mejorar las habilidades comunicativas orales del alumno más allá de lo que conseguimos en un aula comunicativa normal.

¹ Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje, Universidad Nacional de Costa Rica. Heredia. Correo electrónico: dcarballo0998@gmail.com;  <https://orcid.org/0000-0002-0808-4144>.

Keywords: oral communication, sociocultural approach, critical thinking, English as a foreign language (EFL)

Palabras clave: comunicación oral, enfoque sociocultural, pensamiento crítico, inglés como lengua extranjera (ILE)

INTRODUCTION

Since the 1960s authors such as Richards (1969) have argued that songs should be used during the language acquisition process due to their linguistic benefits and learners' engagement. Nonetheless, the use of songs to foster oral interaction in the English as a foreign language (EFL) classroom still requires new strategies for communication development. This means that achieving communicative competence in a foreign language may imply linguistic competence at the sociocultural level. According to Cole and Engestrom (2002), sociocultural factors provide solutions for problems that learners encounter when interacting with others. McKay (2002) states that English teachers should realize that learners will communicate with those from other cultures to participate in an already-expanded global community (p. 1).

As seen in the literature on second language acquisition (SLA), advanced learners must be provided with opportunities to participate in meaningful tasks that promote the use of the target language for natural communication to share the same world view. Long (1995) defines a pedagogic task as the problem-solving activities to be carried out by the learners and the instructor (p. 35). In this paper, I will use this definition, which implies intellectually challenging materials with a specific problem-solving nature (p. 36). The purpose of this project is to test whether the use of lyrics can enhance advanced EFL learners' communication by using tasks that promote interaction. It will also test whether these tasks increase students' sociocultural awareness.

SONGS AND THE SOCIOCULTURAL APPROACH

The review of the literature covers two main sections: the role of songs in the EFL classroom from the perspective of SLA and the sociocultural approach; and the use of songs to foster communication.

The relationship between language and culture has been researched by Moran (2001), for example, who explained that a language itself is a product of culture which organizes the identity, practices, and products (p. 35) of society. To understand language, people must first comprehend the culture where it originates. This means that languages reflect culture and vice versa, thus making language a cultural product that should be explicitly taught in the EFL classroom setting. This means that a teacher has to highlight the practices, communities, people and products of a culture by adding language (Moran,

2001, p. 34–35). Songs as language and cultural expressions can represent a way to portray the target language by considering lyrics as authentic material linking language and culture to foster discussion in EFL classrooms.

Palacios and Chapetón (2014) conducted action research focusing on learners' responses to the use of songs within a framework of literacy as a situated social content from the critical view of pedagogy. They claimed that students lack interest in learning the target language since authentic communicative purposes in their social surroundings might not be enhanced due to the little contact they have with the foreign language. They hypothesized that using songs with social content as a literacy practice in the EFL classroom may allow students to find opportunities to express their opinions, feelings, life experiences and ideas through a more personalized learning process to foster participation, interests, and involvement. According to Palacios and Chapetón (2014), going beyond the traditional views of literacy, a socio-cultural approach that is historically and culturally situated within social practices can be approached from a school-based practice (p. 12).

USING SONGS TO FOSTER COMMUNICATIVE COMPETENCES

Almutairi and Shukri (2016) explored the views and attitudes that EFL teachers have when using songs for teaching oral skills, such as listening and speaking. They explained that songs make learners remember and imitate words, rhythm, intonation, and stress (natural use of the language). The lack of authentic materials used in the class has an impact on the learners' poor oral performance. Eighty-nine EFL teachers who worked at an elementary school in the city of Jeddah participated in this descriptive research. The results of the study concluded that Saudi EFL teachers in elementary schools believe that songs have pedagogical value when teaching oral skills in EFL classes. The results highlight the importance of using songs to develop learners' speaking skills, but they also suggest that the selection of songs must be done carefully to find appropriate lyrics.

Fernandez-García and Fonseca-Mora (2022) investigated how to facilitate the development of EFL learners' speaking proficiency through the understanding of the following variables: emotion, willingness to communicate, and musical experience. They described communication in the EFL classroom as a priority in the process of developing willingness to participate, confidence and interaction. The authors assessed EFL learners' speaking proficiency by collecting data from interviews. Two native language assistants measured their competence in emotional understanding with the Situational Test of Emotional Understanding. A second questionnaire was administered to the students to identify their willingness to communicate and respond to songs. They authors concluded that developing EFL learners' emotional understanding can prompt their willingness to communicate in the classroom, thus improving their speaking proficiency. It was also confirmed that there

is a relationship between musical experience and emotional understanding. However, the study did not show a direct connection to speaking proficiency while using music because prosody and pronunciation were not considered.

Along similar lines, Milovanov et al. (2010) proposed that learners' aptitude while listening to the songs influences the effectiveness of the integration of language learning and music. For example, if someone has a lower language aptitude, then their learning of the target language using songs could be more problematical than for learners with a higher aptitude. The authors investigated the apparent relationship between musical aptitude and foreign language pronunciation skills. The learners were asked to take a musical aptitude test to measure how much they had been exposed to music before they took the pronunciation test. The authors obtained two groups in the population selected. One group consisted of the learners with a higher aptitude for music, and the second group included those who scored lower. Then the subjects took a pronunciation test after implementing some songs in the class. The authors selected six phonemes that were problematical for this population. The results showed that there is a strong connection between their aptitude and their pronunciation skills. They concluded that those with a higher aptitude were able to discriminate between the phonemes and reproduce them; and that the more learners are exposed to songs in class, the better they would perform as they progress.

After reviewing the literature on this topic, I set out to answer the following research questions:

1. Is the incorporation of song lyrics beneficial for advanced EFL learners' oral communication?
2. Does the inclusion of tasks requiring the discussion of the content of the lyrics promote improvement in advanced EFL learners' oral communication?

METHODOLOGY

This study adopts a mixed-methods experimental research design involving a comparison between the treatment and control groups, and a qualitative analysis of the learners' communicative ability.

POPULATION

The sample for the present study consists of Spanish speaking adult EFL learners ($n = 8$). There are 7 female participants, and 1 male participant. They study English at a language institute that offers courses where English is used for communication purposes. The participants acknowledged that they were not taking any other English classes outside the language institute since they are already paying for them.

INSTRUMENTS

The form used in this research is based on an oral communication test (OCT). The test is used to collect the participants' scores before the treatment begins (pre-test) and after it ends (post-test). The conversation was based on one of the three prompts provided. The prompts were taken from the units the participants had already covered in the previous level. For each prompt, I decided to provide imperative statements instead of questions to avoid limiting the conversations to question-answer only and to avoid applying extra pressure on the participants. The pedagogic task served as the treatment in this study with the songs and lyrics for the oral discussions. I created three worksheets (one for each lesson) with the instructions for each stage and included the lyrics from the song. The songs were selected based on the topics in the curriculum that the participants are currently studying. The task is divided into three stages to guide the participants throughout its application. The first stage involves a preliminary discussion guided by the instructor, to activate the participants' prior knowledge. In the second stage, the participants listened to the song and followed the lyrics. The third stage is unguided because I wanted participants to discuss the topics and themes of the songs openly to allow them to explore the cultural content and meaning they understood from the song. The observation instrument collected information on the critical thinking and the sociocultural performances when the participants worked on the pedagogic tasks. The instrument measures the performances with a 0–1 scale which indicates whether an aspect is present or absent. The socio-cultural performance assesses how participants share previous experiences, background knowledge, connections to their culture, and understanding of the culture the song portrays. The critical thinking performance assesses how the participants interpret the song, provide arguments and give examples from the lyrics, and it indicates whether they explain their position when discussing.

PROCEDURE

First, I emailed the permission letter to the institute where this research would take place. Once I was authorized to conduct this study, I arranged a virtual meeting with the group's instructor. The purpose of the meeting was to explain the procedures, and what I expected the instructor to do while the research was taking place. During the first lesson, I shared a link with the instructor for her to distribute it to the learners. This link embedded the informed consent via Google forms. It was written in their native language (Spanish) to prevent misunderstandings. After the learners provided the answers of whether they wished to be part of the study, I was able to see the number of participants. Since the participants had already been assigned to their current level by the language institute, I decided to give this research a more experimental design to prevent it from being biased by randomly assigning the participants to either the control or treatment group. The data collected from

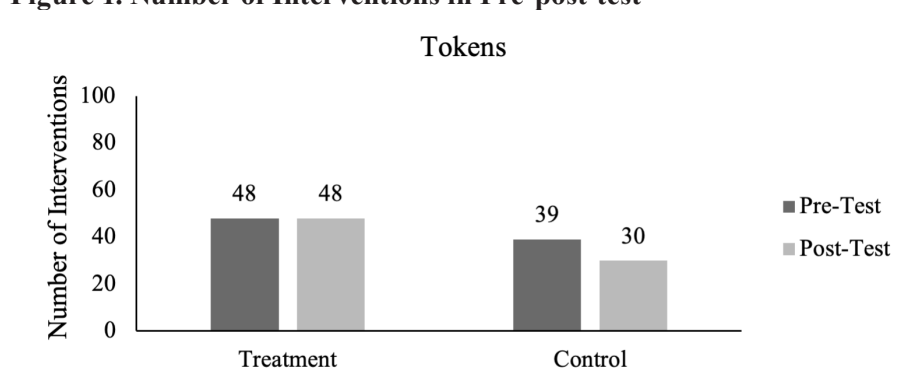
students who did not wish to be part of the research were discarded. During the first week of the bimester, the participants from both groups took the OCT pretest. The treatment started after the first week. The control group did not receive the treatment. The treatment consisted of three sessions in which participants were exposed to the songs for the pedagogical tasks. I did not want participants to choose the songs since I was looking for a natural response to the discussion without any previous preparation. When the pedagogical tasks were applied, the sessions were recorded. That is a normal procedure at this language academy, so it did not put any extra pressure on the participants, and I was the only one, besides the academy itself, with access to the files. After the treatment, the OCT was administered to both groups. When the data was coded and analyzed, the results were not shared with the participants, but on the last day of class, I thanked them for volunteering.

RESULTS

NUMBER OF INTERVENTIONS

The participants had to develop a conversation about a topic that was previously selected based on their background knowledge, for both the pre-test and the post-test. Figure 1 showed that the students from the treatment group remained constant since they had the same number of interventions during the conversation in both the pre- and post-test. However, participants from the control group had less interventions during the post-test.

Figure 1. Number of Interventions in Pre-post-test



PRE- AND POST-TEST OF THE TREATMENT GROUP

Table 1 presents six values from the results of the OCT in the treatment group. Statistical results show that the minimum value in the pre-test is 72. In the post-test, the minimum goes up to 80. The main tendency shows a mean of 78.2 on the pre-test, and 91 on the post-test. The median locates the middle

point where the 50% is spread on either side of the minimum and maximum. The median is 79 for the pre-test, and 93 for the post-test. Along with the minimum and maximum values, the first quartile represents the 25% of the observed behavior of the results from both tests, so the Q1 is 72 for the pre-test, and 80 for post-test. The highest result is 82.2 on the pretest, and 96.7 on the post-test.

Table 1. Summary of the Values from Pre- and Post-test Results

Pre-test		Post-test	
Min	72	Min	80
Q1	73.5	Q1	83.25
Median	79	Median	93
Q3	82.25	Q3	96.75
Max	83	Max	98
Mean	78.25	Mean	91
Range	11	Range	18

The statistical differences discussed in Table 1 are verified in Figure 2, where the plots do not collide, thus suggesting that there is a statistically significant difference between the results on the pre-test and the post-test. The pre-test results show that the participants scored around 78–79, whereas on the post-test, they scored around 91–93.

Figure 2. Results from Pre- and Post-tests of the Treatment Group

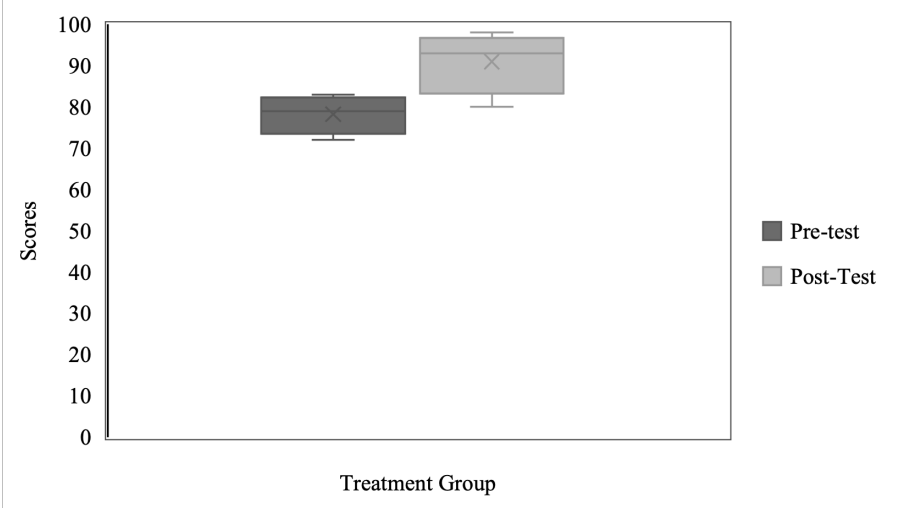
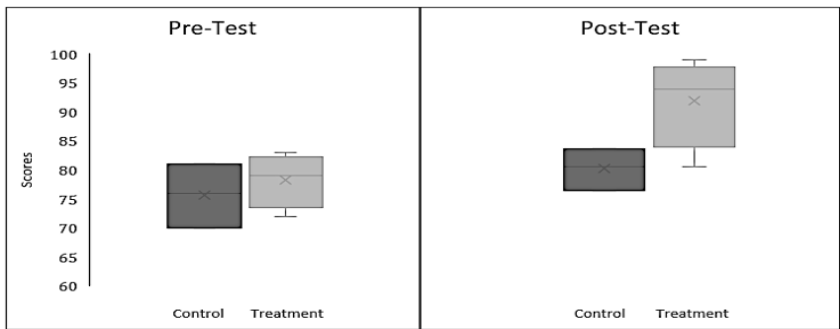


Figure 3 draws a comparison between the two groups in the pre- and post-test respectively. Following the plots from the pre-tests statistically, we can see how participants from both groups behaved similarly; this provides a good first impression of the participants before the treatment was applied. Descriptive statistics suggest that they had ranges scoring between 75.6 and 78.2, so the pattern to normality is found in the scores from 70 to 80.

Figure 3. Comparison of Results Between Groups from the O.C.T



SOCIOCULTURAL PERFORMANCE

Figure 4 shows that during the first observation, the participants did not contribute actively to the discussion. Questions were answered during the three observations. All the questions included on the instrument were answered during the second observation. For the last one, they did not refer to their own culture during the discussion; therefore, the third question was not answered.

Figure 4. Sociocultural Performance during Treatment

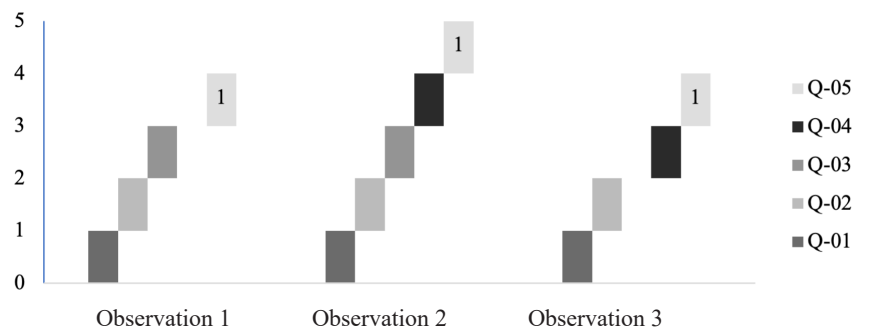
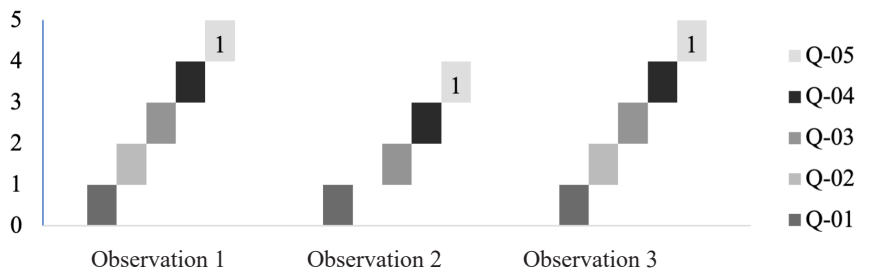


Figure 5 shows that the participants responded to most of the questions for all three observations. Nonetheless, for the second one, they did not refer to the lyrics of the song to provide arguments from it while they were engaged in the conversation.

Figure 5. Critical Thinking Performance during Treatment



ANALYSIS OF VARIANTS

The ANOVA test is a convenient statistical technique used in this study to analyze whether the means of the two groups are significantly different from one another. The null hypothesis states that there should be no communication difference for both groups after the treatment. The alternative hypothesis, on the other hand, states that there is a difference between them. The p-value equals 0.02, so a significant difference is found between the groups. Statistical analysis indicates that the null hypothesis must be rejected since there is a considerable difference ($P < 0.05$). Second, to find whether the analysis of the variants is significant, we have to compare the F statistic, 8.6, to the F critical, 5.9. This analysis translates into an F statistic value that is greater than the F critical value (F statistic > F critical), meaning that the test is significant as well.

To answer my first research question, referring to whether the incorporation of song lyrics is beneficial for advanced EFL learners' oral communication skills, I must look at the results obtained in the treatment group. The answer to this question is yes; it is beneficial because the scores in the post oral communication test from the treatment group improved compared to their results on the pre-test. The second research question revolves around whether the inclusion of tasks requiring discussion on the content of the lyrics can promote improvement on advanced EFL learners' oral communication. The answer to the question is also yes since the results gathered in the observation instrument showed that the participants applied critical thinking techniques and showed an awareness of their cultural backgrounds, when discussing the topics.

Table 2. Results from the ANOVA Test

<i>Source of Variation</i>	<i>SS</i>	<i>df</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>	<i>P-value</i>	<i>F crit</i>
Between groups	300.125	1	300.125	8.46416	0.027004	5.987378
Within groups	212.75	6	35.45833			
Total	512.875	7				

DISCUSSION

According to Fernandez-García and Fonseca-Mora (2022), by integrating different situations in communicative activities, learners' confidence, and therefore their speaking proficiency, could be affected positively. The treatment group shows that there was a direct impact on the oral communication skills, resulting in higher scores. Just as Milovanov et al. (2010) proposed on the dependence on aptitude to see oral improvement among learners, our research suggests that their greater aptitude in the language helped them carry out the discussions, and most importantly, understand the lyrics. Likewise, our results show that the more exposed learners were to songs in the class, the better they could perform as they progressed.

Regarding the number of interventions, the treatment group remained constant, but the control group, on the other hand, decreased the number of interventions. I was expecting an increase in the number of interventions from the treatment group, since they had more opportunities to engage in conversations throughout the tasks, but the number remained constant. This confirms what Almutairi and Shukri (2016) found when they used songs as a teaching technique to help learners keep acquiring the target language. They discovered that learners developed their speaking skills after the incorporation of songs in the class. In this study then, the scores from the OCT clearly showed that the treatment group improved their interventions by making precise and more meaningful contributions.

CONCLUSION

In this twenty-first century, it is imperative to enhance the oral communication of learners who are acquiring English as their second language. Language instructors ought to provide advanced EFL learners with more opportunities to have pedagogic tasks that enable them to be interacting constantly by using the target language to keep practicing and improving their proficiency level to face an already-expanded global community. The findings in this research project showed that after the treatment was applied, the participants showed a general improvement in their oral communication ability. The incorporation of the pedagogic tasks showed that the learners engaged in meaningful conversations, and that using songs prompted participants to break down their

meaning. That allowed them to make clear, precise contributions to the discussions.

The limitations in this study are related to time constraints in terms of explaining the procedures of this research project more than once to a new instructor during the course of the investigation. This change demotivated some participants since the language institute did not provide an answer regarding who their new instructor would be. Having the learners demotivated could have had a negative impact on their willingness to participate actively in the pedagogic tasks.

My contribution to the field focuses on how by using songs, lyrics, and a sociocultural and critical thinking approach in the language classroom, language professionals can improve the learners' oral communication skills beyond what we achieve in a regular communicative classroom. For further research, I would suggest designing an instructor's manual which includes a detailed explanation of how to implement the pedagogic task, to prevent confusion. Implementing this research design with more participants could also provide data which is more significant. Finally, as a researcher, I recommend including a delayed post-test to see whether the participants retained the socio-cultural and critical thinking techniques applied in the treatment.

REFERENCES

- Akbary, M., Shahriari, H., & Hosseini Fatemi, A. (2018). The value of song-lyrics for teaching and learning English phrasal verbs: a corpus investigation of four music genres. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 12(4), 344–356. <https://doi.org/10.1080/17501229.2016.1216121>
- Almutairi, M., & Shukri, N. (2016). Using songs in teaching oral skills to young learners: Teachers' views and attitudes. *International Journal of Linguistics*, 8(6), 133–153. <https://doi.org/10.5296/ijl.v8i6.10464>
- Ashtiani, F., & Zafarghandi, A. (2015). The effect of English verbal songs on connected speech aspects of adult English learners' speech production. *Advances in Language and Literary Studies*, 6(1), 212–226. <https://doi.org/10.7575/aial.v6n.1p.212>
- Cole, M., & Engeström, Y. (1993). A cultural-historical approach to distributed cognition. In G. Salomon (Ed.), *Distributed cognitions: Psychological and educational considerations* (pp. 1–46). Cambridge University Press.
- Fernández-García, A., & Fonseca-Mora, M. C. (2022). EFL learners' speaking proficiency and its connection to emotional understanding, willingness to communicate and musical experience. *Language Teaching Research*, 26(1), 124–140. <https://doi.org/10.1177/13621688198918>

- Lestari, I. W., & Hardiyanti, N. (2020). Vocabulary learning autonomy through incorporation of English songs: Indonesian EFL students' perspectives. *3L, Language, Linguistics, Literature*, 26(2), 94–104. <https://doi.org/10.17576/3L-2020-2602-07>
- Long, M. H. (1990). Task, group, and task-group interactions. In S. Anivan (Ed.), *Language teaching methodology for the nineties* (pp. 31–51). Anthology Series 24. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED366181.pdf>
- McKay, S. L. (2002). *Teaching English as an international language: Rethinking goals and perspectives*. Oxford University Press.
- Milovanov, R., Pietilä, P., Tervaniemi, M., & Esquef, P. A. A. (2010). Foreign language pronunciation skills and musical aptitude: A study of Finnish adults with higher education. *Learning and Individual Differences*, 20(1), 56–60. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2009.11.003>
- Moran, P. R. (2001). *Teaching culture: Perspectives in practice*. Heinle & Heinle.
- Palacios, N., & Chapetón, C. M. (2014). Students' responses to the use of songs in the EFL classroom at a public school in Bogotá: A critical approach. *GIST Education and Learning Research Journal*, 9, 9–30. <https://doi.org/10.26817/16925777.141>

LINGÜÍSTICA

LINGUISTICS

LINGUISTIQUE

LA POSICIÓN DEL CATALÁN ENTRE LAS LENGUAS ROMANCES

THE POSITION OF CATALAN AMONG THE ROMANCE LANGUAGES

*Johnny Fallas Monge*¹

Universidad Nacional, Heredia, Costa Rica

*Nelson Pérez Rojas*²

Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica

*María de los Ángeles Sancho Ugalde*³

Universidad Nacional, Heredia, Costa Rica

RESUMEN

El presente artículo traza como objetivo determinar la filiación mayor del catalán con respecto al grupo ibero-romance o galo-romance, por medio de la léxico-estadística; para tal fin, se buscan los cognados o palabras emparentadas. Se aplica el método de la gloto-cronología para esclarecer la posición del catalán entre la familia de las lenguas romances. Se trabaja con una lista de doscientas palabras. Luego de la búsqueda y llenado de la lista (en inglés, español, catalán, francés, italiano y latín), se comparan las palabras de todas las lenguas en estudio (español, catalán, francés e italiano), para así establecer los probables cognados, por medio del «método de inspección»; se identifica el número de palabras que se puedan catalogar como provenientes de un parentesco común, para esto, se examinan las similitudes de forma y significado en dicho vocabulario básico.

ABSTRACT

The main objective of this article is to determine the primary affiliation of Catalan regarding the Ibero-Romance or Gallo-Romance languages. This research is conducted through the lexicon-statistics; the aim is to relate cognates or linked words that are kindred. Subsequently, the method of glotto-chronology is applied to clarify the position of Catalan within the family of Romance languages. In this research, we work with a corpus of two hundred words. After searching and completing the list

-
- 1 Escuela de Literatura y Ciencias del lenguaje. Correo electrónico: johnny.fallas.monge@una.cr;  <https://orcid.org/0009-0008-6852-7761>.
 - 2 Instituto de Investigaciones Psicológicas. Correo electrónico: nelson.perezrojas@ucr.ac.cr;  <https://orcid.org/0000-0001-8929-3249>.
 - 3 Centro de Estudios Generales, Universidad Nacional. Correo electrónico: maria.sancho.ugalde@una.cr;  <https://orcid.org/0000-0003-2360-8791>.

of words in different languages (in English, Spanish, Catalan, French, Italian and Latin), comparing and establishing associations within all the languages under study is required (Spanish, Catalan, French and Italian). This process will be carried out using the “inspection method”. Later, a number of words are classified to determine a common relationship among the languages and to examine the similarities in form and meaning of this basic vocabulary.

Palabras clave: catalán, lenguas romances, léxico -estadística, gloto-cronología.

Keywords: Catalan, Romance languages, lexicon-statistics, glotto-chronology.

INTRODUCCIÓN

Según Lehmann (1969, p. 175), en el desarrollo de la lingüística histórica se han propuesto diversos modelos gráficos acerca del lenguaje. El primer modelo que halló amplia difusión fue el de «la familia»; desde que Jones encontró afinidades entre el sánscrito, el griego, el latín y el germánico, los lingüistas se ocuparon de representar las relaciones entre las lenguas. Este modelo suponía que las diversas lenguas son como miembros de una gran familia, con lo cual se creó una terminología. Por ejemplo, el grupo indoeuropeo constituye «una familia de lenguas» y el protoindoeuropeo es una «lengua madre».

El segundo modelo refiere al «árbol genealógico» propuesto por Schleicher. Esta teoría postula que la relación entre los subgrupos de una lengua es semejante a la que media entre las ramas de un árbol, lo cual permite una visión del desarrollo posterior de las lenguas, a partir de las ramas originarias y siguiendo por subramas más pequeñas que se entrelazan en el tiempo y el espacio (Lehmann, 1969, p. 177).

Ante las limitaciones que presentan los dos modelos anteriores, al imaginar la lengua como si fuera un organismo biológico, Schmidt (citado por Lehmann, 1969, p. 178) propone la «teoría de las ondas» para explicar los cambios lingüísticos; según este modelo, las lenguas se hablan unas junto a otras en un área dada y sobre ellas influyen los cambios surgidos en determinado punto, cambios que luego se propagan como las ondas que provoca un objeto al chocar con el agua.

A partir de los postulados expuestos, la presente investigación tiene como objetivo determinar la filiación mayor del catalán con respecto al grupo ibero-romance o galo-romance; para tal fin, se buscan los cognados o palabras emparentadas, es decir, que poseen un mismo origen. Posteriormente, se aplica el método de la gloto-cronología para esclarecer la posición del catalán entre la familia de las lenguas romances.

ANTECEDENTES

Las lenguas románicas han recibido una atención especial por parte de la lingüística histórica, pues permiten ejemplificar el cambio lingüístico con tan solo devolverse unos cuantos siglos en los acontecimientos del continente europeo. De esta forma, el catalán lo han tratado diferentes autores interesados en la diacronía de las lenguas, y algunos de ellos se toman en cuenta en la presente investigación para observar otras perspectivas en cuanto a la posición del catalán entre las lenguas romances: Catalán (1974), Anderson (1977) Entwistle (1978), Quirós (1984), Colán (2002) y Aguilar (2014).

Diego Catalán ofrece datos generales sobre la lingüística histórica en España y Portugal, sin abordar directamente la relación entre las lenguas de estos países. Según dicho autor, durante la segunda mitad del siglo XIX, las lenguas de la Península Ibérica eran estudiadas en función de investigaciones más profundas sobre la historia del francés, el provenzal y el italiano en relación con un antepasado común: el latín vulgar. Sin embargo, esos trabajos realizados en otras lenguas motivaron los primeros estudios que realmente tenían como eje central a las lenguas ibéricas (Catalán, 1974, p. 15).

Algunos autores importantes para el inicio de la lingüística histórica en las lenguas románicas originarias de España y Portugal son F. Diez (1853), W. Meyer-Lübke (1890), G. Gröber (1894), G. Baist (1894), J. Cornu (1893), E. Gessner (1885) y H. Schuchardt (1881). También debe destacarse la importancia de filólogos centro-europeos, como Carolina Michaëlis (1897), quien realiza estudios en los diferentes niveles de la lengua portuguesa, y de los profesores de lengua alemana F. Hanssen (1894) y R. Lenz (1885), quienes llegaron a Santiago de Chile y realizaron sus estudios comparativos sobre el español: el primero de ellos presta especial atención al castellano medieval y el segundo se interesa en los fenómenos lingüísticos de origen hispano u otros provocados por el contacto con el sustrato del araucano (Catalán, 1974, p. 16).

La lingüística catalana nace a finales del siglo XIX e inicios del siglo XX, sobre todo con los aportes de A. M. Alcover (1901), quien promovió la creación de un diccionario general de la lengua y la creación del Institut d'Estudis Catalans en 1907. Asimismo, B. Schädel (1908) realizó importantes estudios para la lengua catalana: sobre fonética histórica (1904), dialectal (1905) y descriptiva (1908), para los cuales se sirvió de la creciente inclusión del catalán en los estudios sobre lenguas románicas en el resto de Europa (Catalán, 1974, p. 36).

James Anderson (1977, p. 49) señala el catalán como parte de las lenguas galorromances; sin embargo, el trabajo de este autor es meramente clasificatorio, pues el interés de su obra es ejemplificar el trabajo de la lingüística histórica en las lenguas indoeuropeas. La ramificación de este autor está basada en Hall (1950) y no brinda mayores datos sobre el porqué de esa clasificación.

Entwistle (1978) aborda directamente el tema de la posición del catalán entre las lenguas románicas y expone tres puntos de vista que han tomado

los estudiosos en relación con esta temática: el catalán como una forma del galo-romance (una especie de prolongación del provenza), el catalán como una forma del ibero-romance y el catalán como una lengua independiente (Entwistle, 1978, 109). Cataluña fue una provincia pacífica, en la cual se asentaban los legionarios licenciados; así, estos colonos hablarían un latín «campamenteño», en consecuencia, el latín de Cataluña habría tenido una tendencia a realizar cambios lingüísticos distintos a los que se produjeron en el resto de la Península. Entwistle también afirma que

el catalán no debe su existencia a la Marca Hispánica carolingia, en el sentido de ser un dialecto galo-romance, que se implantara en la Península. Al sur de Les Corbières, era peninsular, y sus peculiaridades se retrotraen al siglo VI en lo esencial. (Entwistle, 1978, p. 101)

La influencia francesa sobre la independencia del noreste de España acentuó lo que tenían en común el catalán, el provenzal y la lengua de Languedoc (región al sur de Francia); no obstante, con la separación entre Cataluña y los franceses en 1213, el catalán volvería a acentuar sus elementos peninsulares. Además, la invasión musulmana tuvo menor impacto en el norte de España, lo cual hizo que se formara un *continuum* lingüístico entre Galicia y Cataluña.

El francés, el provenzal y el catalán comparten ciertos rasgos fonéticos que los diferencian del español, lo cual también han llevado a proponer que el catalán es una lengua galorromance: por ejemplo, la conservación ã y õ tónicas sin diptongar en catalán y el provenzal (*pede: *peu* y *pé*, respectivamente), la permanencia de *f* en contextos donde el español dio *h* (español *hormiga*, catalán y provenzal *formiga*, francés *fourmi*). No obstante, se debe tomar en cuenta que el portugués (una lengua iberorromance, sin duda) mantiene también algunas de las características señaladas, como en las palabras *pé* y *formiga*. Además, se debe tomar en cuenta que el léxico del catalán presenta mayores concordancias con las lenguas peninsulares, pues el vocabulario surge de las experiencias comunes en la organización y en la historia (Entwistle, 1978, p. 119), lo cual es fundamental para la presente investigación, pues en esta se utiliza una metodología léxico-estadística.

Por su parte, en 1984, Quirós investiga sobre los orígenes y la formación del catalán, el cual define como

producto del latín vulgar asentado en la región hispánica nordoriental con cambios inherentes a cualquier sistema lingüísticos, más los conflictos dialectales, y la influencia ejercida por los substratos, superestratos y adstratos de otros idiomas; entre estos sobresalen por su acción prestamista el provenzal y el castellano, que hacen del catalán una lengua puente entre el galorrománico y el iberorrománico. (Quirós, 1984, p. 67)

En 2002, Colán propone una investigación para esclarecer la posición del catalán en el conjunto de las lenguas romances, sus resultados comparativos

ponen de manifiesto que, desde el punto de vista del elemento latino heredado en el léxico del catalán, esta lengua presenta un mayor grado de parentesco con el español que con el occitano, lo que significa que, al menos en cuanto al léxico latino patrimonial, el catalán forma parte indudablemente del grupo iberorrománico. (Colán, 2002, p. 651)

Por último, en su artículo *EL catalán: iberorromance o galorromance*, Aguilar (2014) tiene como objetivo comparar la relación entre la lengua catalana y las lenguas portuguesa y española del grupo iberorromance, así como del francés y el occitano del grupo galorromance, con el fin de probar su origen genealógico, lo anterior, desde la aplicación de la metodología de la léxico-estadística. Luego de comparar las lenguas (español, portugués, catalán, francés y occitano) utilizando las listas de vocabulario básico de 200 palabras propuestas por Morris Swadesh, Aguilar concluye que

el método lexicoestadístico no permite llegar a un criterio sobre el cual basarse para ubicar el catalán sea con las lenguas galorromances, sea con las iberorromances. Según este método, es claro que está emparentado con ambas lenguas, pero los porcentajes no son concluyentes. (Aguilar, 2014, p. 113)

Las discusiones sobre la posición del catalán en el conjunto de las lenguas romances siguen abiertas e incluso, contradictorias, lo anterior por la influencia de variados criterios de ubicación de los idiomas, su origen, historia, posición geográfica, las estructuras de las lenguas, su fonética, entre otras razones.

LA GLOTO-CRONOLOGÍA O LÉXICO-ESTADÍSTICA

Según Bynon (1981, p. 364), la gloto-cronología o léxico-estadística es un método propuesto por M. Swadesh en 1940. La intención de este autor era proporcionar una técnica de datación absoluta, paralela a los métodos de la dendrocronología y del carbono 14, para la prehistoria de las lenguas. El fundamento de su argumentación era observar de manera general que cuanto mayor es la distancia temporal que separa los miembros de una familia de lenguas de su antepasado común, tanto mayor es el grado de diferenciación entre ellas; si, por lo tanto, pudiera cuantificarse de alguna forma esto, podría ofrecer un medio para determinar la duración del tiempo en que había tenido lugar el desarrollo divergente.

Lehmann, en *Introducción a la lingüística histórica* (1969) señala que métodos como el comparativo y el de reconstrucción interna se aplican para puntualizar las relaciones lingüísticas y reconstruir fases pretéritas de una lengua. Ambos métodos se basan en el conocimiento de que las lenguas cambian y, además, sufren pérdidas. Recientemente se ha prestado atención a la pérdida de elementos léxicos, con el procedimiento denominado *gloto-cronología*, el cual se define como: «cierto procedimiento ideado para fijar la proporción del

vocabulario perdido y el porcentaje del conservado, con la intención de calcular la cronología de las relaciones lingüísticas» (1969, p. 141).

El término referente a la léxico-estadística, en su amplio sentido, es el estudio estadístico del vocabulario con fines históricos. Según este autor, existen varios supuestos básicos sobre la gloto-cronología. El primero es admitir que ciertos elementos del vocabulario básico se conservan mejor que otros, como los números inferiores, los pronombres, las palabras que se refieren a las partes del cuerpo o a seres naturales como las plantas, animales o cuerpos celestes. Al conjunto de dichos elementos se le llama «vocabulario básico central». El segundo supuesto consiste en que el índice de conservación de este vocabulario es constante y el porcentaje de pérdida es el mismo en todas las lenguas. Por consiguiente, al determinar el porcentaje de términos emparentados dentro del vocabulario básico de dos lenguas hermanas, se puede calcular la duración del tiempo que ellas han estado separadas.

Cuando se aplica la gloto-cronología a dos lenguas hermanas, se debe reunir los elementos léxicos que en cada una se refieran a un número determinado de objetos, se averigua cuáles están emparentados y se utiliza el correspondiente porcentaje de semejanzas para establecer lo que haya durado la separación entre ambas lenguas (1969, p. 142). Lees (citado por Lehmann, 1969, p. 143) ideó una fórmula con el objetivo de averiguar el período de separación existente entre dos lenguas:

$$t = \frac{\log c}{2 \log r}$$

En esa fórmula, el tiempo de separación o tiempo de profundidad, denominado t , es igual al logaritmo del porcentaje de palabras emparentadas, c , dividido por dos veces el logaritmo del porcentaje de palabras emparentadas que se hayan conservado después de un milenio de separación, r . Sin embargo, si se trabaja con listas cortas de vocabulario básico, el margen de error puede ser mayor. Para reducirlo, se recomienda usar una lista larga y cuidadosamente escogida como la de Swadesh (proporcionada por Lehmann, 1969, pp. 231–233), en la mayoría de investigaciones se ha utilizado la lista de cien o doscientas palabras; aun en estas se debe considerar un margen de error. Los defensores de la gloto-cronología recomiendan cierta cautela en la validez de los tiempos absolutos de separación. En su lugar, se prefiere especificar el «grado de relación léxica o calas» y se determina mediante la siguiente fórmula:

$$ca = 0.014 \cdot \frac{\log c}{2 \log r}$$

Para Bynon (1981), el proceso empleado para calcular el punto en el tiempo en el que dos lenguas emparentadas o supuestamente emparentadas se sepa-

raron es, de forma general, el siguiente: en cada una de las lenguas en consideración se elige el elemento léxico no compuesto que corresponde más cerca a cada significado de la lista de palabras básicas. Después, se comparan las formas de estos elementos. Aquellos pares que, por razones de semejanza fonética o de correspondencia fonológica, parecen o se sabe que son cognados, se cuentan después como retenciones procedentes del antepasado común; en tanto que aquellas que no exhiben una semejanza fonética o una correspondencia fonética regular se considera que deben su desemejanza a la pérdida de reflejo del protoelemento en una o ambas de las lenguas. La cifra de retención común obtenida para cualquier par de lenguas se convierte después en años de evolución por separado (Bynon, 1981, p. 366).

Por otra parte, *la gloto-cronología ha mostrado ciertas problemáticas*. En primer lugar, no puede hallarse un vocabulario básico común entre dos culturas distintas; por ejemplo, Sjørberg (citado por Lehmann, 1969, p. 144) ha encontrado que algunos elementos que se refieren a objetos naturales, como el sol en las culturas de Sudasia, no pueden ser incluidos en el vocabulario básico, pues pertenecen al vocabulario religioso y este proviene en su mayoría de préstamos lingüísticos. En segundo lugar, dentro de una misma lengua se han encontrado muchas duplicaciones de elementos que en el vocabulario básico se proponían como independientes, al mismo tiempo se ha puesto en duda que el índice de conservación sea constante en todas las lenguas. Por último, la validez de sus procedimientos parece discutible, ya que las lenguas pueden ser únicas tanto en su estructura semántica como gramatical; además, no puede aplicarse el mismo índice de conservación a todas las lenguas.

Por consiguiente, es válido limitar los fines de la gloto-cronología a un grupo de lenguas y un área de cultura específico, con el propósito de determinar la cronología relativa de su separación o para fijar los subgrupos de las lenguas. Este procedimiento podría aportar información valiosa sobre lenguas documentadas en fechas recientes, emparentadas y que se hablan en una zona cultural semejante. Un aporte de la gloto-cronología ha sido centrar su interés en las pérdidas sufridas por las lenguas, así como en la investigación de los principios generales que determinan los cambios lingüísticos (Lehmann, 1969, pp. 145–146). En cuanto al cambio lingüístico, Anderson (1977, p. 30) afirma que la lingüística histórica se ha interesado principalmente en cómo y por qué cambia la lengua. Desde tal perspectiva, son fundamentales los estudios históricos que se ocupan de las características del cambio que son comunes a la lengua y que, de esta forma, se encuentran en relación con universales o tendencias del cambio lingüístico.

En la presente investigación se trabaja con la lista de doscientas palabras propuestas por Swadesh (ver en anexo, tabla 1, Tabla de lenguas comparadas). Luego de la búsqueda y llenado de las listas, el siguiente paso es comparar las palabras de todas las lenguas en estudio (español, catalán, francés e italiano) y así establecer los probables cognados, por medio del «método de inspección»;

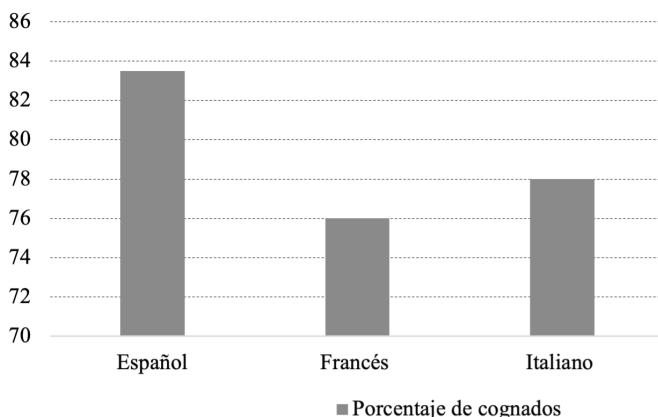
es decir, se debe identificar el número de palabras que se puedan catalogar como provenientes de un parentesco común, para lo cual, se debe examinar las similitudes de forma y significado en dicho vocabulario básico.

DATOS OBTENIDOS DE LA «TABLA DE LAS LENGUAS COMPARADAS»

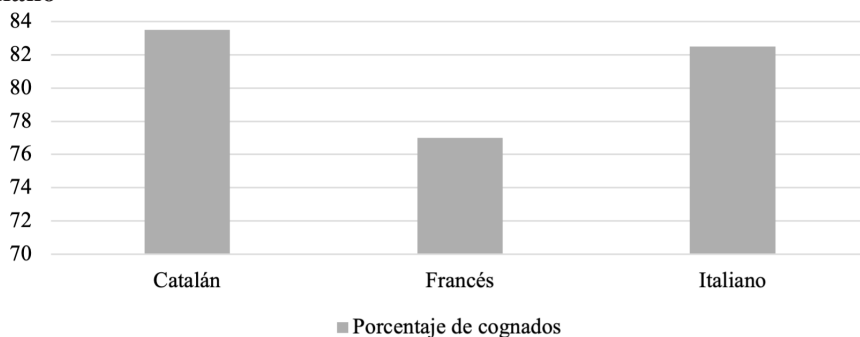
A continuación, se presentan los datos obtenidos mediante el análisis de las listas de palabras. En primer lugar, se expone la cantidad de cognados de una lengua en relación con las demás; en segundo lugar, se emplean gráficos para los porcentajes correspondientes a los números expuestos en las tablas.

El catalán comparte 167 cognados con el español, 152 con el francés y 156 con el italiano, lo cual evidencia concordancia léxica con el español, después con el italiano y, por último, con el francés. El gráfico 1 representa estas cantidades de cognados en valores porcentuales.

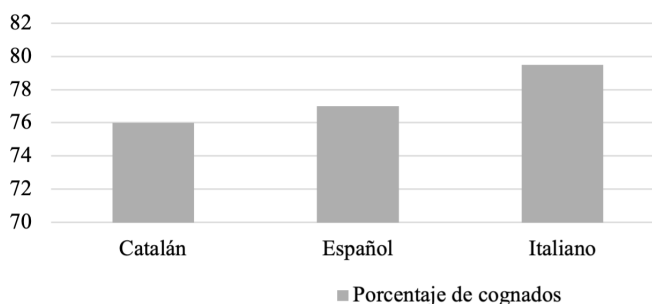
Gráfico 1. Cognados del catalán compartidos con el español, francés e italiano



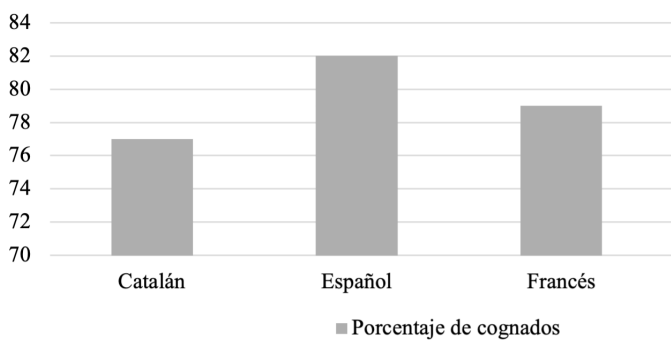
El español comparte 167 cognados con el catalán, 154 con el francés y 165 con el italiano; es decir, la correspondencia léxica es mayor con el catalán, luego con el italiano y, finalmente, con el francés. Los valores porcentuales quedarían como se muestran en el gráfico 2.

Gráfico 2. Cognados del español compartidos con catalán, francés e italiano

El francés comparte 152 cognados con el catalán, 154 con el español y 159 con el italiano. La correspondencia léxica evidencia una mayor cercanía con el italiano, luego con el español y en menor grado con el catalán. Así se muestra en el gráfico 3.

Gráfico 3. Cognados del francés compartidos con catalán, español e italiano

El italiano se le ha comparado con las demás lenguas en los gráficos anteriores, no obstante, estos datos se exponen nuevamente con fines ilustrativos. El italiano comparte con el catalán 156 cognados, con el español 165 y con el francés 159, lo cual evidencia una mayor correspondencia léxica con el español, lo cual se evidencia en el gráfico 4.

Gráfico 4. Cognados del italiano compartidos con catalán, español y francés**APLICACIÓN DE LA FÓRMULA DE LEES**

En este apartado, la fórmula de Lees se utiliza para calcular la cercanía cronológica entre las lenguas, con base en la lista propuesta por Swadesh y en relación con los datos obtenidos en la «tabla de las lenguas comparadas», expuesta en el apartado anterior. No obstante, se debe tomar en cuenta que los datos obtenidos con la aplicación de dicha fórmula sirven para ejemplificar la proximidad de las lenguas en su nivel léxico, pues no reflejan con exactitud la época de separación del catalán y los demás romances. Más adelante se retomará este último aspecto.

El catalán y el español tienen una correspondencia del 83,5 % en su léxico básico. De esta forma, la aplicación de la fórmula de Lees indica que estas lenguas se separaron hace unos 552 años (en 1458), como se observa a continuación:

$$t = \frac{\log 0.835}{2 \log 0.85} = \frac{-0.180}{-0.326} = 0.552$$

El catalán y el francés comparten un 76 % del léxico básico, por lo cual la fórmula de Lees señala que estas lenguas se separaron hace aproximadamente 840 (es decir, cerca del año 1170):

$$t = \frac{\log 0.760}{2 \log 0.85} = \frac{-0.274}{-0.326} = 0.840$$

Por último, el catalán y el italiano presentan una correspondencia de un 78 % de su léxico básico, lo cual indica que estas lenguas se separaron alrededor de 760 años (o sea, cerca del 1250) atrás:

$$t = \frac{\log 0.780}{2 \log 0.85} = \frac{-0.248}{-0.326} = 0.760$$

Las lenguas que muestran más cercanía son el catalán y el español, según la glotocronología. De esta forma, resulta fundamental referirse nuevamente

a Entwistle (1978), pues este autor había advertido que el léxico del catalán presenta mayores concordancias con las lenguas peninsulares, porque el vocabulario surge de las experiencias comunes en la organización y en la historia.

Además, los datos obtenidos en este apartado se pueden comparar con las fechas aproximadas del surgimiento de las lenguas romances y su literatura: la desintegración del Imperio Romano en el siglo V impulsó la escisión del latín que dio origen a las lenguas romances. En la Península, el reino visigodo toledano de los siglos VI y VII debió ser fundamental en la gestación de los romances hispánicos. Sin embargo, algunos estudiosos consideran que la protohistoria de las lenguas hispano-románicas no comenzó hasta el siglo IX (Catalán, 1974, p. 169).

El primer texto literario en catalán, *Homilias de Organyà*, ha sido datado en el siglo XIII, aunque hay registros de textos no literarios desde la mitad del siglo XII; para el castellano, el *Cantar de Mio Cid* data aproximadamente entre 1195–1207 (siglos XII–XIII); para el francés, a finales del siglo del siglo IX aparecen textos tan destacados como el *Cantar de Roldán*. En Italia, había textos escritos en dialectos desde el siglo X, pero es en el siglo XIII cuando aparecen obras como *Ritmo cassinese*, *Ritmo su Sant'Alesio*. Además, el toscano empieza a tener mayor relevancia también en el siglo XIII, por la posición céntrica de Florencia, por la relevancia comercial de esta zona y porque esta fue la lengua de autores tan importantes como Alighieri y Petrarca (Nieto, 2001; Baiza y Guevara, 2008; González, 2009 y Karam, 2006).

Conforme a lo dicho, los cuatro idiomas romances analizados en la presente investigación dejaron de ser una misma lengua antes de las fechas obtenidas con la fórmula de Lees aplicada a la lista de Swadesh; por ejemplo, el español y el catalán se separaron cerca del año 1458, según la fórmula de Lees; no obstante, ambas lenguas cuentan con textos escritos desde los siglos XII y XIII. Es decir, la escisión entre el catalán y el español en efecto se dio antes del año obtenido con la fórmula de Lees. Esto demuestra que los cuatro romances aún mantienen la mayoría de su léxico básico, a pesar de siglos de historia que han recorrido como lenguas distintas.

CONCLUSIONES

1) Con base en los datos obtenidos del análisis de esta investigación, se postula que el catalán posee una mayor cercanía con el español al presentar un mayor número de cognados, es decir, léxico básico que se encuentra emparentado o que tiene un origen común; de la lista de doscientas palabras propuesta por Swadesh, el español comparte 167 cognados con el catalán, lo cual representa un 83,5 %. Esto posiciona al catalán entre el grupo de las lenguas ibero- romances.

2) Con respecto al francés, el catalán comparte 152 cognados, un 76 % del léxico básico; con el italiano, el catalán comparte 156 cognados, es decir, un

78 % de su léxico básico. Lo anterior evidencia una mayor concordancia léxica del catalán con el italiano (este último clasificado como lengua italo-romance) y después con el francés (que es galo-romance). El italiano se ubicó en la tabla 1 con el fin de que fuera una lengua neutral, es decir, no está dentro de la polémica referente a la posición del catalán; sin embargo, por la cantidad de cognados que comparten las lenguas en estudio (catalán, español, francés e italiano) es evidente la cercanía o emparentamiento entre todas las lenguas romances.

3) En relación con el procedimiento de la gloto-cronología o léxico estadística y la aplicación de la fórmula de Lees, se obtuvo como resultado que el catalán y el español se separaron en el 1458, hace aproximadamente 552 años. Con respecto al catalán y el italiano, estas lenguas se separaron hace 760 años, o sea, cerca del 1250. Por último, han pasado 840 años desde el desarrollo divergente del catalán y el francés, es decir, alrededor del 1170.

4) En conclusión, los textos históricos escritos en catalán, español, francés e italiano son evidencia de que los cuatro romances analizados en la presente investigación dejaron de ser una misma lengua antes de las fechas obtenidas con la fórmula de Lees; sin embargo, en este trabajo no se pretende fijar con exactitud la duración del tiempo en que había tenido lugar el desarrollo divergente de estas lenguas, debido a lo limitado del método. Más bien, tal procedimiento aporta información valiosa acerca de la cronología relativa de la separación de lenguas emparentadas y que se hablan en zonas cercanas, documentadas en fechas recientes. También, contribuye en la clasificación de los subgrupos de las lenguas, en la investigación acerca de las pérdidas sufridas por estas, así como el estudio de los principios generales que determinan los cambios lingüísticos.

REFERENCIAS

- Aguilar Porras, E. (2014). El catalán: ¿iberorromance o galorromance?, *Reperitorio Americano*, 1(24), 95–114. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/repertorio/article/view/7924>
- Alberti, S. (1975). *Diccionari castellà-català, català-castella: petit*. Albertí Editor.
- Anderson, J. (1977). *Aspectos estructurales del cambio lingüísticos*. Gredos.
- Baíza, V. y Guevara, O. (2008). La edad media: El cantar de Roldán. <http://www.diariocolatino.com/attachment/000000485.pdf>
- Bynon, T. (1981). *Lingüística histórica*. Gredos.
- Catalán, D. (1974). *Lingüísticas ibero-románica I*. Gredos.
- Colán, D. M. (2002–2004). Sobre la posición del catalán en el conjunto de la Romania. *Archivo de Filología Aragonesa*, 59–60(1), 641–654. <https://ifc.dpz.es/recursos/publicaciones/26/50/037munteanu.pdf>

- Corominas, J. (2000). *Diccionario etimológico de la lengua castellana*. Gredos.
- Cortes de Aragón. (2009, diciembre 18). Dictamen de la comisión de educación, cultura y deporte sobre la proposición de ley de uso, protección y promoción de las lenguas propias de Aragón. *Boletín oficial de las Cortes de Aragón*.
- Diccionario italiano-español, español-italiano*. (1991). Vox.
- Entwistle, W. (1978). *Lenguas de España: castellano, catalán, vasco y gallego-portugués*. Istmo.
- García-Pelayo y Gross, R. (1993). *Diccionario general español-francés, français-espagnol*. Larousse.
- González, J. (2009). *Breve historia de la literatura española*. Octaedro.
- Jackson, W. M. (Ed.). (1979). *Diccionario hispánico universal. Enciclopedia ilustrada en lengua española*. Volcán.
- Karam, V. (2006). Literatura italiana. http://www.mexicodiplomatico.org/art_diplomatico_especial/italiamis_apuntes.pdf
- Lehmann, W. (1969). *Introducción a la lingüística histórica*. Gredos.
- Murillo, J. (1998). El catalán y el gallego dentro del marco de las lenguas de la Península Ibérica: entre el bilingüismo y la diglosia. *Káñina, Revista de Artes y Letras de la Universidad de Costa Rica*, 2(XXII), 81–90.
- Nieto, M. (2001). *El poder del silencio: La función determinante de las heroínas discretas en los cantares de gesta castellanos*. Parnaseo. Servidor web de literatura española.
- Océano. (2002). *Smart diccionario español-inglés, English-Spanish*. Océano.
- Quirós R., M. A. (1984). Origen y formación de la lengua catalana. *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*, 10(02), 57.

ANEXO

TABLA DE LAS LENGUAS COMPARADAS

Para comprender el presente apartado, hay que tomar en consideración las siguientes observaciones:

1. La negrita marca los cognados de las otras lenguas con el catalán.
2. La cursiva representa aquellas palabras que solamente son cognados en italiano y francés.
3. El subrayado marca aquellas palabras que solamente son cognados en italiano y español.
4. La negrita y el subrayado muestran las palabras que solamente son cognados en francés y español.

5. El subrayado y la cursiva indican que las palabras marcadas solamente son cognados en francés, italiano y español.

Tabla 1. Tabla de lenguas comparadas

INGLÉS	ESPAÑOL	CATALÁN	FRANCÉS	ITALIANO	LATÍN
all	todo	tot	tout	tutto	totus
and	y	i	et	e	et
animal	animal	animal	animal	animale	animal
ashes	ceniza	cendra	cendre	cenere	*cinisĭa, de cinis
at	a	a	à	a	ad
back	espalda	esquena	dos	spàlla	spathŭla
bad	malo	mal	mauvais	cattivo	malus
bark	corteza	escorça	écorce	scorza	corticea
because	porque	perquè	pourquoi	perché	de por y que
belly	estómago	estómac	estomac	stomaco	stomăchus
big	grande	grand	grand	grande	grandis
bird	pájaro	ocell	oiseau	uccello	passer, ěris
to bite	<u>morder</u>	mossegar	<u>mordre</u>	<u>mordere</u>	mordĕre
black	negro	negre	noir	nero	niger, nigri
blood	sangre	sang	sang	sangue	sanguis, inis
to blow	<u>soplar</u>	bufar	<u>souffler</u>	<u>soffiare</u>	sufflāre
bone	hueso	òs	os	osso	ossum
to breathe	respirar	respirar	respirar	respirare	respirāre
to burn	quemar	cremar	<i>brûler</i>	<i>bruciare</i>	cremāre
child	niño	nen	enfant	bambino	ninno
cloud	nube	núvol	nuage	nuvola	nubes
cold	frío	fred	froid	freddo	frigŭdus
to come	venir	venir	venir	venire	venire
to count	contar	comptar	compter	contare	computāre
to cut	cortar	tallar	couper	tagliare	curtāre
day	día	dia	jour	giorno	dies
to die	morir	morir	mourir	morire	moriri
to dig	cavar	cavar	creuser	scavere	cavāre
dirty	sucio	brut	sale	sporco	succidus
dog	perro	gos	<i>chien</i>	<i>cane</i>	de origen incierto
to drink	beber	beure	boire	bere	bibĕre

dry	seco	sec	sec	secco	siccus
dull	filoso	obtús	obtus	ottuso	de filum ‘filo’
dust	polvo	pols	poussière	polvere	pulvus
ear	oreja	orella	oreille	orecchio	auricŭla
earth	tierra	terra	terre	terra	terra
to eat	comer	menjar	manger	māngiare	comedĕre
egg	huevo	ou	œuf	uovo	ovum
eye	ojo	ull	œil	occhio	ocŭlus
to fall	caer	caure	tomber	cadere	cadĕre
far	lejos	lluny	loin	lontano	laxus
fat	grasa	greix	graisse	grasso	grassa
father	padre	pare	père	padre	pater, tris
fear	temor	témer	crainte	timore	timor, ōris
feather	pluma	ploma	plume	piuma	pluma
few	pocos	pocs	peu	poco	paucus
to fight	luchar	lluitar	lutter	lottare	luctāre
fire	fuego	foc	feu	fuoco	fŏcus
fish	pez	peix	poisson	pesce	piscis
five	cinco	cinco	cinq	cinque	quinque
to float	flotar	flotar	flotter	galleggiare	flotter
to flow	fluir	fluir	couler	fluire	fluĕre
flower	flor	flor	fleur	fiore	flos, florus
to fly	volar	volar	voler	volare	volāre
fog	<u>niebla</u>	boira	brouillard	<u>nebbia</u>	nebŭla
foot	pie	peu	pied	piede	pes, pedis
four	cuatro	cuatro	quatre	quattro	quatŭor
to freeze	congelar	congelar	geler	gelare	gelāre
fruit	fruta	fruita	fruit	frutta	fruto
to give	<u>dar</u>	donar	donner	<u>dare</u>	dare
good	bueno	bo	bon	buono	bonus
grass	hierba	herba	herbe	erba	herba
green	verde	verd	vert	verde	viridis, ĭdis
guts	intestinal	intestí	intestin	intestinal	intestinus
hair	cabello	cabell	cheveu	capello	capillus
hand	mano	mà	main	mano	manus
he	él	ell	il	lui	ille
head	cabeza	cap	<i>tête</i>	<i>testa</i>	cabeza
to hear	escuchar	escoltar	entendre	udire	auscultāre

heart	corazón	cor	cœur	cuore	cor
heavy	pesado	pesat	lourd	pesante	pensāre
here	aquí	aquí	ici	qui, qua	eccum, hic
to hit	golpear	golpejar	frapper	colpire	colūpus
hold	sostener	sostenir	<i>tenir</i>	<i>tenere</i>	sustinēre
how	cómo	com	comment	come	quomōdo
to hunt	cazar	caçar	chasser	cacciare	captiare
husband	esposo	espòs	époux	marito	sponsus
i	yo	jo	je	io	ego
ice	hielo	gel	glace	ghiaccio	gelu
if	si	si	si	se	si
in	<i>en</i>	a	<i>en</i>	<i>in</i>	in
to kill	matar	matar	tuer	uccidere	*mattare
know	conocer	conèixer	connaître	conoscere	cognoscēre
lake	lago	llac	lac	lago	lacus
to laugh	reír	riure	rire	ridere	ridēre
leaf	hoja	full	feuille	foglia	folīa, de folīum
left	izquierda	esquerra	gauche	sinistra	del eusk, ezkerra
leg	pierna	cama	jambe	gamba	perna
to lie	mentir	mentir	mentir	mentire	mentiri
to live	vivir	viure	vivre	vivere	vivēre
liver	hígado	fetge	foie	fegato	ficātum
long	largo	llarg	long	lungo	largus
louse	piojo	poll	pou	pidocchio	pedicūlus
man	hombre	home	homme	uomo	homo, ĩnis
many	muchos	moltes	beaucoup	molto	multus
meat	carne	carn	viande	carne	caro, carnis
mother	madre	mae	mère	madre	mater, tris
mountain	montaña	muntanya	montagne	montagna	*montanĕa
mouth	boca	boca	bouche	bocca	bucca
name	nombre	nom	nom	nome	nomen, ĩnis
narrow	estrecho	estret	étroit	stretto	strictus
near	cerca	prop	près	vecino	circāre
neck	cuello	coll	cou	collo	collum
new	nuevo	nou	neuf	nuovo	novus
night	noche	nit	nuit	notte	nox, noctis
nose	nariz	nas	nez	nas	naris

not	no	no	non	no	non
old	viejo	vell	vieux	vecchio	veclus, vetŭlus
one	uno	uno	un,une	uno	unus
other	otro	altre	autre	altro	altĕrum
person	persona	persona	personne	persona	persōna
to play	jugar	jugar	jouer	giocare	iocāri
to pull	tirar	tirar	tirer	tirare	de origen incierto
to push	empujar	empènyer	pousser	spingere	impulsāre
to rain	lluvia	pluja	pluie	pioggia	pluvia
red	<u>rojo</u>	vermell	<u>rouge</u>	<u>rosso</u>	russĕus
right (correct)	correcto	correcte	correct	corretto	correctus
right (hand)	derecha	dret	droite	destra	dirĕcta
river	río	riu	<i>fleuve</i>	<i>fiume</i>	rivus
road	camino	camí	chemin	strada	del celtolat, cammīnus
root	raíz	arrel	racine	radice	radix, icis
rope	cuerda	corda	corde	corda	chorda
rotten (log)	podrido	podrit	pourri	putrefare	putrĕre
rub	frotar	fregar	frotter	fregare	frictus
salt	sal	sal	sel	sale	sal
sand	arena	sorra	<i>sable</i>	<i>sabbia</i>	saburra
to say	decir	dir	dire	dire	dicĕre
scratch	rascar	gratar	gratter	grattare	rasus, radĕre
sea	<u>mar</u>	dim	<u>mer</u>	<u>mare</u>	mare
to see	ver	veure	voir	vedere	vidĕre
seed	<u>semilla</u>	llavor	graine	<u>seme</u>	semens, inis
to sew	coser	cosir	coudre	cucire	consuĕre
sharp (knife)	afilado	afilat	aiguillé	affilato	de ‘afilar’
short	corto	curt	court	corto	curtus
to sing	cantar	cantar	chanter	cantare	cantāre
to sit	sentar	seure	asseoir	sedere	sedens, entis
skin (of person)	piel	pell	peau	pelle	pellis
sky	cielo	cel	ciel	cielo	coelum

to sleep	dormir	dormir	dormir	dormire	dormĭre
small	pequeño	petit	petit	piccolo	*pitinnus
to smell (perceive odor)	oler	olorar	sentir	odorare	olĕre
smoke	humo	fum	fumée	fumo	fumus
smooth	liso	lliss	lisse	liscio	lissós
snake	serpiente	serp	serpent	serpente	serpens
snow	nieve	neu	neige	neve	nix, nivis
some	algunos	alguns	quelques	alcuni	alĭquis y unus
to spit	escupir	escopir	cracher	sputare	ex y conspuĕre
to split	partir	partir	<i>fendre</i>	<i>fendere</i>	partiri
to squeeze	apretar	prĕmer	serrer	stringere	appectorāre
to stab (or stick)	clavar	clavar	clouer	inchiodare	clavāre
to stand	<u>levantarse</u>	aixecar	<u>se lever</u>	alzare	levans, antis
star	estrella	estrella	étoile	stella	stella
stick (of wood)	palo	pal	bâton	palo	palus
stone	piedra	pedra	pierre	pietra	petra
straight	recto	recte	droit	retto	rectus
to suck	chupar	xuclar	<i>sucer</i>	<i>succhiare</i>	voz onomatopéyica
sun	sol	sol	soleil	sole	sol, solis
to swell	hincharse	inflar	enfler	confiare	inflāre
to swim	nadar	nedar	nager	nuotare	natare
tail	cola	cua	queue	coda	cauda
that	ese	aqueste	ce	quello	ipse
there	ahí	aquí	<i>là</i>	<i>la</i>	ad hic
they	ellos	això	cela	loro	illud
thick	grueso	gruix	gros	grosso	grossus
thin	<u>delgado</u>	prim	mince	<u>delicato</u>	delicātus
to think	pensar	pensar	penser	pensare	pensāre
this	este	aquest	cette	questo	iste
thou	tú	tu	toi, tu	tu	tu
three	tres	tres	trois	tre	tres
to throw	lanzar	llançar	lancer	lanciare	lanceāre
to tie	atar	lligar	lier	legare	aptāre
tongue	lengua	llengua	langue	lingua	lingua

tooth	diente	dent	dent	dente	dens, dentis
tree	árbol	arbre	arbre	albero	arbor, ōris
to turn (veer)	volver	tornar	tourner	girare	volvĕre
two	dos	dos	deux	due	duos
to vomit	vomit	vomit	vomir	vomitare	vomitāre
to walk	andar	caminar	marcher	camminare	ambulāre
warm	caliente	calenta	<i>chaud</i>	<i>caldo</i>	calens, ēntis
to wash	<u>lavar</u>	rentar	<u>laver</u>	<u>lavare</u>	lavāre
water	agua	aigua	eau	acqua	aqua
we	nosotros	nosaltres	nous	noi	de nos y otros
wet	mojado	mullat	mouillé	bagnato	mollire
what?	qué	què	quoi	che	qui
when?	cuándo	quan	quand	quando	quando
where?	dónde	on	où	dove	de unde
white	blanco	blanc	blanc	bianco	blanch
who?	quién	qui	qui	chi	quem
wide	ancho	ample	<i>large</i>	<i>largo</i>	amplus
wife	<u>esposa</u>	dona	<u>épouse</u>	<u>sposa</u>	sponsus
wind (breeze)	viento	vent	vent	vento	ventus
wing	ala	ala	aile	ala	ala
wipe	limpiar	netejar	nettoyer	pulire	limpidāre
with	<u>con</u>	amb	avec	<u>con</u>	cum
woman	mujer	dona	femme	donna	mulier, ēris
woods	maderas	fustes	bois	legni	materiā
worm	gusano	cuc	<i>ver</i>	<i>verme</i>	cossus
ye	vosotros	vosaltres	vous	voi	de vos y otros
year	año	any	année	anno	annus
yellow	amarillo	groc	jaune	giallo	amarellus

LITERATURA

LITERATURE

LITTÉRATURE

EL RETRATO Y EL AUTORRETRATO LITERARIOS EN *MEMORIA POR CORRESPONDENCIA*, DE EMMA REYES

THE LITERARY PORTRAIT AND SELF-PORTRAIT IN EMMA REYES' *MEMORIA POR CORRESPONDENCIA*

Karla Marrufo¹

Universidad Modelo, Mérida, Yucatán, México

RESUMEN:

El autorretrato literario es un fenómeno estético cuyo principal sentido artístico es la autoobjetivación del sujeto, es decir, su posicionamiento en el mundo en un momento y un espacio específicos a través de una descripción física y, sobre todo, de la exposición de cualidades morales. Siguiendo la tradición de este fenómeno, ofrezco una lectura de *Memoria por correspondencia*, de la colombiana Emma Reyes, quien narra episodios de su infancia en cartas dirigidas a Germán Arciniegas, escritas a lo largo de casi treinta años. El objetivo es analizar el sentido del retrato y el autorretrato literarios forjados desde la risa, la ironía y el grotesco, en una obra que, mediante un ejercicio memorístico y de estilización de la mirada infantil, describe críticamente un contexto regido por la pobreza, la marginación, la ignorancia, la hipocresía y el fanatismo religioso.

ABSTRACT:

The literary self-portrait is an aesthetic phenomenon, and its main artistic purpose is to set an individual in a particular context, in a specific time and place, through a physical description, but also, through an exhibition of moral qualities. Following this tradition, I propose a critical analysis of *Memoria por correspondencia*, an epistolary book in which the Colombian writer Emma Reyes describes episodes of her childhood to Germán Arciniegas in a series of 23 letters written in the course of 30 years. My main purpose is to analyze the meaning of the portrait and the self portraits included in the book, written with irony, and grotesque elements, along with the letters focusing on the memoristic process of the author and how the perspective of a child is created stylistically when describing a context of poverty, marginalization, ignorance, hypocrisy and religious fanaticism.

Palabras clave: autorretrato literario, estética literaria, ironía, grotesco, narrativa epistolar.

¹ Centro de Investigaciones Silvio Zavala Vallado. Correo electrónico: kmarrufo@modelo.edu.mx; ● <https://orcid.org/0000-0002-4161-0310>.

Keywords: literary self-portrait, literary aesthetic, irony, grotesque, epistolary narrative.

Desde su publicación en 2012, *Memoria por correspondencia*, de Emma Reyes, ha gozado de una amplia recepción, tanto en Colombia como en otras latitudes. Varias reediciones, comentarios críticos y prólogos de Piedad Bonnett, Leila Guerriero, Franciso Hinojosa, Carolina Sanín entre otros, e incluso su adaptación a la pantalla, dan cuenta de su éxito. Según Bonnett (2012), este se debe, en parte, al estilo peculiar de la obra, a esa forma ágil que tiene la autora para desarrollar, en cada una de las 23 cartas que conforman el libro, un episodio de infancia con la vivacidad característica de las narraciones orales. Ante todo, destaca que

No hay en el texto pizca de odio. Sí en cambio una fuerza que nace de la voz adulta, que es capaz de recrear, con imaginación juguetona, no solo a la niñita bizca que supo encontrar resquicios de luz en su oprimente día a día, sino a la cohorte de personajes que la rodean, caracterizados finamente a través de unos breves trazos. (Bonnett, 2012, p. 11)

No resulta extraño que Bonnett (2012) haga hincapié en esta ausencia de odio, así como el hecho de que se trata de una narración que recrea de manera lúdica episodios de una infancia que debió ser poco menos que atroz. Atender al estilo es fundamental al leer estas cartas, pues si bien refieren episodios autobiográficos, también es importante enfatizar en aquellas estrategias literarias, estilísticas, que van esbozando el perfil de un yo en permanente confrontación con el mundo, así como el de una serie de personajes que son caricaturizados mediante un despliegue de vívida imaginación tendiente a fluctuar entre la exageración, el ridículo y la nostalgia.

Otras lecturas críticas de las cartas han reparado en el peso de lo autobiográfico y en sus implicaciones éticas, morales e incluso psicológicas, como «Palabrerío y empatía. Sobre *Memoria por correspondencia* de Emma Reyes» de Ángela Uribe Botero o «An Artist's Childhood, Etched in Trauma. The Book of Emma Reyes: A Memoir», de John Williams. El peso de lo autobiográfico en las cartas de la autora es insoslayable, pues marca pautas de lectura en las que la primera persona que firma las cartas coincide con el nombre de la autora, reafirmando una identidad y estableciendo lo que Phillipe Lejeune (1991) ha dado en llamar «el pacto autobiográfico». Sin embargo, no se trata propiamente dicho de una autobiografía, puesto que adopta una estructura episódica en cada carta para narrar, no el trayecto vital de la autora, sino momentos muy específicos de su infancia y lo hace con un estilo que, como se describirá más adelante, tiende a la descripción hiperbólica y ridiculizadora. Este último aspecto es crucial para comprender la dimensión de la risa presente en la obra, lo cual lleva a una apreciación distinta de la de Lejeune, quien se posiciona desde la perspectiva de quien lee la obra para articular su propuesta teórica sobre la autobiografía.

Más lecturas críticas de la obra de Reyes han reconocido, entre otros rasgos, la ausencia de un tono melodramático o de autocompasión, así como un sentido del humor a veces ingenuo y otras crítico; incluso se ha llegado a leer la obra en clave picaresca, como se puede apreciar en este comentario de Marjorie Agosin (2018):

Their story may remind readers of *Oliver Twist*, but it is told without sentimentality or self-pity. Instead, Reyes's vivid descriptions of the traumatic events of her life are full of lyricism and even humor—an inspiration to readers to live with hope under the cruelest of life's adversities. [...] Because of the ups and downs of Reyes's life, I often thought that this book could fall into the category of the picaresque novel. (p. 2)

Un comentario similar lo encontramos en la reseña de Ricardo Sánchez Ángel: «Emma Reyes, *Memorias por correspondencia*, 2ª ed.» (2013). En esta línea que vincula las cartas con el humor, destaca la lectura de Bibiana Fuentes en «Sátira del fracaso ético de la madre monstruo, la monja diablo y el ídolo de barro en *Memorias por correspondencia*, de Emma Reyes» (2021), pues se basa en las características de un género de larga tradición como es la sátira menipea y reconocidas por Bajtín (1974) en su estudio sobre Rabelais. Fuentes (2021) se propone un acercamiento a la obra desde el grotesco: las imágenes escatológicas, las escenas excepcionales atravesadas por la risa y la libertad de invención, son sin duda algunos de los elementos que admiten la lectura en clave humorística de las cartas y permiten mirar de cerca el revés crítico implícito en estas imágenes.

Además de Bonnett, otra parte de la crítica se ha detenido a comentar el particular estilo de Reyes: Hinojosa (2014), por ejemplo, afirma que «a pesar de las torpezas de lenguaje y los errores ortográficos —Emma no sabía leer ni escribir a los dieciocho años—, muchos de ellos deliberados, la narración es ágil y profundamente literaria» (pp. 11–12). Hacia el final del prólogo, el autor apunta que se trata de una autobiografía que

cuenta la verdad sin valorarla, sin una moral que la juzgue. Simplemente es el recuento de una vida llena de sufrimiento y temor que ha quedado atrás y que se mira a la distancia desde un presente de madurez y plenitud, desde la sencillez que nos da un recuerdo legítimo. (Hinojosa, 2014, p. 13)

Diana Echeverry Fernández (2022) dedica su estudio «De la perfecta incomunicación a la comunicación imperfecta. Memoria y lenguaje en cartas autobiográficas de Emma Reyes» al papel que juegan la memoria y el lenguaje como un desestabilizador de órdenes. Ambas lecturas convienen en que, al tratarse de una escritura autobiográfica y testimonial (Hinojosa), y de una voz encarnada en el cuerpo infantil de la autora (Echeverry), la información plasmada en las cartas se encuentra libre de juicios y valoraciones morales, dado que implica solo la recuperación de episodios del pasado. Según Eche-

verry (2022), Reyes no narra su infancia «como un ejercicio elaborado de reconstrucción» que asume «la búsqueda de un orden y sentido que implica la escritura autobiográfica. Este rechazo permite que en los textos Reyes narre con predominio de una voz y mirada infantil» (2022, p. 351). Estas características son, según Echeverry, las que terminan por liberar el discurso del juicio valorativo, pues

Reyes no da cuenta de las experiencias de otros, no busca conducir a su lector a través del lenguaje que emplea, ni emite juicios, tal como lo vimos en el primer apartado. Es decir, ella libera el poder del lenguaje verbal que tiene que utilizar para comunicar sus experiencias para no acercarse a ese lenguaje elaborado que busca rechazar. (Echeverri, 2022, p. 358)

Para la autora hay una búsqueda por escapar de un lenguaje civilizado, el del mundo adulto, y que «Su estrategia de narrar desde el posicionamiento de su cuerpo de niña hace que busque pasar por su cuerpo la sospecha hacia el lenguaje verbal elaborado» (2022, p. 359). Contrario a esta interpretación, la postura en el presente artículo parte del entendido de que, por más que se adopte una mirada infantil para evocar el recuerdo de infancia, no puede haber un discurso libre de juicios o valoraciones, y en el caso de Emma Reyes, lo que destaca es precisamente cómo narra y describe espacios, personajes, circunstancias: exagerándolos, ridiculizándolos o trazando retratos caricaturescos de quienes la maltrataron (a ella y a su hermana Helena) e incluso de sí misma. Aunque es posible convenir con las nociones de Lejeune sobre el «pacto autobiográfico» como un contrato de lectura en el que tiene lugar la afirmación de una identidad al hacer coincidir el yo que enuncia y firma, con el yo autoral, la propuesta de Reyes deja en entredicho la relación de su discurso con un supuesto estatuto de verdad, dado que predomina en la obra la incorporación de una serie de estrategias, imágenes y géneros menores de la risa que dotan a la obra de una dimensión crítica que va mucho más allá de la sola narración de un momento de vida.

En las siguientes páginas se recuperarán algunos de los elementos de la risa presentes en la obra, sobre todo cuando se centra en la configuración de retratos de los personajes que la rodean y de su propia imagen como un autorretrato de largo aliento que se va desarrollando en cada carta. Pese a que, en efecto, hay un predominio de la perspectiva infantil, la configuración de ese yo de vuelta a la infancia juega a colocarse entre la ingenuidad de la niña y la perspicacia de la adulta para ofrecer imágenes terribles, ridículas o hiperbólicas en un mundo descompuesto.

En «El autorretrato literario», Luis Beltrán Almería (2021) afirma que tanto el autorretrato pictórico como el literario surgen de una necesidad de autoobjetivación; es decir, de colocarse como sujeto de tal forma que sea posible el reconocimiento una vez que la identidad se ve amenazada por la duda, la inseguridad y la incertidumbre (Beltrán Almería, 2021, p. 60). En relación

con estas condiciones de la identidad, es que Beltrán Almería destaca que el autorretrato literario es particularmente característico de la modernidad, pues se trata de un momento histórico signado por el individualismo, la carencia de certezas ante un devenir que se vislumbra como incierto y una crisis identitaria a todos los niveles. No es que no haya registro de autorretratos literarios previos al siglo XIX, de hecho, famosos son los de Miguel de Cervantes, sino que en la modernidad adquieren un cariz peculiar que Beltrán Almería analiza desde la perspectiva estética de la gran historia y su consecuente evolución cultural.

La forma en que tiene lugar la autoobjetivación en el autorretrato puede ser, según el autor, seria, como cuando el objetivo de la imagen proyectada busca una confirmación una vez que la identidad ha hallado una certeza en su ser. Sin embargo, han proliferado, especialmente en el último siglo, autorretratos humorísticos o seriocómicos en los que la imagen de sí no solo admite ciertas faltas o defectos, sino que incluso llega a regodearse en ellos, a autohumillarse y a mostrarse ante el mundo como un ser inferior o acaso ridículo. En este tipo de autorretratos, la risa respecto a uno mismo puede estar orientada a exhibir una identidad en conflicto, resquebrajada o todavía en proceso de formación, y simboliza esa imposibilidad en el mundo moderno de constituirse de una identidad definitiva, cerrada y única. Somos una conciencia en constante movimiento y crecimiento, por eso la identidad cerrada que podría ofrecer el autorretrato en la modernidad se vuelve rápidamente ridiculizable.

En el caso de Emma Reyes, desde las primeras páginas se advierte una tendencia a la autohumillación que prevalecerá hasta el final. Si se muestra haciendo énfasis en su bizquera, en su pobreza, en que era la más chiquita de cuantas personas la rodearan y por lo tanto solía estar inhabilitada para llevar a cabo labores que implicasen fuerza o altura, es porque a lo largo de las cartas va configurando una imagen de sí serio cómica, una que puede ser objeto de burla pero también de compasión y admiración. Del mismo modo como coloca en primer plano sus defectos, Reyes hace alarde de sus virtudes: es una niña graciosa, simpática, que hace reír a los adultos con sus ocurrencias, que tiene un gran talento innato para el bordado y el dibujo (habilidad que luego desarrollaría en su trabajo pictórico), y sobre todo, se coloca a sí misma como una sobreviviente ejemplar de la terrible infancia que describe. Por esto, aunque el discurso epistolar admita una lectura autobiográfica de los hechos confesados y las circunstancias padecidas, la forma como se encuentra estilizada la perspectiva infantil de la niña Emma, desde la Emma adulta, está orientada desde la risa, a través de un permanente gesto irónico con el que se observa y describe a sí misma y a su entorno.

Además de esta fluctuación entre la autohumillación y la reivindicación, el carácter simbólico del autorretrato se pone de manifiesto en géneros literarios destinados a la rendición de cuentas: diarios, confesiones, epístolas, consolaciones, etc. (Beltrán Almería, 2021, p. 64), es decir, aquellos que priorizan un

crecimiento de conciencia que puede tener lugar a través de su carácter dialógico (dirigido a un tú autorreflexivo), o mediante la descripción de un viaje o de una experiencia sentimental. En Reyes, estos rasgos son los que carta a carta van articulando los episodios de infancia que inician con el primer recuerdo de la autora cuando tendría cerca de tres o cuatro años, hasta la adolescencia, cuando logra escapar del convento de monjas; son también estos los rasgos que, con ciertos elementos grotescos, conforman una serie de retratos humorísticos que encarnan una mirada crítica del mundo.

Concebido el autorretrato como esa imagen que va de la autohumillación a la reivindicación y al crecimiento de conciencia, encontraremos en las cartas de Reyes una dimensión simbólica que desde la risa se posiciona frente al mundo: es la niña bizca que a pesar de su cortísima edad (que curiosamente casi no se modifica, como si fuese un héroe por quien no parece pasar el tiempo salvo en momentos clave) asume cada aprendizaje con una lucidez formidable. Sus primeros recuerdos la ubican a ella y a su hermana Helena viviendo en un cuartucho miserable en una zona marginal de Bogotá, junto con un niño al que apodan el Piojo y al que de un día para otro la señora María, quien es responsable y tal vez la madre de los tres, entrega a un señor. La reacción de la niña Emma cuando se llevan al Piojo es reflexiva y de aprendizaje: «Creo que fue en ese momento que nació entre Helena y yo una especie de pacto secreto y profundo; un sentimiento inconsciente de que éramos solas y que solo nos pertenecíamos la una a la otra» (Reyes, 2014, p. 28). Algo similar sucede cuando por fin logra escapar del convento en el que ha permanecido enclaustrada por varios años: «Antes de ponerme en marcha hacia el mundo, me di cuenta de que hacía mucho tiempo que yo ya no era una niña. En la calle no había nadie, solo dos perros flacos y uno le estaba oliendo el culo al otro» (Reyes, 2014, p. 235). Con esta descripción grotesca cierran las cartas, y lo que esperaríamos es la final liberación del personaje, al que hemos visto sortear obstáculos y sobrevivir a la pobreza y la explotación, se presenta teñida de una imagen absurda pero profundamente significativa e irónica: el mundo al que sale no parece nada prometedor, al contrario, sintetiza la noción de un destino incierto y no menos difícil que queda plasmado en la representación de una calle desierta y en la miseria de los perros en un gesto por demás escatológico.

Se entiende por *grotesco* aquellas series básicas identificadas por Bajtín (1974) y derivadas del cuerpo humano: vestimenta, sensaciones, comida, bebida, sexo, enfermedades, excrementos, muerte. Aunque hay más símbolos grotescos en la modernidad, como los destacados por Beltrán Almería en «El grotesco, categoría estética» (2018), en el caso de los retratos y autorretratos descritos en las cartas tendrán una fuerte carga simbólica grotesca las faltas o los excesos del cuerpo humano, las más de las veces incorporados como síntoma y evidencia irrefutable de un defecto moral.

En el caso de los personajes que la rodean, los retratos literarios configurados por Reyes irán de la condescendencia a la burla abierta, en especial cuan-

do se trata de las monjas que en el convento someten a las niñas a castigos, humillaciones y arduos trabajos. Antes de llegar al convento, desde la primera carta y aun en la relación del viaje que realizan de Guateque a Bogotá, habrá personajes retratados con una suerte de regodeo en lo escatológico:

Los dos indios estaban borrachos, cada uno llevaba un gran calabazo de chicha; el que cargaba a Helena, que tenía la cara llena de viruela, tenía diarrea y cada rato se quitaba el pantalón y se sentaba a ensuciar haciendo unos ruidos espantosos; el mío se paraba junto, muerto de risa, diciéndole: —Beba más chicha, compadre, solo la chicha es güena para las churrias. (Reyes, 2014, p. 88)

Más adelante, los indios, borrachos, sostienen discusión; uno saca un cuchillo y la autora refiere: «El de la diarrea le dijo: —no te puedo matar porque tengo que cagar» (Reyes, 2014, p. 88). Lo curioso en la narración de estas escenas, en las que la imagen grotesca de lo corporal escatológico se desarrolla como parte del tono humorístico explícito en este y otros pasajes, es que tienen lugar justo antes de que las niñas sean abandonadas por la señora María en la estación de tren y de uno de los momentos más dramáticos de las cartas: la toma de conciencia de las dos hermanas, no solo de que habían sido abandonadas, sino de que desde entonces se encontraban completamente solas, ahora sí, en el mundo. No está de más precisar que este vaivén entre lo alto (el aprendizaje producto de la toma de conciencia del personaje respecto a su nueva situación) y lo bajo (la escena deliberadamente explícita antes citada), participa del juego humorístico presente en todas las cartas. Este tipo de fluctuaciones es la que da cuenta de una intencionalidad que va mucho más allá de lo referencial en cuanto a narrar los sucesos de una vida, y que se articula como una mirada crítica de su entorno sustentada en elementos corporales que tienden a colocar en primer plano la mezquindad o bajeza de ciertos personajes.

Algo similar ocurre cuando la autora explica quiénes son algunas de las monjas y las niñas con las que se encuentra en el convento, ya que la exageración tendiente al ridículo se erige como la protagonista de estos retratos. Por ejemplo, al llegar al convento, Emma y Elena se encuentran con la señorita Carmelita, una anciana que gozaba de bastantes privilegios por aportar dinero a las monjas, y quien es presentada de la siguiente forma:

Helena y yo no quitábamos los ojos de la señorita Carmelita, nunca habíamos visto una persona tan gorda; piensa a la persona más gorda que hayas visto y dóblala por cuatro más [...] con gran dificultad se levantó de la silla, entre ella y la silla se formó una especie de ventosa de aire que hizo tres veces pluc, pluc, pluc. (2014, p. 107)

Este énfasis en la corporalidad grotesca, hiperbólica, predominante en algunos retratos, deriva de cómo ha sido el tratamiento recibido por parte de esa persona. Como apuntaba Beltrán Almería, las características físicas en el retrato literario serio o cómico, tienden a ser reflejo de las cualidades morales de

la persona retratada. Por eso, si la señorita Carmelita es exhibida por su obesidad, es porque maltrataba a Helena y a Emma, y porque a través de la puesta en primer plano de su corporalidad, se enfatiza en su mezquindad moral.

Muy distinta es la imagen ofrecida de la hermana Dolores Castañeda, quien para las niñas representaba una figura de consuelo en medio de las tribulaciones del convento y quien es retratada casi como un ángel:

Alta, muy fina, de piel blanca, casi transparente, unas manos divinas que tenía siempre entrelazadas sobre el pecho apretando el Cristo que pendía de su cuello con una cadena, era ella la que tocaba el armonio en la capilla. Nunca nos pegó, nunca nos gritó, nunca nos humilló, en sus labios había siempre una sonrisa angelical llena de bondad [...] Muy derecha, con un paso elegante y su eterna sonrisa, salía de su cuarto hacia el corredor donde, en filas de a seis, la esperábamos cada noche [...] ella levantaba su blanquísima mano y nos daba la bendición. (Reyes, 2014, p. 130)

Aunque hay un sinfín de retratos en todas las cartas, destacan en cuanto a elementos de risa y grotesco los de los personajes al interior del convento. Muchas veces, estos retratos vienen aparejados o en contraste con el de la protagonista y su hermana. Por ejemplo, sor Trinidad, la encargada del taller de corte y confección, es presentada como una «antioqueña fuerte como un toro y de una dureza y desprecio que era casi inhumana. Era ella la que más nos maltrataba porque éramos hijas de la calle, porque éramos pobres, porque éramos estúpidas y seres despreciables dignos de lástima.» (Reyes, 2014, p. 136). Así como este personaje, desfilarán otras como sor Teresa, «la más vulgar, ordinaria, con alma de verdugo» (Reyes, 2014, p. 136) o sor Honorina, de quien Emma escribe:

era nuestra diversión. Italiana, hablaba malísimo el español, bastante vieja, pero de una agilidad y nerviosidad que parecía un trompo, siempre estaba agitada, era de mal carácter pero llena de bondad y una calidad humana extraordinarias. Lo primero que nos hacía reír de ella era su nombre, Honorina, luego su idioma y su bufonería, había algo en ella de payaso napolitano. (Reyes, 2014, p. 137)

Retratos por el estilo, son los que colocan a las figuras eclesiásticas de su entorno como seres ridículos, falibles, con vicios al igual que todos y, como todos, ostentando la pobreza de su contexto. El padre Bacaus, por ejemplo, además de ser aficionado al vino

era viejo casi sin pelos en la cabeza, sucio, sucísimo, con una sotana de un negro que yo no conocía, y la sotana era tan vieja que en los bordes de las mangas y abajo colgaban hilos, y era además de cuando era más chiquito, porque le quedaba corta y se le veían las piernas con pelos porque no se ponía medias, y los zapatos se reían de todos lados. (Reyes, 2014, p. 224)

En este tipo de retratos, la mayoría de los representantes de la iglesia en el convento evidencian esa mirada crítica del mundo señalada anteriormente. No se trata únicamente de narrar quiénes eran los personajes que formaron parte de la infancia de la niña Emma en el convento. Se trata de poner en primer plano aquellos elementos, actitudes o conductas, que tanto en lo físico como en lo moral, expresan la descomposición de un orden; en este caso, el de la iglesia católica, sus instituciones y valores encarnados en las monjas y el cura.

Las otras niñas del convento también desfilan por las cartas exhibiendo desde el discurso de Emma sus virtudes y defectos. Ahí están Esther, la líder del grupo al que Emma quiere pertenecer, al igual que Teresa o Inés, personajes retratados con esa ironía predominante en la obra:

muy bonita, rubia con ojos grises, siempre muy limpia y todo lo que hacía lo hacía bien. Era la que mejor saltaba al lazo, la que mejor jugaba a la pelota, cantaba lindo, tenía una voz muy dulce, reía sacando siempre la punta de la lengua y tenía una cara de pícara y una picardía arrolladora [...] Teresa era la boba del grupo era la que más nos hacía reír, era gorda redonda y la llamábamos Barril; su mamá trabajaba en una gran panadería y cada semana le mandaban sacos llenos de pan que eran una delicia y que ella sagradamente distribuía entre todas las del grupo. [...Inés era] la romántica, siempre estaba en la luna, era la única del grupo que había ido a una escuela y había aprendido a leer, tenía una memoria prodigiosa y nos contaba página por página los libros de cuentos que había leído. (Reyes, 2014, pp. 148–149)

De entre estos personajes destaca La Nueva, una niña con una imaginación descomunal que se gana la confianza de las otras contando historias extraordinarias. A los ojos de Emma, La Nueva se erige como

la niña más triste que he visto en mi vida. Tendría diez años, muy flaquita, de una palidez de cera, con una cabeza muy grande que parecía desproporcionada con su cuerpo raquítico, además tenía muchísimo pelo muy crespo que le caía a los hombros en cachumbos [...] Sus ojos eran inmensos, no sé por qué me recordaban los del Niño. Negros, enormes, con pestañas larguísimas, pero sus ojos daban la impresión de ver más allá, más hondo, más profundo que los ojos de las otras. Caminaba como en el aire, como si no pusiera los pies en la tierra, y toda su tristeza se reflejaba en su boca. No sé... No te lo puedo explicar, era una boca que pedía ayuda, que tenía siempre el gesto de un profundo dolor. (Reyes, 2014, p. 150)

Mediante un retrato como el de La Nueva, Reyes ofrece una imagen especular de aquello que le resulta entrañable, doloroso y acaso comprensible. Este personaje, al igual que el Piojo o el Niño (un hermano suyo que es abandonado en uno de los viajes previos a la entrada al convento), representan una especie de dolor compartido, la complicidad en el abandono y en la soledad, aunque la imagen ofrecida tampoco esté exenta de rasgos grotescos.

Téngase en cuenta que en los retratos de aquellos personajes que figuran como iguales para la protagonista, hay una distancia menor, marcada por la falta de jerarquías explícitas (como sí las hay respecto a los adultos), que los posiciona en una actitud un poco más condescendiente o empática. No significa que en el trazo de sus perfiles la risa no se haga presente, queda el anterior ejemplo donde, una vez más, la corporalidad da la pauta para la burla; sino que tiene lugar una relación mucho más cercana con las circunstancias de estos personajes, un poco a nivel de identificación o de reflejo. En este tipo de retratos se puede pensar que la ausencia de jerarquías ofrece una imagen más en consonancia con el colectivo de las infancias narradas, lo cual termina por perfilar una identidad de grupo que, a pesar de sus diferencias, cuenta con una serie de puntos en común desde los cuales enfrentar las adversidades.

CONCLUSIONES

Según estos ejemplos y reflexiones en torno al retrato y el autorretrato literarios, se advierten distintas facetas de la imagen en crecimiento de la propia Emma que culminaría con la toma de conciencia de que ya no es más una niña cuando por fin logra salir al mundo, así como los trazos irónicos y grotescos con que se posiciona para definir a quienes la rodean. En este recorrido del trayecto vital por los primeros años de su vida, Reyes va creando un yo en permanente estado de confrontación con un mundo hostil, marginal, lleno de hipocresías y mezquindades que son mostradas en el discurso epistolar a través de la risa, es decir, de ese carácter satírico, irónico e hiperbólico con que se narran los sucesos y se describe a las personas.

Para Beltrán Almería, el sentido del autorretrato humorístico reside en

la burla de las convenciones sobre la identidad, sobre la autoafirmación y sobre la automitificación (pues) contiene sustanciales promesas en un ser humano más inteligente, más armonioso y más acorde con la naturaleza orgánica y humana; esto es, con una existencia como género en un gran colectivo en perpetua evolución que vive en generaciones sucesivas. (2021, p. 75)

El carácter simbólico de los retratos y autorretratos en *Memoria por correspondencia*, de Emma Reyes reside precisamente en ofrecer una imagen alternativa, lúdica, que desde la risa pone en evidencia las contradicciones de la institución eclesiástica y sus representantes, así como las facetas más precarias de una sociedad desigual, clasista, racista, pero a la que la protagonista sobrevivió y a la que superó con creces, forjando una imagen de sí moralmente superior: la de la sobreviviente.

REFERENCIAS

- Agosin, M. (2018). *The book of Emma Reyes: A Memoir*. Penguin Classics.
- Bajtín, M. (1974). *La cultura popular en la Edad Media y el Renacimiento. El contexto de Francois Rabelais*. Barral.
- Beltrán Almería, L. (2018). El grotesco, categoría estética. En G. Laín Corona & R. Santiago Noglaes (Eds.), *Cartografía literaria. En homenaje al profesor José Romera Castillo* (pp. 1125–1140). Visor.
- Beltrán Almería, L. (2021). El autorretrato literario. *Revista de Literaturas modernas*, 51(2), 59–79.
- Bonnett, P. (2012). *Memoria por correspondencia de Emma Reyes*. Fundación Arte Vivo Otero Herrera.
- Echeverry, D. (2022). De la perfecta incomunicación a la comunicación imperfecta. Memoria y lenguaje en las cartas autobiográficas de Emma Reyes. *Lingüística y Literatura*, 43(81), 347–365. <https://doi.org/10.17533/udea.lyl.n81a16>
- Fuentes, B. (2021). Sátira del fracaso ético de la madre monstruo, la monja diablo y el ídolo de barro en Memorias por correspondencia de Emma Reyes. *Chasqui*, 51(2), 215–232.
- Hinojosa, F. (2014). Prólogo. En *Memorias por correspondencia*, de Emma Reyes. Almadía.
- Lejeune, P. (1994). *El pacto autobiográfico y otros estudios*. Megazul-Endymion.
- Reyes, E. (2014). *Memoria por correspondencia*. Almadía.
- Sánchez, R. (2013). Emma Reyes. *Memorias por correspondencia*, 2ª ed. *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, 40(1), 359–361. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/achsc/article/view/38778/40770>
- Uribe, A. (2016). Palabrería y empatía. Sobre memoria por correspondencia de Emma Reyes. *Estudios de Filosofía*, 54, 9–22. <https://doi.org/10.17533/udea.ef.n54a02>
- Williams, J (2017, August 15). An artist's childhood, etched in trauma. The book of Emma Reyes: A memoir. *The New York Times*.

LA MICROFICCIÓN, GÉNERO SUBVERSIVO. NARRATIVA BREVE DE CUATRO AUTORAS COSTARRICENSES

MICROFICTION, A SUBVERSIVE GENRE. SHORT NARRATIVE BY FOUR COSTA RICAN AUTHORS

*Laura Zúñiga Hernández*¹

Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica
Universidad de La Rioja, Londoño, España

RESUMEN

La investigación postula la literatura de microficción como un género subversivo, el cual rompe con los patrones establecidos en las obras convencionales narrativas, como muestra de la posmodernidad. Se analizan los textos de cuatro autoras costarricenses, Myriam Bustos, Laura Fuentes, Laura Casasa (Lía Crous) y Laura Zúñiga con publicaciones de la categoría literaria en estudio, que muestren el tema de lo subversivo para el desarrollo de los acontecimientos de la narración, la forma de la prosa empleada, la problemática, el lenguaje o la evolución de los personajes.

ABSTRACT

The following research aims to demonstrate microfiction literature as a subversive genre, which breaks with the established patterns in conventional narrative works, as a sign of postmodernity. For this purpose, an analysis is presented of the texts of four Costa Rican authors, Myriam Bustos, Laura Fuentes, Laura Casasa (Lía Crous) y Laura Zúñiga with publications of the literary category under study, which show the theme of the subversive for the development of the events of the narrative, the form of the prose used, the problematic, the language or the evolution of the characters.

Palabras claves Microficción, Centroamérica, subversión, rasgos, encuentro, posmodernidad.

Keywords Microfiction, Central America, subversion, traits, encounter, postmodernity.

PRELIMINAR

Esta investigación se traza como objetivo demostrar que el género microficcional posee carácter subversivo, pues a partir de dos de sus rasgos como la ruptura de las normas estilísticas o temática y la controversia existente en

1 Escuela de Filología, Lingüística y Literatura. Correo electrónico: langezluna@gmail.com; ● <https://orcid.org/0000-0003-3099-7369>.

cuanto a su clasificación genérica es posible el reconocimiento de esta forma con características de rebeldía, tanto en su producción como en su escritura. La base para la recolección de datos, en primer lugar, fueron los argumentos presentados en el *Primer Encuentro de Minificción Centroamericano* realizado hacia finales del año 2021, en el cual participaron escritores y críticos literarios de la región Centroamérica, quienes se enlazaron virtualmente para compartir sus enfoques sobre esta categoría narrativa y, principalmente, los proyectos a largo plazo sobre el género dentro del panorama regional.

Para verificar lo planteado se reflexiona sobre los textos de cuatro autoras costarricenses que ejemplifican la subversión como una característica representativa en estos. Se han elegido las siguientes escritoras: Myriam Bustos, *Cuentas, cuentos y descuentos* (1995), Laura Fuentes *Antierótica feroz* (2013), Laura Casasa (Lía Crous) *Los niños muertos* (2009) y Laura Zúñiga, *Mitófagos* (2014). De este modo se esclarece que en pleno siglo XXI en la crítica literaria se continúa el debate sobre qué es o no la microficción²1 como categoría genérica, ya que cada uno de los autores y teóricos presentan una diversidad de definiciones que no solo son difíciles de limitar, sino que cambian constantemente. A esto se le suma el delimitar cuáles son las características identitarias o bien, qué textos pueden ser o no considerados pertenecientes a esta rama, las cuales manifiestan, sin duda, la polémica aún vigente en torno al género como objeto de estudio literario; sin embargo, este aspecto no será debatido en este estudio.

Pensar en la *des-genérica* nomenclatura evidencia que este tipo de textos literarios se convierten en la voz breve de la oposición ante el poder discursivo; la orfandad necesaria de su categoría no agrupada dentro de los cánones le hacen adquirir un estilo disruptivo, innovador, sin reglas, sin rigidez. Por lo tanto, su forma cambiante, busca transmutar su materia para seguir fuera de los patrones dictados, pues la vitalidad de su esencia precisamente se compone de su constante cambio.

Sobre los géneros literarios y sus cambios comentaba Ramón (1915) la existencia de «rebeldías» en las obras, por ejemplo, en el texto «Proclama de Pombo de 1915» —incluida posteriormente en Pombo (1918)— el cual denuncia cómo el mercado está inundado de «cosas editoriales» que, para satisfacer a un público matrimonial, ignoran la verdadera literatura. Por ello, propone por primera vez que:

El libro inclasificable, el libro violento, el libro ultravertebrado, el libro cambiante y explotador, el libro libre en que se libertase el libro del libro, en que las fórmulas se enlazasen al fin, los libros que aquel no han comunicado a publicarse porque los que quizás parezcan ser de esta clase o se creen obliga-

2 Esta nomenclatura se refiere al género debido a las investigaciones realizados en los últimos años. Su escogencia se debe a las definiciones del prefijo griego *micro-* que es representativo de pequeño o breve.

dos a tomar el uniforme filosófico o hablan de una libertad antigua, indecisa y elocuente o resultan como capítulos sueltos y lentos de novelas inacabadas. (Banet, 2018, p. 1)

De acuerdo con ello, la microficción y sus producciones pueden pertenecer a este no ordenamiento, pues cuando existe tiene un escabroso y oscuro interior que no deja encontrar una materia homogénea para su estandarización.

La posmodernidad ha dejado claro que la sociedad vive en un constante cambio, en procura de la innovación, del desorden, del caos. Así lo explica Vázquez (2011):

La ruptura con la razón totalizadora supone el abandono de los *grands récits*, es decir, de las grandes narraciones, del discurso con pretensiones de universalidad y el retorno de las *petites histoires*. Tras el fin de los grandes proyectos aparece una diversidad de pequeños proyectos que alientan modestas pretensiones. Aquí se insiste en el irreductible pluralismo de los juegos de lenguaje, acentuando el carácter local de todo discurso, y la imposibilidad de un comienzo absoluto en la historia de la razón. Ya no existe un lenguaje general, sino multiplicidad de discursos. Y ha perdido credibilidad la idea de un discurso, consenso, historia o progreso en singular: en su lugar aparece una pluralidad de ámbitos de discurso y narraciones. (p. 5)

Esta multiplicidad se traslada a la literatura que se rige a partir de dicho cambio de paradigma como parte de esta vivencia posmoderna que replica la perspectiva caótica y la evidencia en la transformación inacabada del género de la microficción y su plurovocalidad, ruptura y subversión.

Asimismo, el género como no es una rama del cuento, sino de la narrativa en general. Su auge en las últimas décadas vislumbra los tiempos que ya auguraba Monterroso: la era tecnológica. No es casualidad que la microficción se mueva a su antojo por las figuras de otros géneros, en busca de satisfacer su manía de camuflarse con los demás. En consecuencia, se destaca que uno de los mecanismos más empleados para disfrazarse es la misma tecnología. En la actualidad ni siquiera se piensa en la desaparición de este recurso, comemos, vivimos, hablamos a través de él; por lo tanto, no es ajeno a las realidades humanas cotidianas y mucho menos a la literatura. Dicho panorama marcado por la brevedad, la fluidez, lo efímero y lo tecnológico, tiende a parecerse más a una plaga permitida y sin futura extinción.

Sobre los últimos aspectos, se apunta que los nativos y migrantes digitales comparten la vivencia de la liquidez de la que ya teorizaba Bauman (2000). La transformación social en la que se sumerge la sociedad también traspone las fronteras literarias y modifica lo que en ella se crea.

La digitalización permite tener en cuenta también aquellas producciones que son consideradas fuera de los márgenes; el uso de la sencillez y la limitación de palabras, hacen que la tecnología se convierta en una de las formas más empleadas como promotor de cultura. Ya Nietzsche lo había dicho: «Mal-

vado el que en este muestrario de retales de todas las clases vea la errata en vez de ver el efecto de cada retal. Solo será inteligente el que anote los retales que aquí faltan (...)». Aceptar que ya la microficción forma parte del día a día parafraseando a Nietzsche es un asunto de maldad y ajuste de los nuevos tiempos vividos.

Sin embargo, aquí el verdadero pormenor es que los teóricos o los críticos literarios no han llegado a un acuerdo y —no los culpo— sobre qué es y que no la narrativa breve, debido a que la era digital permite no arraigarse, no tener raíces en los cánones y si los estudiosos no acuerdan, tampoco lo hará el género que es un *cronopio* que va por ahí sin entender estos asuntos teóricos.

Su brevedad, la elipsis, la transgeneridad lo obligan a apartarse de los estándares; igualmente posee un estilo cambiante e innovador; debido a que cuenta con sus propias leyes; igual al computador que cambia como los ciclos lunares, así las microficciones cambian constantemente en su estructura y temática. Sobre este entendido explica Rojo (2020):

La minificción es una de las más ambiguas formas de un arte ambiguo. Desde su carencia de nombre específico, la dificultad de establecer su historia que no sea mediante un acto de fe, y sobre todo su inasibilidad genérica. La minificción es proteica, transgenérica, cambiante, degenerada y así lo ha sido desde sus inciertos orígenes. (p. 37–38)

Sobre la cita anterior, la minificción estará en un debate constante pues se dificulta la definición, clasificación e historia de esta, debido a su inherente transformación a lo largo de su existencia.

La era digital ha contribuido en el asidero de un género que se ha visto florecer tecnológicamente y ejecuta sus propias artimañas para crearse. No es casualidad que su auge se dé durante el siglo XXI y que se incremente con la venida de la pandemia. Los medios digitales son los aliados para que los escritores que, aún no hallaban —me atrevo a decir— en las casas editoriales tradicionales un espacio para este tipo de literatura lo encuentren cuando se vuelve más tangible la digitalización.

La pandemia puso en evidencia una realidad en la pantalla de muchos y aunque ya existiera, es más notoria durante 2020. Es así como surge la necesidad de decir desde los márgenes y en menos de doscientas palabras. La libertad que conmueve y mueve a las microficciones ha permitido que autores sin saberse como tales se encuentren frente a sí mismos en el espejo, desteejan su maraña creativa y se crucen con otros en la virtualidad.

El saberse pandémico ha unido no solo a humanos, sino a humanos escritores desapegados de sus realidades literarias. Los que escriben el género son una especie extraña, tal como menciono en mi libro *Temporada de microlugares* (2021) los autores son fenómenos —en recordatorio a Shua, una de las más prolíficas escritoras de microficción—, pues se les mira de reojo y con

extrañeza: «No vaya a ser que eso de escribir textos breves sea contagioso» (H. Zúñiga, p. 3).

A lo largo de este siglo se han editado libros, antologías y microficciones casi huérfanos en sus países; sin embargo, esto a su vez es contrario al aumento de las producciones de este tipo y con ello los certámenes, los encuentros, los conversatorios y las actividades diversas alrededor del género.

La digitalización es solo la antesala de lo que se avecina. Los esfuerzos en muchos países por darle la visibilidad al género no pasan desapercibidos como el mismo fenómeno de la pandemia. Por ejemplo, en Costa Rica la microficción se ha incorporado de forma paulatina en las letras. Todavía las editoriales no optan, en gran número, por la publicación de estas obras; los escritores del género son pocos o, al menos, no se reconocen como tales y los que tienen mayor producción son pocos; mientras las investigaciones académicas siguen siendo esporádicas.

De acuerdo con los aspectos anteriores que son meditaciones personales, considero que una peculiaridad de la microficción es la subversión, tanto en la temática como en el estilo literario empleado. De este modo, las narrativas brevísimas (como las denomina Rojo) han roto los estándares actuales a partir de sus características genéricas, los temas abordados que dimensionan la literatura como un ente de ruptura y el empleo de recursos estilísticos como la ironía o la parodia, en el que los autores encuentran la forma para cuestionar los patrones sociales. Por tanto, la investigación presente tiene como objetivo analizar las narrativas breves elegidas de las obras de Myriam Bustos, *Cuentas, cuentos y descuentos* (1995), Laura Fuentes *Antierótica feroz* (2013), Laura Casasa (Lía Crous) *Los niños muertos* (2009) y Laura Zúñiga, *Mitófagos* (2014) desde la perspectiva de sus rasgos genéricos, la temática para la exploración de las obras y demostrar que en estas se presenta el carácter subversivo.

EL GÉNERO SUBVERSIVO: LA MICROFICCIÓN

Durante el conversatorio «Del micro a los hechos: antologías de microrelatos en Costa Rica» se formuló el supuesto de que la microficción sigue siendo un género sin definir aún en las tablas de los cánones. Los esfuerzos han trascendido a lo largo de las últimas décadas, en donde autores como Zavala, Lagamovich o Sánchez han indagado en la búsqueda de una teorización. Asimismo, las antologías, los certámenes, los libros y las editoriales (Chifurnia, Ficciónquark, Editorial cafeína o Parafernalia Ediciones Digitales, entre otras) han visto la luz más a menudo, lo que evidencia la aceptación del género dentro de los lectores más informados del mundo literario o quienes tienen preferencias por las lecturas cortas.

Aunado a lo anterior, el contexto histórico actual permite que la literatura se metamorfosee en diferentes caracteres, cada uno con intención de llegar a un público específico. Sobre esto se debe aclarar que los lectores de micro-

ficción no pueden ser cualquier tipo de lector, sino uno que se involucre por completo en la lectura y la interpretación inferencial, pues es necesario para comprender el texto y vivirlo.

En efecto, toda minificción requiere un lector activo, que ponga en funcionamiento todas sus competencias en pos de la creación del sentido del texto. Según Mendoza (2000), el acto de lectura no termina en el punto final, sino que sigue silenciosamente en la mente del lector. De este modo, se genera un pacto con quien lee para permitirle manipular el texto, analizarlo, apropiarse de su significado según su necesidad; por lo cual la microficción resulta provocativa, hace un guiño para adentrarse en una especie de canto *sirenesco* y hundir a la persona lectora en el mar de sí mismo. Por añadidura el término subversión o subversivo se liga primordialmente a la concepción binaria del Otro y otro, es decir, al reconocimiento de la otredad. Dicha visión se encuentra desde el momento en que se da esta ambivalencia entre individuos al establecerse una relación de juegos de poder.

Por lo tanto, el otro percibe necesario ir en contra de lo instituido, así dentro de esta oposición hay un carácter rebelde y una disconformidad implícita como una irremediable protesta sobre lo dictado por una sociedad que aún maneja los estándares hegemónicos. Desde este sentido la ruptura, la rebeldía y la necesidad de buscar nuevos parámetros es el motivo primordial de la escritura de la microficción; la técnica de la creación, la ejecución de diversos géneros logra expresar la vivacidad de los textos, tal como lo explica Lambarry (2022) sobre el trabajo literario de Monterroso y basado en Bordieu:

Ningún reseñista hizo una mención especial al cuento «El dinosaurio», que se entendió entonces como una parte orgánica del todo, un cuento que no se distinguía en complejidad temática y precisión de estilo del resto. Este hecho es significativo, porque la recepción de la crítica evitó usar etiquetas o mote alusivos a la brevedad: No se habló de una minificción, tampoco de un autor de brevedades. Se destacó, repito, el hecho de que fuera un autor original y a la vez complejo en su búsqueda formal y temática. La suya era, en palabras de Bourdieu, «La acción subversiva de la vanguardia, que desacredita las convenciones vigentes». (2015: 376)

Desde entonces se visualiza el género como subversivo desde su mismo enfoque vanguardista, existe implícito el carácter de rebeldía y de innovación; por lo cual no es de extrañar que dicha transformación y desacato se imprima hasta la fecha en las obras pertenecientes a esta narrativa.

Un rasgo que también estampa el sello de lo subversivo es la mutabilidad con otros géneros, en otras palabras, la microficción explora el propio impulso narrativo y experimenta con múltiples escenarios que van desde la frase, el eslogan hasta el modelo epistolar: «La minificción aprovecha residuos de otros géneros y formas literarias para darles nueva vida llevando a cabo una suerte de reciclaje» (Sánchez, 2021, p. 14) Por consiguiente aporta en su mis-

terio la necesidad de metamorfosearse y cambiar según el contexto, el estilo o la autoría.

En el carácter subversivo y mutabilidad se impregna la hibridación como un rasgo propio de la posmodernidad, en la búsqueda de experimentos que van desde la novela de no ficción hasta el pastiche; a su vez la ruptura de los cánones y destacar la estética actual, en otras palabras, se considera transgénero debido a su vitalidad cambiante.

La subversión en las microficciones a nivel de rasgos formales y su conformación estructural, rompe el hilo narrativo tradicional formado generalmente, por un inicio, desarrollo, nudo y desenlace. Debido a que posee más una serie de resquebrajos como el uso de la *in media res* o lo inacabado de las tramas, donde por un pacto de lectura se debe jugar con las posibilidades; en consecuencia, su estructura también es cambiante, lo necesita para construirse y escalar nuevos senderos en su técnica escritural.

Hay que añadir la relación encontrada en el empleo de la parodia o la ironía para explorar temas variados y que es sin duda un modo de subversión. De esta forma lo comenta García (2015) al referirse al cuento de hadas contemporáneo y a la parodia como mecanismo de lucha y rebeldía:

La estructura canónica del cuento original está subvertida de tal manera que pueden llegar a transmitir nuevos mensajes, o significados, intentando impartir y actualizar enseñanzas sociales y morales presentes en el género. (García, 2015, p. 409)

La parodia y la ironía son recursos empleados desde tiempos remotos, por ejemplo, *El Quijote* de Cervantes. De modo que es un mecanismo en contra de posturas obligatorias, por lo que no es casualidad que la temática de muchas obras microfccionales utilicen los cuentos clásicos infantiles con el fin de reescribirlos como un modo de romper esquemas, violentar las estructuras sociales arraigadas como verdades y rebelarse desde su propia esencia.

Un último aspecto por rescatar en este breve análisis sobre la subversión es la denominada «paradoja» explicada según Hernández Mirón (2010) como la incapacidad del género en no explicar por completo la realidad, sino solo una parte de esta. Las pequeñas escenas relatadas en las microficciones son un reflejo de la fragmentación de los humanos posmodernos llenos de contradicciones, sin jerarquías, polifónicos y quiebre de lugares comunes, tal como se expuso anteriormente.

Así tratar de no explicar es sinónimo de subversión, implica destruir los patrones sociales estandarizados, romper los valores establecidos e insertarse en su propia dimensión individual.

SUBVERSIÓN EN LA NARRATIVA DE CUATRO AUTORAS COSTARRICENSES

Como parte de este análisis se elige a cuatro autoras costarricenses que han cosechado el género y que dentro de sus textos abordan temas subversivos como un modo de romper los parámetros estilísticos, sociales y literarios normados.

En el corpus elegido están las obras de Myriam Bustos, *Cuentas, cuentos y descuentos* (1995); de Laura Fuentes, *Antierótica feroz* (2013); de Laura Casasa (Lía Crous), *Los niños muertos* (2009); y de Laura Zúñiga, *Mitófagos* (2014). Se eligió solo un texto por escritora con el fin de sintetizar el presente estudio.

En el caso de Myriam Bustos es escritora chilena costarricense considerada por muchos, la pionera de la microficción en Costa Rica con una amplia trayectoria literaria y varios libros escritos del género; sus textos se caracterizan porque están compuestos de ironía, parodia y enfrentamientos con los patrones instaurados socialmente. Desde el prólogo del libro, se explica que Bustos le ha titulado *Cuentas, cuentos y descuentos* justamente porque para ella: «Si hay diformismo sexual (de género, dirían ahora las feministas), entre macho y hembra, ¿Por qué no podría haberlo entre los masculinos cuentos y las femeninas cuentas?» (Torres, 1995, p. xiii). Desde aquí el paratexto muestra cómo es común en Bustos este tipo de «irreverencias» que reflejan una voz autoral decidida a romper con los estándares impuestos.

Al nombrar los «minicuentos» *cuentas*, de acuerdo con lo expuesto por Bustos, rompe lo que hasta entonces se había denominado cuento corto para reestructurarse como una nueva especie de narrativa «cuenta» y que en la actualidad será más reconocido por el nombre de microficción o minificción. La forma mordaz en que la autora plantea dicha concepción del género, le otorga un propósito risible ante los mismos patrones académicos y críticos en la obra.

En cuanto al texto se elige el titulado «Decisión» que empleando el humor negro demuestra la subversión a las normas. En síntesis, esta trata de una familia con muchos hijos que crecen aceleradamente; entonces los padres deciden asesinarlos para tener reservas para los retoños futuros. Los progenitores de este modo rompen las reglas del significado de ser papá o mamá, pues no solo asesinan, sino que salan los cuerpos para servirlos en una posible «emergencia» como carne seca.

La pobreza en la familia los obliga a disponer de las vidas de los hijos, pues «el fin justifica los medios». Así pues, como una mala broma eliminan la carga, dispuestos a conseguir su propia sobrevivencia para ellos y para otros posibles hijos. El final del microrrelato es aun más fuerte, lo irónico se extiende hasta el pensar que aquellas proles pueden servir para otro fin: ser cortados para «salar» los frijoles. La narración se transforma en una serie de decisiones en apariencia ilógicas, pero que le dan un tono rebelde y ruptura ante lo acontecido.

Laura Casasa se presenta en *Los niños muertos* con el seudónimo de Lía Crous. Desarrolla varios textos escritos desde diversos panoramas, lo grotesco, lo anormal, la violencia, la sexualidad, entre otros temas tabúes; cada uno de ellos conforma una muestra de una poética de ruptura del orden social. El texto elegido se titula «Billetes» y plantea la imagen de los lugares prohibidos socialmente, en este caso una especie de lugar de eventos de tipos sexuales. En la historia juegan dos partes, una la del narrador en primera persona que cuenta cómo convence a otro para someterse a la burla pública cuando lo expone a bailar. En el relato se desarrollan dos formas de entender la subversión la primera, desde la otredad como la causante de los daños sufridos por su contraparte y la otra, como el control ejercido sobre la vida y termina convirtiéndose en lo doloroso de la historia.

Un elemento inserto en la historia es el dinero que según los estándares permite tener poder, por lo cual en el texto se evidencia que aquellos que lo poseen pueden burlarse de los demás sin importar las consecuencias.

El siguiente texto es el de Laura Fuentes Belgrave, autora y comunicadora costarricense, *Antierótica feroz* (2013). La obra plasma temas polémicos como el abuso sexual, la pedofilia o el adulterio. Desde el título, se presenta en esta colección de treinta relatos breves y microficciones, la subversión. En primer lugar, el elemento gramatical «anti» colocado antes de la palabra «erótica» indica oposición o lucha contra algo. En este sentido el erotismo está roto. La provocación por el deseo sexual se convierte en lo contrario a este sentimiento y desde el título el receptor se enfrenta a la incertidumbre de pensar que aquello que da placer deje de serlo para convertirse en más bien, la posibilidad de obtener desagrado o repulsión de los hechos. La ruptura de la significación en el título revierte los sentidos, induce a una lectura guiada hacia las oposiciones, en otras palabras, a una forma de contradecir y, por tanto, una subversión.

En los textos de Fuentes Belgrave muchos de sus personajes siguen un curso marcado por la rebeldía. Por ejemplo, en «Antierótica III», la protagonista es una mujer que narra en primera persona su desdichada vida de soledad y abstinencia sexual; sin embargo, esta situación la posiciona en una encrucijada que la hará comportarse fuera la de realidad normada y patriarcal.

Su deseo sexual le permite tener libertad y buscar en medio de la noche de tragos una forma de escapar hacia su propia heterotopía erótica. Su iniciativa ante el encuentro con el sexo opuesto, la muestra como una persona empoderada, capaz de tomar las riendas de una relación furtiva:

Le invité el último trago de la noche para valorar el peso de la mercancía: espalda de oso, vientre de atleta, brazos musculosos, abultado trasero y pubis con tendencia a empinarse mientras le acariciaba la entrepierna. (Fuentes, 2012, p. 21)

El hombre dispuesto al coqueteo permite que la mujer tome la iniciativa, a pesar de que su descripción física sea la de un hombre estereotipado desde

una masculinidad bien marcada. La protagonista es dueña de su cuerpo, decide sobre él, sobre su propia vida. Es de armas tomar si ve su vida violentada:

Le arrebaté la tanga a la mujer, me dirigí hacia la puerta con expresión amenazante, la abrí y solté la lanza para inmediatamente huir escaleras abajo hasta llegar a mi auto. (Fuentes, 2012, p. 22)

La actitud de sobrevivir ante el encuentro con la pareja del amante furtivo la coloca en una postura violenta y a la defensiva. La relación con los otros la vuelve una persona amenazada que debe rebelarse: «Tomé una lanza de guerra Masai colocada al lado de la cama, abrí la puerta y me precipité a la sala» (Fuentes, 2012, p. 22). Las acciones son subversivas en comparación con el rol femenino socialmente aceptado, puesto que la protagonista posee libertad sexual, iniciativa amorosa e insurrección en su comportamiento, lo que la transforma en un personaje subversivo ante la imagen de mujer estándar.

Por último, en el caso de la autora Laura Zúñiga en *Mitófagos* (2014), las microficciones son una reescritura de los cuentos clásicos infantiles y buscan parodiar la tradición literaria. En «El guisante» se remite al intertexto del cuento «La princesa y el guisante» de Hans Chris Andersen y que será importante su comprensión para estructurar las formas de subversión presentes.

En el relato de Zúñiga hay un cuestionamiento notable ante la forma en que se consigue pareja: «El príncipe pensó que una compañera perfecta no debía ser la desconocida que tocara a su puerta y pernoctara con unos extraños; “un guisante” intrascendente no debería decidir por toda una existencia» (2014, p. 29); de este modo, la voz masculina es la que contesta a los regímenes establecidos, los interroga, cuestiona sus postulados, que consisten en la búsqueda de esposa, dicho controversia es dirigida hacia dos puntos, el primero de que las relaciones de pareja deben sujetarse a otros lineamientos y no a lo absurdo de un «guisante», segundo que la rebelión proviene de un hombre y no una mujer.

El final del texto es disruptivo, no solo es la revelación del príncipe sobre su reflexión de cómo conseguir esposa, sino la rebeldía e innovación del pasado, decide que el pasado y la norma debe cambiar, incluso si ello implica ir en contra de su propia madre quien, en el texto original, es la que toma la decisión de colocar el guisante bajo el colchón para poder elegir si las mujeres eran dignas o no del matrimonio con su hijo.

La esencia del microrrelato es el cuestionamiento de las leyes pasadas y reivindicar la figura de «la princesa» de los cuentos tradicionales. La verdadera princesa es la mujer que acepta su propia personalidad, su carácter femenino, sin basarse en la permanencia o no con la figura masculina, sino que se vale por sí misma: «Una princesa verdadera era el tipo de mujer que no depende de una leguminosa, sino de su propio ser» (2014, p. 29). la narración es clara, la figura estereotípica de la princesa cambia completamente y se le da un giro hacia la mujer como persona, la humana pensante y con temple que no de-

pende de una regla impuesta por el reinado, es decir, el poder; al cual hay que enfrentar, aunque se incumplan los decretos tradicionales.

A MODO DE CONCLUSIONES

La microficción condesa en mí haber un género independiente del cuento, su hibridación, las temáticas empleadas, el uso de la elipsis, la intertextualidad, la ironía y parodia le brindan rasgos específicos en su composición; aunque muchos críticos todavía sigan indagando en una nomenclatura general, la misma génesis del texto, no permite llegar a un consenso, pues cambiará una y otra vez en cada época.

Su nacimiento como expresión de rebeldía en contra de los cánones concibe al género como una literatura subversiva que se mueve de aquí hacia allá, en búsqueda de nuevas formas estructurales, no se conforma con ser narrativo, sino que se hibrida en su necesidad de dejar un paso único en su andar.

La transgeneridad le permite este movimiento entre estilos. Los narradores de microficciones rompen esquemas al no implementar solo un tipo de narración, sino varios. Igualmente, el uso de la ironía, la parodia, la crítica como fuentes imperdibles de los temas abordados, demuestran que van en contra de un sistema de poder, los discursos hegemónicos tambalean en las letras de las microficciones que los observan con lupa para criticar, denunciar y gritar sobre la posibilidad de dar voz a otras voces invisibilizadas.

Una representación de lo anterior se esquematiza en las microficciones analizadas de las cuatro autoras costarricenses. Cada una de ellas, demuestra en sus historias cómo hay una búsqueda constante de rebelarse en contra de los estándares, en los que, por lo general, la mujer suele estar rezagada hacia una posición inferior. Temas como el matrimonio, la sexualidad, la maternidad y paternidad o el dinero, son cuestionados por el modo en que siguen siendo abordados en las sociedades actuales.

En síntesis, en Centroamérica, los temas son varios; sin embargo, hay una constante necesidad de decir lo que no es permitido por una y otra causa. Los esfuerzos por brindar espacios para indagar y teorizar sobre la microficción siguen creciendo como un modo de apoderarse de un discurso inasible en los márgenes literarios, que aún mira como un ser extraño al género que cada día se posiciona en los medios de la literatura posmoderna.

REFERENCIAS

- Bonet, A. (1 de octubre de 2018). *El café Pombo: Ramón Gómez de la Serna y los pombianos*. Cuadernos hispanoamericanos.
- Bustos, M. (1995). *Cuentas, cuentos y descuentos*. Tecnociencia.
- Crous, L. (2009). *Los niños muertos*. Uruk.
- Fuentes, L. (2013). *Antierótica feroz*. Atabal.

- García, G. (2015) Subversión, disolución y fragmentación narrativa del cuento de hadas en literatura y cine. *Cuadernos para investigación de la literatura hispánica*, 41, 401–413.
- Hernández, J. (2010). Manifestaciones de la estética posmoderna en la aparición y desarrollo del microrrelato. *Analeca Malcitana*, 29, 123–140.
- Lambarry, A. (2022). Augusto Monterroso la minificción, de la ruptura a la banalización lejana. *Revista Crítica de Narrativa Breve*, 15, 53–64. <https://doi.org/10.24029/lejana.2022.15.2516>
- Mendoza, A. (2000). El lector ingenuo y el lector competente: Pautas para la reflexión sobre la competencia lectora. *Puertas a la lectura*, 9–10, 120–127.
- Rojo, V. (2020). *La minificción ya no es lo que era*. Colección Escorios.
- Sánchez, A. (2021). *Minificción centroamericana: Una primera mirada a la génesis y rasgos propios del formato narrativo breve de la región* [Tesis de Maestría]. Universitat de Barcelona.
- Vázquez, A. (2011). La posmodernidad. Nuevo régimen de verdad, violencia metafísica y fin de los metarrelatos. *Nómadas: Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, 29(1), 1–17.
- Zúñiga, L. (2014). *Mitófagos*. Editorial BBB.

I SHIP IT! A LITERATURE REVIEW ON THE RISE OF FANFICTION IN ONLINE COMMUNITIES

¡LO EMPAREJO! UNA RESEÑA BIBLIOGRÁFICA SOBRE EL CRECIMIENTO DEL *FANFICTION* EN COMUNIDADES EN LÍNEA

*Álvaro Chaves-Alfaro*¹

Universidad Nacional, Heredia, Costa Rica

*Daniel E. Josephy Hernández*²

Universidad Nacional, Heredia, Costa Rica

Universidad Estatal a Distancia, San José, Costa Rica

ABSTRACT

While fan communities fervently love and support the franchises they are fans of, some members might not be entirely happy with the representation present in them or even with the way the story develops and concludes. Because of this dissatisfaction, some fans may be inclined to write and publish their own online original stories or fanfiction. These original tales may include characters and plot lines directly taken from the original source and transformed into new, alternative ideas. These transformative stories have become ingrained in the fandom's heart and developed their own culture and devoted fans. This review looks into why people write and consume fanfiction, delving into how marginalized groups use it to create diversity, how fans use it to expand on an established canon and whether it may be a tool for beginner writers to experiment with creating their own stories.

RESUMEN

Si bien las comunidades de seguidores sienten gran aprecio por las franquicias que siguen y respaldan, a menudo pueden no estar del todo satisfechos con la representación presente en ellas o con el desarrollo y desenlace de la historia. Ante esta insatisfacción, algunos seguidores optan por escribir y publicar sus propias historias originales, o *fanfiction*. Estos relatos pueden retomar personajes y tramas de la fuente original y transformarlos en ideas nuevas y alternativas. Con el tiempo, estas «historias transformadas» han llegado a formar parte del núcleo de la comunidad de seguidores, desarrollando su propia cultura y atrayendo a seguidores leales. Dentro de este marco, esta revisión bibliográfica analiza las razo-

1 Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje. Correo electrónico: alvarochavesalfaro@hotmail.com; ● <https://orcid.org/0009-0008-8994-6471>.

2 Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje. Correo electrónico: daniel.josephy@gmail.com; ● <https://orcid.org/0000-0002-7559-8049>.

nes por las que se escribe y consume *fanfiction*, profundizando en cómo los grupos marginales lo emplean para generar mayor diversidad, de qué manera los seguidores lo usan para ampliar el canon establecido y si puede servir como herramienta para que nuevos escritores experimenten con la creación de sus propias historias.

Keywords: seguidores, slash fiction, queerbaiting, representation.

Palabras clave: *fandoms*, ficción *slash*, *queerbaiting*, representación.

INTRODUCTION

The history of fanfiction is hard to track, as it occurs mainly within fan communities' closed doors. Some of the first recorded uses of fanfiction as a term appears in Star Trek Fan Magazines. These magazines would print fan stories and "fictional narratives that expand the boundaries of the official source products offered on the television and movie screen" (Bacon-Smith, 2000, p. 112). Fan magazine "Spockanalia" would feature poems and stories created by the editors and other fans, something that was quickly adopted by other publications (Verba & Foglio, 2003, pp. 11–13).

One of the reasons fans might not be satisfied with the canon could be its lack of diversity; media rarely reflects how diverse the world is. As of 2022, Hollywood's most successful franchise, the Marvel Cinematic Universe, had 22 movies, but straight white men lead most. Literary franchises offer little diversity, too. For instance, *The Lord of the Rings*, *The Chronicles of Narnia* and *Harry Potter* are films and books led by straight white men. Fanfiction allows underrepresented minorities to be included in the stories they love but that otherwise ignore them. Fanfiction allows fans to "play with the rough spots of the text—its narrative gaps, its excess details, its loose ends, and contradictions—in order to find openings for [their] elaborations of its world and speculations about characters" (Jenkins, 1992, p. 76). It is a tool through which fans explore and refine the world they engage with. Criticism comes from a deep interest and investment in these stories, as exemplified throughout Black's (2009a) interviews:

Grace explains that she often writes fan fiction because "I love those series, and I know some of the readers wants to read some of um... let's see alternative story? Thank God for Fanfics. Even though Seiya and Usagi (Sailormoon) did not end together in series, there are some fanfics that put them together ... and it is making us their fans... satisfied." (p. 77)

Fanfiction is fiction made by fans and is usually published online in (sometimes obscure) forums or social media. The stories are based on plot lines and characters from a single source, saga, or series canon. Fanfiction takes an existing story (world) in new or bizarre directions (Bronwen, 2011,

p. 1). Within this context, this article deals with fan fiction's current state, analyzing its existing academic work. The authors were chosen because, after careful analysis, they best reflect the most relevant academic work regarding fanfiction. The current paper explores why fan communities turn to fanfiction rather than accepting the pre-existing canon of an established series. It revisits and summarizes existing research on the topic while also questioning whether it provides sufficient explanation. It analyzes these two reasons, along with a possible third: using pre-existing settings and characters to practice original writing.

QUEER DIVERSITY AND MARGINALIZED EMPOWERMENT

Queerbaiting is a term frequently used when discussing original canons and fanfiction and is defined as:

A strategy by which writers and networks attempt to gain the attention of queer viewers via hints, jokes, gestures, and symbolism suggesting a queer relationship between two characters and then emphatically denying and laughing off the possibility. Denial and mockery reinstate a heteronormative narrative that poses no danger of offending mainstream viewers at the expense of queer eyes. (Fathallah, 2015, 491)

In her thesis titled “The Love That Refuses to Speak Its Name: Examining Queerbaiting and Fan-Producer Interactions in Fan Cultures,” Collier (2015) often mentions queerbaiting as she explores whether popular TV shows *Sherlock* and *Supernatural* are coded in a way that alludes to homoeroticism and how fan communities settle around this. She explains how queerbaiting attracts LGBT fellowship without providing factual representation and how producers and publishers do this to keep the heteronormativity invisible, coating the original canon. Along similar lines, Collier (2015) examines whether the easy access modern technology and social media provide fans and the creators of the original canon influences story and character development (4). The author proposes that slash fiction—“fan-constructed stories about the romantic same-sex relationship between two male characters” (p. 8)—is used as a fight against the mainstream, created by women with a female audience in mind, mixing it with the lack of meaningful female characters (pp. 9–10). Additionally, she considers the conflicting perspectives on slash fiction: whether it stems merely from sexual desire or from a deeper desire to explore subtext narratives, intentionally or unintentionally, within the source material (pp. 11–12).

Queerbaiting is a central theme in Brennan's (2018) “Queerbaiting: The ‘Playful’ Possibilities of Homoeroticism.” Here, the author defines queerbaiting and highlights its negative connotations and side effects, arguing that queerbaiting harms the LGBT community by luring the audience with a diverse storyline only to laugh at the mere idea of it, creating a teasing

and denying cycle (pp. 2–3). Brennan examines the queerbaiting within the BBC’s *Merlin* fandom, contrasting the actor’s willingness to describe the story as a romance with the producer’s emphasis on calling it a friendship (p. 4). Despite producers’ constant tease and denial, the fans managed to create an intricate narrative of slash fiction, turning the character’s features in their head and converting subtext into text, and transforming what it is into what it could be (pp. 10–11). Brennan (2018) also explains the cultural origin of gay subtexts, used by persecuted homosexuals to discretely express their sexuality into storytelling, evading censorship. He also addresses how mainstream broadcasters and publishers turned sub-texts into queerbaiting.

In “What Is Fanfiction and Why Are People Saying Such Nice Things About It?” Bronwen (2011) analyzes the many positive aspects of fanfiction, including its diversification and community-building capabilities (p. 2). He explains how fanfiction reminds us that stories are a social medium to be shared and discussed with others, allowing fans to connect with the story and those with similar viewpoints (p. 6). These active communities signal the most popular, intriguing, or controversial parts of the story by creating works that either include or completely erase them (p. 7). Bronwen views fanfiction as a cultural space where fans engage with the canon, expanding its lore while seeking to deepen and refine it (p. 3–4). He also describes fanfiction as a transgressive force that empowers marginalized groups, giving them the power to represent themselves in a familiar and meaningful world (p. 7). The author also notes that fanfiction writers and readers are fully aware of their departure from the canon—and take pride in it (p. 9).

Chander and Sunder (2007) continue the idea of breaking the establishment in “Everyone’s a Superhero: A Cultural Theory of ‘Mary Sue’ Fan Fiction as Fair Use.” They explain how fanfiction has granted agency to those forgotten by the canon since its beginnings, representing marginalized communities (p. 608). The term “Mary Sue” originates from *Star Trek* fanfiction, representing a character that is both flawless and universally admired. It describes a character added to a story only to become the center of attention and resolve the main problem (p. 566). The term often insults self-inserted characters or those lacking development or struggle. However, Chander and Sunder (2007) challenge this negative idea. They explain that ‘Mary Sues’—and their male counterpart, ‘Gary Stu’—serve as a form of resistance against the establishment and patriarchy, created to break the overwhelming dominance of straight white male protagonists (p. 608–609). The writers explain how the media influences and reflects society, so the lack of representation is something that fans sometimes are compelled to address (p. 606). The authors highlight how fanfiction encourages self-insertion and self-empowerment and how ‘Mary Sue’ characters play a key role in that process.

In her extensive bibliography, Black (2013) makes several points about the intrinsic nature of fanfiction and the community of its marginalized

audience. In “Fanfiction Writing and the Construction of Space,” she stresses how communities shape and define the places where fanfiction is shared and published. These “meeting places” for the community (especially Fanfiction.net) maximize the sense of belonging and kinship among the fanfiction community, increasing their desire to participate and grow within it (p. 389). Together this active aspiration to participate and the sense of belonging form a strong bond within the members—something some marginalized fans perhaps could not get from the source. In a similar publication, Black (2006) claims that multiculturalism is a crucial aspect of fanfiction and online communities as fans with different backgrounds can bond and communicate thanks to their shared interest in specific pieces of media (p. 172). Black (2006) examines the case of Nanako, a native Mandarin Chinese speaker who, after moving to Canada, was able to improve her English thanks to her consumption and creation of fanfiction (pp. 173–174). Black (2006) explores Nanako’s acquisition of the English language and notes that Japanese is also widely used in Nanako’s works due to the anime inspiration behind them (p. 176). The case highlights the inherently multicultural nature of fanfiction.

In “Homosexuality at the Online Hogwarts: *Harry Potter* Slash Fanfiction,” Tosenberger (2008) highlights the *Harry Potter* fans as one of the most active communities in the creation of fanfiction (p. 185). She argues that this engagement dramatically benefits participants, especially teenage readers, as it develops writing and reading skills and literacy significantly. The access to cross-generational and multicultural spaces broadens the readers’ and eventual authors’ minds and abilities, once a privilege of elite spheres (pp. 185–186). Tosenberger (2008) argues that fans expand upon existing subtext to create the pairings and stories they feature in slash fiction, challenging the notion that homoeroticism is only imposed from the outside instead of existing in the canon. She also states that slash fiction is not intrinsically more subversive than other fanfiction but is perceived as such due to societal homophobia (pp. 187–188). Furthermore, Tosenberger explains the secret of *Harry Potter* fanfiction, as well as most related to young adult literature: This fiction operates outside the constraints of traditional publishing houses or distribution firms, so it can break away from what is proper and expected, going into what is unproven by the adults that head these intuitions (p. 188). As the internet removes the middle person between the creator and the audience, there is no one to decide what is acceptable and what is not. Besides the self-policing quality standards created by the communities, young adult readers can read and experience, with no limits or rules, what was denied to them by the conservative elites (pp. 189–190).

Fanfiction helps create representation where it has been denied, allowing those who are not white, straight, male, able-bodied or middle class to see themselves in the stories they enjoy. Stories with diverse characters exist but do not usually occur in Hogwarts or the USS Enterprise. The research available

is clear on how fanfiction is used to fill the gaps left by the canon and why the audience decides either to take what was not overtly evident in the source and change it or create entirely new characters. Nonetheless, these studies fail to question why audiences change what is already established, what is already set in stone. Changing *Harry Potter*'s Hermione Granger's ethnicity—she was never explicitly defined as white—is one thing; transforming Harry, portrayed as exclusively interested in women, into a gay man is another. If diversity is not the reason, then what is?

NEW WORLDS AND UNEXPECTED STORIES

In “Online Fan Fiction and Critical Media Literacy,” Black (2009a) explains how language learners change and adapt established canons to have alternative storylines, far more relatable to their wants and expectations (p. 77). Through her interviews and the analysis of different fanfiction creators, the author can establish how their desire to write is often based on their desire to fill a gap in the canon (pp. 77–78). Black's research subjects change the canon to fit their abilities and desires. They pull from their own likes, mixing the canon with others they are familiar with or interested in. Nanako, one of the subjects, writes works related to movies she enjoys and the music she listens to. Cherry-Chan, another subject, writes stories where the characters she likes are put together and develop romantic relationships (p. 78). Part of what they write is derived from their cultural background and their want for diversity, but not all of it. Most of what these two girls and many fanfiction writers create is done to experiment with characters and create stories the author enjoys.

In “Online Fan Fiction, Global Identities, and Imagination,” Black (2009b) analyzes the experiences of young migrants who used fanfiction to create personally meaningful fanfiction. With a detailed analysis of the works of various writers, Black describes fanfiction as a way for fans to take the established canon and mould it into something they feel more comfortable with (p. 408). The three writers analyzed—Cherry-Chan, Grace, and Nanako—found an original way to change the canon: changing the story's setting or focusing on characters that are not too important for the plot. Grace changed the characters' age, from school-aged children into young adults with careers (410), a way to develop the characters and not be constricted to a single setting. Nanako mixed the plots of the *Card Captor Sakura* anime and the *You've Got Mail* (1998) movie (p. 411), creating a never-before-seen setting for the characters, a way for her to explore their relationship in a new light. Cherry-Chan's story explores what the *Yu-Gi-Oh!* anime does not, focusing on their leads' personal and romantic lives as opposed to their adventures (p. 413), creating an unseen side of the characters, one that can coexist with the original canon. All three of these girls managed to take the aspects of a story they loved and change it into something of their own.

Bronwen's (2011) "What Is Fanfiction and Why Are People Saying Such Nice Things About It?" views fanfiction not only as a diversity tool but also as a platform for the continuous growth of its exclusive canon and the transformation of its story (p. 6). He views fanfiction as a way for a fan community to show its interest in expanding the canon's lore; fans simultaneously want to improve and connect deeper with the canon (p. 8–9). Fanfiction is a creative output for its authors and readers, allowing for the experimentation of unseen storylines and new territories. Fanfiction takes what is already in the story, extending beyond the "happily ever after" and delving into aspects not imagined by the original creator (p. 10). Bronwen also stresses how fanfiction has its own structure, being published differently than regular literature (pp. 10–11). Books and movies are typically completed before the publishing process, and a TV show is traditionally filmed in its entirety before the first chapter is broadcast. Fanfiction is unique, as it is usually published as it is written, with chapters being uploaded as soon as they are finished. This immediacy permits the audience's input like no other medium allows, making the author aware of the reception for different story elements, letting them either to adjust its approach or expand it further.

Tosenberger's "Homosexuality at the Online Hogwarts: Harry Potter Slash Fanfiction" (2008) is also relevant. The author views slash fiction as a way to develop underrepresented relationships and explore or create elements not included, or subtexted, in the canon. Tosenberger describes the Potter fandoms as a fractured community where different subgroups coexist. Fans who enjoy the Draco/Harry pairing and those who oppose it can navigate the same websites without crossing paths, as the large community enables them not to see the works the others create (p. 191). Fanfiction allows for such a varied manipulation of the source that two opposite preferences can be created and enjoyed without many issues. Tosenberger explains how *Harry Potter* fanfiction manages to adjust the characters' relationships, creating new storylines and situations that would not be able to happen in canon, changing the dynamics of characters from mere friends to lovers, or from enemies to lovers, all of which can prove to be a source of great enjoyment for the fandom (p. 192). As opposed to the more organic friends-to-lovers trope from the earlier *Star Trek* fanfiction, where Captain Kirk and Lieutenant Spock develop a romantic relationship, some Potter fans create situations for the initially unimaginable scenario of Harry Potter and Draco Malfoy, sworn enemies in the canon, falling in love in an enemies-to-lovers story (pp. 192–193). Fans have imagined even more unconventional scenarios over the years, such as Harry falling for Professor Snape, a man who is twenty years his senior whom he, again, despises in the canon. Tosenberger also notes how fans' devotion to their fictional realities often goes against the writer's explicit intentions for the story. This is the case for those who entertain the idea of Sirius Black and Remus Lupin as a couple, an event that never happens or is even mentioned

in the canon. Fans use fanfiction to materialize this relationship, ignoring Lupin's marriage and child for the idea of his love for his best friend. While Rowling made it clear that Lupin's lycanthropy is an analog for illnesses and discrimination, fans take one step further. They create stories in which lycanthropy transforms into AIDS when infecting a non-wizard or stories where Lupin and Sirius must hide their bubbling romance because of the repressive times of their childhood (p. 197).

In another of Tosenberg's works, "Mature Poets Steal: Children's Literature and the Unpublishability of Fanfiction" (2014), the author regards fanfiction as a varied platform where one can find several works of any story and sexiness level one desires (p. 4). While touching on pornographic stories—a very popular subsection of the fanfiction world—the author explains how some fanfiction is so deeply rooted in its source, and so twisted towards the likes of fanfiction readers, that it is impossible to be understood by others outside of it. Tosenberger separates fanfiction into two realms: *affirmational* and *transformational* fiction. *Affirmational* fanfiction stays within the most rigid rules of cannon, being chastised when breaking or bending these rules, while *transformational* fanfiction exists to break all the conventions set by the story, changing everything to fit the author's wants or the audience's desires (p. 7). Tosenberger asserts that the internet has allowed for easy access to fanfiction and therefore boosted its reach and quantity. With this ease of access, monetary solvency is no longer necessary to consume or share fanfiction: This opened the doors to the younger demographics to enjoy and create it (p. 8). These new young writers, inexperienced in the old rules of fan magazines, created their own rules for fanfiction, disrupting the status quo of those who had been enjoying it for years. This created a plethora of microfandoms, each with its own rules, pairings, tropes, and favorite story beats. Without the rules of magazine editors and the internet's unprecedented reachability, fan writers could create whatever they wanted and find others with similar tastes (p. 9).

Tosenberger also emphasizes that, despite its own creative and artistic merits, fanfiction fundamentally originates from experimentation with what is established being placed outside of itself. Fanfiction places an established character where it was never meant to be. It takes the world's rules and pushes them in a way the original author never intended, taking the story and expanding it in directions unforeseen by the creator. Fanfiction is the ultimate creative outlet, allowing anything to become anything else (p. 16). The combination of infinite possibilities mixed with the open-minded fan communities fosters an environment where everything goes, and nothing is forbidden (p. 17).

The "throw it to the wall and see what sticks" approach common in many fanfiction communities has deepened the layers one must be familiar with to understand the works. Self-referentialism, pre-existing tropes, and uncommon pairings may be expected from those familiar with the community but can be intimidating to new readers. A story that revolves around the romance between

Harry Potter and Viktor Krum (a secondary character from the fourth Potter novel, which also features the pairing of Sirius Black and Remus Lupin and the ever-popular trope of biology-defying male pregnancy—or Alpha, Beta, Omega dynamics with mating customs derived from those of wolves) might be too distressing for some readers. Those narratives are best understood by those deeply immersed in both Potter fan preferences and common fanfiction tropes.

LIMITATIONS AND NEW HORIZONS

Existing research clarifies why fans use fanfiction to create new stories featuring beloved characters or settings. Nevertheless, if the stories have changed so much that they are almost unrecognizable, why are they still categorized next to those that follow the canon? How are these vastly different works still placed under the same umbrella? The reasons why online fan communities use fanfiction to better the source material—either by making it more inclusive or by improving or expanding the story—were discussed and reviewed. However, is there something else? Is there an aspect that remains unexplored? The area that none of these articles, publications, and books touch on is the perhaps too obvious notion of creating just for the sake of it.

Inexperienced authors may use fanfiction to get comfortable with the concept of writing. Established characters and settings are more accessible to navigate than making one's own story. Even in a more grounded story, the characters have pre-existing characteristics defining their actions. Even if stripped of her magic, Hermione Granger has a set personality. Figuring out what she would do in a regular, real-world university is relatively easy. Establishing themselves in fanfiction as an easy step towards the more prestigious, profitable, original fiction may encourage those who enjoy writing to be bolder, stepping away from the canon and preparing themselves to create something original. Being derivative is not a sin as long as it is done correctly. Having characters that mirror the physicality and morals of Captain America and Thor will not be ridiculed if they have a personality and a backstory. Fans of the source material may even enjoy the new original content, having a polished and published book they do not have to be ashamed of while also enjoying the story of two athletic, powerful blond men “getting it on.”

CONCLUSION

Fanfiction is not a new type of narration. It has existed for decades and was initially created by adults. With the rise of the Internet, communities could interact much more quickly, allowing for more active and easier-to-find groups. Fanfiction, as its name suggests, is written by fans and their desire to share what they love about a series and to tweak and perfect it. Fanfiction is an absolute form of flattery to a story: It boldly announces that the person loved the story so much that they are willing to ignore its faults, that the setting was

so good they could not help it and had to play with it themselves. This review, like many previous scholarly works, shows that fans take it upon themselves to create what the canon did, or could, not. They adapt what was not clear or defined and make it less common. They change or create characters and settings that reflect the readership's diversity. Fanfiction is a medium to improve the canon, for fans to take the story and characters where the source did not, or to twist it on itself entirely and create something different but still recognizable. Fanfiction is the ultimate tool for fans, allowing them to connect to the story in a way that was impossible before. An author should not see fanfiction as an insult; fans do not create it to state that they are better writers than the original author. Fanfiction is born out of admiration and the desire for what could have been if *fans*—not the author—had been the ones shaping the story. All writing is influenced by personal experience, so fanfiction writers apply their experiences to the basis of a story already created. Fanfiction is deeply rooted within fan communities and will remain essential to fandoms. Ultimately, it is a way for fans to tailor the story to themselves, and make it feel more intimately their own while still appreciating the original source.

REFERENCES

- Bacon-Smith, C. (2000). *Science fiction culture*. University of Pennsylvania Press.
- Black, R. W. (2005). Access and affiliation: The literacy and composition practices of English-language learners in an online fanfiction community. *Journal of Adolescent & Adult Literacy: A Journal from the International Reading Association*, 49(2), 118–128. <https://doi.org/10.1598/jaal.49.2.4>
- Black, R. W. (2006). Language, culture, and identity in online fanfiction. *E-Learning and Digital Media*, 3(2), 170–184. <https://doi.org/10.2304/elea.2006.3.2.170>
- Black, R. W. (2007). Fanfiction writing and the construction of space. *E-Learning and Digital Media*, 4(4), 384–397. <https://doi.org/10.2304/elea.2007.4.4.384>
- Black, R. W. (2009a). Online fan fiction and critical media literacy. *Journal of Computing in Teacher Education*, 26(2), 75–80.
- Black, R. W. (2009b). Online fan fiction, global identities, and imagination. *Research in the Teaching of English*, 43(4), 397–425.
- Brennan, J. (2018). Queerbaiting: The 'playful' possibilities of homoeroticism. *International Journal of Cultural Studies*, 21(2), 189–206. <https://doi.org/10.1177/1367877916631050>
- Bronwen, T. (2011). What is fanfiction and why are people saying such nice things about it? *Storyworlds: A Journal of Narrative Studies*, 3, 1–24. <https://doi.org/10.5250/storyworlds.3.2011.0001>

- Chander, A., & Sunder, M. (2007). Everyone's a superhero: A cultural theory of 'Mary Sue' fan fiction as fair use. *California Law Review*, 95(2), 597–626.
- Collier, C. M. (2015). *The love that refuses to speak its name: Examining queerbaiting and fan-producer interactions in fan cultures*. [Master's thesis dissertation]. University of Louisville.
- Fathallah, J. (2015). Moriarty's ghost: Or the queer disruption of the BBC's Sherlock. *Television & New Media*, 16(5), 490–500. <https://doi.org/10.1177/1527476414543528>
- Jenkins, H. (1992). *Textual poachers: Television fans and participatory culture*. Routledge.
- Korobkova, K. A., & Black, R. W. (2014). Contrasting visions: Identity, literacy, and boundary work in a fan community. *E-Learning and Digital Media*, 11(6), 619–632. <https://doi.org/10.2304/elea.2014.11.6.619>
- Tosenberger, C. (2008). Homosexuality at the online Hogwarts: Harry Potter slash fanfiction. *Children's Literature*, 36(1), 185–207. <https://doi.org/10.1353/chl.0.0017>
- Tosenberger, C. (2014). Mature poets steal: Children's literature and the unpublishability of fanfiction. *Children's Literature Association Quarterly*, 39(1), 4–27. <https://doi.org/10.1353/chq.2014.0010>
- Verba, J., & Marie, P. (1967). *Boldly writing: A trek fan and fanfiction history 1967-1987*. FTL Publications.

TRADUCCIÓN

TRANSLATION

TRADUCTION

TRADUCCIÓN PARA PERIODISMO EN MEDIOS DE COMUNICACIÓN DE COSTA RICA

TRANSLATION FOR JOURNALISM IN COSTA RICAN MEDIA

Yazmín Montoya Jiménez¹

Universidad Nacional, Heredia, Costa Rica

Daniel E. Josephy Hernández²

Universidad Nacional, Costa Rica

Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica

RESUMEN

La primera investigación sobre traducción y periodismo en Costa Rica, la presente indagación busca conocer las necesidades de traducción de inglés a español en los medios de comunicación del país y la forma en que se abordan. De carácter exploratorio, investigó la frecuencia de necesidades de traducción en las salas de redacción y su abordaje. Para ello, se encuestó a jefaturas y periodistas de medios de comunicación impresos, digitales, radiales y televisivos, de publicación o transmisión diaria, semanal y de otras periodicidades. Los resultados generales indican que los medios de comunicación delegan las tareas de traducción a sus periodistas, de quienes se espera posean la competencia bilingüe. Para sacar esta tarea, los periodistas emplean su propio conocimiento y herramientas en línea. No obstante, las necesidades de traducción no son diarias, pues mucho del material internacional llega a las salas de redacción ya en español.

ABSTRACT

This paper on translation and journalism in Costa Rica investigates journalists' English-Spanish translation needs and their approach to those translations. This exploratory investigation, the first of its kind in Costa Rica, researched the frequency of translation needs in newsrooms and how journalists addressed these translations. For this purpose, the authors surveyed chiefs and reporters from print, digital, radio, and television media with daily, weekly, and other periodicity. Results indicate that communication outlets delegate translation tasks to their reporters, who are expected to possess bilingual competencies. To accomplish the task, reporters use their own knowledge of English and online translation

1 Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje. Correo electrónico: yazmin.montoya@gmail.com; <https://orcid.org/0009-0004-6761-3597>.

2 Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje. Correo electrónico: daniel.josephy@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-7559-8049>.

tools. However, translation requirements are not constant, as much of the international news arrives in the newsrooms already in Spanish.

Palabras clave: periodismo, traducción, Costa Rica, medios de comunicación.

Keywords: journalism, translation, Costa Rica, media.

INTRODUCCIÓN

En este estudio sobre traducción y periodismo en Costa Rica, se exploran las necesidades de traducción del inglés al español para periodismo en medios de comunicación de este país. A pesar de la relevancia de la traducción en la producción y circulación de noticias internacionales, el fenómeno ha sido poco estudiado en el ámbito local, lo que deja un vacío en la comprensión de sus implicaciones para la precisión y la ética periodística.

En esta misma línea, Hernando (1999) proporciona un ejemplo que permite dimensionar la importancia de la traducción del periodismo: «Una mala traducción periodística puede ser más dañina para el lector de periódicos que una mala traducción de un poema para el selecto lector de poesía» (p. 139). La citada apreciación de Hernando es medular en este trabajo de investigación, porque dimensiona la importancia de una traducción periodística adecuada; dado que las noticias deben ser veraces al informar sobre sucesos que ocurren, la traducción que en ella intervenga debe ser altamente precisa porque puede tener un impacto amplísimo. Concretamente, la presente investigación se propone indagar sobre lo siguiente: ¿cuáles necesidades de traducción afrontan, como parte de sus labores cotidianas, los medios de comunicación nacionales y las agencias internacionales ubicadas en Costa Rica y cómo las resuelven? El objetivo general es identificar las necesidades de traducción que tienen, como parte de sus labores cotidianas, los medios de comunicación y las agencias internacionales ubicadas en Costa Rica. Para ello, se encuestó a periodistas de medios de comunicación nacionales escritos, televisivos, radiales y agencias de noticias internacionales y que requieren traducciones de inglés a español como parte de sus jornadas.

La propuesta ambiciona entender el peso de la traducción en el periodismo y abrir oportunidades para fortalecer la simbiosis de ambas áreas profesionales para una comunicación colectiva más precisa, plural y verídica. Es vital comprender la importancia de esta actividad en la generación de información periodísticas para el público nacional, considerando que Costa Rica es un país susceptible a los acontecimientos internacionales y que el conocimiento, a menudo, proviene de otras latitudes.

ANTECEDENTES

Según Matsushita (2019), la traducción de noticias internacionales fue durante mucho tiempo un tema desatendido en la investigación, pero a partir del 2000 comenzó a cobrar relevancia y ha ido en aumento (p. 13). Hernández (2017) explica que esta falta de atención se debe, en primer término, a que la mayor parte de ese trabajo lo realizan periodistas, en vez de traductores. En segundo lugar, sus producciones no encajan dentro del concepto histórico de traducción basado en la equivalencia, pues el concepto de traducción como reproducción íntegra y fiel de un original no se ajusta al trabajo que se efectúa en los medios, un tema señalado también por Valdeón (2015). No obstante, Valdeón (2015, 2020) confirma el crecimiento exponencial de las investigaciones sobre traducción de periodismo bajo diversos enfoques. Asegura que estudios abarcan lingüística y análisis textual, comunicación intercultural, domesticación e internalización de las traducciones, análisis del discurso, estilo, comparación de traducciones con textos originales, el rol de los intérpretes en la diseminación de contenido noticioso, conferencias de prensa, enfoques políticos de la traducción, la traducción en el activismo y la forma en que el proceso de traducción afecta la credibilidad de las noticias.

De la revisión bibliográfica realizada en esta investigación, los principales temas hallados se resumieron en tres grandes áreas. La primera es la precisión en la traducción periodística y las dinámicas de traducción de periodismo en medios de comunicación y traducción de géneros. Se identifica recurrencia en el abordaje de enfoques como el análisis textual y lingüístico de traducción de noticias de un idioma a otro (Davies, 2006; Vybíralová, 2012; Hernández; 2015, Wang, 2018; Matsushita, 2019), análisis de casos de organización del proceso de traducción en periodismo en determinado medio de comunicación de determinado país o de una agencia de comunicación (Hernández, 2008, 2012, 2015, 2017; Frías, 2005; García, 2005; Bielsa & Bassnet, 2009), la transedición y otras reflexiones para definir la traducción de noticias (Hernando, 1999; Hernández, 2008; Comănesci, 2011; Schäffner, 2012; Wang, 2018) y estrategias de traducción para aplicar al periodismo (Hernández, 2006; Sidiropoulou, 2004; Wang, 2018).

Este ejercicio permite concluir la traducción en el ámbito periodístico suele concebirse como una tarea instrumental realizada por los periodistas, es decir, como una traducción para periodismo, limitada a un espacio dentro de un medio de comunicación. Existe un gran interés en los procesos de la traducción de noticias —quién la realiza, cómo, cuándo—, así como en resultados que se obtienen y su precisión. No obstante, hay una carencia de estudios de la traducción propiamente periodística, el proceso aplicado a las noticias en sí, con sus características genéricas. Adicionalmente, coincidimos aquí con Valdeón (2015) en que la traducción de periodismo se aborda desde la traductología y el interés por este tema desde la comunicación es poco. En Costa Rica, las investigaciones sobre traducción y periodismo son escasas y no se refieren

a la labor del periodista como traductor. Roldán (2017) examina el uso de anglicismos en los medios *El Financiero* y *Semanario Universidad*, mientras que Gapper (2021) realiza un análisis de discurso en el medio *LaRepublica.net* sobre la imagen proyectada de los traductores e intérpretes en este medio.

Diversos estudios han revelado que, en la mayoría de los casos, son los propios periodistas quienes traducen de forma mayoritaria en los medios de comunicación (Van Doorslaer, 2012, p. 1049; Hernández, 2017; Matsushita, 2019). Bielsa indica que la misma situación se da en las agencias de noticias internacionales (2007). Es por ello que, a quienes realizan esas tareas, se les puede denominar periodistas-traductores (Hernández, 2017) o *journalators* (Van Doorslaer, 2012). Vybíralová (2012) señala que en el periodismo a menudo traducir es solo un paso más para sistematizar la información y destaca que la traducción es una tarea cotidiana. Con ella coincide Matsushita (2019), quien explica que para los *journalators* la traducción es solo una pequeña parte de su trabajo.

Vybíralová (2012) explica que «journalists and translators are often ascribed an enormous manipulative power» (p. 3). Esto resalta la importancia de la profesionalización de ambas tareas. Sobre el manejo ético de la traducción en medios de comunicación hubo un caso destacado en 2017 (AFP, 2017). En setiembre de ese año, la *Agencia France Press* difundió una noticia sobre un intérprete de la televisión iraní que había traducido deliberadamente de forma errónea las amenazas de Donald Trump contra Irán durante su primer discurso ante la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas (AFP, 2017). El intérprete, Nima Chitsaz, justificó su decisión argumentando que no le pareció correcto transmitir ataques contra su país en televisión nacional. Su acción generó numerosas críticas y acusaciones de censura y distorsión (AFP, 2017). El caso de Chitsaz, ocurrido en una transmisión en directo, pone de relieve las restricciones de tiempo a las que está sometido el proceso de traducción para periodismo. Esa presión ha ido en aumento con la inmediatez del internet (Matsushita, 2012, p. 71).

MARCO CONCEPTUAL

Para comprender la traducción de periodismo, es importante caracterizar las labores del periodismo y del periodista, así como del traductor, e identificar los retos de la traducción periodística. La suma de esta información permite comprender las cualidades que comparten ambos profesionales, los puntos que hacen factible que los periodistas traductores realicen su trabajo o que un traductor se inserte en la producción de noticias. Real, Agudiez y Príncipe (2007) explican que el periodismo es un tipo de comunicación colectiva cuya función social es satisfacer la necesidad humana de estar informados (p. 192). «El periodismo puede considerarse un método de interpretación sucesiva de la realidad social», explica Gomis (1991, p. 191), propuesta que respaldan Real

et al. (2007, p. 194). Resulta destacable este abordaje de la profesión como un acto interpretativo, pues, en este sentido, su labor es similar a la del traductor.

¿Cómo realiza el periodista las funciones a su cargo y cómo cumple con la finalidad de informar, de interpretar la realidad y comunicarla? El periodista suele insertarse en una industria de producción de noticias. Shabir, Safdar, Imram, Mumtaz y Anjum (2015) señalan que dada la gran cantidad de información que reciben los medios de comunicación, mucha debe ser rechazada y no se publica por falta de espacio, por razones corporativas que le dan más o menos peso a un tema o por el interés de la audiencia, entre otros. Según explican, los propios periodistas son los primeros filtros o *gatekeepers* (que seleccionan sus temas, fuentes de información, enfoques). Luego, las propias rutinas de trabajo, las sociedades e ideologías, el equipo editorial y la dirección de los medios actúan como filtros adicionales en el proceso de construcción de la noticia. Curiosamente, Gomis (1991) señala que «los diversos medios, trabajando independientemente, tienden a seleccionar las mismas noticias» (p. 82). Esto pone en evidencia la similitud de los criterios periodísticos empleados. Esto sucede porque, de la mano de los procesos de rutinización y organización del trabajo, cuatro pilares más guían la producción narrativa: el compromiso profesional, los valores noticiosos (Hall et al., 1978; Golding & Elliot, 1979; Schwarz, 2010), las pautas del lenguaje (Parrat, 2008; Martínez, 2012) y las convenciones para estructurar la información (Santos, 2012; Peppino, 2000).

Por otro lado, tal como indica Márquez (2001), es una «actividad protocolizada de comunicación, como proceso de traslación de elementos de una lengua de partida a una lengua de llegada o como producto de la realización de esa actividad siguiendo un protocolo de actuación explicitado de antemano» (p. 56). Según Zamora (2005), al traducir, las personas intentan trasladar parte de su cultura o de la cultura externa a los receptores de la traducción. «La sociedad no escoge a sus traductores, pero sí necesita del trabajo de estos. Somos comunicadores por excelencia y esa comunicación debe ser efectiva» (p. 17). De esta forma, Zamora encuentra un comunicador en la traducción, mientras que el periodismo realiza traducción interlingüística (Van Doorslaer, 2012; Hernández, 2017; Matsushita, 2019), intralingüística (Real et al., 2007) e intersemiótica (García, 2007). Márquez (2011) y Hurtado (1996), por su parte, argumentan que un traductor debe tener competencias específicas, como la traductora, la comunicativa, la comunicativa bilingüe, la extralingüística, la de transferencia, la profesional, la estratégica y la psicofisiológica. Un traductor no sólo conoce distintos idiomas, si no que, ante todo, es un escritor, lo que lo asemeja a los periodistas, incluso los de radio o televisión, ya que el dominio de la escritura es parte fundamental de su formación.

Bassnett y Bielsa (2009) explican que en la prensa escrita se dan básicamente dos formas de traducción: la directa o completa de un texto y la reestructuración de material. La primera se ajusta a un paradigma más tradicional de traducción, ya que implica trasladar el texto íntegro de una lengua a otra

sin alteraciones, aunque no es la más común. En cambio, la segunda se aleja mucho de ese paradigma de la traducción (Bassnett & Bielsa, 2009). Para Bielsa (2007), el principal objetivo de la traducción periodística es la transmisión rápida de información de forma clara, para que se pueda comunicarse efectivamente a la audiencia. Para esta autora, los factores periodísticos relacionados con el tiempo, el espacio de divulgación y el género son tan importantes como los aspectos lingüísticos y culturales involucrados en el proceso de transferencia interlingüística. La traducción en las agencias la desarrollan los mismos periodistas por rapidez, pues al conocer tanto los géneros periodísticos, como el tema, las audiencias y el interés por la rápida circulación de los materiales, son agentes idóneos para realizar la tarea sin interrumpir el flujo de información que requiere una agencia de noticias.

Hernández (2008), por su parte, explica que los textos periodísticos poseen convenciones textuales propias, procedimientos de organización lingüística, su propio paradigma comunicativo y sus propias normas de combinación de recursos lingüísticos. Quien traduce periodismo debe conocer esas convenciones. Para llevar a cabo esas y otras transformaciones, se recurre con frecuencia a técnicas de traducción específicas, como la amplificación, la compresión y la elisión, que permiten que los nuevos textos cumplan la función que se les asigna y se adapten a las necesidades del nuevo canal (Hernández, 2008, s.p.). Ese dominio de las convenciones textuales por parte del periodista, junto con su conocimiento de sus audiencias, representa una fortaleza que agiliza las tareas de traducción en una sala de redacción.

METODOLOGÍA

Para conocer la situación actual de la traducción para periodismo en medios de comunicación de Costa Rica, se adoptó una metodología de investigación transversal exploratoria que, según Hernández Sampieri (2018) «es como tomar una fotografía de algo que sucede» y permite «evaluar una situación, comunidad, evento, fenómeno o contexto en un punto en el tiempo» (p. 176). Para conocer las necesidades de traducción de los periodistas en Costa Rica se elaboró un cuestionario digital y se envió por correo electrónico a jefaturas de medios que pudieran dar una visión empresarial de estas tareas y su abordaje (véase el anexo 1). Luego se consultó, de la misma manera, a periodistas que realizan las labores de traducción en las salas de redacción. Las personas seleccionadas para compartirles el cuestionario constituyeron lo que Hernández Sampieri llama muestra de expertos (2018). Se contactó a jefaturas de 17 medios³ y 12 contestaron, con el 100 % de respuestas a las encuestas enviadas

3 Los medios contactados fueron: *La Nación*, *El Financiero*, *Semanario Universidad*, Columbia, Monumental, Summa, Mercados y Tendencias, Repretel, Canal 7, Multimedios, Sinart, *CRhoy*, *Ameliarueda.com*, *El Observador*, La Voz de Guanacaste, Agencia de Noticias AFP, Agencia de Noticias EFE.

a diarios impresos, a televisión y a revistas. En el caso de los redactores, se envió la solicitud de llenar la encuesta a 13 periodistas⁴ y se recibieron 11 respuestas; se recibió el 100 % de respuestas de periodistas de televisión y de radio.

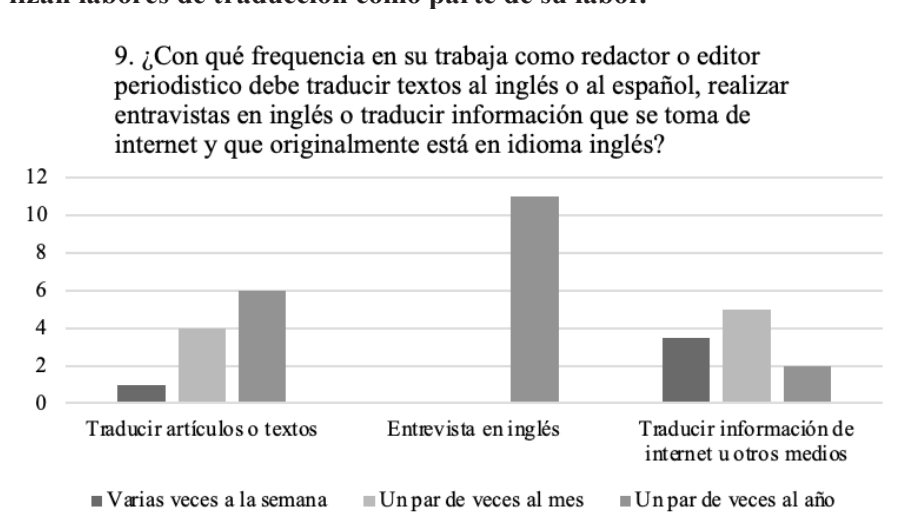
LOS RESULTADOS

En forma general, y en busca de responder la pregunta de este trabajo de investigación, con los datos obtenidos de las encuestas aplicadas se concluyó que hay necesidades de traducción en las salas de redacción de los medios de comunicación y que, tal y como han indicado las investigaciones en otros contextos (Hernández, 2017; Van Doorslaer, 2012; Matsushita, 2019), son los propios periodistas de los medios quienes asumen estas labores. La traducción de textos periodísticos en los medios de comunicación de Costa Rica entrevistados no es una tarea que realicen los profesionales en traducción. Las jefaturas de medios consultadas, en general, cuentan con un alto nivel profesional; sin embargo, su nivel no es tan alto en el manejo del idioma inglés: el 66 % tiene un manejo intermedio. Eso podría indicar que no requieren o priorizan el manejo del idioma, e incluso, que lo delegan a sus equipos de trabajo, pues el 41 % indicó que entre el 50 % y 75 % de sus redactores tiene un alto nivel de inglés.

Los medios de comunicación que contratan servicios de traducción son mínimos y se hace para trabajos puntuales. En el caso de medios grandes como el diario *La Nación* o la agencia de noticias EFE, los materiales para trabajar en las salas de redacción llegan ya en español y no se encuentra necesidad de contratar servicios de traducción adicionales. El hecho de que no los contratan es una prueba de que no los requieren, pues tampoco es una tarea que delegan en el equipo de redacción, ya que la mayoría asegura que sus periodistas solo realizan labores de traducción aproximadamente dos veces al año. No obstante, según las personas encuestadas, estas efectúan traducciones como parte de su trabajo apoyadas en sus propios conocimientos del idioma inglés (que fue el consultado). También se apoyan en traductores en línea y diccionarios. Las labores de traducción que se realizan incluyen entrevistar en inglés, aunque es la que menos se realiza, y traducir textos periodísticos o materiales de internet (ver Gráfico 1). Pese a ello, algunos periodistas no alcanzan un grado avanzado de manejo del idioma inglés, que es una de las competencias básicas para ser traductor, según indica Hurtado (2001).

4 Se contactó a periodistas de los medios: NC11, Multimedia, Teletica, Sinart, *La Nación*, *El Financiero*, *Semanario Universidad*, Radio Monumental, Radio Columbia, *Revista Summa*, *Revista Mercados y Tendencias*, *El Observador*.

Gráfico 1. Frecuencia con que las personas redactoras encuestadas realizan labores de traducción como parte de su labor.



En cuanto a limitaciones a la hora de traducir, aunque algunas personas no indican ninguna, otros redactores señalan las dificultades propias que afronta cualquier traductor en su labor cotidiana, como el manejo de regionalismos, vocabulario técnico y, en algunos casos, novedoso, como el mencionado caso de la COVID-19. Dado que los redactores cubren temas y fuentes recurrentes, y que las jefaturas consideran fundamental que tengan un dominio actualizado de su ámbito de cobertura, esta podría ser la razón por la cual algunos periodistas no encuentren dificultades notables a la hora de traducir materiales para una nota. Es posible que su familiaridad con el tema y el léxico de su lengua materna, sumada a su contacto frecuente e información en otros idiomas, les facilite la tarea. No obstante, esta es una posibilidad que debería estudiarse en futuras investigaciones. Tampoco los redactores señalan la necesidad de realizar adaptaciones, ampliaciones, elisiones o síntesis en los textos que redactan, tal como indica Hernández (2008). Posiblemente, esto se deba a que lo ven como parte de sus labores normales de redactores. En este sentido, Bielsa (2007) recalca que tanto la labor de redacción y edición de noticias como la de traducción requieren selección, corrección, verificación, completado, desarrollo o reducción de las notas para darles la forma final.

A modo sumario, el hallazgo más importante de esta investigación es que los medios de comunicación de Costa Rica sí requieren traducir información regularmente para desarrollar sus labores, pero no en alto volumen, y las labores las realizan los mismos periodistas, todas las semanas, pocas veces al mes o al año. Al tratarse de un trabajo exploratorio, las encuestas han permitido conocer la formación profesional de quienes laboran en medios de comunicación, su concepto de la traducción, su cercanía con estas tareas, las herramien-

tas en las que se apoyan, así como las prácticas y necesidades de traducción de las empresas. Esto abre la posibilidad para conocer con mayor profundidad el trabajo de traducción en los medios, considerando factores como el tipo de audiencias, la temática y el canal de comunicación, para conocer mejor cómo la información es medida simultáneamente desde el periodismo y la traducción.

CONCLUSIONES

Esta investigación ha permitido ver de cerca el trabajo de traductores y periodistas, sus fortalezas y carencias, sus retos y maneras de enfrentarlos, subrayando las fortalezas que comparten ambos profesionales y que los hacen competentes para traducir periodismo. También es valioso el vistazo que da a las redacciones de los principales medios de comunicación del país y la activación del tema entre jefaturas y redactores al solicitarles reflexionar al respecto en las encuestas. La relación entre periodismo y traducción es larga y si bien la necesidad de traducir al español no es tan frecuente, bien podría ser la traducción un instrumento para alcanzar la proyección del país y el periodismo al traducir materiales que tengan interés internacional.

La investigación abre puertas para ahondar en muchos temas adicionales en los que no se profundizó en esta ocasión. Por ejemplo, podría investigarse la evolución de la traducción en los medios de comunicación de Costa Rica y hacer una revisión histórica del momento en que el periodismo requería más traducción, cómo los cambios tecnológicos que han transformado esa necesidad hasta casi desaparecerla y los medios de comunicación que publican material en español y en inglés. Adicionalmente, podría hacerse un estudio de caso sobre cómo se desarrolla la traducción al elaborar una nota periodística para el público costarricense o cómo mejorar el abordaje de las labores de traducción en una sala de redacción. Las posibilidades son amplias y encierran oportunidades de enriquecer no solo al campo de la traductología, sino también al propio periodismo. La principal limitación que tuvo el estudio fue que, debido a la pandemia de la COVID-19, no se realizaron entrevistas presenciales, sino por medio de un formulario. La entrevista personal abre muchas más posibilidades de explorar temas adicionales, que en esta ocasión no se desarrollaron debido a la virtualidad.

BIBLIOGRAFÍA DE REFERENCIA

- Bassnett, S., & Bielsa, E. (2009). *Translation in global news*. Routledge.
- Bielsa, E. (2010). The sociology of translation: Outline of an emerging field. *MonTI. Monografías de Traducción e Interpretación*, 2, 153–172.
- Comănesci, C. (2011). News translation as rewriting with a skopos. *Annals of Valahia" University of Târgoviște*, 9(2), 77–82.
- Davies, E. (2006). Shifting readerships in journalistic translation. *Perspectives*, 14(2), 83–98.

- Frías, J. (2005). Traducción y periodismo: *El país*. English edition. *Puentes*, 5, 39–46.
- Gapper, S. (2021). La imagen del traductor proyectada en *LaRepublica.net*. En *Memoria del VI Congreso Internacional de Lingüística Aplicada* (pp. 221-230). Ediciones Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje.
- García, J. (2007). La redefinición del perfil y funciones del documentalista en las redacciones digitales de medios españoles. En *IX Jornadas de Gestión de la Información. Informar y difundir: servicios documentales y comunicación*. Actas de las jornadas. Biblioteca Nacional de España.
- García, S. (2005). Noticias de agencia: características, problemas y retos de su traducción. En *La traducción periodística*, 175–198.
- Golding, P., & Elliot, P. (1979). *Making the News*. Longman.
- Gomis, L. (1991). *Teoría del periodismo. Cómo se forma el presente*. Ediciones Paidós Ibérica.
- Hall, S., Critcher, C., Jefferson, T. Clarke, J., & Roberts, B. (1978). *Policing the Crisis: Mugging, the State, and Law and Order*. Macmillan Press.
- Hernández, M. (2006). Técnicas específicas de la traducción periodística. *Quaderns, Revista de traducción*, 13, 125–139.
- Hernández, M. (2006). *El recurso de la traducción compilada en la prensa escrita*. Centro Virtual Cervantes.
- Hernández, M. (2008). La traducción periodística en los diarios españoles de información general. *La Traducción del Futuro: Mediación Lingüística y Cultural en el Siglo XXI*, 2(8), 359–368.
- Hernández, M. (2008). Las traducciones periodísticas: entre la aceptabilidad y el trasvase lingüístico. *Hermeneus: Revista de la Facultad de Traducción e Interpretación de Soria*, 10, 109–125.
- Hernández, M. (2009). *Traducción y periodismo*. Peter Lang.
- Hernández, M. (2011). Presencia y utilización de la traducción en la prensa española. *Meta*, 56(1), 101–118. <https://doi.org/10.7202/1003512ar>
- Hernández, M. (2012). Traducción y divulgación científica. Las revistas semanales de la prensa Española. *Skopos*, 3, 63–73.
- Hernández, M. (2017). *El perfil del periodista traductor. Diario sur y sus ediciones en otras lenguas*. [Manuscrito no publicado]. Universidad de Málaga.
- Hernández, T. (2015). Traducción y escritura de la primera edición de *Le Monde de diplomatie en español* (1979-1987): agentes, capitales e influencias. Traducción, género e identidad. *Mutatis Mutandis*, 8(2), 529–546.
- Hernández Sampieri, R. (2018). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.

- Hernando, B. (1999). Traducción y periodismo o el doble y misterioso escepticismo. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 55, 129–141.
- Hurtado, A. (2001). *Traducción y traductología*. Introducción a la Traductología. Cátedra.
- Jakobson, R. (1959). On linguistic aspects of translation. En R. A. Brower (Ed.), *On translation* (pp. 260–266). Harvard University Press.
- La Nación. (2017, 20 de setiembre). Polémica en Irán por traductora que suavizó discurso de Donald Trump en la ONU. *La Nación*.
- Márquez, D. (2011). Las once competencias del traductor. El perfil ideal en los servicios de traducción. *Comunicación, Cultura y Política*, 4, 53–68.
- Martínez, M. (2012). *Teoría del periodismo*. Red Tercer Milenio.
- Matsushita, K. (2019). *When news travels east. Translation practices by Japanese newspapers*. Leuven University Press.
- Parrat, S. (2008). *Géneros periodísticos en prensa*. Editorial Quipus.
- Peppino, A. (2000). *Didáctica del lenguaje de los medios de comunicación masiva*. Casa del Tempo.
- Real, E., Agudiez, P. y Príncipe, S. (2007). Periodismo ciudadano versus periodismo profesional: ¿somos todos periodistas? *Estudios sobre el mensaje periodístico*, 13, 189–212.
- Roldán, K. (2017). *La traducción de los anglicismos en la prensa costarricense*. [Trabajo final de graduación de maestría]. Universidad Nacional de Costa Rica. Repositorio UNA. <https://repositorio.una.ac.cr>
- Santos, V. (2012). *Fundamentos de la comunicación*. Red Tercer Milenio.
- Schwarz, A. (2010). *La teoría de los valores noticiosos y su validez externa: cómo influyen los factores noticiosos en la cobertura de las noticias internacionales en la prensa mexicana*. Research Gate.
- Shabir, G., Safdar, G., Imram, M., Mumtaz, A., & Anjum, A. (2015). Process of gate keeping in media: From old trend to new. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 6(1), 588–593.
- Sidiropoulou, M. (2004). *Linguistic identities through translation*. Rodopi.
- Valdeón, R. (2015). Fifteen years of journalistic translation research and more. *Perspectives*, 23(4), 634–662.
- Valdeón, R. (2020). Journalistic translation research goes global: Theoretical and methodological considerations five years on. *Perspectives*, 28(3), 325–338.
- Van Doorslaer, L. (2012). Translating, narrating and constructing images in journalism with a test case on representation in Flemish TV news. *Meta*, 57(4), 1046–1059. <https://doi.org/10.7202/1021232ar>
- Vybíralová, H. (2012). Journalistic translation in the selected Czech press. [Master's Diploma Thesis]. Masaryk University.

Zamora, J. (2005). *La traducción oficial en Costa Rica. ¿Una actividad profesional?* Universidad Nacional. [Trabajo final de graduación de maestría]. Universidad Nacional de Costa Rica. Repositorio UNA. <https://repositorio.una.ac.cr>

CONCLUSIÓN

CONCLUSION

CONCLUSION

La investigación es una de las principales actividades dentro del quehacer universitario. Consecuentemente, resulta de capital importancia que la Universidad cuente con medios de difusión y divulgación de tales tareas, así como de sus resultados. Desde su fundación, la Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje ha sabido llevar a cabo esta tarea de difusión. Pruebas de ello son la organización de diversas actividades a lo largo de cada año académico, con profesores e investigadores nacionales y extranjeros, así como su consolidada producción editorial, entre las que se puede contar la revista *Letras*, así como las colecciones *Cilampa e Inventarios*.

Además de la producción editorial, la producción académica de esta Escuela se difunde a través de sus actividades, como conferencias, coloquios, y particularmente, con el Congreso Internacional de Lingüística Aplicada (CILAP). En las siete ediciones con que cuenta este Congreso, la comunidad académica y nacional ha tenido oportunidad de actualizar conocimientos, innovar las prácticas investigativas y remozar las estrategias de carácter didáctico (sobre todo en cuanto a la enseñanza de lenguas y la didáctica de la literatura). Este Congreso ha sido escenario idóneo para escuchar en conferencias a especialistas nacionales y extranjeros, que han contribuido a la formación de nuestros estudiantes y a la especialización de profesores del Ministerio de Educación Pública y de instituciones de educación privada.

Con el afán de mostrar la diversidad de aristas que se abarcan y estudian en la Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje, la Comisión Organizadora de esta séptima edición decidió incluir temáticas que no habían sido tomadas en cuenta en ediciones anteriores; es este el caso de la literatura y de los estudios culturales. Ello permitió ofrecer una propuesta variada de ponencias y talleres, y permitió que el CILAP se convirtiera en un medio académico para presentar trabajos que usualmente quedaban de lado, como la literatura escrita por mujeres. Esta diversidad de temáticas puede detectarse al revisar los trabajos incluidos en esta Memoria seleccionada.

Incluso, en esta ocasión el CILAP dedicó una jornada de trabajo a atender un aspecto de la formación profesional de nuestra población estudiantil a través de la presentación de ponencias preparadas por los estudiantes avanzados de la Escuela. En esta jornada, estudiantes avanzados de Español, Inglés y Francés presentaron los resultados de las investigaciones que desarrollan en el marco de los cursos de sus respectivas carreras. Su trabajo se publicará en un tomo separado.

A lo largo de su historia, el CILAP no solo ha sido punto de encuentro académico para profesionales de la literatura, la lingüística, la lingüística aplicada y demás áreas del conocimiento de la ELCL; también ha sido punto de partida para la internacionalización de esta Unidad Académica. Ente otras formas, tal internacionalización se ha concretado con la conformación de redes de investigación con instituciones del extranjero, la concesión de becas a profesores y estudiantes, así como la invitación a actividades académicas en el exterior.

No es menor, por tanto, el aporte que el CILAP ha significado para la institución, en vista de que la investigación académica de la Escuela se difunde y conoce, en gran medida, por este Congreso. De esta manera, resulta notable la contribución que significa el CILAP, no solo a lo interno de la institución, sino también a lo externo de ella. Conviene, por tanto, mantener y enriquecer este Congreso, de manera que siga siendo un punto de encuentro para la comunidad universitaria dedicada a los estudios de la literatura y las ciencias del lenguaje.

Gustavo Camacho Guzmán y Jorge Aguilar-Sánchez

*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.^a Mayra Loaiza Berocal, directora ELCL

D. Carlos Francisco Monge

D. Jimmy Ramírez Acosta

D. Andrew L. Smith

D. Francisco Vargas Gómez

Impreso en Heredia

Este tomo reúne las ponencias seleccionadas del *VII Congreso Internacional de Lingüística Aplicada*, efectuado del 26 al 28 de octubre de 2022 en la Universidad Nacional (UNA, Costa Rica). Incluye estudios y avances de distintos campos del saber, en lingüística general, lingüística aplicada, estudios culturales y literarios, enseñanza de lenguas y traductología. La recopilación muestra las tendencias investigativas actuales y sus métodos particulares. Con ello, la UNA reafirma su apoyo a la producción científica de libre acceso, y así propicia el conocimiento como un bien público para el progreso de las sociedades.

