



REVISTA DE

LENGUAS MODERNAS

N.º 33 (diciembre, 2020 - mayo, 2021)



Escuela de Lenguas Modernas
Facultad de Letras
UNIVERSIDAD DE COSTA RICA

REVISTA DE LENGUAS MODERNAS
ISSN-1659-1933

410

R454r Revista de Lenguas Modernas. - Vol. 1, n.º 1, (jul.-dic. 2004) -
San José, C.R.: Escuela de Lenguas Modernas. Facultad de Letras,
Universidad de Costa Rica, 2004.

v.

Semestral

ISSN-1659-1933

1. LENGUAS MODERNAS - PUBLICACIONES PERIÓDICAS.

2. CREACIÓN LITERARIA, ARTÍSTICA, ETC.

CIP/1510

Publicación semestral de la Escuela de Lenguas Modernas, Facultad de Letras, Universidad de Costa Rica.

Consejo editorial:

Dr. Francisco Guevara Quiel, decano de la Facultad de Letras, Universidad de Costa Rica; Dr. Allen Quesada Pacheco, director de la Escuela de Lenguas Modernas, Universidad de Costa Rica; M.L. Verónica Murillo Chinchilla, directora de la Revista de Lenguas Modernas, Universidad de Costa Rica; M.Sc. Ileana Molina Espinoza, profesora de la Escuela de Lenguas Modernas, Universidad de Costa Rica; M.L. William Charpentier, profesor de la Escuela de Lenguas Modernas, Universidad de Costa Rica; M.L. Hilda Gairaud Ruiz, profesora de la Escuela de Lenguas Modernas, Universidad de Costa Rica; Dr. Daniel E. Josephy-Hernández, profesor de la Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje, Universidad Nacional de Costa Rica; M.Sc. Stephanie Lebon Chauvage, profesora de la Escuela de Lenguas Modernas, Universidad de Costa Rica; M.L. Nacer Ouabbou Tabrait, profesor de la Escuela de Lenguas Modernas, Universidad de Costa Rica; y M.L. Mayra Solís, profesora de la Escuela de Lenguas Modernas, Universidad de Costa Rica.

Consejo asesor internacional:

Dra. Irene Achón Lezaun, Universidad San Jorge, España; Dr. Neil Anderson, Brigham Young University, Estados Unidos; Dra. Rosana Ariolfo, Università degli studi di Trieste, Italia; Dra. María del Rosario Athié, Universidad Panamericana, México; Dra. Olda María Cano de Arauz, Universidad Autónoma de Chiriquí, Panamá; Dr. Manuel Carrera Díaz, Catedrático emérito de Filología Italiana, Universidad de Sevilla, España; Dr. Daniel Cassany i Comas, Universitat Pompeu Fabra, Barcelona, España; Dr. Raphael

Confiant, Université des Antilles, Martinica; Dr. Sergio Coto-Rivel, Université de Nantes, Francia; Dr. Javier García González, Universidad Autónoma de Madrid, España; Dra. Manuela González-Bueno, University of Kansas, Estados Unidos; Dr. Simone Greco, Università degli Studi di Bari Aldo Moro, Italia; Dr. Christopher F. Laferl, Universidad de Salzburgo, Austria; Dr. Todd Lieber, investigador independiente, Estados Unidos; Dra. Mercè Lorente Casafont, Universitat Pompeu Fabra, Barcelona, España; Dra. Giorgia Marangon, Universidad de Córdoba, España; Dra. Maria Teresa Marnieri, investigadora independiente, Italia; Dr. Néfer Muñoz Solano, University of Dallas, Estados Unidos; Dra. Conny Palacios, Anderson University, Estados Unidos; Dra. Cristina Piña, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina; Dr. Shyama Prasad Ganguly, Jawaharlal Nehru University, India; Dr. Marc Quaghebeur, investigador independiente, Bélgica; Dr. Luis Thenon, Université Laval, Canadá; Dr. Giuseppe Trovato, Università Ca' Foscari Venezia, Italia; Dra. Mercedes Vella Ramírez, Universidad de Córdoba, España; Dra. Eliza Willis, Grinnell College, Estados Unidos.

Equipo editorial

Verónica Murillo Chinchilla, directora; Laura Solano Rivera, editora; Emerson Aragón Cano, editor gráfico.

Correspondencia

REVISTA DE LENGUAS MODERNAS, Escuela de Lenguas Modernas, Ciudad Universitaria Rodrigo Facio, San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica; o al correo electrónico revista.elm@ucr.ac.cr; teléfono (506) 2511-8447.

ÍNDICE

REVISTA DE LENGUAS MODERNAS

N.º 33 (diciembre, 2020-mayo, 2021)

Estudios sobre didáctica de lenguas extranjeras

- MARÍA EMILIA BONILLA DURÁN, PATRICIA MORA BARRANTES, MARISOL ROJAS DÍAZ. Apports de la pédagogie Montessori à l'apprentissage du lexique des enfants non-lecteurs de Grande Section 9-23
- KELSEY PETERSON, VLADIMIR PEREIRA BRENES. Attitudes on Skillful 2 and teacher-created ancillary material 25-51
- JOSÉ VILLALOBOS. El uso de las estrategias cognoscitivas en el desarrollo de la comprensión de la lectura de textos escritos en una lengua extranjera 53-82

Estudios sobre lingüística

- ANNA JOAN CASADEMONT. Los verbos fraseológicos especializados en el ámbito de los museos 85-109
- HAAKON S. KROHN. Adaptación fonológica de préstamos léxicos del español en el noruego. 111-134

Estudios sobre literatura

- JOE MONTENEGRO BONILLA. Atwood's Men Meet the Screen. 137-148
- DAVID BOZA MÉNDEZ. The Ambivalence in the Metaphor *Life is Wine* from the song "No I in Threesome" by Interpol: The Semantic Analysis of the Lyrics of a Post-Punk Revival Song 149-162
- MINOR HERRERA VALENCIANO. Imaginario y simbología del agua en seis poemas de temática clásica de Jorge Luis Borges 163-175
- NORMAN MARÍN CALDERÓN. Octavio Paz y su geografía del amor 177-197
- NÉFER MUÑOZ SOLANO. El espacio de las redacciones: novelando en el periódico y reportando en la novela de América Latina 199-215
- JUAN CARLOS SARAVIA VARGAS, JOSÉ ROBERTO SARAVIA VARGAS, ADRIANA RAMÍREZ GUERRERO, BYRON RAMOS LÓPEZ. An Emergency Call 217-237

Creación

- NELSON FALLAS GUTIÉRREZ. El intruso 241-244
- OSCAR ELIEZER MENDOZA DE LOS SANTOS. Uno de tantos crímenes literarios. 245-246
- LUCÍA VILLANEVA MORALES. Triptych about Death 247-248

Revista de Lenguas Modernas, N.º 33, 2020-2021

**Estudios sobre didáctica de
lenguas extranjeras**

Apports de la pédagogie Montessori à l'apprentissage du lexique des enfants non-lecteurs de Grande Section

Contributions of Montessori method in the learning of vocabulary by non-reader children at preschool

Aportes de la pedagogía Montessori en el aprendizaje del léxico de niños no lectores de preescolar

MARÍA EMILIA BONILLA DURÁN
Colegio Nuestra Señora de Sion, Costa Rica

PATRICIA MORA BARRANTES
Amazon, Costa Rica

MARISOL ROJAS DÍAZ
Alianza Francesa, Costa Rica

Résumé

Même si la méthode Montessori n'était pas conçue - à l'origine - pour l'enseignement des langues étrangères, nous considérons que ses principes universels de formation de l'enfant peuvent aussi être appliqués à la classe de Français langue étrangère.

L'objectif général a été d'initier les enfants non-lecteurs de deux groupes de Grande Section de l'École Saint Benedict à la compréhension de l'album « Petit chat perdu » au travers des principes montessoriens. Quant à la méthodologie, nous avons opté pour une approche qualitative. Nous avons utilisé deux instruments : l'interview et des observations participantes et non participantes. Pour la collecte des données nous avons employé une grille d'observation et un journal de bord.

Le point de départ a consisté à tirer des apports utiles de la théorie Montessori pour le cours de français. Ensuite, nous avons mis en pratique une séquence pédagogique qui favorise la compréhension orale avec des activités variées inspirées de cette pédagogie

tout en respectant les principes de la théorie. Enfin, nous avons analysé les avantages et les inconvénients de cette adaptation pour initier des enfants non-lecteurs à l'apprentissage du FLE.

Mots clés : français langue étrangère, la méthode Montessori, compréhension orale, enfants non-lecteurs

Abstract

Even if the Montessori method was not originally designed for teaching foreign languages, we consider that its universal principles of child development can also be applied to the teaching of French as a Foreign Language.

The general objective was to initiate non-reader children of two preschool classes from Saint Benedict School, to the understanding of the book “Petit Chat Perdu” through Montessorian principles. As for the methodology, we opted for a qualitative approach. We used two instruments: the interview and participant and non-participant observations. For the data collection we used an observation guide and a logbook.

The starting point was to draw useful contributions from the Montessori theory for the French course. Then, we put into practice a learning sequence that promotes oral comprehension with multiple activities inspired by this method, while respecting the principles of the theory. Finally, we analyzed the advantages and disadvantages of this adaptation in the introduction of French as Foreign Language to non-reader children.

Keywords: French as Foreign Language, Montessori method, oral comprehension, non-reader children

Resumen

Incluso si el método Montessori no fue concebido originalmente para la enseñanza de lenguas extranjeras, consideramos que sus principios universales de formación de los niños y las niñas pueden ser aplicados igualmente para la clase de francés como lengua extranjera. El objetivo de la investigación fue iniciar a los niños y las niñas no lectores de dos grupos de preescolar de la Escuela Saint Benedict en la comprensión del cuento “Petit chat perdu” a través de los principios montessorianos. En cuanto a la metodología, se optó por una perspectiva cualitativa. Se utilizaron dos instrumentos: la entrevista y las observaciones de participantes y no participantes. Para la recolección de los datos se emplearon una tabla de observación y un diario de campo.

El punto de partida consistió en extraer aportes útiles de la teoría Montessori para la clase de francés. Posteriormente, se puso en práctica una secuencia pedagógica que favorece la comprensión oral con actividades variadas inspiradas en la pedagogía respetando al mismo tiempo los principios de la teoría. Por último, se analizaron las ventajas e inconvenientes de dicha adaptación para iniciar a niñas y niños no lectores en el aprendizaje del francés como lengua extranjera.

Palabras clave: francés como lengua extranjera, método Montessori, comprensión oral, niños no lectores

Introduction

Lors de son apparition en 1907, la méthode Montessori a bouleversé la vision traditionnelle d'apprentissage des enfants. Celle-ci propose une formation centrée sur les besoins et les intérêts de l'enfant, tout en respectant le rythme individuel de chaque apprenant, l'autogestion, l'auto-correction ainsi que la création d'un espace d'apprentissage soigneusement préparé.

En principe, la pédagogie Montessori n'a pas été conçue pour l'enseignement des langues. Cependant, ceci n'a pas empêché son application en cours de langue étrangère par des multiples éducateurs contemporains. Tel est le cas de l'établissement The English Montessori School à Madrid où on a réussi à stimuler l'écriture et la lecture en cours de langue, parallèlement à un apprentissage intégral de tous les autres cours (Mathématiques, Sciences naturelles, Histoire, etc.). Il s'agit d'une école britannique bilingue Montessori où les enfants sont accompagnés de guides et non pas par des « distributeurs de la connaissance » (un terme utilisé par la même école pour accentuer la différence).

Notre motivation a été de connaître si une méthode non conçue pour l'enseignement des langues pouvait-elle être utile pour l'enseignement du FLE aux enfants non-lecteurs. C'est pourquoi la recherche a été envisagée comme un « laboratoire d'expérimentation scientifique » en classe de FLE en créant une interaction entre : l'approche holistique de la philosophie Montessori, l'enseignement du FLE et la littérature enfantine. Au niveau de l'enseignement FLE dans le contexte costaricien, nous n'avons pas trouvé des indices d'une

telle fusion avant notre mise en place en 2018.

Au Costa Rica, l'enseignement du français est aussi présent à l'école primaire publique et dans quelques écoles maternelles publiques et privées. La dynamique de l'enseignement du FLE, dans le milieu de l'éducation publique, reste assez traditionnelle voire stagnée, soit par manque de ressources ou de connaissances soit par l'absence de volonté de la part de l'enseignant. Donc, l'intérêt a été de proposer une séquence pédagogique novatrice avec des matériaux didactiques montessoriens que nos collègues pourront élaborer eux-mêmes.

Nous aborderons à continuation les référents théoriques employés dans la recherche.

Montessori : la méthode de la pédagogie scientifique

La méthode Montessori a eu une énorme diffusion dans le monde entier et continue de nos jours à être en vigueur. Le but de la pédagogie est de former l'enfant pour la vie afin qu'il puisse faire face à son entourage. La pédagogue propose une préparation minutieuse de la salle de classe où l'apprenant aura à sa disposition des matériaux sensoriels spécifiques (adaptés aux périodes sensibles) qui leur permettent de travailler de façon autonome. Dans ce sens, l'éducateur est d'abord un observateur. Il est un guide qui accompagne les enfants dans leurs apprentissages et qui les laisse développer leur potentiel.

Montessori a conçu un matériel didactique concret après ses observations auprès des enfants dans une ambiance naturelle : les Casa dei Bambini ¹.

Elle a permis aux enfants de choisir le matériel qui les intéressait et a éliminé celui qui n'évoquait chez eux aucun intérêt. Progressivement, la pédagogue les a modifiés et les a adaptés à leur besoin. De cette manière, la classe s'est organisée en cinq grands secteurs : la vie pratique, la vie sensorielle, la culture, les mathématiques et le langage. L'enfant est donc libre de choisir le matériel qu'il veut manipuler. Dans ce sens, les activités ne sont jamais imposées par l'enseignant, c'est l'enfant qui décide quelle activité il veut réaliser et il le fait toujours de façon autonome car le matériel permet l'autocorrection. Toutefois, il peut être guidé par l'enseignant quand cela se révèle nécessaire.

Pour la création des activités et du matériel sensoriel, nous nous sommes inspirés des concepts théoriques suivants :

- a. **Le mouvement** : Il est considéré au-delà du point de vue physique. Montessori soutient que le mouvement aide à la construction psychique de l'enfant. C'est un « facteur indispensable dans la construction de la conscience » parce qu'il représente un trait d'union entre l'esprit (MOI) et la réalité extérieure (Montessori, 2016, p.188). Selon l'auteure, la réalité se saisit par le mouvement.
- b. **Le rythme** : Montessori a élaboré un matériel qui demandait des enfants un mouvement rythmique de la main. Elle a vite observé qu'ils étaient capables de répéter le même exercice de nombreuses fois si les conditions étaient réunies, se produisant ainsi une « espèce de mouvement perpétuel », phénomène que la pédagogue a nommé la « répétition de l'exercice »

(Montessori, 2016, p. 109). De cette manière, l'apprenant atteint de façon naturelle un état de concentration profonde qui lui permet de développer son intelligence et de construire son caractère.

- c. **La main** : La main permet à l'être humain de prendre possession de l'ambiance et de manifester son intelligence. « L'organe moteur qui caractérise l'homme, c'est la main, au service de l'intelligence, pour la réalisation du travail » (Montessori, 2016, p.76). Les petits ont un besoin interne de toucher les objets qui les entourent et de s'en emparer, mais en général, les adultes se mettent à les empêcher cette action naturelle par un besoin de domination. Permettre aux enfants la liberté de toucher et de manipuler les objets signifie aussi de leur permettre de prendre possession de l'ambiance, de la transformer et de manifester son intelligence.
- d. **Le libre choix** : Montessori explique que l'adulte « en voyant les efforts de l'enfant pour exécuter une action souvent inutile ou futile [...] il est tenté de l'aider, interrompant ainsi un travail qui le gêne » (2016, p.83). Dans ce sens, l'adulte devient un obstacle pour le développement de la vie de l'enfant. En effet, en supprimant les aides inutiles de la part des adultes et en laissant les petits choisir par eux-mêmes, on leur permet de se développer de façon libre et autonome.
- e. **Les récompenses et les punitions** : Montessori (2016) explique que le fait d'enlever les récompenses systématiques produisent un réveil de la conscience et un sens de la dignité. Selon l'auteure,

la récompense systématique est inutile -elle donne l'exemple des bonbons -parce qu'elle est de nature à engendrer l'envie et la vanité, au lieu de réveiller une élévation faite d'efforts, d'humilité et de charité. Sous cette perspective, les récompenses sont des punitions puisqu'elles détruisent la joie.

La lecture oralisée comme un travail de sensibilisation à la langue

Dans le cadre de l'enseignement précoce des langues, le mode d'entrée privilégié pour les petits est de développer leurs capacités d'écoute pour qu'ils puissent distinguer les registres sonores de la langue étrangère (Porchet et Groux, 2003). Les capacités auditives des apprenants doivent s'habituer à la nouvelle langue afin de passer à la compréhension. Pour cette raison, l'usage pédagogique des matériaux authentiques est absolument essentiel.

Puisqu'il s'agit d'un public non-lecteur la lecture doit être à haute voix par autrui, acte qui permet de faciliter l'accès au sens et intègre en même temps l'objet-livre devenant un élément visuel essentiel (Le Bars, 2012). Ceci demande une implication totale de la part du lecteur car celui-ci doit rendre la lecture vivante pour susciter l'attention des enfants et les faire entrer dans le récit progressivement et même les faire participer. Le Bars (2012) insiste sur l'importance de savoir jouer habilement avec son corps : associer le regard, l'audition et la phonation pour capter et maintenir l'intérêt de l'auditeur. Le lecteur doit savoir utiliser l'espace qui lui est offert et faire de la lecture un moment de découverte et de plaisir qui n'est

plus vécu seulement comme une activité d'apprentissage.

Pour favoriser l'accès au sens, l'enseignant est censé savoir utiliser les éléments dits « para ou extralinguistiques ». Dans la lecture d'un conte, on dispose de la gestuelle et des images de l'album. Pour raconter une histoire, l'utilisation non seulement des expressions faciales, sinon aussi des mimiques et des mouvements avec les bras et les mains rendent possible la communication efficace du message transmis par l'émetteur. Le geste permet d'améliorer la mémorisation du récepteur et déclenche aussi l'emploi de mots de la part des apprenants. Quant à l'image, Courtillon (2003) signale qu'elle peut apporter deux genres d'informations : L'une de type référentiel (les référents des objets dont on parle) et l'autre de type situationnel (les locuteurs, les lieux et les circonstances de la parole).

Enfin, l'enseignant aide à inférer le sens du vocabulaire, à partir du contexte, de l'assimiler et de le retenir à long terme. C'est le lexique qui constitue le premier contact direct avec la nouvelle langue. Cette inclination naturelle de la part de l'apprenant est exprimée par Cuq et Gruca comme le « réflexe lexical » (2017, p. 365). Cette approche vise alors à saisir le sens petit à petit et cela suppose qu'on comprenne des aspects de la langue sensiblement différents, tels que le lexique et la morphosyntaxe. De cette manière, l'apprenant commence à comparer des mots avec les mots qu'il connaît déjà en langue maternelle afin d'établir des liens entre les deux et donner du sens à un énoncé. Cette recherche de correspondance entre les termes favorise l'appropriation des premières dénotations.

Méthodologie

La problématique a été centrée à répondre à la question suivante : Dans quelle mesure des principes de la pédagogie Montessori peuvent-ils mener les enfants non-lecteurs de deux groupes de Grande Section de l'école Saint Benedict à comprendre le lexique du conte « Petit chat perdu » en classe de FLE ?

Dans un premier temps nous avons effectué la révision littéraire pour en tirer des concepts et des principes théoriques de la pédagogie Montessori qui pourraient être utiles dans l'enseignement du français précoce. Ensuite, nous avons conçu une séquence pédagogique de cinq séances comportant des activités variées inspirées de la pédagogie. Avant la mise en pratique, nous avons effectué deux observations non participantes. Les observations participantes ont été faites lors de l'application de la séquence. Finalement, nous sommes passés à l'analyse des résultats et nous avons dégagé les avantages et les inconvénients de la proposition.

Nous avons opté pour une approche qualitative et l'analyse a été de type descriptif. Comme instruments, nous avons utilisé l'interview de l'enseignante de français de l'établissement et les observations non participantes et participantes. Les sujets de l'étude ont été les enfants des deux groupes de la Grande Section l'École Saint Benedict, un établissement privé au Costa Rica où l'enseignement bilingue (espagnol-anglais) est favorisé, mais une leçon de français de 40 minutes par semaine est également donnée. Pour la collecte des données nous avons employé une grille d'observation et un journal de bord (Voir annexe 1).

Pour chaque séance, nous avons élaboré une fiche pédagogique dans laquelle nous avons établi des objectifs et un principe Montessori à favoriser. Les activités mises en place correspondent à des activités propres de la méthode Montessori adaptées à la didactique du FLE. Par rapport au matériel sensoriel, celui-ci a été élaboré par nous-mêmes.

Comme document authentique, nous nous sommes appuyés sur le conte pour enfants intitulé « Petit Chat Perdu » de la série des albums du Père Castor de la maison d'éditions Flammarion (Voir annexe 2). Le contenu linguistique du document est assez simple et suffisamment riche dans le champ lexical à exploiter. Cependant, l'ouvrage date de 1997 et les images qui y apparaissent étaient (à nos yeux) un peu trop démodées. C'est pourquoi, nous avons décidé de le faire réillustrer et de l'imprimer en grand format (Voir annexe 3). Nous avons ainsi pris cette décision non seulement pour un choix purement esthétique ; mais nous avons pris en considération les principes théoriques postulés par Vanthier qui affirme que l'une des caractéristiques souhaitables dans le choix d'un album à utiliser en classe est « d'avoir un format qui se prête à une lecture collective (suffisamment grand pour que les illustrations soient visibles par tous) et présenter une dimension esthétique au niveau de la langue et l'illustration. » (2010, p. 63)

L'objectif de la séquence a demandé aux enfants d'être capables de comprendre de façon générale, le conte entendu en français et de le reproduire en langue maternelle à la fin de celle-ci, tout en apprenant le lexique des animaux de la ferme, leur nourriture et quelques structures grammaticales présentes dans le récit.

Résultats

Tout d'abord, le fait d'avoir travaillé en îlots pour la plupart d'activités nous a permis de suivre de plus près le progrès des enfants tout au long de la séquence et nous a facilité la gestion de la classe. En effet, nous avons constaté que les apprenants étaient très habitués à suivre une conduite spécifique : rester calmes, ne pas bouger, avoir une place fixe, etc. Le calme et le silence rassurent l'adulte et il nous a fallu des efforts considérables pour éviter de tomber dans le même comportement. Le fait de pouvoir utiliser le mouvement du corps pour apprendre a suscité en eux du bonheur et ils ont vite adopté le droit de circuler librement dans la classe.

En ce qui concerne la discipline, la théorie nous signale que celle-ci ne doit pas être imposée aux enfants parmi des récompenses ou des punitions. Nous avons constaté que les apprenants étaient habitués aux gestes de gratification pour leur mérite car ils demandaient à chaque fois si un prix allait être donné. Toutefois, ils sont bien arrivés à s'investir dans les activités et à en prendre du plaisir, oubliant très vite que le prix était inexistant.

Quant à l'autonomie, les apprenants ont démontré d'être capables de diriger leur propre apprentissage. Puisqu'il s'agit de l'apprentissage d'une langue étrangère, nous avons considéré que chaque exercice devrait être dirigé par chaque stagiaire, mais nous avons constaté qu'une fois la dynamique comprise, les apprenants voulaient la diriger par eux-mêmes. Nous leur avons donné la place de le faire car ils évoquaient leur autonomie. Ils étaient fiers de pouvoir agir et prouver comment la compréhension du vocabulaire était

déjà acquise et comment ils voulaient bien prononcer les mots et les structures qu'ils étaient en train d'apprendre.

La correction de l'exercice n'a pas été nécessaire car il ne fallait que le répéter à plusieurs reprises pour que l'apprentissage fût accompli. La correction a été faite aux moments où l'agir des enfants provoquait un obstacle à l'apprentissage des camarades ou lorsqu'il s'agissait d'une situation qui représentait en quelque sorte un danger pour leur sécurité.

Par rapport aux principes de la théorie, ceux-ci ont inspiré les activités, mais nous les avons également adoptés dans notre attitude tout au long de la séquence. Pour cette raison, nous avons donné aux apprenants l'espace de parler, de participer, d'expérimenter avec le matériel et de s'exprimer en respectant leur individualité.

Concernant la langue, nous devons rappeler que le français constitue la deuxième langue étrangère des élèves. Par conséquent, cela a été normal de voir le recours immédiat à l'anglais au moment de donner une réponse ou de trouver une correspondance d'un mot. Cependant, nous trouvons que cela a été avantageux car les stratégies d'apprentissage d'une langue étrangère étaient déjà adoptées. En ce qui concerne l'usage de la langue maternelle, nous avons, à tout moment, essayé d'utiliser la langue française. Cependant, nous avons fait appel à l'espagnol dans certains cas où nous devons faire des remarques par rapports aux comportements non-désirables, notamment au moment d'intervenir dans une dispute.

Quant à l'élaboration du matériel, il faut mentionner que cela implique un investissement considérable de la

part de l'enseignant. Cela pourrait éventuellement constituer une difficulté selon les ressources étant à disposition dans chaque établissement. Par contre, le coût pourrait être baissé si l'on se sert des matériaux recyclables et simplifiés au niveau esthétique.

Enfin, nous trouvons que dès la première lecture du conte, le récit général a été bien saisi. Les enfants ont su reconnaître les personnages en français et l'idée général de l'histoire. La deuxième lecture et les activités proposées par la suite ont eu comme objectif d'apprendre aux enfants le champ lexical du conte (les animaux de la ferme et les aliments) ainsi que les structures simples qui se répétaient tout au long du récit. Même si la production orale n'a pas été envisagée dans cette séquence, nous avons constaté que les enfants ont été capables de reconstruire le conte en espagnol et plusieurs enfants ont même utilisé les structures apprises en français en mélangeant ses productions avec la langue maternelle.

Conclusions

Face à l'absence d'études de l'application de la méthode Montessori pour l'enseignement d'une langue étrangère, notamment le français, nous considérons que cette recherche peut apporter une nouveauté au domaine du FLE au Costa Rica.

Grâce aux séances menées, nous avons pu réfléchir sur l'importance de varier les supports en nous inspirant des pédagogies alternatives, afin de diversifier le cours de FLE et d'évoquer chez les petits, le goût d'apprendre, ce qui est essentiel à un court âge où les

apprentissages peuvent se révéler plus critiques que dans d'autres périodes de leur développement. À cet effet, la pédagogie Montessori a constitué une source d'inspiration et un outil très puissant pour permettre aux enfants d'avoir une expérience d'apprentissage unique.

Nous avons également constaté que l'utilisation d'un conte avec les petits est un travail qui implique une préparation exhaustive avant sa mise en place. En effet, le choix d'un tel document doit répondre à des éléments divers comme les objectifs linguistiques, les intérêts des apprenants, ainsi que leurs besoins d'apprentissage. De même, le paratexte joue un rôle prépondérant spécialement dans le travail d'éveil à la langue. Dans notre cas, nous avons vérifié que l'utilisation des images claires et esthétiques, accompagnant le document ainsi que la gestuelle, constituent des outils d'une énorme importance pour favoriser l'accès au sens chez les apprenants. Plus les supports didactiques sont visuellement coordonnés, plus l'enfant aura envie de les manipuler.

Nous nous sommes intéressées à la formation holistique de nos élèves, surtout si nous prenons en compte l'âge de notre public cible, car ils traversent une étape critique dans la consolidation de leur caractère et leur estime de soi. Nous avons ainsi considéré que l'approche Montessori est un outil qui va au-delà du travail de la langue, et elle se présente comme une opposition à l'automatisation qui persiste souvent dans l'éducation traditionnelle. Dans le contexte actuel, il est important d'expérimenter avec des nouvelles voies d'enseignement afin d'enrichir les dynamiques d'apprentissage dans

le cours du FLE.

Note

1. En 1907, Maria Montessori ouvre la première maison d'enfants ou Casa dei Bambini dans une banlieue ouvrière de Rome. Elle a remarqué que plusieurs enfants passaient la journée seuls et circulaient libres dans les immeubles car les parents partaient travailler. Dans la Casa dei Bambini, Montessori mènera ses expérimentations pour développer sa méthode qu'elle nommera « la pédagogie scientifique ». Elle a fait élaborer des meubles adaptés à la taille des enfants et des matériaux de sa propre conception. Elle leur a donné la liberté d'explorer ce nouvel environnement, de choisir et de prendre les objets avec lesquels ils souhaitaient travailler.

Bibliographie

- Album. (2017). Lexicographie cnrtl.fr. Nancy, France : CNRS / Nancy Université. www.cnrtl.fr. Récupéré de : <http://www.cnrtl.fr/definition/album>
- Assie, G. et Kouassi, R. (s.d) Cours d'initiation à la méthodologie de recherche. Abidjan : École pratique de la chambre de commerce et de l'industrie-Abidjan. Récupéré de : http://www.dphu.org/uploads/attachments/books/books_216_0.pdf
- Baribeau, C. (2005) Le journal de bord du chercheur. L'instrumentation dans la collecte de données. *Recherches Qualitatives - Hors-Série* (2), p. 98-114. Récupéré de : <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/revue/les-collections/hors-serie-les-actes/>
- Bernicot, J. et Bert-Erboul, A. (2009). L'acquisition du langage par l'enfant. Éditions In Press.
- Bertocchini, P. et Constanzo, E. (2008). Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE. CLE International.
- Boniface, C. (2004). Aimer lire : Guide pour aider les enfants à devenir lecteurs. Bayard.
- Bouve, J. (2016). Les rituels scolaires. (Mémoire de maîtrise, École supérieure du professorat et de l'éducation, Académie de Lille) Récupéré de : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01491538>
- Brauer, B. (2017). Apprentissage de la langue dans la pédagogie Montessori. Récupéré de : <https://www.association-montessori.lu/apprentissage-de-langue-pedagogie-montessori/>
- Castejón Costa, J.L. (2016) Promoción del lenguaje oral en niños preescolares a través de la lectura dialógica de cuentos. *Psicología y Educación: Presente y Futuro*. ACIPE- Asociación Científica de Psicología y Educación. Récupéré de : <http://hdl.handle.net/10045/63648>
- Conseil de l'EUROPE. (2001). Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Didier. Récupéré de : <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages>
- Courtillon, J. (2003). Élaborer un cours de FLE. Hachette.
- Cuq, J.P. et Gruca, I. (2017). Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. PUG.
- Delgado, J. (s. d.) The Calming Jar: A technique that all parents should know. *Developmental psychology*. Récupéré de :

- spot.com/calming-jar-maria-montessori/
- Dufour, N. (2013). L'usage du geste au sein de la classe de langue vivante étrangère. Education. Récupéré de : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00868482/document>
- Eissler, T. (2013). Montessori, c'est fou! École. Vivante
- Ferrière, A. (1922). L'activité spontanée chez l'Enfant. Éditions Internationales Populaires.
- Hainstock, E. (1986). The Essential Montessori. Updated Edition. Plume.
- Horth, L. (2004). La concordance entre l'approche Montessori et le Programme de formation de l'école québécoise. Résultat d'une analyse documentaire. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec. Récupéré de : <http://www.education.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/la-concordance-entre-laproche-montessori-et-le-programme-de-formation-de-lecole-quebe-coise-resu/>
- Lawrence, L. (2001). Ayude a sus hijos a leer y escribir con el método Montessori. Ediciones Paidós, Ibérica, S.A.
- Le Bars, M. (2012). Les enfants et la lecture : mettre en voix pour amener au plaisir de lire. (Mémoire de Master 2, Université Stendhal, Grenoble, France). Récupéré de : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00735981/document>
- Lincoln, Y.S. et Guba, E.G. (1985). Naturalistic Inquiry. Sage.
- Littérature pour la jeunesse (2017). Dictionnaire Larousse. Récupéré de : http://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/litt%C3%A9rature_pour_la_jeunesse/63254#905409
- Loubet des Bayle, J.-L. (2000) Initiation aux méthodes des sciences sociales. L'Harmattan. Récupéré de : http://classiques.uqac.ca/contemporains/loubet_del_bayle_jean_louis/initiation_metho_sc_soc/initiation_metho_sc_soc.html
- Margaux, M. (2015). La pédagogie Montessori à l'école de la République. (Mémoire de maîtrise, Université de Nantes, France). Récupéré de : <http://dune.univ-angers.fr/documents/dune4940>
- Martineau, S. (2005). L'observation : enjeux, possibilités et limites. L'instrumentation dans la collecte de données. Recherches Qualitatives. Hors-Série (2), p. 5-17. Récupéré de : <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/revue/les-collections/hors-serie-les-actes/>
- Mebarki, M. (2015). Les étapes de la compréhension de l'oral en FLE. (Mémoire de maîtrise, Université Mohamed Khider - Biskra). Récupéré de : <http://dspace.univ-biskra.dz:8080/jspui/bitstream/123456789/8171/1/MEBARKI%20Maroua.pdf> Consulté [en ligne] le 2 novembre 2017
- Médioni, M-A. (2011). Enseigner la grammaire et le vocabulaire en langues. Chronique sociale.
- Méndez, M. (2009). Louis XIV, Charles Perrault et la naissance de la littérature pour enfants. Revista de Lenguas Modernas. Volumen 11.
- Miles, M.B. et HUBERMAN, A.M. (2003). Analyse des données qualitatives. (2ème éd.). De Boeck.
- Monés, J. et Vallet, M. (2000). Pedagogías del siglo XX. Editorial Cisspraxis, S.A.
- Montessori, M. (1911). El método de la pedagogía científica aplicado a la educación de la infancia en las

- “Case dei Bambini”. Ramón de S.N araluce.
- Montessori, M. (1917) Le décalogue de l'éducateur. Récupéré de : <https://www.association-montessori.lu/maria-montessori/decalogue-de-leducateur/> Consulté [en ligne] le 7 novembre 2017
- Montessori, M. (2010) Éducation pour un monde nouveau. Éditions Desclée de Brouwer.
- Montessori, M. (2012). The Montessori Method Scientific Pedagogy as Applied to Child Education in 'The Children's Houses'. Traduit par Goeorge A.E. Ouvrage du domaine public.
- Montessori, M. (2016). L'enfant. Éditions Desclée de Brouwer.
- Montessori, M. (2016). Le manuel pratique de la méthode Montessori. Traduit par Poussin C. Éditions Desclée de Brouwer.
- Montessori, M. (2017). Les écoles Montessori en France et dans le monde. Récupéré de : <http://montessorilandes.org/ecoles-montessori-france-monde/> Natacha. (1997). Petit chat perdu. Albums du Père Castor. France : Éditions Flammarion.
- Porcher, L. et Groux D. (2003) L'apprentissage précoce des langues. Vendôme. Presses Universitaires de France.
- Proscollì, A. et Anastassiadi, M.C. et al (2007). Enseigner le français langue étrangère à l'école primaire: méthodes et pratiques. Université Nationale et Capodistrienne d'Athènes, Faculté des Lettres. Récupéré de : http://www.frl.uoa.gr/fileadmin/frl.uoa.gr/uploads/sinedria/Actes_Primaire_2007.pdf
- Riverin-Simard, D. (1997). Positions paradigmatiques et recherches sur le développement vocationnel adulte. Cahiers de la recherche en éducation (4), p.59-91. Récupéré de : http://www.fse.ulaval.ca/danielle.riverin-simard/pdf/positions_paradigmatiques.pdf
- Robert, J-P. (2008). Dictionnaire pratique de didactique du FLE. Ophrys.
- Rubio, C. (2015). La escuela innovadora de Carmen Lyra. La Nación. Récupéré de : <https://www.nacion.com/viva/cultura/la-escuela-innovadora-de-carmen-lyra/P7ZQBWJB-DBGBPI4TB3GZ5EUBRE/story/>
- Sampieri, R. (2003). Metodología de la Investigación. McGraw-Hill Interamericana Editores, S.A.
- Standing, E. M. (1991). La Revolución Montessori en la Educación. Siglo XXI Editores S.A.
- Tellier, M. (2008) Dire avec des gestes. Le Français dans le monde. Recherches et applications, Français dans le monde. Récupéré de : https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00371029/PDF/Dire_avec_des_gestes_FDLM_2008.pdf
- Tréville M-C. et Duquette L. (1996) Enseigner le vocabulaire en classe de langue. Hachette.
- Trilla, J et Cano, E. (2002). El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI. Graó.
- Tourret, L. et Quenehen, M. (Production). (2017, 24 septembre). France Culture. Montessori Superstar [Podcast audio]. Récupéré de : <https://www.franceculture.fr/emissions/rue-des-ecoles/montessori-superstar>
- Van Campenhoudt, L. et Quivy Raymond (2011). Manuel de Recherche en Sciences Sociales. Dunod.
- Vanthier, H. (2010). L'enseignement aux enfants en classe de langue. Paris: CLE International.

- Vincent, F. (2010). Les rituels en Grande Section. Cahiers pédagogique (479) : Dossier Les apprentissages fondamentaux à l'école primaire. Récupéré de : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Les-rituels-en-Grande-Section>
- Zapata, A. (2013). L'évolution de l'enseignement du vocabulaire dans la classe de L2. Revista de

Lenguas Modernas (19), p. 437-447.

Annexes

1. Grille d'observation non participante

Universidad de Costa Rica

Guide d'observation d'un cours régulier en FLE de la Grande Section
École Saint Benedict

Professeur:

Date:

Heure:

Durée de la séance:

Groupe:

Nombre d'élèves:

1. Avant la séquence :

Décrivez de manière globale le contexte de la classe: ambiance, attitude des élèves, motivation vis-à-vis du cours de français, etc.

Décrivez la disposition de la classe: surface, nombre de pupitres, décoration, illumination, accès à la technologie, etc.

2. Pendant la séquence :

- a) Clarté sur les consignes.
- b) Cohérence entre l'objectif pédagogique et l'application de la séquence.
- c) Rôle des apprenants (actifs, passifs, motivés, indifférents, etc.).
- d) Disposition physique des apprenants pendant les activités proposées par le professeur.
- e) Quelle a été la réaction de la part des apprenants (intéressés, ennuyés, actifs, passifs, etc.)
- f) Parlez du rôle de l'enseignant au cours de la session (interaction, questions posées, etc.).
- g) Usage de la langue maternelle de la part du professeur.
- h) Supports didactiques utilisés.

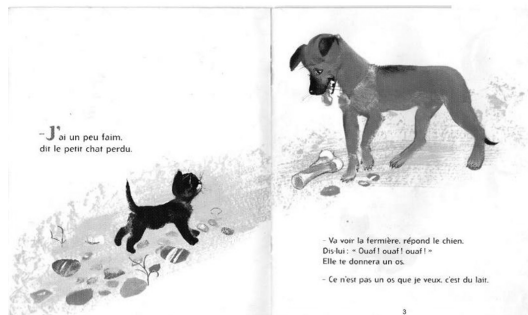
3. Après la séquence :

- a) Pensez-vous que l'application de la séquence didactique a été efficace ? Expliquez pourquoi.
- b) Citez deux possibles aspects à améliorer.
- c) Citez les points forts de la séquence pédagogique mise en place par le professeur.

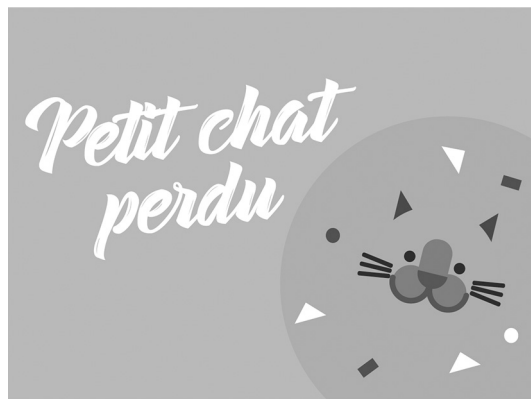
4. D'autres informations :

- a) Commentaires du professeur.

b) Tout commentaire additionnel que vous considérez nécessaire.



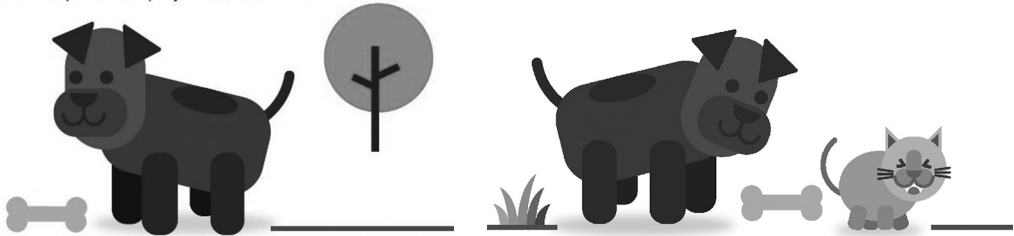
5. Extrait du conte « Petit chat perdu » édition 1997 : Albums du Père Castor.



6. Extrait de la version réillustré du « Petit chat perdu » par Carlos Alfaro.

- Va voir la fermière, répond le chien.
Dis-lui: "Ouah! ouaf! ouaf!"
Elle te donnera un os.

- Ce n'est pas un os que je veux, c'est du lait.

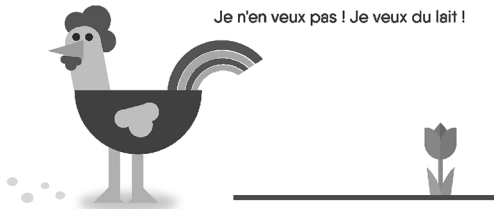


Qu'as-tu, petit chat?
demande le coq.

J'ai faim!

Va trouver la fermière et dis-lui : « Cocorico ! »
Elle te donnera du grain.

Je n'en veux pas ! Je veux du lait !



-J'ai faim !
Maintenant j'ai très faim.



Attitudes on Skillful 2 and teacher-created ancillary material

A Costa Rican case study

Actitudes hacia Skillful 2 y material auxiliar creado por docentes

Un estudio de caso en Costa Rica

KELSEY PETERSON

Programa Cursos de Conversación
Escuela de Lenguas Modernas
Universidad de Costa Rica, Costa Rica

VLADIMIR PEREIRA BRENES

Accenture, Costa Rica

Abstract

Selecting course materials is a crucial decision for many English as a Foreign Language (EFL) departments, as the textbook is often the guide for any course. This case study aims to determine student and teacher attitudes toward a textbook and online platform used for the first time in a first-year English course at a public university in Costa Rica. This study also addresses whether students and teachers consider a teacher-created ancillary grammar booklet necessary for the course. A questionnaire and interviews were the sources of data collection that assessed specific impressions about the course materials. The results of the research show that perspectives regarding the books, from both students and teachers, are not as positive as one might expect. Preference for a supplemental grammar booklet was shown, but questions remain as to whether this material is truly necessary for the course. Positive attitudes toward some aspects of the new books were indicated, yet various issues with the material were voiced throughout the entire study. Following a thorough analysis and discussion of results, we provide recommendations for the First-year English department and other EFL institutions considering using *Skillful 2* or changing textbooks.

Keywords: textbook evaluation, materials evaluation, EFL, student perspectives, Skillful 2

Resumen

Seleccionar los materiales de un curso es una decisión esencial para muchos departamentos de inglés como lengua extranjera (ILE). El libro de texto suele ser la guía de muchos cursos. Este estudio de caso busca determinar las actitudes de estudiantes y docentes hacia un libro de texto y una plataforma en línea utilizados por primera vez en un curso de primer año de la carrera de inglés en una universidad pública en Costa Rica. Además, esta investigación aborda si los estudiantes y profesoras consideran necesario un folleto suplementario de gramática. Un cuestionario y entrevistas fueron las fuentes de recopilación de datos que evaluaron impresiones específicas con respecto a los materiales. Los resultados del estudio muestran que las perspectivas de estudiantes y docentes sobre los libros no son tan positivas como se esperaba. Se mostró una preferencia hacia tener un material suplementario de gramática, pero aún queda la duda de si es realmente necesario. Se detallan actitudes positivas hacia ciertos aspectos de los nuevos libros, pero también problemas con los materiales a lo largo de la investigación. Tras un análisis exhaustivo y una discusión sobre los resultados, ofrecemos recomendaciones para el departamento de Primer Año de Inglés y otras instituciones ILE que estén considerando usar *Skillful 2* o cambiar sus libros de texto.

Palabras clave: evaluación de libros de texto, evaluación de materiales, ILE, opinión de estudiantes, Skillful 2

Introduction

Textbooks are considered key components of most language programs since they provide classroom lessons with different activities, readings and explanations (Richards & Tomlinson as cited in Rahimi & Hassani, 2012). Deciding which textbook to use to guide the course is a significant task.

In March 2019, the First-year English department of the School of Modern Languages at the University of Costa Rica (UCR) discontinued using the books *Q: Skills for Success* levels 2 & 3 from Oxford (used for approximately six years)

and started to use Macmillan's *Skillful 2*, for the Integrated English II course (LM-1002). LM-1002 is a required first-year English course designed for intermediate students; it integrates the macro skills of listening, speaking, reading, and writing throughout the duration of the semester (typically 14 to 16 weeks). Both *Q: Skills for Success* and *Skillful 2* include a *Listening & Speaking* book, *Reading & Writing* book, and online platform. In addition to changing textbooks, the department stopped using a grammar booklet produced by professors of the First-year English department; this ancillary grammar booklet had been designed to supplement the

components of the previous *Q: Skills for Success* books with additional grammar explanations and exercises. After hearing some negative comments from the students of this course about the new book and the lack of teacher-created ancillary material, the researchers decided to carry out this project, which presents the opinions of the main users of this book to the First-year English department.

The goal of this study is to determine students' and teachers' attitudes toward the new textbooks and to address whether students and teachers need the supplemental grammar booklet that is no longer in use. To this purpose, we evaluated perspectives on the books, online platform, and ancillary teacher-created grammar booklet in depth. We believe this study may aid the First-year English department in forming conclusions on this recent change in materials. It is also our hope that EFL departments considering material-change implementation, such as textbook substitutions or the addition and/or elimination of ancillary material, benefit from the results provided in this case study. With these objectives in mind, 20 students from two LM-1002 groups and three instructors provided data via an online survey and face-to-face interviews.

After an overview of relevant previous studies about textbook evaluation and students' involvement in the field, the methodology and results of this study are presented; these are followed by the discussion of the findings and the presentation of conclusions and recommendations for EFL departments and researchers interested in material evaluation and material-change implementation.

This case study is unique in that it evaluates the 2nd edition of Macmillan's *Skillful 2* textbook and online platform. At the time of this study, no other textbook evaluations of *Skillful 2* (2nd edition) were found. Similarly, this study also examines the necessity of teacher-created ancillary material, an aspect that was not identified in any of the textbook evaluation case studies researched for this case. Given the lack of published evaluations of this newest edition and considerations in the literature of teacher-created ancillary materials, the data here could be especially useful for departments considering the use of *Skillful 2* or the addition/elimination of materials produced by teachers.

Literature Review

EFL textbooks have experienced significant changes over the years, particularly in terms of their content; this evolution can be better understood when considering previous research on textbook evaluation. As Quirós (2018) explains, EFL materials have been heavily influenced by the English teaching methods and approaches of the age. She cites the Grammar-Translation Method as one example: due to the emphasis on direct translations and little need for oral communication, materials during this period (roughly 1840s-1940s) consisted of sentences to translate, bilingual vocabulary lists, and abstract grammar explanations (pp. 2-3). Today, many EFL textbooks follow a communicative approach and contain exercises dedicated to building communicative skills and critical thinking, often with real-life

applications and cultural aspects (Mohammadi, 2013). According to Quirós (2018), the need for communicative skills and cultural competence may be due to the needs of the world: a more globalized world requires EFL learners to develop new competencies. This is supported by Korpela (2007) in the context of Finnish comprehensive schools: not just national factors and institutional factors influence textbooks; international factors have contributed to changes in the content of EFL materials as well (pp. 8-9). In addition to the influence of EFL methods/approaches and globalization, advancements in technology have contributed to EFL textbook evolution, resulting in textbooks available in digital formats with ancillary digital platforms for supplementary practice (for an in-depth explanation of the advantages of digital textbooks, see Woollerton, 2016).

Research on the topic of textbook evaluation shows varied approaches to this means through the past decades. These range from private, ad hoc checklists that employ numerous methods to assess the value of a particular textbook (Ansary & Babaii, 2002, p. 3), to professional reviews published in specialized journals that for a time went virtually undetected by most teachers (Sheldon, 1988 p. 240). Textbook evaluation has also occurred through nonprofit initiatives such as one by the Educational Products Information Exchange (EPIE), implemented to “counsel [the public] on availability, use and effectiveness of educational materials” (Lehr, 1979, p. 888). The common ground in all these examples is seeing textbook evaluation as a process of matching the characteristics of an educational material to an

established conception of what the material should contain.

Identifying the characteristics of a good foreign language (FL) textbook is a process that has generated different published studies through the decades. In their research, Ansary & Babaii (2002) analyzed 10 different checklists (from 1971 to 1996) and 10 different Textbook Reviews (from 1981 to 1994) and gathered what they considered “a set of universal features of EFL/ESL textbooks” (p. 6). They grouped those characteristics in four main areas: Theory or approach (language and learning), Content presentation (objectives, rationale, and syllabus), Physical makeup (layout, quality, editing, size, and weight), and Administrative concerns (state policies, local situations, and price). Other researchers on the topic, like Garinger (2002), Litz (2005), and El-Dakhs (2011) also provide an analysis of the characteristics of textbooks and checklists from different decades to determine concepts of ideal FL textbooks. However, all conclude that there is no definite system and that the result is subjective and guided by experience or practice rather than theory. Similar to Ansary & Babaii (2002), these authors propose varied areas with sub-topics to consider when searching for a good FL textbook, including diverse aspects from the textbook’s content, pedagogy, and practicality. Some of the features from the studies above are part of what the participants on the current case study would need to analyze and comment on to report positive or negative attitudes towards them.

When choosing a population for materials evaluation research, teachers are not the only option available. Several researchers in the field of textbook and

curriculum evaluation support the inclusion of students into the materials evaluation process (Kalmus, 2004; Knecht & Najvarová, 2010; Roberts, 1996; Wright, 1990). As Kalmus (2004) argues, when researchers ignore the capacities of learners to critically discuss curriculum, they “underestimate pupils’ roles as active, resistant, and sometimes cynical readers” (p. 2). Consistent with this advocacy for student involvement, Knecht & Najvarová argue that involving students in materials evaluation could lead to textbook improvement (2010). While students may have been overlooked in the past as sources of valuable feedback (Wright, 1990), in recent decades, numerous studies have been conducted that take students’ opinions of EFL materials into consideration (Alshehri, 2018; Daneshfar & Abdollahi, 2018; Kalmus, 2004; Litz, 2005). Given the capacity of students for active interaction with materials, as well as the benefits that student perspectives provide in terms of data collection, this materials evaluation case study considers both teacher and student perspectives.

One additional aspect to consider when discussing textbook evaluation is the fact that, frequently, class materials involve more than just published textbooks. It was of particular relevance for this study to include the concept of extra or ancillary materials (commonly created at UCR by the language instructor) to the official textbook from a publishing house since their use is part of this research’s background. Unfortunately, only a brief reference to this type of material was found in the literature reviewed. Sheldon (1988) mentions in his investigation that “it is a cruel paradox that for students, teacher-generated

material (which potentially has a dynamic and maximal relevance to local needs) often has less credibility than a published textbook, no matter how inadequate that may be” (p. 238). The topic of how differently published textbooks vs. teacher-created ancillary materials are seen will bring an interesting discussion to some sections of this paper.

With this study, it is expected that the First-year English department consider reviewing our findings and contrast them to what current literature states regarding the textbook evaluation process. With this expectation in mind, the following research questions were generated:

1. What are the students’ attitudes towards the new *Skillful 2* textbooks and online platform?
2. What are the teachers’ attitudes towards the new *Skillful 2* textbooks and online platform (compared to the previous materials used)?
3. What are students’ and teachers’ opinions about using a teacher-created ancillary grammar booklet similar to the ones used in previous semesters?

Methodology

Qualitative research does not seek to prove a causal relationship; rather, it explores attitudes, process, or experiences through “what” and “how” research questions (Riazi, 2017, p. 112). One subset of qualitative research is the case study, defined by Dörnyei (2011) as “a method of collecting and organizing data so as to maximize [...] understanding of [...] the ‘Particular One’” (p. 152). Consistent with the

previous definitions, the present research is a qualitative case study that seeks to obtain information on attitudes of a specific population at a particular institution.

The researchers decided to work with two LM-1002 groups (i.e. students from two different class sets, taught by different instructors) and three LM-1002 teachers. This was a convenience sampling.

Due to class attendance and students' willingness to participate, 20 students participated in the student survey. The student survey (see Appendix A) consisted of 12 sections, seeking specific details on the participants' opinions about micro and macro skills presented in the materials; it was created using Google Forms and was sent to the participants via email. Participants had up to 50 minutes to complete and submit the form; the vast majority of participants finished in under 20 minutes. Out of the 20 participants, researchers then selected six individuals for follow-up interviews (see Appendix B); five of these six respondents collaborated.

As an additional source of data for triangulation, the instructors of LM-1002 participated in semi-structured interviews (see Appendix C). Due to busy schedules and academic responsibilities, responses were obtained in three different ways: instructor #1 provided her input during an interview with one of the co-researchers; instructor #2 completed the interview questions digitally, and instructor #3, as co-researcher of this project, used introspective analysis to write her answers to the interview questions. This information is highly valued, coming from the professionals using the teaching materials examined in this study.

In order to receive approval for the study, a letter was sent to the coordinator of the First-year English department to explain the intention of the study and formally request permission to carry out the research. Permission was granted under the condition that the instruments administered to students be written in their mother tongue. For this reason, the student survey and interviews were created in Spanish and translated to English later for this study.

Before administering the instruments, the researchers informed the population of the purpose, process, and steps of the study and obtained written consent. In accordance with international and professional regulations, participants were made aware that their involvement in this study would have no repercussions on their grades (or job in the case of the instructors), that they could stop participating whenever they decided to, and that all information would be registered as anonymous. Code names were used to guarantee anonymity and call specific participants for a follow-up interview.

Results

The following is a review of our main findings, organized into Student and Teacher opinion sections. Five students participated in a follow-up interview (information presented here as bulleted lists), during which they provided additional details (AD) to their initial responses.

Student Survey and Interviews

Book topics: Over 60% of participants selected positive adjectives to describe the topics (useful, up to date, and relevant). The *Reading and Writing* book always scored higher than the *Listening and Speaking*. 35% mentioned the topics of both books are boring. Unit 8, Stories, was popular among responses of interesting topics (3 participants). One participant described *Skillful 2*'s topics as more up to date than the previous books'. Among the suggestions provided regarding book topics, respondents included: topics do not generate further conversation, topics should deal with the country's reality, students do not feel identified with the topics, and this does not motivate them to discuss further. 65% of participants reported the topics are "adequate for the level of English intended," highlighting varied and detailed vocabulary. Within the 35% who did not agree to this claim, six respondents commented that content was similar to LM-1001, one person said grammar was basic, and another person said readings were simple.

- "Grammar content is light." AD: Interviewee uses last semester's grammar booklet looking for examples and more explanations. This respondent agrees there should be an additional grammar booklet accompanying *Skillful 2*.
- "Topics are not useful to generate conversation." AD: Participant mentioned topics are covered superficially, and s/he is not encouraged to continue investigating about it.
- "Readings and audios should cover a more up-to-date reality."

AD: Student wants to study topics more related to the country's problems, with social and political debate. Contrasting ideas could generate more useful discussions.

- "Topics should affect our world vision, and they don't." AD: Respondent believes topics are not challenging; "you do the reading and regurgitate it for the exam." S/he wanted topics that generate interesting conversations.

Exercises: 100% of respondents agreed that the instructions for exercises and activities were clear and easy to follow. More than 50% reported grammar and listening exercises were easy. 70% marked reading exercises as adequate. No participant marked these exercises as difficult.

Speaking: More than 75% of respondents agreed that the books contain enough exercises on conversation and group discussion. 80% reported there are not enough exercises on pronunciation. All respondents marked that there are not enough exercises of individual presentations. More than 50% reported the Critical Thinking section is not challenging but also mentioned this section motivates them to learn. From 30% to 50% selected negative adjectives (irrelevant and boring) to describe this section. Among the comments provided for this section, participants listed: simple, basic, repetitive, and that it can improve. Regarding the Pronunciation for Speaking section, 75% of participants reported that it helps improve pronunciation. Other comments indicated that the course should emphasize pronunciation more (2 participants), there is not enough pronunciation practice

(1 participant), and the phonetic alphabet should be covered in the course (1 participant). One respondent indicated that he/she searches for the pronunciation of words in other sources like dictionaries.

- “Content is not of my interest.” AD: Student prefers topics that generate confrontation of ideas. S/he would like topics like pros and cons of advertising.
- “Something that would make us talk and talk and talk.”
- “Content is not related to our reality.” AD: Participant would prefer topics that have to do with Costa Rica’s social and political reality. “Phobias was interesting but irrelevant.”
- “We need more practice in pronunciation.” AD: Student complained that this section is only a list of words; s/he does not have a way to know how the word is pronounced. S/he wants to know how the words are accentuated.
- “I have had to research by my own.” AD: Books do not include the phonetic alphabet. Student searches for the words in dictionaries and online translators to check pronunciation.

Grammar: 95% of participants agreed that the grammar explanations are clear; however, 35% provided comments saying that explanations are short and that the professors’ help is needed; one respondent described the grammar explanations as similar to Q: *Skills*’. 65% reported there are not enough exercises on grammar.

- “Grammar explanations are not enough.” AD: Participant would like the grammar explanations

to include exceptions to rules and practice with those exceptions.

- “I look for additional information to clarify doubts.” AD: Student reports that last year’s booklet was more complete. S/he provides as examples of topics that are superficially covered: quantifiers and countable/uncountable nouns.

Writing: Less than 50% of respondents reported that the sections writing skill and writing model have helped them improve their writing. 60% agreed the section writing task is helpful, and 20% reported none of these sections have helped them improve their writing. Among the positive comments, participants reported these sections provide practice, guide, and recommendations on how to do the tasks. As negative comments, they listed: not challenging, always the same, not enough writing practice.

Listening: Less than 25% of the participants reported that close exercises and global exercises have helped them develop their listening skills. 45% said the unit video section is helpful. 60% agreed the pronunciation for speaking sections have helped them develop their listening skills. 10% said none of those units are helpful. With respect to the book’s audios, participants selected the following descriptors for them: boring (45%), motivates learning (35%), irrelevant (25%), motivate participation in class (10%), and challenging (5%). As part of the comments provided on this section, participants listed: audios are easy and people speak slowly. A shared complaint among most participants is that the level of difficulty of the audios in class is much lower than the audios used in the exam.

- “Audios from the book include an easier English than the ones on the exam.” AD: One interviewee claimed audios on the book are paused and slow, but the ones in the exam are native-like and faster. Another respondent indicated these audios are more suited for LM-1001. Additionally, s/he does not like the fact that the exercises in the book are mark with X or fill in the blank with a word, but in the exam, most of the items require students to write complete answers.
- “Audios are not challenging.” AD: two participants said audios on the exam seemed more real, faster, with accents and technical words.

Reading: 50% of participants reported that the readings motivate them to learn. 25% said readings are challenging and motivate them to participate. 20% labeled readings as boring, while 10% did as outdated and irrelevant. As part of the comments for additional details, participants agreed that readings are easy; one respondent reported that readings did not add much for the exam, and another participant said readings are informal. When asked if there was something they liked about the readings, participants listed: unknown facts and topics that are interesting, help to write professionally, applicable to daily life, and one participant reported readings provide ideas to talk about during the oral exam.

Vocabulary: 90% of participants reported that the vocabulary sections have helped them improve their English, highlighting new words to learn and their usage. Within the remaining 10%, one person reported words were known and the other that words were covered in LM-1001.

Videos: 75% of participants agreed that the videos are interesting. 50% said videos are useful to improve their English. 10% labeled videos as outdated. A common positive comment in additional details is that participants value that the videos show different accents. When asked if there was something they liked about the videos, participants reported: use of native speakers of English, varied accents and nationalities, and topics unknown to the student.

Study Skills: 55% of participants reported that the Study Skills section has not helped them improve their study skills. As part of the comments for additional details, respondents mentioned that the section included boring tips and known topics. A shared response was that students ignored or forgot the section when studying. One person said that s/he already had a study technique that worked well for him/her. Half of the participants reported that this section has not helped them learn English; three of them highlighted that these are not new techniques and were covered in LM-1001, and five respondents confirmed they do not pay attention to this section.

- “I don’t remember what it is, and I don’t remember it from class.” AD: interviewee said s/he focuses on other parts of the book. S/he does not consider this section important, but s/he understands that others may find it useful.

Online Platform: 65% of the participants reported that the online platform has helped them learn English. Within the remaining 35%, four participants complained that the online exercises

are simple and boring, two people reported some system bugs when answering incorrectly, and one person mentioned problems accessing scripts. When asked about the frequency with which participants use the online platform, 30% of participants almost never use it, 20% use it during class time, and the remaining participants use it once a week (10%), every two weeks (10%), once a month (5%), at the start of each unit (5%), when I need to practice (5%), or N/A (5%). When asked to describe the online platform, common participants' responses were "easy" (4 people) and "boring" (6 people). Other responses included: professors provide better materials, it has technical bugs, a good way to rehearse the class topics, and useful to re-play videos and audios.

- "It is not used much during class." AD: participant mentioned that the class usually focuses on the extra material the teacher brings and not on using the platform.
- "I cannot access the readings online." AD: participant commented that s/he finds the online exercises repetitive, and that what is in the book would be enough. S/he would like the readings in the books to be available on the platform—not only the audios. However, s/he likes that audios have transcriptions.
- "Not challenging." AD: Student mentioned that games on the platform are OK for vocabulary but not for grammar. S/he does not find the platform useful.
- "It's simple. Can be developed more." AD: participant uses *Ompersonalenglish.com*—a site recommended on Facebook by

the US embassy. S/he finds better exercises than in the *Skillful 2* platform.

- "Sometimes useful." AD: Interviewee believed that the reading practices on the platform are longer and more challenging than the ones in the book.

Personal considerations: When asked what participants would add to the current textbooks, common responses included: more grammar exercises (9 people), more challenging audios—similar to the ones used in the exam (12 people), and suggestions regarding topics (more interesting, related to our reality, and leading to more challenging discussions). Two respondents mentioned discussion topics could be more challenging for university students and related to the reality of the country. Regarding suggestions that participants would offer about LM-1002 materials, 35% of participants reported that books are fine as they are, 20% indicated that the materials should be more challenging, 10% suggested a grammar booklet, 10% mentioned that the materials have typos, and 5% suggested "something to make the class less monotonous."

- "I'd have more units but shorter." AD: student did not like spending weeks on the same topics; "we run out of ideas to discuss, and professors [say,] 'you're missing more details.' We have to talk about the same topic for a long time."
- "Topics more challenging for university students." AD: participant want to have topics that generate contrasting points of view, especially about Costa Rica, and be able to express his/her opinion.

- “Some subjects need to be developed more.” Respondent provided the example of *past perfect* and how the topic was covered in depth during lab time because the focus and exercises in the book were not enough.

Instructor Interviews

For this section, the three instructors of LM-1002 will be referred to as Instructor 1 (I1), Instructor 2 (I2), and Instructor 3 (I3).

Book Topics: For the two out of three instructors who commented on the book topics, the topics of both books are relevant to their students’ lives, and they facilitate critical thinking. I1 indicated that the topics from *Skillful 2* were “more academic” than the topics of *Q: Skills*.

Speaking: In terms of speaking tasks and pronunciation exercises, I1 and I2 gave their opinions, and the results were mixed. I1 indicated that the speaking tasks at the end of each unit do not vary and are not motivating for her students. I2 maintained that the speaking tasks are varied and are more appropriate for the level of the course than the speaking tasks from the previous *Q: Skills* textbooks. For both I1 and I2, the pronunciation exercises are useful, but I1 indicated that they are not sufficient, while I2 sustained that the pronunciation skills prepare students for some skills they will see later in the major such as linking and minimal pairs.

Listening: I1 and I2 commented on the listening exercises of *Skillful 2*. For both, neither the audios nor the exercises in the *Listening and Speaking* books prepare students for

the listening exam. The difficulty level of the exam audios and exercises is much higher compared to the main audios and exercises of the *Skillful 2 Listening and Speaking* book. Additionally, for both I1 and I2, the *Skillful* audios are inauthentic, while the exam audios are taken from authentic sources like U.S. podcasts. As I1 said, “The audios are a bit more challenging [in *Skillful 2*], but the test audios are less guided and more authentic.” I2 appreciated that the audios of *Skillful 2* are much longer than those of *Q: Skills* (five to seven minutes compared to two to four, respectively) but emphasized that *Skillful 2* contains fewer exercises:

I did not like the *Q: Skills* audios at all, but the book did contain a higher number and more varied format of exercises. *Skillful 2* has one global listening exercise and maybe two close listening exercises per audio, whereas on the exam, each audio comes with sometimes ten items to complete, so they end up doing a lot for the exam but not a lot of practice.

Reading: All three instructors found the unit readings more challenging than *Q: Skills* readings. I1 reported that they increase in difficulty throughout the book. I2 mentioned that the readings are more academically-focused than *Q: Skills* readings, albeit slightly less authentic and less extensive in number of exercises than the articles used in course exams. I2 also commented that students would benefit from reading “real-life articles” in addition to those in *Skillful 2*.

Writing: All three instructors observed that some aspect of the writing sections of each unit do not always accurately reflect the type of writing expected and evaluated in the course [a one-paragraph composition]. As I1 stated, “I like the models, but we ask them to write a specific type of paragraph; it’s...hard to find a book that reflects what the department wants the students to learn and produce.” I3 commented that the writing model and task are too advanced for the course at times: “Students are asked to write an essay and do research for their writing, which is not part of the program of first year [English].” I2 insisted that the writing models are helpful even when the model does not match the type of writing evaluated: “Although sometimes the writing task is different than what we expect in the department, the models can be used for identifying the parts of a paragraph, finding transition words, etc., so they are always useful in some way.”

Grammar: All instructors noted that the textbook grammar exercises are not sufficient and that more practice needs to be provided. I3 concluded that further explanation of grammar concepts is not necessary; I2 reported that further explanation *is* necessary. I1 made no reference to further explanation in the interview.

Vocabulary: Results regarding the vocabulary section were mixed. Negative aspects mentioned included the type of vocabulary exercises (I1: the format “gets repetitive”; I2: it is “almost always matching and fill-in-the-blanks”), the difficulty level (I3: the vocabulary is “easy for Spanish speakers”), and the relevance of the vocabulary words for the unit being

studied (I1: “currency” as a vocabulary word and key factor in discussion was not appropriate within a unit about storytelling). Positive aspects mentioned by the instructors included an increase in more challenging vocabulary compared to *Q: Skills* (I2’s examples: “follow-up,” “impair,” “insurance,” and others) and the fact that each vocabulary section relates to the same unit topic, making the sections a good complement for the other unit skills (I1).

Videos: All three instructors approve of the videos but believe that the accompanying video exercises are simplistic and could be extended. As I2 described, “the exercises are almost always discussion questions for the pre- and post-listening and either True/False or multiple choice for the while-listening section.” Positive adjectives used to describe the videos included authentic (I1 and I2), interesting (I1 and I2), and up to date (I2).

Online Platform: Opinions regarding the online platform were mostly negative. I2 and I3 supposed that the online platform exercises may be too easy for students, explaining that their students finish the entire set of unit exercises quickly (in 10-20 minutes maximum). I2 commented that the platform contains the same writing task as the one in the book, which is “basically a lost opportunity for extra writing practice.” Two teachers noted that the students do not have access to the videos in *Skillful 2*, though they could access them with *Q: Skills*. I2 concluded that students seem to prefer doing other types of online exercises than those provided by the platform: “I think students prefer doing online practice with the documents I send

them, which have links to games, on-line quizzes, and explanations of concepts.” I2 stated that in comparison to the *Q: Skills* platform, *Skillful 2* is not as complete given the lack of some items (unit videos, for example). For I3, the *Q: Skills* online platform was preferable for instructors, as it was easy to use and had a variety of extra resources for teaching.

Personal Considerations: I1 and I2 mentioned and approve of the implementation of a supplemental listening booklet in the course. I1, I2, and I3 supported the implementation of a supplemental grammar booklet. When asked about the change of books in general, all three instructors preferred *Skillful 2* over *Q: Skills*.

Discussion

A first glance at the results confirms Knecht & Najvarová’s (2010) claim that students are capable of evaluating a textbook “responsibly and validly” (p. 12). Valuable feedback was provided, including most useful and troublesome sections, examples of what really works for the majority and what does not, and ideas for improvement that only users of the materials are able to generate.

The researchers categorized the aspects analyzed here based on percentages of responses and our analysis of whether the answers provided show support or disapproval from the participants. Following this logic, five levels were identified to report the attitudes of LM-1002 students and instructors:

- Clear dominance of positive attitudes: 80% to 100% of the population

provided answers that support specific aspects of the books.

- Clear dominance of negative attitudes: 80% to 100% provided answers that disapprove specific aspects of the books.
- Moderate positive dominance: 60% to 79% approved aspects of the books
- Moderate negative dominance: 60% to 79% disapproved aspects of the books.
- No dominance of attitudes: around 50% - 50% showed both support and disapproval of aspects from *Skillful 2*.

This discussion is organized based on these levels of positive or negative attitudes for each of the instruments applied. The opinions of the researchers are presented after listing aspects on each level, including contrasting results and cross-references between answers or instruments.

Student Survey: Clear dominance of positive attitudes toward *Skillful 2* was present for the following opinions: the instructions for the exercises are clear and easy to follow, the grammar explanations are clear, at least one of the three writing sections helps improve their writing, the vocabulary sections help improve their English, readings are interesting, up to date, and relevant, and the videos contain up-to-date content. The researchers think it is satisfactory that the majority of students indicated that the instructions are clear and easy to follow since they are essential to the completion of tasks and, as such, must be clear (Viales Angulo & Carmona Miranda, 2014); the clarity of instructions is also a common item described on several textbook evaluation checklists found

in published studies (Ansary & Babaii, 2002; Knecht & Najvarová, 2010; Skierso, 1991). No doubt it is great that a robust majority of the participants think the grammar explanations are clear; notwithstanding, there were contrasting comments where respondents maintained that grammar explanations were understood thanks to the further explanations of the instructors. This dichotomy will be addressed later in this paper. Initially, it seemed positive that students said that at least one of the writing sections helps with their writing; however, on a deeper analysis, what was expected is that all three writing sections would help students in some way. This is not a major detriment for the book evaluation because the percentage of the grade dedicated to writing is small. In terms of the vocabulary sections, the most common comment is that respondents are learning new words here; this seems a good indication for instructors to dedicate ample time to these sections. The researchers have contrasting feelings with the fact that students ranked positively three aspects of the readings because the study included six: only 50% were rated as useful. There is a reference to this and an additional contrast about readings later in this paper. Finally, videos being labeled as *up to date* matched the researchers' predictions since this edition of *Skillful 2* was recently released (2018 edition).

At the other end of the spectrum, clear dominance of negative attitudes toward the books occurred for the following areas: books show little focus on pronunciation, low difficulty level of the audios—especially when compared to the audios used in listening exams, audios do not promote participation in

class, the Close Exercises and Global Exercises sections do not help develop listening skills, insufficient exercises about individual presentations, and the general opinion that the *Skillful 2* books need some type of improvement. Regarding pronunciation, the researchers wondered whether students are interested in learning the International Phonetic Alphabet (IPA) because they want to know the proper pronunciation of words or because they know it would be part of future courses and want to have some exposure to this topic. It could also be that some students studied IPA during high school and wish to continue using it in LM-1002. Additionally, given that English is not a phonetically-spelled language, students may struggle to pronounce words correctly and, consequently, might wish to study pronunciation more deeply to feel more comfortable pronouncing words in class and in exams. Almost all students insisted that the audios are too easy; some students and the instructors (as will be seen in Instructor Interviews) emphasized that there is a clear difference between the difficulty level of the audios used in class vs. the ones used in evaluations. In addition to these major issues, students say that the difficulty level of the audios is low, and they also say that the listening comprehension exercises are not helping them improve this macro skill. The researchers do not think it is strictly necessary to have more practice on individual presentation due to the types of evaluation on which LM-1002 focuses. It is not clear for this study whether students want more practice on this type of presentations or that they were just noting that there are not enough

opportunities for it. In the end, the reasons why students would want more practice on this type of presentation remain unclear. Lastly, it is important to mention that students signaled three main areas of improvement for the *Skillful 2* books: listening activities, grammar exercises, and topics. This has pedagogical implications as it indicates that instructors may want to consider adding and/or adapting material in these areas to respond to students' needs and wants.

For most of the aspects covered in the survey, there was a moderate dominance of opinions (60% to 79%) from the respondents, either positive or negative. The following aspects of the books to be discussed reflect those particularities.

Aspects within a moderate dominance of positive attitudes include the following perspectives: the books' topics are useful, up to date, relevant, and adequate or the level of language intended; the books contain enough exercises on conversation and group discussion; the Pronunciation for Speaking section helps improve their pronunciation and develop listening skills; the Writing Task section is helpful; the audios are relevant and videos are interesting; and the opinion that the online platform is useful. The researchers thought students would agree that topics are relevant for multiple aspects of their lives: professional, academic, societal, and personal; therefore, it was surprising that only 65% of participants agreed with this prediction. It is curious that three students highlighted Unit 8 (Storytelling) as interesting; however, during that unit, the instructor integrated extra activities that were not included in the *Skillful 2*

books. The researchers cannot know if Unit 8 was relevant to these students because of the book material or because of the supplemental activities. It is somewhat beneficial to have a majority of students claim that there are enough exercises on conversation and group discussion and that the Pronunciation for Speaking section has helped them improve listening skills because 60% of the evaluation of LM-1002 is dedicated to listening and speaking; however, a higher percentage of students indicating approval here was expected given the greater weight of these macro skills on students' final grades. Regarding the positive opinion about the Writing Task, the researchers believe it derives from the fact that it is production-based, as will be discussed later in combination with other writing activities. There was a little confusion with the fact that students reported audios as easy and boring but also relevant. Notwithstanding, it is understandable why students like the videos, saying videos feature accents and native speakers, combined with the fact that they show real-life situations. Then, it was surprising that a moderate majority of students reported that the online platform is useful for language learning; based on critiques of the platform heard in class during the first weeks of the semester by one of the researchers, no dominance of positive opinions was expected. The researchers think this result could be related to time, as students had spent more time working with the platform when they completed the survey. Another possibility is that the students could have formed their initial impressions upon general aspects such as whether they liked the platform overall; perhaps they had not

considered the usefulness of the platform for language learning specifically until asked that particular question in the student survey.

In terms of negative attitudes toward the new books, the researchers found moderate dominance of opinions including the comment that readings are not challenging and do not motivate students to participate in class, that there are insufficient exercises about grammar, and that audios do not motivate students to learn. Motivation to participate in class could be affected by the readings not being challenging. Thus, the two responses are inter-related. It is curious that although a moderate majority of students reported that more grammar exercises are needed, only two respondents specifically indicated that they want an additional grammar booklet, as will be seen in later analysis. As previously mentioned, students emphasized that the audios used in class are easier than the ones in the evaluations; given this and other negative adjectives used to describe the audios (slow, boring), the idea that audios do not motivate students to learn is understandable.

So far, items for which the results showed clear or moderate dominance of positive or negative opinions have been discussed. However, the study also revealed aspects for which the participants' opinions were divided at almost 50 - 50 percent, revealing contrastive, unclear attitudes. These aspects included the perceived importance and usefulness of the Study Skills section, the usefulness of the Writing Skill and Writing Model sections, how useful the videos are, whether participants perceive that the audios are boring or that the readings motivate them to learn,

and the suggestions provided for the materials of the course. The researchers were shocked to find seven respondents (35%) claiming that they did not remember or pay attention to the Study Skills section; since this is not evaluated, students might think they do not need to dedicate time to it, and therefore, they ignore it. Students may consider that they already know how to study or have a study technique that is enough, and that might be why part of them do not pay attention to it. Since Writing Skill provides something to focus on and Writing Model just presents an example of what is expected, students may think these sections are not as helpful as actually writing and producing (which is done in Writing Task—evaluated positively). As mentioned earlier, this idea of production may be what is seen as useful. In the same sense, regarding the participants' opinions about videos, the researchers discussed the possibility that students may have understood “your English” (on the question's wording) as production; this may be why half of them do not see videos as useful: because they do not associate watching videos to production. During the interviews, students commented that they think videos are pedagogically-designed and slow; they also think audios should contain natural speech and not dialogues that seem learning-oriented. The comments about readings being interesting and boring can be related to motivation: since 50-50 of the respondents said reading are interesting/not interesting, it was not surprising that also 50-50 said readings motivate them to learn (or do not). Based on the results from the grammar section of the student survey, the researchers expected

that the majority of students would suggest the addition of a grammar booklet, but only two mentioned that. This last result was intriguing; there will be an additional comment about it in the recommendations section.

Interestingly, results also brought to light at least three aspects of *Skillful 2* where participants provided contrasting ideas; in other words, there were inconsistencies or dichotomies in participants' responses. For example, when asked about the quality of grammar explanations, some of the participants who indicated that explanations are clear also mentioned that they would not understand the grammar explanations without the further clarifications from the instructors. Since the course instructors have been giving further explanations, students may have not had a true sense for whether the grammar explanations of the book are clear enough. They may have indicated that the concept was clear because they understood, but they could have been taking into account their teachers' supplementary explanations. Another point of contrast is in reference to participants suggestions about the course materials, where seven respondents said the books are just fine and would not add anything in addition; however, as mentioned before in the section about clear dominance of negative opinions, all students provided areas of improvement and commented on what could be added to the books per se. Since there were seven participants who said that books were just fine as they were, the researchers expected to find these seven people with no comments on improvements for the book. Surprisingly, that was not the case. There was a clear dominance on the negative opinion that the books

have room for improvement —100%. Finally, there was a clear dominance of opinions that readings are interesting, up to date, and relevant; however, half of the participants mentioned that readings do not motivate them to learn. It was surprising that half of the students are not motivated to learn by the readings when the majority (80-90%) described readings with the positive adjectives mentioned. Those seem to be characteristics enough for readings to motivate learning.

Student Interviews: When able to express their ideas face to face with the co-researcher, participants seemed free to show their discontent toward two aspects in particular: low difficulty level of the listening exercises compared to the audios used in the exams and little grammar practice. Statements like "it is unfair," and "that's probably why I didn't do well in the exam" showed discontent from their part and also validated past findings. The researchers agree that triangulating the survey results with this follow-up interview helped validate the attitudes perceived on some aspects and gather extra details where these five participants had not been clear enough. Unfortunately, interviewing every respondent was out of scope due to timing and academic limitations. However, the researchers see the benefit of giving participants the opportunity to develop their ideas further, sometimes limited by the survey form or the requirement of typing.

Instructor Interviews: Overall, instructor perspectives were not as supportive of the new books as one might expect. Although the instructors explicitly chose *Skillful 2* over *Q: Skills* when asked which they prefer, all three indicated that some issues from *Q: Skills* still occur

in *Skillful 2* (clear negative dominance): inauthentic audios, writing tasks that do not match the composition expectations of the course, and a simplistic online platform. Other drawbacks of the new books included repetitive vocabulary exercises and simple video listening comprehension exercises. *Skillful 2* did present some improvements from *Q: Skills*, such as relevant topics, challenging readings, and authentic videos. When asked about the implementation of a supplemental grammar booklet, all instructors supported a booklet containing extra exercises, but no dominance of opinion occurred as far as the necessity of a booklet for extra explanations. Two instructors also mentioned the benefits of a supplemental listening booklet for the course.

Instructors' opinions coincided with their students' on the following specific aspects: inauthentic audios, insufficient listening comprehension exercises, and a need for more grammar exercises. It is curious to note that instructors perceived readings as challenging, but students did not share the same opinion. In the end, the researchers wonder whether instructors would agree to a third option beyond *Skillful 2* if given the choice. In other words, if asked to choose between *Skillful 2* and a third, to-be-determined book, would instructors choose the latter? Further investigation would need to be conducted.

Conclusions and Recommendations

We believe that the findings of this study indicate mixed results as to whether LM-1002 students have positive or negative attitudes towards the *Skillful 2* books as a whole. There are aspects of the books for which a solid

majority of the respondents expressed positive attitudes, and there were other sections for which negative attitudes were reported by more than 80% of the participants. However, for several aspects, due to the percentages that moderate dominance represents, we cannot say they are significant enough as to claim that these are the general attitudes of the participants.

In general, teacher attitudes towards *Skillful 2* are moderately positive, and they approve of the change of books implemented by the First-year English department; however, teachers are aware that more challenging audios and additional grammar exercises are needed.

Following the opinion of Kalmus (2004), Knecht & Najvarová (2010), Roberts (1996), and Wright (1990), we believe that educators, researchers, and publishers should take into account users' perspectives toward teaching materials. Consistent with previous research, the findings from this case study reflect that students are capable of critically analyzing a textbook. Additionally, their input provided valuable insights from a main user perspective.

We encourage the First-year English department to review the results of this study and follow up on the aspects that do not align with the expectations set when they decided to acquire *Skillful 2* as a substitute for *Q: Skills 3* for LM-1002. The numbers and percentages, opinions, examples, and researchers' discussion provided in this study can definitely useful data for the department to contrast against the initial evaluation and expectations set for the materials selected for the pilot project, as well as for the decision to discontinue the use of an additional grammar booklet.

Problems that arise in light of these findings include the actions needed by the language instructors (or by the department as decision makers for the LM-1002 material) to palliate the deficient aspects of *Skillful 2* that participants identified.

Based on major findings in this study, we provide the following suggestions to the First-year English department and any EFL institutions that might use *Skillful 2*:

- Give pronunciation guidance: Indicate syllable stress for vocabulary words in class. Show students (perhaps in a laboratory session) how to find the pronunciation of words through online dictionaries or other resources (apps, etc.) and instruct them to use the resource throughout the semester autonomously.
- Provide additional listening exercises: Create supplemental exercises with a similar level of difficulty as those in the exam (use authentic audios). These could be provided through a booklet of exercises or bank of links to online exercises with a similar level of difficulty and authenticity as the exercises and audios for the exams.
- Provide additional grammar exercises: consider having additional practice on grammar based on participants' complaint that there is an insufficient number of grammar exercises in *Skillful 2*. This implementation may be done by the language department to standardize the content used or by individual instructors. This may be in the form of a teacher-created ancillary booklet, exercises on the board, a website, etc.

Instructors support the use of teacher-created ancillary grammar booklets, like the ones used in past semesters. We cannot conclude if students fully support the use of a supplemental grammar booklet with the data obtained. While more than half of the student participants indicated a lack of grammar exercises in the new materials, very few explicitly suggested the addition of a grammar booklet when given the opportunity to recommend any ancillary materials. Although an overwhelming majority of students did not suggest the use of a grammar booklet, it would be interesting to see if further research provides data on whether or not this type of material improves the students' performance. We propose further experimental research that compares written exam scores and grammatical performance in oral exams between a control group (no additional grammar exercises), experimental group #1 (additional exercises provided when requested), and experimental group #2 (additional exercises provided within a teacher-created ancillary grammar booklet). The data gathered from such research may provide further guidance in terms of the effectiveness and necessity of a teacher-created ancillary grammar booklet.

Bibliography

- Alshehri, H.K. (2018). Evaluating Q: Skills for Success from students' and teachers' perspectives at the English Language Institute Yanbu (YELI). *Journal of Studies in Education*, 8(4). <http://doi:10.5296/jse.v8i4.13737>
- Ansary, H., & Babaii, E. (2002). Universal characteristics of EFL/ESL textbooks: A step towards

- systematic textbook evaluation. *The Internet TESL Journal*, 8(2), 1-9.
- Daneshfar, S., Abdollahi, J. (2018). Textbook evaluation: A case study of Iranian teacher and student perspectives. *International Journal of English Literature and Social Sciences*, 3(3), 450-456.
- Dörnyei, Z. (2011). *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford University Press.
- El-Dakhs, D. (2011). How to choose your EFL textbook? Some useful guidelines. *International Journal of the Book*, 8(1), 1-10.
- Garinger, D. (2002). Textbook selection for the ESL classroom. *Center for Applied Linguistics Digest*, 2(10).
- Kalmus, V. (2004). What do pupils and textbooks do with each other? Methodological problems of research on socialization through educational media. *Journal of Curriculum Studies*, 4(36), 469-485.
- Lehr, F. (1979). ERIC/RCS: Textbook evaluation. *The Reading Teacher*, 32(7), 886-890.
- Litz, D. R. (2005). *Textbook evaluation and ELT management: A South Korean case study*. *Asian EFL journal*, 48(1), 1-53.
- Mohammadi, S.M. (2013). A chronological comparison of unit frameworks of EFL textbooks; how have units changed over time? *Iranian EFL Journal*, 9(6), 405-415.
- Knecht, P., & Najjarová, V. (2010). How do students rate textbooks? A review of research and ongoing challenges for textbook research and textbook production. *Journal of Educational Media, Memory & Society*, 2(1), 1-16.
- Korpela, N. (2007). If I were a textbook writer: Views of EFL textbooks held by Finnish comprehensive school pupils. Retrieved from https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/7321/1/URN_NBN-fi_jyu-2007440.pdf
- Quirós, M.R. (2018). A comparative evaluation of two English textbooks: An analysis of teaching evolution through time. Retrieved from <https://repositori.upf.edu/>
- Rahimi, M., & Hassani, M. (2012). Attitude towards EFL textbooks as a predictor of attitude towards learning English as a foreign language. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 31, 66-72. Retrieved from <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042811029478>
- Riazi, A.M. (2017). *Mixed Methods Research in Language Teaching and Learning*. Sheffield: Equinox Publishing Ltd.
- Roberts, J.T. (1996). Demystifying materials evaluation. *System*, 24(3), 375-389.
- Sheldon, L. E. (1988). Evaluating ELT textbooks and materials. *ELT Journal*, 42(4), 237-246. <http://doi=10.1.1.473.7638>
- Skierso, A. (1991). Textbook selection and evaluation. *Teaching English as a second or foreign language*, 2, 432-453.
- Viales Angulo, J.E. & Carmona Miranda, A. G. (2014). Evaluating a textbook's efficiency to enhance students' English proficiency in a Costa Rica's [sic.] school. *Revista de Lenguas Modernas*, 20, 415-416.
- Woollerton, M. (2016). Taking EFL textbooks digital – what, why and how? *Chuo University Bulletin of Humanities*, 83, 313-351.
- Wright, D. (1990). The role of pupils in textbook evaluation. *Internationale Schulbuchforschung*, 12(4), 445-454.

Appendix A

Note for readers: This survey was administered digitally through Google Forms. When asked “Why? Please give examples,” and “Why? Please explain,” the students could type long responses into a box provided in the digital survey. Here, said space is indicated with one line. Likewise, for all open-ended questions, students could type the “paragraph response” length in Google Forms.]

Note for participants: Whenever possible, please add specific examples from the books to support your answers, including the name of a specific section of the book, page numbers, etc.

Code Name: _____

A. Book Topics

1. Which of the following adjectives accurately describe the book topics? Please mark an X in the parentheses () of all that apply.

Listening & Speaking book topics:

- () interesting () boring
- () up to date () out of date
- () varied () monotonous
- () useful () not useful
- () relevant () irrelevant
- () other(s) _____

Reading & Writing book topics:

- () interesting () boring
- () up to date () out of date
- () varied () monotonous
- () useful () not useful
- () relevant () irrelevant
- () other(s) _____

Why? Please give examples.

2. Are the topics adequate considering the level of English that is expected upon finishing the course? Please mark one answer: - Yes () - No ()
Why? Please give examples.

B. Exercises

1. Are the instructions for the exercises and activities clear and easy to understand? Please mark one answer for each book.

Listening & Speaking: - Yes () - No ()

Reading & Writing: - Yes () - No ()

2. Please rate the following exercises by marking one of the three difficulty levels with an X.

	Easy	Adequat	Difficult
Grammar exercises	()	()	()
Listening exercises	()	()	()
Reading exercises	()	()	()

C. Speaking

1. Complete the statement by marking all the adjectives that apply: "The discussion questions in the section Critical Thinking..."

Listening & Speaking:

() are challenging

() make me want to participate

() motivate me to learn more

() are relevant

() other(s): _____

Reading & Writing:

() are challenging

() make me want to participate

() motivate me to learn more

() are relevant

() other(s): _____

Why? Please give examples.

2. Complete the statement by marking all that apply: "There are enough _____ exercises."

() Conversation

() Pronunciation

() Group discussion

() Individual presentation

3. Has the section Pronunciation for Speaking helped you improve your pronunciation? Please mark one answer: - Yes () - No ()

Why? Please explain.

D. Grammar

1. Are the grammar explanations clear? Please mark one answer: - Yes () - No ()

2. Are there enough grammar exercises? Please mark one answer: - Yes () - No ()

E. Writing

Which of the following sections has/have helped you improve your writing? Please mark all that apply.

- () Writing Skill
- () Writing Model
- () Writing Task
- () None

Why? Please explain.

F. Listening

1. Which of the following exercises have helped you develop your listening abilities? Please mark all that apply.

- () Close exercises
- () Global exercises
- () Unit Video
- () Pronunciation for speaking
- () None

2. Complete the statement by marking all that apply: "The audios..."

- () are boring
- () are challenging
- () make me want to participate
- () motivate me to learn more
- () are relevant
- () other(s): _____

Why? Please give examples.

G. Reading

1. Complete the statement by marking all that apply: "The readings..."

- are boring
- are challenging
- are out of date
- make me want to participate
- motivate me to learn more
- are irrelevant
- other(s): _____

Why? Please explain.

2. If you have liked the readings, what do you like the most about them?

H. Vocabulary

Have the Vocabulary sections helped you improve your English? Please mark one answer: - Yes () - No ()

Why? Please explain.

I. Videos

1. Complete the statement by marking all that apply: "The videos from the books..."

- are interesting
- have out-of-date content
- are useful for improving your English

Why? Please explain.

2. If you have liked the videos, what do you like the most about them?

J. Study Skills

1. Does the Study Skills section help you improve your study abilities? Yes () No ()

Why? Please explain.

2. Does this section help you learn English? Yes () No ()

Why? Please explain.

K. Online Platform

1. Does the online platform help you learn English? Yes () No ()

Why? Please explain.

2. How often do you use the online platform?
-

3. Please complete the sentence with your opinions: "Using the online platform is _____."
-

L. Personal Considerations

1. What do you like about the *Skillful 2* textbook?
-

2. What suggestions would you give regarding the materials used in LM-1002?
-

Appendix B

University of Costa Rica
Master's Program in Teaching English as a Foreign Language
PF-0312 Classroom Research
Semi-Structured Interview for Students
Pereira, Vladimir – Peterson, Kelsey

The purpose of this interview is to gather more information from two groups of students (1) students who gave some information but who the researchers want to hear more from, and (2) students taking the LM1002 course again, who could provide a particularly unique perspective having used both *QSkills 3* and *Skillful 2* books).

Possible questions for students whom the researchers are interested in hearing more from:

1. On one questionnaire, you mentioned that _____. Could you explain to me why you said that?
2. What part of the book seemed like _____?
3. Could you provide an example of an aspect of the book you consider _____?
4. You are saying that _____. Is that correct?

The interviewer can use additional questions not presented here in order to extract more specific information from the interviewee and clarify that the interviewer's understanding is accurate.

Appendix C

University of Costa Rica
Master's Program in Teaching English as a Foreign Language
PF-0312 Classroom Research
Semi-Structured Interview for Professors
Pereira, Vladimir – Peterson, Kelsey

Regarding the *QSkills books* (level 2 for LM1001 and level 3 for LM1002), which have you used in the past?

In general, what did you like about the *QSkills Listening & Speaking* books?

What did you dislike about these books?

What did you like about the *QSkills Reading & Writing* books?

What did you dislike about the *Reading & Writing* books?

What did you like about the *QSkills* online platform?

What did you dislike?

In terms of the *Skillful 2* books being used currently, what do you like about the *Listening & Speaking* book?

What do you dislike about it?

What do you like about the *Skillful 2 Reading & Writing* book?

What do you dislike about it?

What do you think of the online platform?

Would you support or not support using a supplemental grammar booklet in LM1002 to use with *Skillful 2*? Why?

What's your opinion about the change of books for this semester based on your teaching experience?

El uso de las estrategias cognoscitivas en el desarrollo de la comprensión de la lectura de textos escritos en una lengua extranjera

The Use of Cognitive Strategies in the Development of Reading Comprehension of Texts Written in a Foreign Language

JOSÉ VILLALOBOS

College of Humanities & Social Sciences
Dallas Baptist University, Estados Unidos

Resumen

En este estudio de corte cualitativo, se describió y analizó el papel que juegan el reconocimiento, el uso y la apropiación de las estrategias cognoscitivas de lectura y de las claves lingüísticas en el desarrollo de la comprensión lectora de textos escritos en una lengua extranjera (LE) en un curso de inglés con fines académicos. Se utilizaron algunas herramientas etnográficas para la recolección de los datos y, luego del análisis, emergieron tres categorías diferentes: 1) la importancia de activar el conocimiento previo en la lengua materna (L1) antes de leer el texto escrito en la LE, 2) la identificación de las claves sintácticas y semánticas en el texto escrito en la LE como coadyuvante en la comprensión de la lectura y 3) el uso consciente de las estrategias cognoscitivas de lectura en la LE para el desarrollo de la comprensión lectora. Los hallazgos sugieren que los docentes deberían ayudar a sus estudiantes a activar el conocimiento previo que ellos traen, sobre todo en contextos donde se enseña el inglés con fines académicos. Además, los docentes también deberían orientar a sus estudiantes en la identificación de las claves sintácticas y semánticas del texto escrito en la LE.

Palabras clave: cognición, lectura, comprensión, estrategias cognoscitivas, claves lingüísticas, lengua extranjera, lengua materna

Abstract

This qualitative case study described and analyzed the role that recognition, use, and appropriation of cognitive strategies and linguistic cues play in the development of reading comprehension of texts written in a foreign language (FL) in an English-for-Academic-Purposes course. Some ethnographic tools were used for data collection, and three different categories emerged after the data analysis: 1) the importance of activating prior knowledge in the first language (L1), 2) the identification of the syntactic and semantic cues in the text written in the foreign language (FL) as an aid in reading comprehension, and 3) the conscious use of cognitive strategies in the FL for the development of reading comprehension. The findings suggest that teachers should help their students activate their prior knowledge, especially in contexts where English is taught for academic purposes. Besides, teachers should also guide their students in identifying the syntactic and semantic cues of the written text in the FL.

Keywords: cognition, reading, comprehension, cognitive strategies, linguistic cues, foreign language, first language

Introducción

Con los avances tecnológicos que se han desarrollado en los últimos años, cada vez se hace más necesario tener acceso al conocimiento que se genera constantemente. Este conocimiento se publica, en la mayoría de los casos, en el idioma inglés. Por lo tanto, es de vital importancia tratar de brindarles oportunidades a nuestros estudiantes universitarios, específicamente, para que puedan abordar y comprender textos escritos en inglés. En muchas ocasiones, algunos estudiantes no saben cómo enfrentar lo que leen en una lengua extranjera (LE), y recurren al uso de su lengua materna (L1) y a otros recursos y estrategias para comprender lo que el escritor ha plasmado en la LE (Cho, Kyoung-Ok y Krashen, 2005).

El uso de la L1 puede considerarse como una alternativa para el aprendizaje de estrategias cognoscitivas de

lectura que faciliten, permitan y desarrollen la comprensión de la lectura de textos escritos en la LE (Barnett, 1989; Cho, Kyoung-Ok y Krashen, 2005). En la universidad donde se llevó a cabo este estudio, se han incluido en sus planes de estudios la enseñanza del inglés con fines o propósitos académicos. Algunos docentes de esta área han tratado de hacer énfasis en el uso de la L1 en la enseñanza de la lectura de textos escritos en una LE, con la finalidad de que los estudiantes puedan reconocer y aplicar las estrategias cognoscitivas de lectura que ya poseen en su L1, y las claves lingüísticas del texto en la LE (Cho, Kyoung-Ok y Krashen, 2005).

Algunos docentes de los cursos de Inglés-Lectura, denominados en la literatura especializada como inglés con fines académicos (English for Academic Purposes, EAP, por sus siglas en inglés), tienen como objetivo promover el uso de las estrategias cognoscitivas de lectura y claves lingüísticas en

un contexto auténtico de enseñanza/aprendizaje de la lectura de textos escritos en inglés. Hutchinson y Waters (1987), Hyland (2006, 2018) y Wingate y Tribble (2012) señalan que los cursos de inglés con fines académicos son cursos dirigidos a aquellas personas que tienen necesidad de conocer la LE para propósitos tales como la lectura de textos técnico-científicos en el área de estudio que les permita obtener la información directamente del autor.

El objetivo principal de los cursos de Inglés-Lectura que se dictan en la universidad en cuestión es desarrollar en los estudiantes el uso de estrategias cognoscitivas de lectura (inferencia, muestreo, confirmación/descarte y finalización) y de las claves lingüísticas (grafofónicas, sintácticas, semánticas y pragmáticas) para el logro de la comprensión de la lectura (Klingner, Vaughn y Boardman, 2015; Goodman, 1968; Maming, 2019; Weaver, 2002). En estos cursos de lectura con fines académicos, los estudiantes abordan textos escritos en inglés como LE, pero reflejan su comprensión del texto en forma oral y escrita en la L1, en este caso, el español. Es importante señalar que algunos docentes de los cursos de Inglés-Lectura utilizan textos escritos en la LE en las asignaturas que componen el plan de estudios, las cuales cubren las necesidades académicas que los estudiantes tienen acerca de un área o tema en particular.

En algunas ocasiones, estos estudiantes universitarios presentan problemas al momento de abordar un texto escrito en una LE. Estos problemas se hacen cada vez más significativos y evidentes, y una razón podría ser que estos estudiantes no reconocen sus estrategias cognoscitivas de lectura

en su L1. Esto se debe mayormente a que no existe una conciencia y conocimiento por parte del estudiante acerca del proceso de la lectura cada vez que lee un texto. Con el fin de promover el desarrollo de la comprensión de la lectura de textos escritos en inglés como LE, se llevó a cabo un estudio de caso cualitativo con el propósito de analizar el papel que juega el reconocimiento, el uso y la apropiación de las estrategias cognoscitivas de lectura y de las claves lingüísticas en el desarrollo de la comprensión de la lectura en un curso de inglés con fines académicos. Por lo tanto, el desarrollo de esta investigación muestra una nueva visión de la enseñanza de la lectura con fines académicos, para aquellos docentes de Inglés-Lectura que han observado que sus estudiantes presentan problemas al abordar textos escritos en inglés como LE relacionados con sus áreas de estudio, y que no están en capacidad de utilizar las estrategias cognoscitivas pertinentes para el logro de la comprensión de la lectura.

Preguntas de la investigación

A fin de llevar a cabo este estudio de corte cualitativo, se formularon las siguientes preguntas que sirvieron de directrices para el desarrollo de esta investigación:

1. ¿Cuál es el papel que juegan las estrategias cognoscitivas de lectura en el desarrollo de la comprensión de la lectura de textos escritos en inglés en un curso con fines académicos? ¿De qué manera las estrategias cognoscitivas de lectura sirven de base para el desarrollo de la

- comprensión de la lectura de textos escritos en una LE?
2. ¿Cómo se evidencia el uso de las estrategias cognoscitivas de lectura en un curso de inglés con fines académicos?
 - a. ¿Qué tipo de actividades de lectura en la L1 sirven de base para el desarrollo de estrategias cognoscitivas de lectura cuando los estudiantes abordan textos escritos en la LE?
 - b. ¿Hasta qué punto reconocen los estudiantes sus estrategias cognoscitivas de lectura en la L1 para el desarrollo de la comprensión de textos escritos en la LE?

Marco teórico

Un principio fundamental en el desarrollo de las estrategias cognoscitivas de lectura es la interdependencia lingüística entre la adquisición de la lengua y las estrategias cognoscitivas de lectura y de escritura en la L1 y en la LE (Grabe y Stoller, 2013; Kerper, 2002). La interdependencia lingüística se refiere al conocimiento y empleo de estrategias cognoscitivas de lectura particulares en la L1 que pueden ser utilizadas en la lectura de textos escritos en una LE, las cuales pueden incluir estrategias de reconocimiento de palabras, activación del conocimiento previo, formación de esquemas, inferencia, entre otras (Alderson, Brunfaut y Hardin, 2017; Cohen, 2014; Grabe y Stoller, 2013). Según Kerper (2002), la mayoría de los docentes de una LE creen en el rol positivo y en la influencia de la L1 en el desarrollo de habilidades cognoscitivas, así como en el valor de la enseñanza de la L1 en la construcción

de la identidad sociocultural como una forma aplicable a la implementación efectiva de los programas de educación relacionados con el área de lectura en una LE. En este sentido, la teoría sociocultural nos ayuda a comprender cómo el humano no actúa directamente en respuesta al mundo físico, sino en función de herramientas y de la labor de una actividad, la cual nos permite cambiar el mundo (Lantolf y Poehner, 2014; Vygotsky, 1978).

Strauss, Goodman y Paulson (2009) argumentan que el desarrollo de las estrategias cognoscitivas de lectura se refiere a aquellas de las cuales el lector se ha apropiado y puede utilizar cuando aborda el texto escrito. Goodman (1982) describió las estrategias cognoscitivas de lectura dentro de su Modelo Socio-Psicolingüístico-Transaccional de la Lectura. Este modelo explica que, durante el proceso de lectura, el lector dispone de cuatro tipos de información cuando utiliza el lenguaje. Esta información proviene de cuatro sistemas lingüísticos: (1) sistema grafofónico, (2) sistema sintáctico, (3) sistema semántico y (4) sistema pragmático.

De acuerdo con el Modelo Socio-Psicolingüístico-Transaccional de la Lectura, las estrategias cognoscitivas que el lector utiliza para construir significado son las siguientes: iniciación/reconocimiento, muestreo/selección, predicción/inferencia, confirmación/descarte y corrección/finalización (Dechant, 2009; Maming, 2019; Ramírez, 2003; Rumelhart, 1980; Strauss, Goodman y Paulson, 2009):

Estrategias de iniciación/reconocimiento: el lector decide en qué momento necesita utilizar sus estrategias y activar sus esquemas de acuerdo con el propósito del acto de

lectura. Así, el lector reconoce el material impreso e inicia su lectura. El lector comienza a construir significado cuando empieza a leer mediante la activación de sus esquemas mentales y el uso de sus estrategias cognoscitivas y sus procesos lingüísticos (Strauss, Goodman y Paulson, 2009).

Estrategias de muestreo/selección: el lector desarrolla estrategias de muestreo y selección cuando identifica las señales gráficas y la estructura del texto para elegir las que considera útiles y así confirmar una imagen perceptual. En este sentido, el lector no utiliza toda la información visual, ya que el sistema grafofónico no garantiza la comprensión. El lector selecciona la información visual necesaria basado en su conocimiento previo acerca de la lengua, así como del conocimiento de la estructura textual del escrito (Strauss, Goodman y Paulson, 2009).

Estrategias de predicción/inferencia: el lector construye esquemas en su intento por comprender el texto escrito. En este momento el lector predice, es decir, hace uso de sus esquemas mentales para anticiparse a lo que encontrará en el texto y cuál podría ser su significado. El lector realiza inferencias de la información, aunque esta no esté explícita en el texto. La inferencia le permite al lector complementar la información disponible utilizando el conocimiento conceptual y lingüístico y los esquemas mentales que ya posee. El muestreo, la predicción y la inferencia son estrategias cognoscitivas básicas de la lectura, y el lector las utiliza para controlar su proceso con el fin de asegurarse de que lo leído tenga sentido (Strauss, Goodman y Paulson, 2009).

Estrategias de confirmación/descarte: algunas veces el lector hace predicciones que luego resultan ser falsas o sin fundamento. Por esta razón, el lector utiliza las estrategias de confirmación o descarte para corroborar o rechazar las predicciones elaboradas con base en su conocimiento previo y en sus experiencias previas (Hardin, 2001; Strauss, Goodman y Paulson, 2009).

Estrategias de corrección/finalización: de igual modo, el lector utiliza estrategias de corrección para considerar la información que tiene, y obtener más información cuando no puede confirmar sus predicciones. Esto implica un repensar o una regresión hacia partes anteriores del texto, buscando así información útil y adicional. Por último, el lector desarrolla estrategias de finalización para elegir el momento cuando va a culminar su lectura. El lector finaliza su lectura cuando logra construir significados; sin embargo, el lector puede detener su lectura por otras razones, entre las cuales se destaca, principalmente, la carencia de conocimiento previo. Cuando la lectura no termina en la construcción de significado por parte del lector, se produce entonces lo que Goodman (2014) denominó un cortocircuito. Este fenómeno ocurre por las siguientes razones: a) el lector pierde la estructura del texto y no construye significados, b) el lector no utiliza sus estrategias cognoscitivas de manera apropiada, c) el lector ha sido sometido a métodos de enseñanza de la lectura que le permitieron pensar que leer es pronunciar palabras y, en consecuencia, solo utiliza el sistema grafofónico para la ejecución de su proceso.

Los sistemas lingüísticos le permiten al lector obtener cierto tipo de información que servirá de base para

la construcción del significado, y que, a su vez, servirá de puente entre las transacciones que el lector realizará entre su conocimiento previo (esquemas mentales) y el contexto en el que se encuentra el texto.

Metodología

Con la finalidad de dar respuestas a las preguntas de investigación que orientan este artículo, se utilizó el estudio de caso como diseño de investigación. Creswell y Creswell (2018) explican que el estudio de caso es un tipo de examen completo o intenso de una faceta, una cuestión o quizás unos acontecimientos que tienen lugar en un marco geográfico a lo largo del tiempo. Yin (2018) considera al estudio de caso como una forma particular de recoger, organizar y analizar datos. Este diseño de investigación permite indagar en profundidad un tema objeto de estudio, así como la comprensión de problemas o fenómenos que se presentan en un grupo social determinado partiendo de las interpretaciones de los propios actores (Merriam, 2016).

Lugar de la investigación y de los participantes

Para llevar a cabo esta investigación se seleccionó un curso de Inglés-Lectura de las carreras Historia, Letras y Medios Audiovisuales, perteneciente a una universidad venezolana ubicada en el occidente del país. La asignatura está dividida en tres niveles; sin embargo, para efectos de esta investigación solo se tomó en cuenta los estudiantes del tercer nivel del curso. Según el plan de estudios y el

programa de esta asignatura, se supone que estos estudiantes ya tienen un conocimiento más avanzado del inglés como LE; por ende, la decisión de escoger este nivel. La selección del lugar de la investigación también estuvo sujeta a que la docente, Julia (seudónimo que ella misma eligió), de este curso de Inglés-Lectura contempla, como uno de los objetivos del curso, el uso y desarrollo de estrategias cognitivas de lectura y claves lingüísticas cuando los estudiantes abordan textos escritos en inglés. Además, y debido a conversaciones informales previas que se tuvieron con la docente, ella implementa actividades que facilitan el reconocimiento, uso y apropiación de varias estrategias cognoscitivas para el desarrollo de la comprensión de la lectura, lo cual permitió observar si los estudiantes hacían uso de sus propias estrategias cognitivas de lectura al momento de abordar textos escritos en una LE con fines académicos y, de ser así, analizar cómo los estudiantes mostraban su comprensión del texto escrito en la L1, a través de las actividades diseñadas e implementadas por la docente.

Los informantes de la investigación fueron tres estudiantes del tercer nivel de Inglés-Lectura (Frank, Angélica y Mayela, seudónimos que ellos mismos seleccionaron y que se usaron para guardar su confidencialidad). Aunque varios estudiantes cumplieron con los requisitos que se pidieron para participar en el estudio, se escogieron solo tres estudiantes, ya que el propósito no fue representar todo el universo, sino el caso solamente (Yin, 2018). La selección de los estudiantes estuvo sujeta al: 1) deseo voluntario de los informantes para participar en el estudio, 2) deseo voluntario de ser entrevistados, 3) deseo voluntario

de compartir sus documentos escritos y 4) deseo voluntario de realizar los protocolos de pensamiento en voz alta. Generalmente, estos cursos constan de un grupo no mayor de 35 estudiantes, en edades comprendidas entre 18 y 25 años, y cursan bien sea el quinto o sexto semestre de su carrera. A todos los participantes (estudiantes y docente), se les informó sobre el objetivo de la investigación, el rol de los que cumplirían, y el proceso de recolección de los datos.

Rol del investigador

En el caso del investigador, la actuación en el aula de clase fue de observador-participante. Merriam (2016) señala que el observador-participante es absorbido por lo que observa, por lo que recuerda y por lo que graba en las entrevistas. Su participación en el aula no muestra ningún tipo de contacto, en cuanto a la intervención pedagógica se refiere, pero sí participa en el momento de recoger los datos.

Procedimiento de recolección de los datos

Las herramientas etnográficas de investigación para la recolección de los datos fueron la observación, la conducción de entrevistas semiestructuradas, la realización de protocolos de pensamiento en voz alta y el análisis de documentos escritos. El período de recolección de los datos fue de dieciocho semanas de clases de 1 hora y 30 minutos cada una, establecidas para los cursos de Inglés-Lectura adscritos a las carreras de régimen semestral.

Las observaciones que se llevaron a cabo fueron registradas en una hoja de observación (ver Anexo 1), lo que

permitió que el investigador pudiera recoger y reflejar de forma sistemática la información, tomar notas de lo que ocurrió en el campo, su percepción de lo observado y comentarios generales de lo que sucedió. Esta hoja de observación preliminar fue diseñada para obtener los datos pertinentes en cada una de las clases, y estuvo sujeta a modificaciones, dependiendo de la información que se recogiera y de los eventos que ocurrieran durante las sesiones de clase.

La hoja de observación está compuesta por tres columnas: la primera columna se usó para describir cada uno de los eventos, actividades, conversaciones u otros que se suscitaron en el aula de clase; la segunda columna incluyó la percepción del investigador sobre lo observado; la tercera columna plasmó los comentarios generales de otros eventos que ocurrieron durante la clase, conexiones entre lo que se observó y las propias percepciones del investigador, y que fueron registradas luego de haber culminado la sesión de clase.

Entrevistas semiestructuradas

En el desarrollo de esta investigación se llevaron a cabo tres entrevistas semiestructuradas que fueron grabadas y que tuvieron una duración aproximada de 45 minutos cada una. El investigador también fomentó conversaciones informales con los participantes con el objeto de conocerlos de manera personal, y tener una idea sobre su conocimiento de la LE. Las entrevistas semiestructuradas se realizaron una al inicio, una a la mitad y otra al final del semestre. La primera entrevista tuvo el fin de ahondar sobre el conocimiento de los estudiantes acerca de la lectura. Los temas que se trataron en la primera

entrevista fueron: 1) la definición de la lectura, 2) los tipos de textos que leen, 3) el conocimiento del inglés como LE y 4) el contacto con el inglés en cursos de inglés (ver Anexo 2 (a)). Luego de algunas sesiones de clase, se llevó a cabo la segunda entrevista, cuyo principal objetivo fue indagar sobre las impresiones que tuvieron los estudiantes en cuanto al uso de las estrategias cognoscitivas para el desarrollo de la comprensión de la lectura. Los temas que se abordaron fueron los siguientes: 1) el papel que juegan las estrategias cognoscitivas de lectura en el desarrollo de la comprensión de la lectura de textos escritos en inglés, 2) lo que los estudiantes hacen para abordar los textos escritos en la L1 y en la LE y 3) el conocimiento que tienen los estudiantes sobre las estrategias de lectura (ver Anexo 2 (b)). El objetivo de la última entrevista que el investigador tuvo con los estudiantes fue explorar más a fondo sus impresiones acerca de las actividades desarrolladas durante el curso. Estas impresiones fueron recogidas a través de preguntas sobre temas tales como: 1) las estrategias cognoscitivas de lectura como base para el desarrollo de la comprensión de la lectura de textos escritos en una LE, 2) las evidencias del uso de las estrategias cognoscitivas de lectura en un curso de inglés con fines académicos y 3) el uso de las estrategias cognoscitivas de lectura para el desarrollo de la comprensión de la lectura y la importancia de esas estrategias al momento de abordar un texto escrito en una LE (ver Anexo 2 (c)). Esta lista de tópicos fue ampliada a lo largo del desarrollo de las entrevistas.

Con relación a la docente, se llevó a cabo una entrevista al inicio del semestre y otra al final. La primera entrevista tuvo como objetivo conocer algunos aspectos

relacionados con el desarrollo de la clase, y la concepción de la docente en cuanto a la lectura de textos escritos en inglés como LE. Entre los temas tratados en la primera entrevista se encuentran: 1) la concepción de la lectura, 2) el desarrollo de las estrategias cognoscitivas de lectura y 3) el tipo de actividades diseñadas para el logro de la comprensión de la lectura de textos escritos en inglés como LE (ver Anexo 3 (a)). La segunda entrevista tuvo como finalidad comprobar y profundizar más en torno a la concepción de la lectura previamente señalada por la docente, y sus consideraciones acerca del progreso de los estudiantes en cuanto al nivel de comprensión de los textos escritos en inglés, partiendo de las actividades diseñadas e implementadas durante el semestre. Algunos temas de esta entrevista abarcaron aspectos como: 1) las estrategias cognoscitivas de lectura como base para el desarrollo de la comprensión de la lectura de textos escritos en una LE, 2) las actividades de lectura en la L1 que sirvieron de base para el desarrollo de estrategias cognoscitivas de lectura cuando los estudiantes abordaron textos escritos en la LE y 3) el reconocimiento de las estrategias cognoscitivas de lectura por parte de los estudiantes (ver Anexo 3 (b)). Al igual que en el caso de los temas para los estudiantes-informantes, esta lista de tópicos también fue ampliada con base en las observaciones de clase.

Protocolos de pensamiento en voz alta

La técnica de los protocolos de pensamiento en voz alta tuvo como objetivo mostrar cómo los estudiantes verbalizaron sus pensamientos a medida que ellos leían el texto escrito en la LE, y cómo solucionaron sus problemas de

comprensión de la lectura a través de la aplicación de las estrategias cognitivas y el uso de las claves lingüísticas. Estas verbalizaciones del participante incluyeron preguntas y comentarios sobre el texto escrito, así como reflexiones de cómo ellos utilizaron su conocimiento previo, realizaron inferencias o predicciones y llegaron a conclusiones sobre el contenido del texto. Durante el proceso de recolección de los datos se aplicó esta técnica en dos oportunidades: una al inicio del semestre, con el fin de discernir si los estudiantes poseían, reconocían y manejaban sus estrategias y las claves lingüísticas y otra, al final del semestre, con el objetivo de determinar si los estudiantes reforzaron esas estrategias que ya poseían, y de qué forma el uso de estas les permitió lograr la comprensión del texto escrito en la LE.

Documentos escritos

Con el fin de observar la efectividad del reconocimiento, uso y apropiación de las estrategias cognoscitivas de lectura como un vehículo para resolver los problemas de comprensión de la lectura en la LE, el investigador analizó documentos escritos realizados por los estudiantes. Entre estos documentos se encuentran el programa de la asignatura Inglés-Lectura, los borradores de las actividades realizadas en forma escrita (resúmenes, organizadores gráficos, versiones escritas, entre otros) que se encuentran reflejados en el programa de la asignatura y que la docente implementó a lo largo del semestre.

Análisis e interpretación de los datos

El análisis de los datos se realizó simultáneamente a su recolección; esto

con el fin de clasificar y categorizar la información que sirvió de base para la triangulación, que permitió la generación de categorías de unidades de significado que fueron cotejadas con los datos y las categorías obtenidas de otras fuentes de información (Denzin y Lincoln, 2018). Creswell y Creswell (2018) señalan que la triangulación impide que se acepte fácilmente la validez de las impresiones iniciales del investigador, lo cual amplía el ámbito, densidad y claridad de las categorías desarrolladas en el transcurso de la investigación.

La triangulación estuvo basada en el análisis de información proveniente de las observaciones, las entrevistas semiestructuradas y las conversaciones informales, los protocolos de pensamiento en voz alta, los documentos escritos y la fundamentación teórica en que se basó este estudio. Para el análisis de los datos el investigador utilizó cuadros comparativos de las preguntas y respuestas que surgían de los temas de las entrevistas. Además, el uso de colores también permitió relacionar y diferenciar la información obtenida de los instrumentos de recolección de los datos. La información que surgió de la triangulación de los datos sirvió de base para la construcción y análisis de las categorías emergentes y que dieron respuesta a las preguntas de investigación.

Limitaciones de la investigación

En esta investigación, se analizó cómo los estudiantes hicieron uso de sus estrategias cognoscitivas de lectura en la lengua extranjera para el logro de la comprensión de la lectura de textos escritos en un curso de Inglés-Lectura dirigido a la enseñanza del inglés con fines académicos, perteneciente a un pènsun

de una universidad pública venezolana. Aunque esta situación pudiera presentarse en varios ambientes y niveles educativos diferentes, no es un atenuante para considerar que todos los docentes de lenguas con fines académicos enfrentan esta misma situación. La pertinencia de este estudio está dada, en este caso, en mostrar evidencias de cómo los estudiantes de los cursos de Inglés-Lectura de las carreras de Historia, Letras y Medios Audiovisuales reconocen, aplican y desarrollan las estrategias cognoscitivas de lectura al momento de abordar un texto escrito en inglés, logrando así la meta del lector en una LE: la comprensión del texto escrito. Por lo tanto, los resultados que se obtuvieron en este estudio no pueden ser generalizados a otros ambientes o contextos socioeducativos.

Resultados

Los resultados de este estudio se ven reflejados a través de las categorías que emergieron luego de haber triangulado toda la información. Entre las categorías emergentes se encuentran: 1) la activación del conocimiento previo en la L1, 2) las claves lingüísticas en el texto escrito en la LE y 3) el uso de las estrategias cognoscitivas de lectura.

La activación del conocimiento previo en la L1: ¿Puente para la comprensión?

Cuando los estudiantes hacían referencia a la importancia de la L1 durante las entrevistas semiestructuradas y las conversaciones informales, ellos señalaban que una de las ventajas radicaba en que la activación del conocimiento previo servía como puente entre lo que ellos conocían sobre el tema y la información

presente en el texto escrito. En una entrevista, Frank señaló: “Haber activado mi conocimiento previo sobre el tema de la Guerra Civil Española me facilitó la lectura del texto escrito en inglés, ya que hice conexiones entre lo que yo sabía y la información que me estaba presentando el texto escrito en inglés”. Por su parte, Angélica recalcó, a través de un ejemplo, la importancia de activar su conocimiento previo al manifestar lo siguiente: “Cuando yo activo mi conocimiento previo sobre el tema del teatro en español se me hace más fácil comprender lo que dice el texto en inglés, porque conecto la información”. Al igual que Frank y Angélica, Mayela afirmó que para ella era “importante activar el conocimiento previo en español”. Esta informante manifestó lo siguiente: “El conocimiento previo me ayudaba a hacer las conexiones con el tema y el texto en inglés”. Estas afirmaciones muestran la importancia que tuvo para los estudiantes el haber activado su conocimiento previo, consolidándose, de esta manera, información antes de abordar el texto escrito en inglés (Dole *et al.*, 1991; Graves y Cook, 1983; Stevens, 1982).

Otra evidencia de la importancia del conocimiento previo fueron las actividades realizadas en el aula de clases con el “Texto Base” (TB) —el cual fue seleccionado a través de la negociación del tema entre la docente y los estudiantes, y trabajado en forma grupal en el aula de clases— durante la etapa de prelectura, en donde los estudiantes mostraban cuánto conocían sobre ese tema en particular. Luego de investigar y profundizar más sobre la Guerra Civil Española, uno de los temas seleccionado por la docente, los estudiantes estaban preparados para abordar el escrito en inglés. Esta activación del

conocimiento previo era revisada por los estudiantes tanto en forma individual como grupal; de esta manera, todos los estudiantes de la clase podían ampliar su conocimiento o la información que habían escrito en sus mapas semánticos, y enriquecer así lo que ellos conocían mediante consultas en fuentes bibliohemerográficas o electrónicas. Este enriquecimiento les permitía a los estudiantes saber cuánto conocían sobre el tema, y lo que necesitaban investigar o profundizar antes de abordar el escrito en inglés.

Durante las actividades que correspondían al Nivel III de Inglés-Lectura, los estudiantes realizaron dos lecturas: una denominada TB y un “Texto Satélite” (TS) —el cual fue escogido por los estudiantes en forma individual, y trabajado con la docente en tutorías individuales para la posterior elaboración de mapas semánticos y reflexiones escritas—. Como actividad de prelectura del TB, los estudiantes activaron su conocimiento previo sobre el posible contenido del tema, por medio de una serie de preguntas elaboradas por la docente y de la realización de mapas conceptuales con base en las respuestas provistas por los estudiantes (Rowe y Rayford, 1987). Estas preguntas orientaban a los estudiantes sobre cuánto conocimiento tenían sobre el tema. Las respuestas eran organizadas por los estudiantes en categorías. Por supuesto, las preguntas eran una guía para que los estudiantes comenzaran a realizar su organizador gráfico de información, lo que no los coartaba para que incorporaran toda la información que conocían o investigaban sobre el tema.

Cada uno de estos mapas estaban acompañados de una reflexión escrita que les permitía a los estudiantes

evaluar su conocimiento sobre la Guerra Civil Española, por ejemplo, y cómo podrían ampliar este tema. La activación del conocimiento previo por medio de la elaboración de estos mapas permite señalar que el conocimiento previo funge, en esta etapa de la lectura de los textos escritos en inglés como LE, como el puente entre lo que los estudiantes conocen sobre el tema y la información que les proveerá el texto escrito en el momento de ser abordado por los estudiantes (Al-Ghazo, 2015; Heimlich y Pittelman, 1991). Con respecto a la elaboración de los mapas, la docente expresó lo siguiente durante la sesión de clase número seis:

El conocimiento previo que yo tengo sobre el tema, ese conocimiento previo sobre el tema va a estar fundamentado en los mapas semánticos, uno inicial, que es donde yo reviso a ver cómo estoy, y otro donde yo alimento esa información como un álbum que queda, que puedo visitar aquí ¿Ok? Entonces, ¿cómo haría yo para contestar? ¿Quién quiere hacerlo? ¿Cómo haría yo para mi primera reflexión sobre consideraciones sobre mi conocimiento previo? ¿Cómo podría hacer la reflexión de lo que debería hacer ahí? No me van a presentar el mapa semántico número uno y el número dos, así como así. Debe haber una transición entre el uno y el otro con una pequeña reflexión, una explicación. Los estudiantes deben responder y explicar: ¿qué pasó?, ¿qué están haciendo? y ¿por qué lo hicieron? Es decir, no es que van a presentar los dos mapas de una vez. Claro, van a ser diferentes; uno va a ser más abundante que el otro,

más explícito, más rico, pero tiene que haber un puente de reflexión entre uno y otro, y esas preguntas que ustedes ven allí van a ayudar a construir ese puente... ¿Ok?

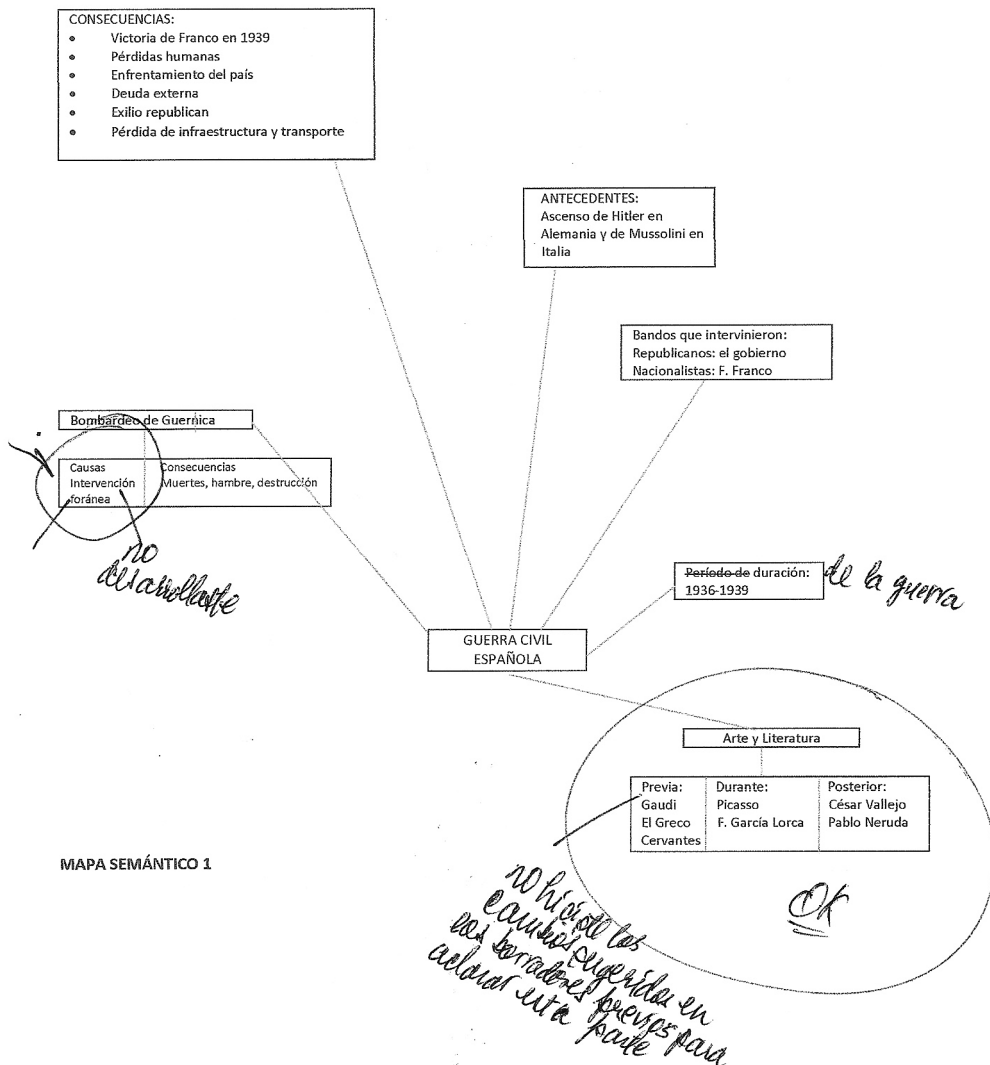
La figura n.º 1 presenta un ejemplo del mapa semántico elaborado por Mayela, durante la etapa de activación del conocimiento previo.

Figura 1

Mapa semántico. Informante: Mayela -- TB: Spanish Civil War exhibition

ESCALÓN Nº 1: SOBRE EL CONOCIMIENTO PREVIO DEL TEMA QUE SE DESARROLLARÁ O SE TRATARÁ EN EL TEXTO

- CONSIDERACIONES SOBRE MI CONOCIMIENTO PREVIO EN RELACIÓN CON EL TEMA QUE TRATARÉ EN EL TEXTO



MAPA SEMÁNTICO 1

El mapa semántico realizado por Mayela y revisado y corregido por la docente es una muestra de la actividad inicial que los estudiantes realizaron en las sesiones de clase durante la etapa de prelectura y antes de abordar el TB. Mayela reflejó su conocimiento a partir de lo que ella conocía, ya que la Guerra Civil Española es un tema que está incluido en el contenido programático de una de las asignaturas del pènsum de estudios.

Estos mapas conceptuales elaborados por los estudiantes son evidencia de cómo ellos evaluaban cuánto conocían sobre el tema. Esto significó que los estudiantes debían revisar sus conocimientos previos y experiencias sobre el tema antes de abordar el texto escrito, lo cual les permitía, a lo largo de la lectura, revisar si la información presente en sus mapas se encontraba allí, y qué nueva información podrían incorporar. Estos mapas eran retomados por los estudiantes en sesiones de clases posteriores, para confirmar o descartar si su conocimiento previo se acercaba a la información presente en el texto escrito en la LE o qué nuevo conocimiento les proveyó el texto escrito.

Claves lingüísticas en el texto escrito en la LE: ¿Coadyuvantes para la comprensión de la lectura?

Juntamente con el uso de las estrategias cognoscitivas de lectura, se encuentran las claves lingüísticas, las cuales son utilizadas por el lector a medida que va abordando un texto escrito. En la lectura de escritos en la LE con fines académicos, Julia señalaba que se activaban las claves sintácticas (aspectos gramaticales y de vocabulario) y semánticas (cognados), en conjunto con el desarrollo

de las estrategias cognoscitivas de lectura. Durante las observaciones de clases, se notó cómo los estudiantes realizaban conexiones entre la L1 y la LE, tanto de aspectos gramaticales como de vocabulario, partiendo del conocimiento que tienen de ambas lenguas. A continuación, se muestra cómo los estudiantes hicieron uso de las claves sintácticas y semánticas para la comprensión de estos escritos en una LE.

Claves sintácticas: aspectos gramaticales y uso de vocabulario

Durante las sesiones de clase, se observó cómo los estudiantes, guiados por la docente, señalaban las dificultades que ellos encontraron en el texto escrito en inglés, en relación con los aspectos gramaticales y de vocabulario. En una sesión de clase, los estudiantes, juntamente con la docente, analizaron el contenido del primer segmento del TB (*Spanish Civil War exhibition*), con el fin de conocer cuánto habían comprendido. Para ello, Julia les solicitó a algunos estudiantes que leyeran sus versiones escritas sobre lo que habían comprendido. Luego de que cada uno de ellos terminó de leer su versión, la docente y los estudiantes analizaron el contenido de las versiones, deduciendo, en algunos casos, que muchas de estas versiones eran traducciones literales o traducciones de cada una de las palabras que contenía el texto. Estas traducciones, según Julia, interrumpían la comprensión del texto y, en algunos casos, reflejaban una tergiversación del contenido.

La docente, mediante de las lecturas de las versiones individuales de cada segmento y de cada oración que componía el texto escrito, orientaba a los estudiantes a identificar y resolver, por medio del

contexto, los problemas de estructuras gramaticales y vocabulario presentes en el escrito. Los problemas de comprensión de estructuras gramaticales y vocabulario expuestos por los estudiantes eran leídos en voz alta, para que el resto de la clase participara en la resolución de estos problemas. Esta actividad permitía que aquellos estudiantes con menos dificultades en la comprensión de las estructuras y vocabulario fungieran como compañeros más capaces (Vygotsky, 1978).

A continuación, se presenta una situación de clase en la que Julia orientaba a los estudiantes, durante la etapa de lectura, para que identificaran la función gramatical de la palabra *its* (cuyo significado en español es “suyo —de él o ella—”, para animales o cosas en singular), la cual les estaba causando problemas a algunos de los estudiantes en cuanto a la comprensión de la primera oración presente en el segmento n.º 1 del TB: *Spanish Civil War exhibition*.

Figura 2

Primer párrafo del TB: *Spanish Civil War exhibition*, donde aparece el aspecto gramatical tratado en clase

The Spanish Civil War

The Spanish Civil War was a complex conflict that had an impact far beyond the boundaries of Spain. Sixty-years after its outbreak it continues to generate debate.

En esta sesión de clase, Julia orientó a los estudiantes para que identificaran la función gramatical en el contenido del texto. El estudiante que participa en esta conversación es una joven que no fungió como informante en la investigación.

Julia: ¿Cómo interpretaron el significado de la palabra *its*, a partir del contexto?

Estudiante: ... “su”, según el contexto.

Julia: Sí, eso es lo que significa porque su función gramatical es adjetivo posesivo y hace referencia a la palabra *it* en el texto.

La docente, con la ayuda de la estudiante, solucionó el problema que se estaba suscitando en el grupo con respecto al significado del adjetivo posesivo *its*, el cual estaba interrumpiendo la

comprensión de la oración, ya que algunos estudiantes no estaban incluyendo dichas palabras en sus versiones escritas. Aunque para muchos estudiantes esto no fue un problema mayor, Julia orientó a todos los estudiantes a buscar soluciones inmediatas en cuanto a las estructuras gramaticales que ellos podían resolver por conocimiento de la LE o por medio del contexto en donde se encontraban insertadas las estructuras gramaticales. Por supuesto, esta solución se dio en este caso, ya que una estudiante del grupo, que no formaba parte de mis informantes, conocía el significado de la estructura gramatical en la LE.

La figura n.º 3 muestra la versión del párrafo 1, segmento 1, TB: *Spanish Civil War exhibition*, realizada por Angélica, donde aparece la función gramatical, luego de revisadas las versiones en la clase.

Figura 3

Versión del párrafo 1, segmento 1, TB: Spanish Civil War exhibition, donde aparece la función gramatical, realizada por Angélica

1 del Texto
 VERSION DEL SEGMENTO 1.
 La Guerra Civil Española (1936 - 1939).

La guerra civil española fue un conflicto complejo que tuvo un impacto más allá de los límites de España. Después de tanto tiempo de su inicio sigue generando discusiones. *¿final?*

La guerra se inició con una sublevación militar el 17 de julio de 1936 en Marruecos español y el día siguiente en el continente, los oficiales derechistas se revelaron contra el gobierno de la Segunda República y a sus reformas sociales. *¿cuáles?* Se oponían a las medidas amenazando con debilitar el poder de la Iglesia, a las fuerzas armadas y a las concesiones regionales autónomas de las regiones catalanas y vascas. *Rec.*

Frank, por su parte, comentó sobre la manera cómo había resuelto las dudas en cuanto a vocabulario, usando el diccionario y el contexto; este último lo ayudó a escoger la acepción correcta.. Los ejemplos acerca de las dudas en cuanto a los aspectos gramaticales y al vocabulario son una muestra de las actividades realizadas por los estudiantes durante la etapa de lectura, para lograr la comprensión del texto escrito en la LE.

En conversaciones informales con los estudiantes, ellos señalaron que debían reflexionar acerca de cómo resolvieron las dudas gramaticales surgidas tanto con el TB como con el TS. Por ejemplo, Mayela consideraba que las explicaciones de la docente y las reflexiones escritas le permitieron realizar un análisis más minucioso del vocabulario que no entendía del texto.

Mayela explicó cómo trabajó en el reconocimiento o identificación del vocabulario durante la etapa de lectura, y cómo hizo las conexiones entre la L1 y la LE. Mayela también describió cómo realizó esta actividad, explicando el proceso de la siguiente manera:

Realizo una primera lectura donde identifico las palabras que no sé. Lo que entendí, lo escribo en español, voy al diccionario y busco aquellas palabras que no comprendí y las comparo con el español, ya he dejado los espacios en el texto en español para insertar esas palabras. Hago una nueva lectura para comparar si lo que realmente comprendí entra en el texto, en el contexto del texto; de lo contrario, trato de profundizar más en las palabras que están dentro de la frase

que yo he entendido, pero que en el contexto puede significar otra cosa. Un ejemplo es la palabra *play* que yo creía era juego y me di cuenta de que era *obra, cuento, artículo*, cuando consulté el diccionario. Además, la ayuda de la profesora me orientó para determinar si era correcta o no.

Estas mismas explicaciones del proceso de reconocimiento de vocabulario y del proceso de la lectura fueron provistas por Angélica y Frank, con el propósito de demostrar cómo realizaron esos procesos. En este particular, Frank señaló lo siguiente:

El abordaje que hago de la lectura tanto en español como en inglés puede presentar ciertas similitudes porque en ambos casos recorro a los conocimientos previos que poseo sobre el tema, luego utilizo la gramática y, con la ayuda del contexto, preciso el significado de palabras desconocidas. Sin embargo, al terminar la clase de inglés, pude darme cuenta de que las diversas estrategias que fueron utilizadas en la clase y facilitadas por la profesora, efectivamente contribuyen a una mejor y mayor comprensión de textos en inglés.

Angélica, por su parte, describió su proceso de lectura de la siguiente manera:

Cuando leo en español la fluidez de los conocimientos es más rápida; leo tal vez sin fijarme mucho en las palabras o cómo están escritas, y pienso que se debe a mi condición de hablante nativa del español.

Pero cuando leo en inglés lo hago con mayor dedicación, prestando mayor atención a las palabras y a las estructuras de las oraciones para poder entender y captar la idea, y poder traducirla con coherencia al español. No sé si es una técnica o no, pero lo hago cuando leo en inglés; es prestar mayor atención a lo que estoy leyendo.

Cada uno de los estudiantes enfatizó los aspectos de la lengua a los que ellos prestaban mayor atención al momento de leer un texto. Se puede notar que el aspecto de la lectura en la LE, el cual ellos consideraron con mayor detenimiento, fue el vocabulario desconocido. Aunque en los ejemplos de los aspectos de la lengua solucionados por los estudiantes no se observaron mayores problemas en cuanto a estructuras gramaticales, en el aula de clases muchas de estas estructuras fueron explicadas por la docente y solucionadas entre todos los miembros de la clase. Esto se presentaba debido a que Julia siempre estaba en contacto con los estudiantes monitoreando su trabajo. Este monitoreo ayudó a los estudiantes a que identificaran las dudas sobre los aspectos gramaticales que ellos presentaron, y a que se resolvieran estas dudas durante la clase. Sin embargo, Mayela tenía bastante dominio sobre algunos aspectos gramaticales que la ayudaron a reconocer los verbos y tiempos verbales. Angélica siempre manifestaba en sus entrevistas que tenía dificultad con respecto al uso apropiado de cierto vocabulario técnico y desconocido, al igual que estructuras gramaticales como los adjetivos finalizados en *-ed*, pero que lograba obtener su significado por el contexto. Por su parte,

Frank también señaló que tenía problemas con ciertas estructuras verbales, pero que los resolvía por el contexto y con la ayuda tanto del diccionario como del conocimiento previo que él poseía acerca del tema y de la lengua extranjera.

Uso de las estrategias cognoscitivas de lectura: ¿Proceso consciente o inconsciente?

Cada uno de los instrumentos de recolección de los datos utilizados para la realización de este estudio permitieron presentar la dicotomía existente entre el uso consciente o inconsciente de las estrategias cognoscitivas de lectura en la comprensión del texto escrito por parte de los estudiantes. Esta dicotomía se hizo ver en las entrevistas y conversaciones informales que el investigador sostuvo con la docente y los estudiantes.

Cuando el investigador entrevistó a Julia sobre si se pudiera hablar de un uso consciente de las estrategias cognoscitivas de lectura en la LE, ella respondió lo siguiente:

[...] yo creo que en cierta forma sí, de un 100%, yo creo estar contenta con un 50%. Aunque uno debe tener los pies sobre la tierra; este..., sí. Yo creo que los estudiantes sí lograron entender para qué sirve la predicción como una estrategia de lectura, por ejemplo: ¿Cuál es la influencia directa de la predicción en la activación del conocimiento previo? ¿Cómo detectar dónde están las fallas? ¿Por qué no comprendieron un texto escrito en inglés? ¿Por qué no lo supieron expresar? ¿Por qué no organizaron bien las ideas?

Yo creo que sí se logró en algunos casos; se puede decir que se dio un uso consciente de las estrategias cognoscitivas de lectura en la lengua extranjera.

Por su parte, los estudiantes consideraron que ellos habían utilizado de forma consciente las estrategias cognoscitivas de lectura en la LE, ya que era en esta lengua donde ellos habían tomado conciencia de su uso.

En una conversación con Mayela, ella explicó lo siguiente: “[...] creo que hice un uso consciente de las estrategias cognoscitivas de lectura en la lengua extranjera, porque fue en esta lengua donde las aprendí y ahora las utilizo en el español, y sobre todo utilizo con mayor frecuencia la predicción”. Esta afirmación muestra que el uso de las estrategias cognoscitivas se hizo consciente en la LE, y que este reconocimiento y aprendizaje está siendo llevado a la L1.

Con el propósito de evidenciar cómo los estudiantes usaron sus estrategias de lectura en la LE, el investigador solicitó que los estudiantes realizaran protocolos de pensamiento en voz alta. Estas verbalizaciones en voz alta sobre lo que ellos hicieron durante la lectura del texto escrito en inglés, fueron grabadas en una cinta magnetofónica a fin de analizar su contenido. Este análisis del contenido de los protocolos fue la base para identificar las estrategias utilizadas por los estudiantes al momento de mostrar su comprensión del texto escrito en su L1 (Ericsson y Simon, 1993; Seng y Hashim, 2006). Los estudiantes verbalizaron sus pensamientos con base en lo que comprendieron del texto escrito en inglés durante la etapa de lectura.

Se presenta el protocolo de pensamiento en voz alta de Mayela como un ejemplo de lo que ella hizo durante el proceso de la lectura, mientras estaba leyendo el cuarto segmento del TB sobre la Guerra Civil Española.

En el protocolo de Mayela, se nota cómo ella utilizó las estrategias de inferencia/predicción y de confirmación/descarte a medida que abordaba el texto escrito en inglés durante la etapa de lectura. Lo que está resaltado en **negrita** es la información que el investigador usó para explicar y evidenciar el uso de las estrategias por parte de la estudiante. Lo que está en *cursiva* es lo que la estudiante dijo en inglés durante el protocolo:

Hoy voy a continuar haciendo mi mini versión en español del cuarto segmento del Texto Base sobre la Guerra Civil Española. **Voy a revisar nuevamente... los aspectos más importantes sobre todo el segmento...ese es...el del fin de la guerra y el exilio, bueno, ya en clase dijimos de qué se trata. Voy a confirmar si verdaderamente esa lectura que hicimos de todo el párrafo tiene que ver con las predicciones del mismo** [sic]. Entonces, voy a comenzar a leer, creo que debo comenzar primero, aquí... leer nuevamente cada párrafo para que no... es que si no es una traducción. Entonces, vamos a ver. Este título dice fin de la guerra y el exilio, es porque va a hablar sobre ¿qué pasó después de que terminó la guerra? Bueno, entonces, **creo que lo que tengo que hacer es comenzar a leer primero** [lee en voz alta la primera oración sobre *Franco's dictatorship was the*

institutionalisation of his victory, y se detiene]. Ok, **Franco ya sé que fue un dictador, pero el hecho de que tenga un apóstrofe indica según lo que dijo la profe, que es algo de los posesivos... ajá, entonces, esto pertenece a esto y no es dictador sino dictadura...** aquí es la dictadura de Franco. *Was*, verbo ser y está en pasado, fue y esta palabra que sigue, se me parece al español, esto debe ser institucionalización por la terminación de la palabra *sation*, ...entonces, de que hizo su institucionalización de su victoria. Sigo...eh, ajá, *he*, él...van a describir cómo fue su dictadura... interesante... aquí si hay palabras extrañas. Voy a seguir leyendo lo que dice aquí... **eh... él had deliberated fought, ese had fought... como que está en pasado, pero pasado perfecto no simple, ajá, entonces, ¿qué hago con deliberated? ¿Lo traduzco ahí mismo o qué? A ver... entonces, diría 'había luchado', Franco por... había peleado deliberadamente, espero que no sea cognado falso.**

Cuando Mayela expresa que va a revisar el párrafo con el fin de confirmar si verdaderamente el tema tenía relación con las predicciones que ella y el grupo de estudiantes hicieron en la clase, ella muestra el uso de la predicción/inferencia y de la confirmación/descarte como las estrategias que le permitieron resolver sus dudas con respecto al contenido del texto (Strauss, Goodman y Paulson, 2009). Estas estrategias indican cómo el lector realiza las conexiones entre su conocimiento previo y la información presente en el texto a medida que lee.

Además, el uso de estas estrategias por parte de Mayela confirma lo que ella señaló en las entrevistas con respecto a que la predicción era una de las estrategias cognoscitivas que ella más utilizaba desde que comenzó a tomar los cursos de Inglés-Lectura.

En la frase n.º 2, tenemos otra evidencia de lo que Mayela hacía a medida que abordaba el texto: “creo que lo que tengo que hacer es comenzar a leer primero”. En esta frase Mayela señala lo que debe hacer para abordar el texto y comprender su contenido, cuando ella dice: “creo que...”; en este caso, ella considera que debe abordar el texto haciendo la lectura correspondiente para confirmar o descartar sus predicciones, y construir las nuevas a medida que continúa leyendo (Hardin, 2001). Otro ejemplo del uso de las estrategias cognoscitivas de lectura y de las claves lingüísticas se presenta en el grupo de frases y oraciones n.º 3: “Franco..., ya sé, quien fue un dictador, pero el hecho de que tenga un apóstrofe indica según lo que dijo la profe, que es algo de los posesivos... ajá, entonces, esto pertenece a esto y no es dictador sino dictadura”.

El uso de las claves sintácticas y semánticas y las conexiones de estas con las estrategias de inferencia y corrección permiten deducir el significado de una palabra o frase. Cuando Mayela hizo referencia a la explicación de la profesora sobre los posesivos en inglés, ella estaba usando su conocimiento previo y los aspectos sintácticos de la LE para inferir la función gramatical de la palabra *dictatorship*, y darle el sentido correcto en español. Asimismo, se observa el uso de las claves sintácticas y semánticas tales como las terminaciones *-ed* en inglés para

los verbos en participio pasado, y el reconocimiento de los cognados falsos y verdaderos. Esto se ejemplifica mejor en el grupo de frases y de oraciones n.º 4:

“Eh... él *had deliberated fought*, ese *had fought*... como que está en pasado, pero pasado perfecto no simple, ajá entonces, ¿qué hago con *deliberated*? ¿Lo traduzco ahí mismo o qué? A ver... entonces, diría había luchado, Franco por... había peleado deliberadamente, espero que no sea cognado falso...”.

Aquí se presenta el conocimiento gramatical que Mayela tiene en cuanto a la LE, y cómo realizó las conexiones necesarias con la L1, creando ese puente para la comprensión. La frase n.º 5, muestra el uso, como lectora, de sus estrategias cognoscitivas de lectura: “yo debo revisar esta versión antes de hacer la versión final en español”.

Cuando Mayela expresa que va “a revisar la versión antes de hacer la versión final en español”; versión, en este caso, se refirió al segmento n.º 4, y la segunda versión de todos los segmentos que componen el texto escrito en inglés. Con esta frase, Mayela mostró su preocupación por lo que hizo como lectora, y decidió revisar lo que había hecho para su versión en español. Mayela demostró que el proceso de lectura no es mecánico y lineal, y que el lector, a medida que lee o aborda el texto escrito, puede revisar lo que va comprendiendo, comprobándose así que el uso de las estrategias cognoscitivas de lectura está sujeto a las necesidades del lector; en otras palabras, el estudiante puede ir hacia adelante o hacia atrás en el texto con el propósito de evaluar su comprensión (Crandall *et al.*, 2002).

Seng y Hashim (2006) señalan que los protocolos de pensamiento en voz alta son uno de los instrumentos de recolección de datos que evidencia el uso de las estrategias cognoscitivas de lectura y de las claves lingüísticas por parte de los estudiantes a la hora de abordar un texto escrito. Esta verbalización de los pensamientos permite identificar el uso de las estrategias cognoscitivas al analizar palabras, frases y oraciones que el lector produce oralmente a medida que lee el texto escrito.

Discusión

La primera pregunta de investigación que orientó este estudio se refiere al papel que juegan las estrategias cognoscitivas de lectura en el desarrollo de la comprensión lectora de textos escritos en inglés en un curso con fines académicos. La subpregunta trata acerca de qué manera las estrategias cognoscitivas de lectura sirven de base para el desarrollo de la comprensión de la lectura de textos escritos en una lengua extranjera. Durante el desarrollo del estudio, se observó cómo los estudiantes de un curso de inglés con fines académicos reconocieron, utilizaron y se apropiaron de sus estrategias cognitivas de lectura de forma consciente en la LE. Este uso y apropiación de las estrategias por parte de los estudiantes, cuando leían textos en la LE, fue el puente que los estudiantes emplearon para el desarrollo de la comprensión de la lectura.

Una evidencia de cómo los estudiantes hicieron uso de sus estrategias y del rol que estas jugaron en la comprensión de la lectura se encuentra en los protocolos de pensamiento en voz alta. A continuación, se presenta una

sección del protocolo donde Mayela verbaliza sus pensamientos cuando lee el segmento número III del TB: *Spanish Civil War exhibition*:

Aquí sigue el autor hablando de lo que paso en el bombardeo. A ver, sí la Guerra Civil estuvo simbolizada por el bombardeo a Guernica, seguro que el autor va a mostrar cómo se dio este bombardeo. Entonces, *Guernica was part of...* ¡ajá!, fue parte de...un *trail run of the ground-air coordination*, pero qué significa *trail*, porque *ground-air coordination* tiene que ver con coordinación tierra-aire, tiene que ver con el tipo de ataque, pero... entonces, '*trail*'. ¿A qué se referirá?...

En esta sección del protocolo, se observó cómo Mayela utilizó la predicción/inferencia y la confirmación y el descarte como las estrategias que le permitieron resolver sus dudas con respecto al contenido del texto. Asimismo, se muestra la construcción de nuevas predicciones y la confirmación y el descarte de estas, así como la identificación de las claves lingüísticas que le proveyó el texto (Durgunoglu y Öney, 1999; Grabe y Stoller, 2013; Portillo, 2000). Este uso consciente de las estrategias permite demostrar que juegan un papel preponderante en el proceso de la lectura, ya que le permite al lector reflexionar, adelantarse y retroceder durante el proceso lector con el propósito de revisar si está o no comprendiendo, lo que permitiría construir su propio significado. Un lector de una LE puede activar las estrategias cognoscitivas que ya posee en su L1 de forma inconsciente cuando lee un texto en una LE, apropiándose de estas de

forma consciente; esto, por supuesto, facilita la comprensión del texto en una LE (Dechant, 2009; Goodman, 1981; Grabe y Stoller, 2013; Maming, 2019; Ramírez, 2003; Rumelhart, 1980).

Con base en la posición señalada por los estudiantes en las entrevistas semiestructuradas acerca del uso de las estrategias cognoscitivas de lectura, se podría afirmar que ellos, en esta investigación, hicieron uso de sus estrategias de forma consciente en la LE. Esto confirma los resultados del estudio realizado por Susser y Robb (1990) sobre la enseñanza explícita de las estrategias de lectura. Estos autores recalcan el uso consciente y la transferencia de las estrategias cognoscitivas de lectura de la L1 a la LE y viceversa.

Con el propósito de dar respuesta a la subpregunta concerniente a la importancia de las estrategias cognoscitivas de lectura y de qué manera estas sirven de base en el desarrollo de comprensión de la lectura, es relevante mencionar cómo los estudiantes mostraron, mediante los protocolos de pensamiento en voz alta, el uso de sus estrategias. En estos protocolos los estudiantes reflexionaron sobre el contenido de lo que estaban leyendo. A medida que lo hacían, iban confirmando o descartando la información, construyendo así, sobre la base de sus predicciones, nuevas predicciones acerca del contenido del texto, seleccionando y reconociendo, en algunos casos, vocabulario relacionado con el contenido del escrito. De acuerdo con Dechant (2009), Goodman (1981), Grabe y Stoller (2013), Maming (2019), Ramírez (2003) y Rumelhart (1980), y con base en el Modelo Socio-Psicolingüístico-Transaccional de la lectura (Goodman, 1968; Strauss, Goodman y Paulson,

2009; Weaver, 2002), los lectores en LE, que hacen uso consciente de las estrategias como la predicción, pueden reconstruir el significado y comprender el contenido de un texto.

La segunda pregunta trató acerca de cómo se evidenció el uso de las estrategias de lectura en un curso de inglés con fines académicos. Las correspondientes subpreguntas trataron acerca del tipo de actividades de lectura en la L1, y si estas sirvieron de base para el desarrollo de estrategias de lectura cuando los estudiantes abordaron textos en la LE. También se consideró hasta qué punto los estudiantes reconocieron sus estrategias en la L1 para el desarrollo de la comprensión de textos en la LE.

Las actividades pedagógicas que se desarrollaron durante las diferentes sesiones de clase permitieron evidenciar cómo los estudiantes reconocieron y utilizaron sus estrategias de lectura. Durante las actividades llevadas a cabo por los estudiantes en la etapa de prelectura, se evidenció la activación del conocimiento previo por medio de la realización de los mapas semánticos. La información presente en estos mapas fue confirmada y/o descartada durante la etapa de lectura, y se observó cómo los estudiantes predijeron e infirieron sobre el posible contenido del texto (Dole *et al.*, 1991; Grabe y Stoller, 2013; Graves y Cook, 1983; Stevens, 1982; Strauss, Goodman y Paulson, 2009).

Los protocolos de pensamiento en voz alta también sirvieron como una evidencia del uso de las estrategias cognitivas. Los mapas semánticos y las reflexiones escritas que produjeron los estudiantes fueron dos actividades que presentaban la información confirmada

o descartada durante el proceso de la lectura. Cada una de las actividades diseñadas por la docente, facilitó la comprensión del texto. Durante las entrevistas, Frank señaló lo siguiente:

[...] las actividades desarrolladas en clase facilitaron la comprensión de la lectura de los textos en inglés. Asimismo, me permitieron conocer el uso de algunas estrategias que utilicé cuando leía en inglés, así como también reforzar las estrategias utilizadas en la lectura en español.

Mayela, por su parte, explicó que el trabajo realizado con la docente le sirvió de pauta para llevar a cabo las actividades con el TS. Mayela también señaló la importancia de las tutorías individuales, en las cuales Julia orientaba a los estudiantes para el desarrollo de las actividades tanto con el TB como con el TS. Las conclusiones a las que llegaron los estudiantes-informantes acerca de las actividades diseñadas por la docente permiten concluir que sirvieron de andamiaje para que los estudiantes-informantes reconocieran y utilizaran sus estrategias cognoscitivas de lectura (Pritchard, 2014; Vygotsky, 1978). Este andamiaje se refiere al apoyo que suministraron las actividades diseñadas por la docente con el propósito de que los estudiantes reconocieran, utilizaran y se apropiaran de las estrategias cognoscitivas de lectura.

El diseño e implementación de actividades pedagógicas explícitas es parte fundamental en el logro de la comprensión de la lectura, puesto que el lector tiene la oportunidad de iniciar/reconocer, muestrear/seleccionar, predecir/inferir, confirmar/descartar y corregir/

finalizar (Dechant, 2009; Goodman, 1981, 1996; Maming, 2019; Ramírez, 2003; Rumelhart, 1980; Strauss, Goodman y Paulson, 2009). Estas ideas coinciden con lo que Salatci y Akyel (2002) señalan en su estudio acerca de los posibles efectos en la enseñanza explícita de las estrategias de lectura en L1 y en LE. Estos investigadores comprobaron que la enseñanza explícita y las actividades diseñadas por los docentes ayudan en el reconocimiento y uso consciente de las estrategias cognoscitivas de lectura en la LE. Asimismo, estos autores también comprobaron que las estrategias eran utilizadas con mayor frecuencia por los lectores en su L1.

Activar el conocimiento con preguntas y la elaboración de mapas semánticos, al igual que la identificación de las claves sintácticas y semánticas en el texto escrito en la LE, sirvió de puente para la comprensión. Por supuesto, el uso consciente de las estrategias de lectura en la LE estuvo fundamentado por el diseño e implementación de las actividades pedagógicas y la enseñanza explícita de estas estrategias. La activación del conocimiento previo es una fase en la etapa de prelectura que no se produce aisladamente del proceso de la lectura como tal. Esta se promueve con las actividades pedagógicas diseñadas e implementadas por el docente con el propósito de que los estudiantes revisen cuánto conocen sobre un tema. En este estudio las actividades implementadas por Julia para activar el conocimiento previo de los estudiantes acerca del texto relacionado con la Guerra Civil Española estuvieron centradas en preguntas que dieron como resultado la elaboración de mapas semánticos. Rowe y Rayford (1987)

señalan el diseño y formulación de preguntas como una técnica pedagógica efectiva para la activación del conocimiento previo.

Conclusiones

Se puede concluir que activar el conocimiento previo permite que los estudiantes estén más conscientes y seguros de la información que van a encontrar en el texto escrito en la LE. Esta activación facilita que el lector realice las conexiones necesarias no solo en términos de estructuras gramaticales entre las dos lenguas, sino también en términos de contenido, posibilitando así la construcción del significado (Dole *et al.*, 1991; Graves y Cook, 1983; Stevens, 1982). Este hallazgo corrobora los que algunos autores señalan acerca de la lectura en la LE, al considerar que la activación del conocimiento previo funge de puente para abordar el texto escrito (Grabe y Stoller, 2013). Asimismo, es importante señalar que la activación del conocimiento previo es una actividad que se puede utilizar en otros escenarios de enseñanza/aprendizaje. Un lector puede anticiparse al contenido de un tema, por predicciones en forma de preguntas y la realización de mapas semánticos que reflejen gráficamente cuánto conoce sobre un tema (Al-Ghazo, 2015; Heimlich y Pittelman, 1991; Rowe y Rayford, 1987).

Los resultados obtenidos acerca de la identificación de las claves lingüísticas del texto escrito corroboran lo que Salataci y Akyel (2002) señalan con respecto a que los lectores de una LE utilizan las claves lingüísticas del texto, y que este uso se evidencia cuando

los lectores reconocen el significado de las palabras y las categorías gramaticales a las que pertenecen, así como la sintaxis de la oración con el propósito de darle sentido al texto. En este estudio, específicamente, los estudiantes identificaron en el texto las claves sintácticas y semánticas, las cuales sirvieron de coadyuvante en la comprensión del contenido del TB y del TS. Esto permite afirmar que cada lector posee sus propias estrategias de lectura, las cuales activa, dependiendo de sus necesidades como lector y a medida que aborda un escrito. Asimismo, el texto en sí posee claves lingüísticas que el lector emplea a medida que va avanzando en la lectura a fin de construir su propio significado. De acuerdo con el Modelo Socio-Psicolingüístico-Transaccional de la lectura, un texto por sí solo es incompleto; es el lector quien utiliza su conocimiento previo para obtener la información necesaria y construir significado (Rosenblatt, 1976).

En este estudio, se observó cómo los estudiantes emplearon las claves sintácticas y semánticas que proveyó el texto en la LE para comprender el contenido del escrito, al realizar conexiones a nivel sintáctico y semántico entre la LE y la L1. Estas conexiones permitieron que los estudiantes resolvieran sus dudas en cuanto a los aspectos de la LE que dificultaron la comprensión del texto. Es importante señalar la mediación por parte de la docente, ya que ella orientó a los estudiantes en la solución de los problemas o posibles dudas en cuanto a gramática o vocabulario. La participación constante de los estudiantes y las explicaciones que ellos dieron de cómo habían resuelto las dudas gramaticales, facilitó la comprensión de aquellos aspectos gramaticales

de la lengua que Julia señaló. Asimismo, la ayuda de un compañero más capaz, representado bien sea por un compañero de la clase o por la docente, también facilitó la solución de los problemas relacionados con la gramática y el vocabulario (Vygotsky, 1978).

Las claves semánticas presentes en el texto fueron utilizadas con mayor frecuencia por los estudiantes. Para la solución de problemas con el uso de los cognados, por ejemplo, los estudiantes hicieron las conexiones entre la LE y la L1 a nivel semántico, tomando en cuenta que la grafía no era una condición para considerar que todas las palabras en la LE eran cognados verdaderos (Alderson, Brunfaut y Hardin, 2017; Cohen, 2014; Grabe y Stoller, 2013). Con el propósito de que los estudiantes se apropiaran del significado de muchas palabras y de conocer cuánto habían entendido sobre el tema, Julia solicitó que los estudiantes realizaran una versión por escrito sobre el contenido del texto, a fin de revisar no solo los cognados sino también los aspectos gramaticales y de vocabulario.

Los resultados de este estudio permiten concluir que los estudiantes hicieron uso de las estrategias cognoscitivas de lectura de forma consciente. Ellos, orientados por la docente, reconocieron y usaron conscientemente sus estrategias cognoscitivas de lectura y las claves lingüísticas del texto para comprender el texto escrito en inglés. Esta aseveración parece corroborar la posición presentada por algunos autores quienes afirman que es en la LE en donde algunos lectores reconocen, utilizan y se apropian de las estrategias cognoscitivas de lectura y de las claves lingüísticas presentes en el texto (Cummins, 1989; Grabe y Stoller, 2013;

Jiménez, García y Pearson, 1995; Koda, 1988). Aunque los estudiantes poseen sus estrategias en su L1, en muchos casos no hacen uso de éstas de forma consciente, sino que las activan y utilizan de forma consciente cuando leen un texto escrito en una LE, dependiendo de sus necesidades como lectores (Hardin, 2001; Kristin, 2017; Levine y Reves, 1985).

Al igual que en otras investigaciones de corte cualitativo enmarcadas en contextos de enseñanza/aprendizaje de una LE, este estudio pretende proponer líneas de investigación que permitan profundizar en el tema del uso de las estrategias cognoscitivas de lectura para el desarrollo de la comprensión de textos escritos en inglés en cursos con fines académicos. Con el propósito de establecer estas líneas de investigación, se formulan las siguientes interrogantes:

- ¿Hasta qué punto el uso consciente de las estrategias cognoscitivas de lectura en la LE funciona como un atenuante para que se pueda dar una transferencia de estas estrategias de la LE a la L1?
- ¿De qué manera los docentes de una LE con fines académicos pueden promover la transferencia de las estrategias cognoscitivas de lectura a la L1?

Estas y otras preguntas vinculadas con el uso de las estrategias cognoscitivas de lectura podrían servir de base para el desarrollo de nuevas investigaciones enmarcadas en un contexto de enseñanza/aprendizaje de una LE en diferentes latitudes.

Bibliografía

- Alderson, C., Brunfaut, T. y Harding, L. (2017). Bridging assessment and learning: a view from second and foreign language assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 24, 379-387.
- Al-Ghazo, A. (2015). The effect of SQ3R and semantic mapping strategies on reading comprehension learning among Jordanian university students. *International Journal of English and Education*, 4 (3), 92-106.
- Barnett, M. (1989). *More than meets the eye. Foreign language. Theory and practice*. Prentice Hall Regents.
- Cho, K.S., Kyoung-Ok, A., y Krashen, S. (2005). The effects of reading authentic texts on interest and reading ability in English as a foreign language. *Reading Improvement*, 42 (1), 58-65.
- Cohen, A. D. (2014). *Strategies in learning and using a second language*. Routledge.
- Crandall, J., Jaramillo, A., Olsen, L., y Peyton, J. K. (2002). *Using cognitive strategies to develop English language and literacy*. Center for Applied Linguistics.
- Creswell, J. W. y Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). SAGE Publications.
- Cummins, J. (1989). Language and literacy acquisition in bilingual contexts. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 10, 17-31.
- Dechant, E. (2009). *Understanding and teaching reading: An interactive model*. Lawrence Erlbaum.
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2018). *The SAGE handbook of qualitative research* (5th ed.). SAGE Publications.
- Dole, J. A., Valencia, S. W., Greer, E. A., y Wardrop, J. L. (1991). Effects of two types of prereading instruction on the comprehension of narrative and expository text. *Reading Research Quarterly*, 26 (2), 142-159.
- Durgunoglu, A. Y., y Öney, B. (1999). A cross linguistic comparison of phonological awareness and word recognition. *Reading and Writing*, 11, 281-299.
- Ericsson, K., y Simon, H. (1993). *Protocol analysis. Verbal reports as data*. A Bradford Book.
- Goodman, K. (Ed.). (1968). *The psycholinguistic nature of the reading process*. Wayne State University Press.
- Goodman, K. (1981). Miscue analysis and future research directions. En S. Hudelson (Ed.), *Learning to read different languages. Linguistics and literacy series* (pp. ix-xiii). Center for Applied Linguistics.
- Goodman, K. (1982). El proceso de la lectura: Consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. En E. Ferrero y M. García Palacio. *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (pp. 13-28). Siglo XXI.
- Goodman, K. (1996). *Ken Goodman on reading. A common-sense look at the nature of language and the science of reading*. Heinemann.
- Goodman, K. (2014). *What's whole in Whole Language in the 21st century*. Gran Press, LLC.
- Grabe, W., y Stoller, F. L. (2013). *Teaching and researching reading* (2nd ed.). Routledge.

- Graves, M. F., y Cook, C. L. (1983). Effects of previewing difficult short stories on low ability junior high school student's comprehension, recall, and attitudes. *Reading Research Quarterly*, 18 (3), 262-267 [EJ 279344].
- Hardin, V. B. (2001). Transfer and variation in cognitive reading strategy of Latino fourth-grade students in a late-exit bilingual program. *Bilingual Research Journal*, 25 (4), 539-561.
- Heimlich, J., y Pittelman, S. (1991). *Estudiar en el aula. El mapa semántico*. Aique Grupo Editor.
- Hutchinson, T., y Waters, A. (1987). *English for specific purposes*. Cambridge University Press.
- Hyland, K. (2006). *English for academic purposes: an advanced resource book*. Routledge.
- Hyland, K. (2018). *Metadiscourse: Exploring interaction in writing*. Routledge.
- Jiménez, R., García, G., y Pearson, P. (1995). Three children, two languages, and strategic reading: case studies in bilingual/monolingual reading. *American Educational Research Journal*, 32, 67-97.
- Kerper, J. (2002). *Metalinguistic transfer in Spanish/English biliteracy*. En <http://ce.sdsu.edu/people/jmora/MoraModules/MetalingTransfer.htm>
- Klingner, J. K., Vaughn, S., y Boardman, A. (2015). *Teaching reading comprehension to students with learning difficulties*. The Guilford Press.
- Koda, K. (1988). Cognitive process in second language reading: Transfer of L1 reading skills and strategies. *Second Language Research*, 4, 133-156.
- Kristin, M. (2017). Meeting the needs of avid book readers: Access, space, concentration support and barrier mitigation. *Journal of Library Administration*, 57, 1, 49-68.
- Lantolf, J. P., y Poehner, M. E. (2014). *Sociocultural theory and the pedagogical imperative in L2 education. Vygotskian praxis and the theory/practice divide*. Routledge.
- Levine, A., y Reves, T. (1985). What can the FL teachers teach the mother tongue readers? *Reading in a Foreign Language*, 3, 329-339.
- Maming, K. (2019). Activating EFL learners by integrating team-based learning with collaborative strategic reading. *LITERA*, 18 (2), 297-311.
- Merriam, S. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. John Wiley & Sons, Inc.
- Portillo, R. (2000). Estrategias para el desarrollo de la competencia gramatical: español e inglés. Hacia una enseñanza intercultural de las lenguas. En www.mec.es/redele/biblioteca/asele/00.presentación.pdf
- Pritchard, A. (2014). *Ways of learning. Learning theories and learning styles in the classroom* (3rd ed). Routledge.
- Ramírez, D. (2003). Cognitive reading instruction for FL learners of technical English. En <http://www.readingmatrix.com/conference/pp/prodecing/verdugo.pdf>
- Rosenblatt, L. (1976). *Literature as exploration*. The Modern Language Association of America.
- Rowe, D. W., y Rayford, L. (1987). Activating background knowledge in reading comprehension assessment. *Reading Research Quarterly*, 22 (2), 160-176.

- Rumelhart, D. (1980). Schemata: the building blocks of cognition. En J. Rand, C. Betram, y W. E. Brewer (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension* (pp. 32-58). Lawrence Erlbaum Ass, Publishers.
- Salataci, R., y Akyel, A. (2002). Possible effects of strategy instruction on L1 and L2 reading. *Reading in a Foreign Language*, 14, 1-17.
- Seng, G. H., y Hashim, F. (2006). Use of L1 in L2 reading comprehension among tertiary ESL learners. *Reading in a Foreign Language*, 18, 29-54.
- Stevens, K. C. (1982). Can we improve reading by teaching background information? *Journal of Reading*, 25(4), 326-329.
- Strauss, S. L., Goodman, K., y Paulson, E. (2009). Brain research and reading: How emerging concepts in neuroscience support a meaning construction view of the reading process. *Educational Research and Review*, 4 (2), 021-033.
- Susser, B., y Robb, K. S. (1990). EFL extensive reading instruction: Research and procedure. *JALT Journal*, 12, 161-186.
- Vygostky, L. (1978). *Mind in society*. Harvard University Press.
- Weaver, C. (2002). *Reading process and practice. From sociopsycholinguistics to Whole Language* (3rd ed.). Heinemann.
- Wingate, U., y Tribble, Ch. (2012). The best of both worlds? Towards an English for academic purposes/academic literacies writing pedagogy. *Studies in Higher Education*, 37 (4), 481-495.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods*. SAGE Publications.

Anexo 1**Hoja de observación utilizada en la investigación**

HOJA DE OBSERVACIÓN		
Clase N.º: _____ Semana: _____ Fecha: _____		
Hora de inicio de la observación: _____		
Hora de culminación de la observación: _____		
Situación específica observada	Percepción del investigador	Comentarios

Anexo 2

Temas tratados en las entrevistas semiestructuradas con los estudiantes

Anexo 2 (a). Primera entrevista:

Definición de la lectura.

Cantidad de lectura en español. Si la respuesta es afirmativa, tipo de textos que lee el estudiante; si es negativa, razones.

Cantidad de lectura en inglés. Si la respuesta es afirmativa, tipo de textos que lee el estudiante; si es negativa, razones.

Gusto por el inglés.

Contacto con el inglés. Forma de contacto con el inglés.

Nivel de conocimiento del inglés para comprender textos escritos en ese idioma.

Actividades para practicar el inglés.

Anexo 2 (b). Segunda entrevista:

Papel que juegan las estrategias cognoscitivas de lectura para el desarrollo de la comprensión de la lectura en inglés, según las actividades que la docente ha realizado en clase.

Importancia de las estrategias y si estas ayudan en la comprensión de textos escritos en inglés.

Actividades para comprender un texto escrito en español y en inglés, semejanzas y diferencias.

Definición de estrategias de lectura.

Anexo 2 (c). Tercera entrevista:

Importancia de las estrategias cognoscitivas de lectura implementadas por la docente, y si fueron la base fundamental para la comprensión de los diferentes textos escritos en inglés que leyeron durante el semestre.

Importancia del uso de las diferentes estrategias cognoscitivas de lectura que implementó la docente durante el semestre y cómo se evidenció este uso en el curso de inglés con fines académicos.

Cuánto y de qué manera ayudó el uso de las estrategias de lectura en el desarrollo de la comprensión de textos escritos en inglés.

Anexo 3

Temas tratados en las entrevistas semiestructuradas con la docente

Anexo 3 (a). Primera entrevista:

Concepción/definición de la lectura.

Definición de estrategias cognoscitivas de lectura.

Tipo de actividades que se pueden diseñar para el desarrollo de las estrategias cognoscitivas de lectura en un curso de inglés como LE con fines académicos.

Forma de implementar estas estrategias en un curso de inglés como LE con fines académicos.

Anexo 3 (b). Segunda entrevista:

Concepción/definición de la lectura, ¿cambios?

Progreso de los estudiantes luego de la implementación de actividades para el desarrollo de la comprensión de la lectura.

Implementación de las estrategias cognoscitivas de lectura como la base fundamental para que los estudiantes pudieran comprender los diferentes textos escritos en inglés que leyeron durante el semestre.

Actividades de lectura en la L1 diseñadas como base para el desarrollo de estrategias cognoscitivas de lectura, especialmente cuando los estudiantes abordaron los textos escritos en inglés como LE.

Papel que juega el reconocimiento de las estrategias cognoscitivas de lectura por parte de los estudiantes en el momento cuando abordan un texto escrito en inglés como LE.

Revista de Lenguas Modernas, N.º 33, 2020-2021

Estudios sobre lingüística

Los verbos fraseológicos especializados en el ámbito de los museos

An analysis of specialized phraseological verbs in Museum Studies

ANNA JOAN CASADEMONT
Université TÉLUQ, Canadá

Resumen

Este artículo pretende contribuir a describir fenómenos vinculados con la dinamicidad en los discursos especializados. En concreto, analizamos el comportamiento de verbos fraseológicos en el ámbito de la museología y de la museografía en un corpus de lengua española y mediante la ayuda de la herramienta Termostat (Drouin, 2003). Para ello, partimos de la caracterización de los verbos fraseológicos que transmiten conocimiento especializado propuesta inicialmente por Lorente (2007) y ampliada en Joan Casademont (2008, 2014), así como de la metodología de análisis utilizada en Joan Casademont (2008, 2014, 2017, 2018). Aparte de la caracterización de algunos sentidos propios al ámbito de los museos (aspecto que permitiría orientar lexicográficamente durante una compilación terminográfica del ámbito museístico), nuestro objetivo principal es confirmar que la propuesta de elementos relevantes en la distribución del valor terminológico en los verbos fraseológicos es pertinente en otro ámbito de especialidad y para otra lengua románica que los trabajados en Joan Casademont (2008, 2014).

Palabras clave: verbos fraseológicos, valor terminológico, museología, variación

Abstract

This article aims at contributing to the description of phenomena linked to dynamicity in specialized discourse. Specifically, we analyze the behaviour of phraseological verbs in the domain of museology and museography in a Spanish corpus using Termostat (Drouin, 2003). We start with the characterization of phraseological verbs transmitting specialized knowledge proposed initially by Lorente (2007) and extended by Joan Casademont (2008, 2014). Our analytical method is built on the one used by Joan Casademont (2008, 2014, 2017, 2018). Aside from the characterization of meanings related to the

domain of Museum Studies (an aspect that will allow us to lexicographically guide work related to terminographical compilation for Museum Studies), our goal is to confirm that the proposal of relevant elements in the distribution of terminological value in phraseological verbs is appropriate in a domain and in a romance language differing from the ones specified in Joan Casademont (2008, 2014).

Keywords: phraseological verbs, terminological value, museum studies, variation

Introducción

En las últimas décadas han aparecido nuevas propuestas en terminología como la socioterminología (Gaudin, 2003 y 2005, entre otros), la terminología cultural (Diki-Kidiri, 2008 y otros) o la terminología comunicativa (Cabré, 1999 y 2000, entre otros). Su objetivo principal es considerar elementos descriptivos, explicativos y aplicados de la terminología por los que el marco más restrictivo de la Teoría General de la Terminología no tenía interés. Por ejemplo, uno de los aspectos que caracteriza estas nuevas propuestas es el reconocimiento de la variación (polisemia, sinonimia, etc.) como fenómeno natural del lenguaje y propio a su dinamicidad¹, así como elemento también presente en los intercambios entre especialistas.

Por lo tanto, en el contexto de estas nuevas propuestas, desde hace algunos años, la variación en terminología es objeto de estudio por parte de muchos especialistas del ámbito: la variación de los términos desde un punto de vista textual (Ciapuscio, 1998), los rasgos que caracterizan la variación denominativa (Freixa, 2002, 2005, 2006),

la variación conceptual a partir de la modulación semántica del discurso (Kostina, 2011, 2014), la variación como fuente de construcción de conocimiento en los textos (Pecman, 2012, 2014; Fernández-Silva, 2016), la variación denominativa y el punto de vista (Fernández-Silva, 2013), la variación terminológica en los discursos orales (Seghezzi, 2013), la variación denominativa a partir de la motivación cognitiva y comunicativa (Tercedor, 2013), la representación de la variación conceptual a partir de definiciones (San Martín, 2016), entre otros.

Si consideramos ahora la categoría gramatical, las unidades que transmiten el valor terminológico son protótipicamente, por su carácter, esencialmente referencial, los nombres (Rey, 1979, 1993; Sager, 1990; Cabré, 1999). Así pues, como para la lengua general, creemos que para que un verbo transmita conocimiento especializado se necesitará, en la mayoría de los casos, que todos sus argumentos aparezcan sintácticamente en el discurso para así poder expresar su significado completamente. Si queremos estudiar los posibles usos terminológicos de los verbos, deberemos

tener en cuenta características de dichos verbos, propiedades de sus argumentos y elementos que relacionan los verbos con sus argumentos (Lerat, 1995, 2002; L'Homme, 1998).

Excepto en los casos en los que el uso especializado es visible morfológicamente en la unidad verbal (por ejemplo, *crystalizar* en el ámbito de la Física) (Lorente, 2001, 2007), la variación de un verbo (dando lugar a la transmisión de valor especializado o general) es habitualmente más difícil de determinar si no tenemos en cuenta el contexto que lo acompaña (por ejemplo, *producir*). En nuestra investigación, consideramos que un verbo es fraseológico cuando transmite conocimiento especializado al combinarse con determinados argumentos.

A partir del trabajo realizado para establecer los elementos que indican la activación del valor terminológico en los verbos fraseológicos de un corpus de Genómica y de Economía en catalán (Joan Casademont, 2008, 2014), queremos observar el comportamiento de los verbos que expresan conocimiento especializado en el ámbito de la Museografía y para la lengua española.

El objetivo de nuestra investigación es contribuir a la descripción de fenómenos vinculados a la dinamicidad de los discursos de especialidad: aquí, la variación en los verbos. Estos tipos de análisis son necesarios para la creación de productos terminográficos que respondan realmente a las necesidades de los expertos y de los traductores especializados, así como para comprender cómo dichos expertos conceptualizan su ámbito de especialidad y cómo los receptores de sus discursos comprenden la información que se quiere transmitir. Asimismo, el análisis en español

y para la Museografía nos permitirá verificar que nuestras generalizaciones anteriores (Joan Casademont, 2008, 2014) funcionan para otras lenguas y para otros ámbitos de conocimiento.

Concretamente, este artículo debería permitirnos lo siguiente: a. confirmar que la propuesta de elementos relevantes para la distribución del valor terminológico en los verbos fraseológicos es pertinente en otro ámbito de especialidad; b. confirmar que dicha propuesta es pertinente en otra lengua románica; c. caracterizar y establecer sentidos concretos, si existen, en el ámbito de los museos, lo que permitiría orientar posteriormente las decisiones lexicográficas sobre la información que debe explicitarse en los productos terminográficos.

Punto de partida

En Joan Casademont (2008, 2014), establecimos los elementos que juegan un papel importante en la transmisión del valor terminológico (elementos que indican al receptor del discurso que el sentido expresado por el verbo es especializado y no general). En nuestro estudio, nos centramos en un tipo concreto de verbos que Lorente (2007) denomina *verbos fraseológicos* (transmiten conocimiento especializado cuando aparecen combinados con otros elementos del discurso).

En nuestra investigación previa, consideramos un corpus de casi 4.000 ocurrencias del ámbito de la Genómica y de la Economía; creamos una base de datos de análisis del verbo, de sus argumentos y de la relación entre cada verbo y sus argumentos en contexto. Para los análisis, combinamos y

adaptamos estrategias validadas en el ámbito de la lingüística general, como la adicidad (Levin, 1993, 2000; Levin y Rappaport, 2003), las estructuras argumentales de Grimshaw (1990), la variación sintáctica y selección preposicional, los protopapeles de Dowty (1991) y una adaptación en continuum de los papeles temáticos, las etiquetas semánticas del proyecto CLIPS (CNR/ILC, 2004), las tipologías verbales de SIMPLE (Lenci, Calzolari y Zampolli, 2003), el extractor terminológico YATE (Vivaldi, 2006) y el detector terminológico MERCEDES (Vivaldi, 2004).

Los análisis cuantitativos y cualitativos de la base de datos nos permitieron observar tendencias de variación en cada ámbito estudiado, detectar sentidos especializados y sentidos no especializados para cada uno de los 40 lemas verbales analizados, y establecer generalizaciones en cuanto a los elementos activos en la transmisión del valor especializado de dichos verbos. En efecto, nuestros datos nos permitieron no solamente verificar

la propuesta de rasgos propios de los verbos fraseológicos de Lorente (2007), sino también complementar y detallar dicha propuesta.

Presentamos aquí los resultados completos de la caracterización de los verbos fraseológicos, combinando los resultados de Lorente (2001, 2007) y los de Joan Casademont (2008, 2014). Nuestra aportación, principalmente en la sección de información sintáctico-semántica, aparece junto a la versión de Lorente (2007), complementándola:

- Relación con un término nominal: son parte de una frase (*dictar sentencia*).
- Clase semántica: expresan una acción (como *decir*), un cambio (como *morir*) o una causa de cambio (como *matar*) [en nuestro caso, añadimos también la expresión de un estado, como *el paciente sufre una enfermedad*].
- Información sintáctico-semántica: Lorente (2001, 2007) [izquierda], Joan Casademont (2008, 2014) [derecha].

Expresan un **evento**

Constan de una estructura diádica o monádica (dos o un argumentos).

El grupo nominal que las acompaña es un término relevante del ámbito.

Según su nivel de fijación, pueden ser unidades fraseológicas (expresiones idiomáticas verbales y construcciones con verbos de soporte, como *dar fe*) o colocaciones (como *codificar proteínas*).

Cuando expresan un **evento**:

La distribución de los elementos con valor terminológico surge en la combinación del verbo con el argumento que aparece como constituyente subcategorizado. Dicho constituyente puede encontrarse en la posición de un argumento *y* (en construcciones diádicas o triádicas), como *codificar proteínas*, o en la posición del argumento *x* (en construcciones monádicas (pronominales) con el argumento funcionando como un protopaciente, como *las células crecen*).

El argumento *x* en las formas diádicas y triádicas no parece ser tan importante para la expresión del conocimiento especializado (incluso es implícito a menudo en el corpus, mediante construcciones pronominales pasivas/impersonales, como *se cortaron los tejidos tumorales*). Además, las posibilidades de selección léxica son menos estrictas en este tipo de argumentos si las comparamos con las del argumento *y*.

En las construcciones triádicas, el argumento *z* es también importante para la expresión del sentido especializado. Existen incluso algunas construcciones diádicas pronominales paralelas en las que el argumento *y* se sitúa en la posición del sujeto y el argumento *z* en la posición típica de constituyente subcategorizado (como *la radioactividad se incorpora a lo ribosomas*). También encontramos algunas pluralizaciones que permiten agrupar los argumentos *y* y *z* en un solo argumento (como *la empresa vincula la aseguradora y los suministradores de servicios*).

Cuando expresan un **estado**:

La distribución del valor terminológico aparece en la combinación del verbo y de sus dos argumentos. Por ejemplo, *el paciente manifiesta los síntomas*.

- Unidad transmitiendo conocimiento especializado: expresan conocimiento especializado en contexto cuando se combinan de forma concreta con otras unidades (pero no por sí solos).

A partir de la premisa de que existe variación conceptual y denominativa en el discurso (de los expertos) como consecuencia del carácter dinámico de los procesos cognitivos de categorización y de transmisión del conocimiento (especializado), en este artículo, utilizaremos las generalizaciones sobre los elementos que intervienen en la expresión del sentido verbal como punto de partida para estudiar nuestro corpus actual de Museografía.

Corpus y metodología

Nuestra investigación se sitúa en el marco de la Teoría Comunicativa de la Terminología de Cabré. Esta considera que el carácter especializado de los términos depende del uso que se hace de

ellos en el discurso y, por lo tanto, el uso de corpus (producciones especializadas) es primordial para nuestro trabajo.

Los ámbitos del corpus de estudio son la Museografía y el Diseño de exposiciones (sector profesional diverso y plural, disciplina práctica y de origen teórico reciente). En el marco del proyecto de investigación FAR1 2016 (*Dynamicit  et variation dans le discours spécialisé du domaine de la mus graphie*, Dinamicidad y variación en el discurso especializado del ámbito de la Museografía), hemos creado un corpus en tres lenguas: francés, español y catalán. En este artículo, trataremos exclusivamente datos obtenidos del corpus en español, formado por 103.050 palabras.²

Concretamente, el corpus utilizado consta de 18 textos originales en español, escritos entre 2006 y 2015 por especialistas en Museología y Museografía, y que tratan de la función exposición. Los textos provienen especialmente de la revista *Museos.es: Revista de la Subdirección General de Museos Estatales*, entre otras revistas

especializadas del ámbito y de un fragmento de una tesis doctoral.

Para este artículo, hemos realizado una extracción terminológica automatizada de los verbos que conforman nuestro corpus de estudio, mediante la herramienta *Termostat* (Drouin, 2003, pp. 99-117) del Observatorio de Lingüística Sentido-Texto (OLST) de la Université de Montréal. Se trata de una herramienta de adquisición automática de términos que utiliza un método de puesta en oposición de corpus especializados y no especializados con el objetivo de identificar términos. Para el caso del español, el corpus de referencia utilizado no es técnico, y se obtuvo del Parlamento Europeo (30.000.000 de ocurrencias aproximadamente, lo que corresponde a unas 527.000 formas diferentes).

Mediante expresiones regulares, *Termostat* obtiene una lista de candidatos a término ordenados por frecuencia bruta en el corpus y por puntuación (*score*) según si se considera cada candidato a término más o menos pertinente en el texto según un umbral de aceptabilidad preestablecido (*Termostat*, consultado 2017). *Termostat* permite realizar cuatro pruebas diferentes: especificidad, Chi², Log-likelihood y Log-odds ratio.

Como punto de partida para este artículo, hemos realizado una extracción terminológica considerando la especificidad. A partir de estos primeros resultados del corpus español, hemos considerado solamente las unidades extraídas (candidatos a término) con la categoría gramatical “verbo” y con un mínimo de ocurrencias en dicho corpus

(para asegurar un análisis de un mínimo de ocurrencias del mismo lema). Presentamos a continuación algunos datos cuantitativos de la extracción:

- Total de candidatos a término extraídos (todas las categorías gramaticales): 5.803.
- Total de candidatos a término extraídos con la categoría gramatical verbo: 231 (2.133 ocurrencias).
- Total de candidatos a término extraídos con la categoría gramatical verbo y una puntuación de especificidad de más de 10 puntos: 41 (*visitar, predominar, asociar, coleccionar, descolgar, evidenciar, orientar, verter, articular, custodiar, diseñar, sistematizar, partir, ubicar, alternar, priorizar, relacionar, generar, seleccionar, influenciar, interactuar, realizar, acoger, bogar, contextualizar, habitar, nutrir, exhibir, analizar, sobresalir, educar, ejemplificar, evitar, ofrendar, primar, enriquecer, intuir, albergar, ordenar, descifrar, mostrar*).
- Total de candidatos a término extraídos con la categoría gramatical verbo y con más de 25 ocurrencias en el corpus de análisis: 23 (*permitir, encontrar, visitar, realizar, partir, ofrecer, mostrar, plantear, desarrollar, destacar, generar, analizar, explicar, servir, exponer, recoger, abrir, definir, determinar, centrar, aparecer, conservar, situar*).
- Total de ocurrencias para cada lema verbal de más de 25 ocurrencias en el corpus:

Tabla 1
Número de ocurrencias de los lemas verbales con más de 25 contextos en corpus

permitir	118	encontrar	89
visitar	89	realizar	88
partir	87	ofrecer	73
mostrar	64	plantear	61
desarrollar	53	destacar	44
generar	44	analizar	37
explicar	36	servir	34
exponer	31	recoger	28
abrir	27	definir	27
determinar	27	centrar	26
aparecer	25	conservar	25
situar	25		

- Total de candidatos a término extraídos con la categoría gramatical verbo, con más de 25 ocurrencias en el corpus de análisis y con una puntuación de especificidad de más de 9 puntos (10):

Tabla 2
Lemas verbales seleccionados para el análisis (más de 25 ocurrencias en corpus y más de 9 puntos de especificidad)

Candidato	Frecuencia	Especificidad
<i>visitar</i>	89	27.93
<i>partir</i>	87	15.75
<i>mostrar</i>	64	10.02
<i>generar</i>	44	16.57
<i>situar</i>	25	9.72
<i>realizar</i>	88	10.28
<i>ofrecer</i>	73	9.3
<i>destacar</i>	44	9.09
<i>analizar</i>	37	11.17
<i>conservar</i>	25	9.17

Luego, hemos analizado las ocurrencias de los candidatos a términos verbales seleccionados a partir de la función KWIC de *Termostat*. Nuestro análisis ha consistido en las siguientes etapas:

- Consideración del verbo, de los argumentos y de sus características a partir del análisis propuesto en Joan Casademont (2008, 2014) para cada una de las ocurrencias seleccionadas.
- Agrupamiento de las ocurrencias según el sentido del verbo que expresan.
- Clasificación de los usos verbales según la tipología verbal de Lorente (2007).
- Análisis detallado de los usos verbales considerados fraseológicos según la tipología verbal de Lorente (2007).

Presentamos estas etapas en las secciones siguientes.

Análisis de los datos

En esta sección consideramos las ocurrencias de los verbos seleccionados, sus argumentos y las características de todos estos basándonos en el análisis propuesto en Joan Casademont (2008, 2014) y ya utilizada en Joan Casademont (2017, 2018).

Las estructuras argumentales

Las estructuras argumentales detectadas para las ocurrencias de los verbos analizados son una combinación de monádicas (x) y diádicas (x,y), de diádicas (x,y) y triádicas (x,y,z) o exclusivamente diádicas (x,y), según los casos.³

En la mayoría de los casos, la combinación de dos tipos de estructuras viene dada por el uso del verbo en

pasiva/impersonal reflexiva, como por ejemplo en las combinaciones estructurales de los verbos *mostrar*, *ofrecer*, *partir*, *realizar* y *generar*, en los que el paso a una estructura con menos argumentos viene dado por el uso de una construcción pasiva reflexiva con *se*:

(1) *Desde un primer momento se **partió** del criterio de permanencia en esta sede, eligiendo la opción de rehabilitación más ampliación.*

(2) *Esto se debe a que los planteamientos museográficos de los que **partimos** en cuanto al arte y la estrategia interpretativa que desarrollamos en la presente investigación, se adaptan más adecuadamente a las otras tres categorías de museos de arte, especialmente los museos de Bellas Artes, los de Arte Contemporáneo y los museos monográficos.*

(3) *Se **analizan** las características, el proceso de elaboración y los instrumentos que adoptan, tanto en su faceta informativa, los media, como comunicativa, mediante las tecnologías de la web 1.0 y 2.0.*

(4) *Por otra parte, Parry ya en 2010 **analizó** las repercusiones de la presencia de lo digital en el museo.*

Por otra parte, las ocurrencias de los verbos *mostrar* y *ofrecer* presentan también otro tipo de combinación de estructuras diádicas (x,y) y triádicas (x,y,z), en la que el segundo argumento interno de las triádicas es simplemente una especificación del destinatario de la acción (*los visitantes*, *el público*, etc.):

(5) *La ampliación **muestra** un diseño de líneas claras y equilibradas basadas en el lenguaje de la arquitectura racionalista de principios del siglo XX.*

(6) *Aprecian su singularidad, comprendiéndola en sus carencias o desigualdades y la **muestran** con orgullo al visitante o al investigador.*

(7) *Los museos interactivos profundizan en la autonomía de internet y aprovechan al máximo las potencialidades didácticas que **ofrece** la interactividad.*

(8) *En otro orden de cosas, uno de los cambios más importantes que actualmente están viviendo las instituciones culturales, y en especial los museos, es que la información sobre los contenidos que **ofrecen** al visitante ya no solo están elaborados por la institución, sino que se construyen con la participación de los visitantes o usuarios.*

Un caso un poco diferente es el de *situar*, cuyas ocurrencias con una pasiva/impersonal reflexiva continúan siendo diádicas puesto que necesitan un complemento circunstancial de lugar:

(9) *Por tanto, el hilo conductor se **sitúa** en un terreno más próximo a la ciencia y la técnica que al discurso histórico tradicional.*

(10) *Hay autores que **sitúan** el origen de la sociedad digital ya en algunos de los avances tecnológicos de siglo XIX como (Swaden, 2001) o (Petzord, 2008).*

Finalmente, las ocurrencias de *conservar* (en forma activa o en pasiva/ impersonal reflexiva y con un complemento circunstancial de lugar) y de *visitar* en el corpus presentan estructuras exclusivamente diádicas (x,y):

(11) *En toda la planta sótano se **conserva** el yacimiento arqueológico.*

(12) *Esta sala expositiva se encuentra en el salón de honor del palacio, el cual **conserva** la decoración original querida por el comitente, Montano Barbaro, y que recupera, en su rico ciclo decorativo del mismo modo que las villas de Palladio en el territorio véneto, la cultura de la antigua Roma.*

(13) *Además, los dispositivos móviles han revolucionado las otras formas de curaduría digital, ya que hoy en día, por ejemplo, un usuario puede visitar virtualmente una exposición a través de un dispositivo móvil, -ya sea un Smartphone o una tableta-, y expresar lo que ésta le merece simplemente *twitteando* su opinión en el *twitter* de la institución, mientras que otros usuarios **visitan** físicamente la misma exposición y tienen acceso al *twitter* del museo a través de un interactivo digital instalado en la misma exposición.*

La variación sintáctica y la selección preposicional

En nuestro corpus, algunos de los verbos analizados presentan variación por lo que respecta a la sintaxis de su argumento interno dentro de una mis-

ma estructura gramatical. Aunque hay algunos casos de usos de preposiciones diferentes (*en, sobre, etc.*), se trata principalmente de verbos que pueden expresar ideas o informaciones (acción comunicativa), como *destacar* o *mostrar*, y que combinan complementos directos (grupo nominal) con oraciones subordinadas (*que...*):

(14) *Además hay que **destacar** que esto sigue siendo la tónica habitual en la actualidad en la mayoría de los museos de arte.*

(15) *Sería imposible resumir aquí todas las aportaciones al respecto, por lo tanto **destacamos** aquí las de tres autores trascendentales para el tema.*

(16) *Actualmente, evaluar es una condición de la calidad educativa de los museos y está dada por estadísticas que **muestran** el nivel educativo o cualquier otro aspecto medible.*

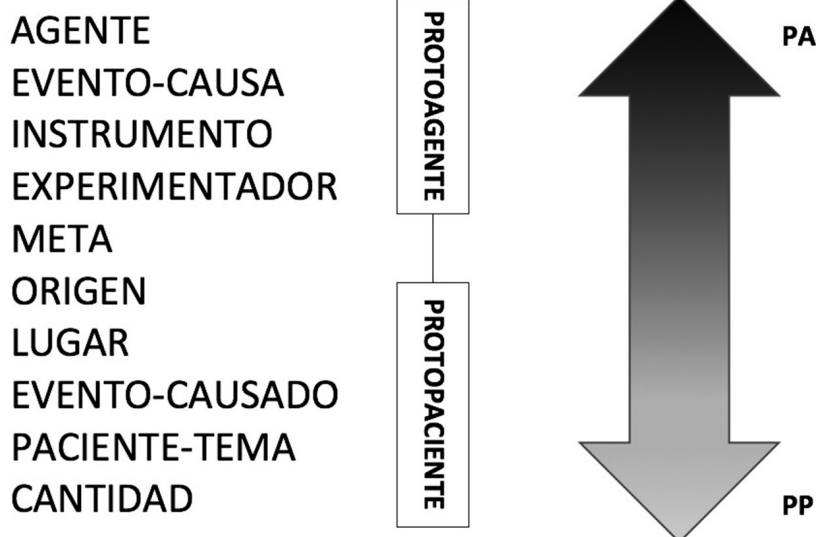
(17) *El foco central es **mostrar** que el recorrido puede ser subliminalmente orientado por el Museo, para mejorar el proceso educativo.*

Los papeles temáticos de los argumentos

En cuanto a los papeles temáticos de los argumentos que acompañan los verbos analizados, hemos partido del continuum presentado en Joan Casademont (2008, 2014), basado en la propuesta de Proto (papeles) de Dowty (1991), y que reproducimos a continuación:

Figura 1

Continuum de (Proto) papeles basado en Dowty (1991) y adaptado de Joan Casademont (2008)



A continuación se presentan las combinaciones más productivas a este nivel de análisis.

El verbo *partir* aparece con la combinación AGENTE + ORIGEN en el caso de estructuras diádicas y de ORIGEN en el caso de las monádicas:

(18) *Como ya hemos comentado, se celebra en el año 1998, la exposición Arte japonés en el Museo de Bellas Artes de Bilbao, del 5 de octubre al 13 de diciembre y su trabajo en esta ocasión **partía** de una exposición ya proyectada, con unos bloques temáticos ya definidos que supieron aprovechar para estructurar su trabajo, como se deduce del proyecto elaborado para esta muestra.*

(19) *Aunque se **parte** de un contexto formal como marco teórico, sus características se van a hacer extensivas a un contexto educativo integral, conformado por la fusión de lo formal, no formal e informal, que constituye el ámbito de actuación de la cibermuseografía didáctica.*

Los verbos *realizar*, *generar*, *analizar* y *destacar* presentan la combinación de papeles temáticos AGENTE/ EVENTO-CAUSA + PACIENTE-TEMA/EVENTO-CAUSADO.

(20) *En 1930, y como continuidad a la política restauradora de grandes edificios monumentales emprendida en Toledo a comienzos del siglo xx, le llegó el turno a Santa Cruz y muy poco después, en 1935, se pudo*

realizar el montaje del museo en unas nuevas dependencias más amplias de las que había dispuesto hasta entonces (Aragoneses, 1957: 26).

(21) Si realizamos una somera revisión a la Historia de la museología nos daremos cuenta de que las funciones que cumplían en su ubicación original eran muy distintas a las que actualmente **realizan** como obras de arte expuestas en los museos.

(22) La colección se **genera** con el fin del coleccionista, cuando este muere los herederos normalmente tardarán poco tiempo en deshacerse de la misma y es de esta forma como las obras pasan de mano en mano hasta acabar en el museo o en la almoneda.

(23) Este mismo autor también afirma que aunque este tipo de museos deben encontrar su sentido y representatividad en el marco general de la Historia, los museos de arte poseen un perfil y unas características que los diferencian notablemente de los históricos y por tanto **generan** una tipología específica de museos.

(24) En efecto, durante mucho tiempo, el cuerpo femenino fue una imagen construida por los hombres que proyectaron sobre él una mirada ambigua que fluctúa, de manera casi sistemática, entre la atracción y el rechazo, entre el asombro y el miedo, según se **destaque** en él su belleza o su impureza.

(25) Dentro de las exposiciones en línea, podemos **destacar** la iniciativa del Musée Virtuel du Canada

que con un acceso trilingüe (inglés, francés y español) y bajo el título “Perspectives : Femmes artistes en Amérique du Nord” pone el acento sobre la aportación en el arte de las mujeres de Canadá, Estados Unidos y México.

Los verbos *mostrar* y *ofrecer* presentan la combinación EVENTO-CAUSA/AGENTE + PACIENTE-TEMA/ EVENTO-CAUSADO (+ META) para las estructuras diádicas o triádicas y la combinación PACIENTE-TEMA/ EVENTO-CAUSADO (+ INSTRUMENTO) para las estructuras monádicas o diádicas:

(26) Este reporte de investigación **muestra** dos estudios sobre familias visitantes al Museo de los Niños del centro de Texas.

(27) Las pinturas del siglo XIX que representan el interior de la Grande Galerie del Louvre, o de la Stallburg-Galerie en Viena **muestran** cómo se utilizaban numerosas molduras similares para las obras que estaban dispuestas en patrones simétricos sobre el muro.

(28) Allí se **mostraron** sus mejores piezas hasta 1846, cuando una serie de permutas y traslados originados por la llegada a la ciudad del Colegio General Militar a Toledo, le obligaron a cambiar de ubicación para ocupar algunas dependencias en el entonces ruinoso convento de San Juan de los Reyes.

(29) La información sobre los contenidos de las salas se **ofrece** mediante textos bilingües,

caracterizados por su claridad, unidad de estilo y jerarquía en cuatro niveles informativos (textos generales, textos específicos, cartelas explicativas y cartelas identificativas).

El lema *situar* presenta la combinación de papeles temáticos AGENTE + PACIENTE-TEMA + LUGAR para las estructuras triádicas y la combinación PACIENTE-TEMA + LUGAR para las estructuras diádicas:

*(30) En las propuestas museográficas más innovadoras los diseños expositivos se alejan de esta contextualización histórica mencionada que **sitúa** las obras en una linealidad, clasificándolas por autores, movimientos o épocas, y que, por otra parte, sigue siendo el modelo dominante para las colecciones permanentes de la mayoría de los museos.*

*(31) Las pantallas de audiovisuales se **sitúan** sobre un mapa del Mediterráneo y una vista de la ciudad de Toledo, realizados sobre el panelado de nogal.*

En el caso de *conservar*, las combinaciones de papeles temáticos son AGENTE + PACIENTE-TEMA o PACIENTE-TEMA + LUGAR (en este último caso con *se*):

*(32) En resumen, puede decirse que los museos de arte **conservan** entre sus paredes un objeto complejo en cuanto a su definición, como es el arte.*

*(33) El numeroso ingreso de piezas singulares se acompaña ahora de todo el conjunto de materiales recuperados en las excavaciones y de la documentación contextual, que se **conserva** en el archivo de la institución.*

Finalmente, en cuanto al verbo *visitar*, la combinación de papeles temáticos detectada es AGENTE + PACIENTE-TEMA/LUGAR:

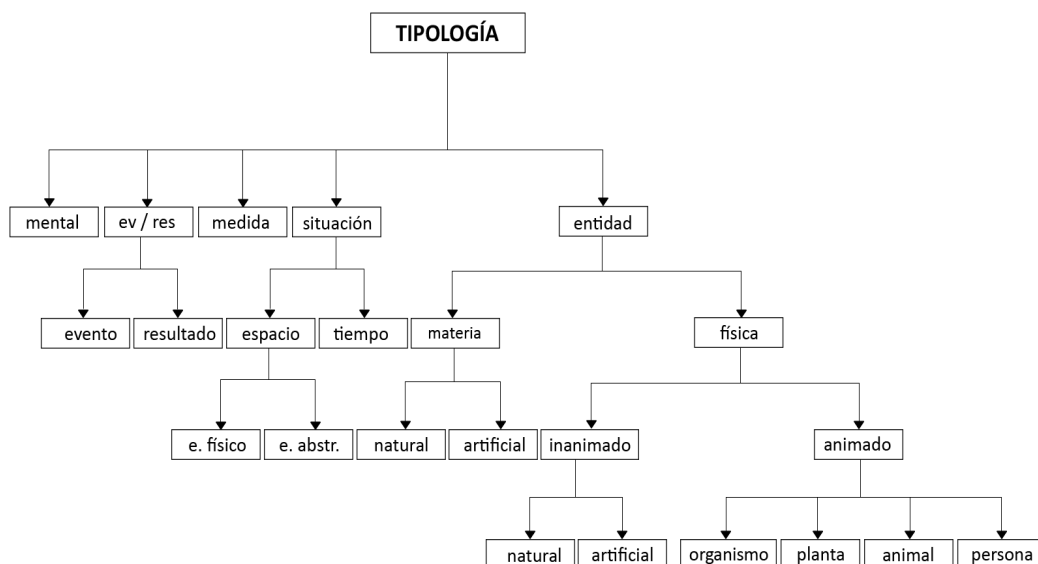
*(34) Se pretendía así aprovechar el efecto simpatía y completar un rico y excepcional panorama sobre el arte de Asia Oriental en la ciudad de Bilbao, permitiendo a muchos bilbaínos y turistas **visitar** ambas exposiciones.*

La selección léxica (etiquetas semánticas, grado de terminologicidad y selección de los argumentos)

Las etiquetas semánticas que representan los distintos argumentos en las ocurrencias analizadas han sido establecidas a partir de la proposición de jerarquía en Joan Casademont (2008, 2014):

Figura 2

Jerarquía de etiquetas semánticas basada en Pustejovsky (2001), en los proyectos SIMPLE y CLIPS, y adaptado de Joan Casademont (2008)



Aquí consideraremos las agrupaciones propuestas por la jerarquía, es decir, de izquierda a derecha: grupo Evento/Mental, grupo Situación, grupo Materia, grupo Inanimado y grupo Animado.

Las etiquetas semánticas para los argumentos de las ocurrencias analizadas coinciden habitualmente con la naturaleza prototípica de los papeles temáticos asignados:

AGENTE: grupo Animado (*visitantes, público, experto, nosotros, turistas*), grupo Inanimado (*museo, exposición, trabajo*).

- EVENTO-CAUSA: grupo Evento/Mental (*características*).
- INSTRUMENTO: grupo Inanimado (*textos bilingües*).
- META: grupo Animado (*visitantes, público*).
- ORIGEN: grupo Situación (*contexto, exposición*).

- LUGAR: grupo Situación (*archivo de la institución, mapa*).
- PACIENTE-TEMA: grupo Inanimado (*objeto, exposición*).
- EVENTO-CAUSADO: grupo Evento/Mental (*montaje del museo, tipología*).

En cuanto al grado de terminologicidad, unidades como *museo, exposición, visitante, público* u *objeto* presenta un grado de terminologicidad alto según los resultados de *Termostat*. Este no es el caso de otras unidades más generales, como *trabajo, contexto*, etc.

Finalmente, por lo que respecta específicamente a la selección léxica, solamente algunos de los verbos analizados parecen tener preferencias verdaderamente marcadas, aunque no se trate de un solo término en concreto. Se trata de algunas ocurrencias de *conservar* y *visitar*.

Para *conservar*, encontramos las estructuras diádicas AGENTE (*museo, exposición, centro*) + PACIENTE-TEMA (*objeto, pieza, obra*) y PACIENTE-TEMA (*objeto, pieza, obra*) + LUGAR (*museo, exposición, centro, vitrina, almacén, sala*), esta última con *se*.

(35) *En resumen, puede decirse que los museos de arte **conservan** entre sus paredes un objeto complejo en cuanto a su definición, como es el arte.*

(36) *Sin embargo, y a pesar de lo que pudiera parecer en una visita apresurada, en sus vitrinas se **conservan** piezas de interés histórico al contar con legados tan importantes como son los de los generales Prim o Vicente Rojo.*

Y para *visitar*, la única combinación diádica de papeles temáticos detectada es AGENTE (*turista, público, escolar,*

usuario, gente) + PACIENTE-TEMA (*exposición, museo, instalación*):

(37) *El final de esta exposición vino impuesto por la declaración de ruina de la totalidad del edificio en el año 1898, tras producirse diversos desprendimientos que pusieron en peligro al escaso público que **visitaba** sus instalaciones y a las piezas allí custodiadas (Muñoz, 1993).*

Sentidos detectados

Las clases semánticas generales de verbos a partir de SIMPLE y utilizados en Joan Casademont (2008, pp. 73-74; 2014) son las siguientes: Estado, Aspecto, Evento psicológico, Acción (de *dictum*), Cambio, Causa de cambio. Cada clase semántica consta de diferentes patrones semánticos. Presentamos a continuación dicha tipología con algunos ejemplos representativos:

Tabla 3

Tipología de clases semánticas y patrones adaptada de SIMPLE y de Joan Casademont (2008)

Clase semántica	Patrón
Estado	Estado constitutivo (contener)
	Estado relacional (depender)
	Posesión estática (disponer)
	Existencia (funcionar)
	Estado identificativo (medir)
	Lugar estático (quedar)
Aspecto	Evento aspectual (iniciar)
	Causa aspectual (iniciar)
Evento psicológico	Juicio (creer)
	Percepción (descubrir, detectar)
	Evento cognitivo (estudiar)
	Evento modal (necesitar)
	Evento experimental (sufrir)

Acción	Acción cooperativa (contribuir)
	Causa de acción (evitar)
	Acción con finalidad (someter)
	Acto comunicativo expresivo (expresar, manifestar)
	Acto comunicativo sugestivo (proponer)
Cambio	Acto comunicativo cooperativo (responder)
	Cambio de estado (crecer)
Cambio / Causa de cambio	Transición natural (morir)
	De cambio (alterar, cambiar, generar)
	De valor (aumentar)
	Relacional (unir, vincular)
	Constitutivo (dividir, separar, cortar)
	De posesión (perder, proporcionar)
	De lugar (avanzar, incorporar)
	De estado (atar)
	De transición natural (matar)
	Creación (producir, repetir, representar)

Las ocurrencias de los lemas analizados nos han permitido encontrar los sentidos verbales ⁴ siguientes, que presentamos con ejemplos del corpus y para los que indicamos la clase semántica asignada y un patrón semántico más específico:

analizar

Someter algo a un análisis (Evento psicológico, evento cognitivo).

(38) *Aun cuando un análisis exhaustivo de esta producción bibliográfica es muy difícil, esta tendencia parece real y existe; por el contrario no existen trabajos que **analicen** lo mismo en usuarios adultos de museos y colecciones de arte.*

destacar

Poner de relieve, resaltar (Acción, acto comunicativo expresivo).

(39) *El jurado **destacó** la "originalidad e inteligencia" de las exposiciones del MARQ, así como los "diferentes puntos de vista con los que se muestra la arqueología".*

Sobresalir, descollar (Estado, estado relacional).

(40) ***Destaca** la exquisita obra gráfica que contenía ejemplos de Toyokuni, Utamaro, Hokusai e Hiroshige; los chawan, chaire, lacas diversas, netsuke, inro y tsuba.*

generar

Producir, causar algo (Cambio/Causa de cambio, de cambio).

(41) *Una vez analizados en profundidad los planteamientos iniciales de la investigación, es necesario abordar con más profundidad el tema de estudio y también en qué sujetos se centra el estudio, ya que*

*esta investigación surge con la vocación de **generar** un nuevo lenguaje interpretativo para un público concreto de los museos de arte.*

*(42) Otra aportación importante de Cabero al respecto, y que no siempre se tienen en cuenta, son los mitos que se **generan** en torno a esta sociedad tecnológica especialmente en cuanto al acceso a la información y su reflejo en la educación.*

ofrecer

Manifestar y poner patente algo para que todos lo vean (Acción, acto comunicativo expresivo).

*(43) El hilo conductor de la narración es, fundamentalmente, de carácter cronológico, al que se suman las unidades complementarias que **ofrecen** visiones temáticas de la historia del museo, el Patrimonio Mundial en Asturias y la actualidad arqueológica de la región.*

*(44) El museo ha valorado su funcionalidad 3D y la doble pantalla para **ofrecer** a los visitantes una nueva manera de descubrir las obras que alberga la instalación.*

Presentar, manifestar, implicar (Estado, posesión estática).

*(45) Había que vencer la dificultad que **ofrece** la luz de costado que arrojan los balcones de estas salas y que ilumina de frente muchas pinturas.*

partir

Tomar un hecho, una fecha o cualquier otro antecedente como base para un razonamiento o cómputo (Evento

psicológico, evento cognitivo).

*(46) La justificación para esta segregación es obviamente funcional, y hay que decir que la idea de incorporar módulos de creación artística para niños no **partió** de los museos de arte sino de las casas comerciales que diseñaron juguetes de uso colectivo para las grandes galerías comerciales.*

realizar

Efectuar, llevar a cabo algo o ejecutar una acción (Causa de cambio, creación).

*(47) Área con una larga e interesante trayectoria, se ha destacado desde sus inicios por **realizar** una planificación sistemática y atenta a las necesidades de los distintos tipos de público potencial.*

situar

Poner a alguien o algo en determinado sitio o situación (Cambio/Causa de cambio, de lugar).

*(48) Este teatro, construido en el siglo i, sufre entre los años 270 y 280 un terremoto que provocó la ruina y el abandono del edificio, lo que propicia que desde comienzos del siglo iv hasta el siglo vi se generalice la utilización del material de construcción del teatro para otros edificios de la ciudad, produciéndose además una acumulación de rellenos, a la vez que se **sitúan** en ese espacio talleres de reelaboración del material decorativo de mármol y un calerín (donde en el medievo se convertían en cal los elementos de mármol).*

(49) *La cibermuseografía didáctica como contexto educativo [...] lo **sitúa** en el ámbito de la cibermuseografía didáctica, desde un modelo didáctico basado en la investigación y una concepción del patrimonio simbólico-identitaria que van a determinar el desarrollo de la tesis.*

Poner a alguien o algo en un determinado momento (Cambio/Causa de cambio, de lugar).

(50) *En este sentido es muy interesante el análisis que realiza Athique, A. (2013) sobre los cambios tecnológicos llevados a cabo especialmente en Europa y Estados Unidos desde mediados del siglo XX, en el contexto de la Guerra Fría y hasta los años ochenta donde se podría **situar** una primera etapa de la Era digital.*

conservar

Guardar con cuidado algo (Acción, causa de acción).

(51) *Es un hecho que, por lo general, la mayor parte de los objetos de los que se nutren nuestros museos son el fruto de la capacidad de algunas familias para **conservar** los a lo largo del tiempo.*

Mantener o cuidar de la permanencia o integridad de algo o de alguien (Acción, causa de acción).

(52) *La obra sobre papel se **conserva**, suelta o enmarcada, en tres plenarios en los almacenes.*

Llevar a cabo medidas y acciones, ya sean preventivas o curativas, con el objetivo de garantizar el estado de

bienes culturales o patrimoniales de una institución museística para legarlos a la posteridad lo más intactos posibles** (Acción, acción con finalidad).⁵

(53) *Sin embargo, y a pesar de lo que pudiera parecer en una visita apresurada, en sus vitrinas se **conservan** piezas de interés histórico al contar con legados tan importantes como son los de los generales Prim o Vicente Rojo.*

(54) *El numeroso ingreso de piezas singulares se acompaña ahora de todo el conjunto de materiales recuperados en las excavaciones y de la documentación contextual, que se **conserva** en el archivo de la institución.*

Poseer, tener, guardar** (Estado, posesión estática).

(55) *El arte parece **conservar** un aura de objeto de culto que predispone al espectador a mantener una reverente distancia; y, en el mismo sentido, da la impresión que directores de museos, comisarios y diseñadores de exposiciones tratan de sostener esa veneración.*

Subsistir o permanecer** (Aspecto, evento aspectual).

(56) *No obstante se **conservan** algunas partes más antiguas: posiblemente, las dos naves más próximas a la fachada principal en sentido transversal son los vestigios todavía en pie de las atarazanas medievales.*

mostrar

Explicar, dar a conocer algo o convencer de su certidumbre (Acción, acto comunicativo expresivo).

(57) *Actualmente, evaluar es una condición de la calidad educativa de los museos y está dada por estadísticas que **muestran** el nivel educativo o cualquier otro aspecto medible.*

Exponer los objetos a un público visitante para emocionar, distraer o instruir** (Acción, acto comunicativo expresivo).⁶

(58) *La presentación museográfica del mundo de los neandertales cuenta con la escultura de una mujer neandertal a escala 1:1, recurso museográfico que pretende **mostrar** visualmente las diferencias anatómicas existentes entre los individuos neandertales y los humanos modernos, desde una presentación contextualizada, por lo que su tratamiento es hiperrealista.*

visitar

Ir a algún lugar, especialmente para conocerlo (Causa de cambio, de lugar).

(59) *Si la queremos cuantificar, la accesibilidad es el grado en el que todas las personas pueden utilizar un objeto, **visitar** un lugar o acceder a un servicio, independientemente de sus capacidades técnicas, cognitivas o físicas.*

(El público de un museo) Utilizar las instalaciones, experimentar y/o realizar actividades propuestas por una institución museística, ya sea una visita general

de las salas de exposición (recorrido museográfico presentado), la participación en talleres y otros eventos, etc.** (Evento psicológico, evento experimentalivo).⁷

(60) *Al respecto, muchas investigaciones reportan que los grupos familiares cuentan con una agenda específica al **visitar** los museos y que dicho interés gira en torno a mantener interacciones sociales al interno de su grupo (Borum, 2002; Hein y Alexander, 1998; Ellenbogen, 2002; Rodríguez, 2008; Borum y otros, 1998).*

En la sección siguiente, consideraremos con más detalle los sentidos especializados detectados en nuestro corpus y que corresponden, como acabamos de ver, a usos de los lemas *conservar*, *mostrar* y *visitar*.

Conclusiones: los sentidos de verbos fraseológicos especializados

Según lo analizado, los sentidos detectados que parecen transmitir conocimiento especializado característico del ámbito de los museos son los siguientes:

conservar. Llevar a cabo medidas y acciones, ya sean preventivas o curativas, con el objetivo de garantizar el estado de bienes culturales o patrimoniales de una institución museística para legarlos a la posteridad lo más intactos posibles** (Acción, acción con finalidad).

mostrar. Exponer los objetos a un público visitante para emocionar, distraer o instruir** (Acción, acto comunicativo expresivo).

visitar. (El público de un museo) Utilizar las instalaciones, experimentar

y/o realizar actividades propuestas por una institución museística, ya sea una visita general de las salas de exposición (recorrido museográfico presentado), la participación en talleres y otros eventos, etc.** (Evento psicológico, evento experimentalivo).

Para considerar dichos sentidos especializados, observaremos a continuación las características de sus ocurrencias en el corpus a partir de los rasgos que establecíamos para los verbos fraseológicos especializados en Joan Casademont (2008, 2014) y que hemos presentado más arriba. Puesto que en este caso se trata de sentidos que expresan acciones o eventos psicológicos, no tendremos en cuenta aquí los rasgos establecidos para la expresión de un estado y nos concentraremos en los que caracterizan los eventos.

En cuanto al sentido especializado de *conservar*, encontramos versiones diádicas y monádicas (con *se*), en las que el argumento interno principal es un PACIENTE-TEMA, entidad física inanimada, que funciona como complemento directo en las estructuras diádicas y como sujeto en las estructuras monádicas con *se*. En el caso de las formas diádicas, el sujeto es principalmente la institución museística (o sus representantes) y funciona como AGENTE, mientras que en las ocurrencias monádicas este tipo de información aparece normalmente explicitada con un circunstancial de lugar con la preposición *en*. Veamos aquí dos ejemplos para cada estructura:

(61) *Esta es especialmente destacable en nuestros museos públicos, instituciones a cuyas múltiples tareas se añade la de **conservar**, investigar, exhibir e interpretar de forma*

correcta este singular patrimonio artístico a menudo desconocido.

(53) *Sin embargo, y a pesar de lo que pudiera parecer en una visita apresurada, en sus vitrinas se **conservan** piezas de interés histórico al contar con legados tan importantes como son los de los generales Prim o Vicente Rojo.*

En el primer caso, la forma diádica tiene “patrimonio artístico” como argumento interno PACIENTE-TEMA (entidad física inanimada) con grado elevado de terminologicidad según el extractor y funcionando como complemento directo. El sujeto de la estructura es “museos públicos/instituciones” como argumento externo AGENTE (entidad física animada) con grado elevado de terminologicidad según el extractor.

En el segundo caso, la forma monádica tiene “piezas de interés histórico” como argumento interno PACIENTE-TEMA (entidad física inanimada) con grado elevado de terminologicidad según el extractor. El circunstancial “en sus vitrinas” permite conocer el lugar de conservación.

Por lo que respecta a las ocurrencias especializadas de *mostrar*, que se presentan en estructura triádica (o diádica en pasiva), tienen como argumento interno y un PROTOPACIENTE (entidad física inanimada, elemento mental) y funcionando como complemento directo (*fondos atesorados*), y como argumento interno *z* una META como destinatario en forma de complemento indirecto introducido por la preposición *a* y refiriéndose al público (u otro tipo de término sinónimo: *usuario, visitante*, etc.). Por otro lado,

el sujeto de la estructura es un argumento externo PROTOAGENTE (entidad física representando la institución museística, el recurso museográfico, etc.) que se sobreentiende y no aparece o que se explicita a veces, en las formas diádicas con *se*, con un circunstancial de manera (con él, por ejemplo, en la ocurrencia siguiente):

(62) *Con él se pudo **mostrar** al público una parte significativa de los fondos atesorados, dando lugar a un cambio en la visión del centro por parte de los responsables políticos que se comprometieron con el futuro de la institución.*

Finalmente, si observamos *visitar*, las ocurrencias en el corpus son exclusivamente diádicas, en las que la selección léxica del PROTOPACIENTE (funcionando como argumento subcategorizado, aquí *museos* y *yacimiento arqueológico*) y PROTOAGENTE (funcionando como sujeto, aquí *grupos familiares* y *público*) es en ambos bastante restrictiva. Para el primer caso, se trata de las instalaciones de una institución museística pensadas para las diferentes funciones que el museo debe cumplir; para el segundo, se trata de los visitantes, usuarios, público, etc. que realiza la acción.

(60) *Al respecto, muchas investigaciones reportan que los grupos familiares cuentan con una agenda específica al **visitar** los museos y que dicho interés gira en torno a mantener interacciones sociales al interno de su grupo (Borum, 2002; Hein y Alexander, 1998; Ellenbogen, 2002; Rodríguez, 2008; Borum y otros, 1998).*

(63) *La circulación propuesta conduce al público hacia la escalera que le lleva a la primera planta por donde comienza la exposición, y después a la planta baja para pasar finalmente a **visita** el yacimiento arqueológico, aunque al tratarse de una estructura de bloques temáticos, el recorrido puede elegirlo el público.*

Con estos ejemplos, hemos comprobado que la distribución de los elementos con valor terminológico se sitúa principalmente en la combinación del verbo con el argumento que aparece como constituyente subcategorizado, ya sea el argumento *y* (en construcciones diádicas) o los argumentos *y* y *z* (en las construcciones triádicas). El argumento *x* solo parece realmente relevante para la transmisión del valor terminológico cuando tratamos con formas monádicas (pronominales) en las que dicho argumento funciona como PROTOPACIENTE. Esto se corresponde con lo que establecíamos en Joan Casademont (2008, 2014).

También hemos observado una tendencia a compensar la no explicitación del papel de AGENTE en formas pasivas/impersonales mediante el uso explícito de circunstanciales que ayudan a contextualizar el sentido completo de la ocurrencia en cuestión (*en sus vitrinas, en sus salas, en el museo, etc.*).

En cuanto a las ocurrencias especializadas del lema *visitar*, no encontramos ejemplos en el corpus en los que la forma diádica se transforme en monádica por pasivización o impersonalización. En efecto, parecería que en este caso el argumento *x* tiene a pesar de todo su importancia en la distribución de los elementos con valor terminológico. Tal vez la expresión de eventos

psicológicos (en este caso experimental) necesita un poco más de este AGENTE, que en el fondo es EXPERIMENTADOR, que la expresión de acciones o causas de cambio, por ejemplo.

La investigación que hemos presentado en este artículo ha permitido que cumplamos los objetivos siguientes:

- Hemos confirmado que la propuesta de Joan Casademont (2008, 2014) de elementos relevantes en la distribución del valor terminológico en los verbos fraseológicos es pertinente en otro ámbito de especialidad.
- Hemos confirmado que dicha propuesta es pertinente en otra lengua románica diferente al catalán, que ya habíamos estudiado en Joan Casademont (2008, 2014).
- Hemos caracterizado y establecido sentidos concretos en el ámbito de los museos, lo que permitirá orientar posteriormente decisiones lexicográficas sobre la información que debe explicitarse en productos terminográficos, en este artículo para *conservar*, *mostrar* y *visitar*.

Finalmente, hemos detectado un elemento para considerar y desarrollar en futuros análisis. Se trata del comportamiento del argumento externo que funciona como sujeto. Hasta ahora, considerábamos que dicho argumento era importante en la expresión de estados (ver la caracterización propuesta en Joan Casademont 2008 y 2014), pero en absoluto o muy poco en los sentidos de verbos fraseológicos especializados expresando eventos. Sin embargo, el argumento externo parece tomar una cierta relevancia cuando se trata del grupo Eventos psicológicos, con argumentos externos AGENTE (con un elevado

grado de experimentación como en el caso de *visitar* en el ámbito de los museos). Un análisis de más sentidos (y lemas verbales) expresando eventos psicológicos será necesario para continuar indagando sobre este tema.

Notas

1. Para distintas propuestas que tienen como objetivo explicar la dinamicidad y describirla, véase Cabré (1999, 2000, 2002, 2008), Temmerman (2000) y Faber, Márquez Linares y Vega Expósito (2005, 2014), entre otros.
2. Para otros análisis en el marco del proyecto FAR1 2016, consúltese Joan Casademont (2017) y Joan Casademont (2018).
3. Para este trabajo, marcamos los argumentos subcategorizados internos con y o z según los casos (formas diádicas y triádicas). En cuanto al argumento x, consideramos que es aquel que funciona como sujeto en la ocurrencia analizada, ya sea interno o externo.
4. Salvo indicación de lo contrario mediante dos asteriscos (**), las definiciones han sido tomadas del Diccionario de la lengua española de la Real Academia Española de la Lengua, edición Tricentenario.
5. El abanico de intervenciones que supone conservar para un experto en museología y museografía es muy amplio. Desvallées y Mairesse (2011, p. 70) explican que: “[...] las actividades de conservación tienen como objetivo la puesta en marcha de los medios necesarios para garantizar el estado de un objeto contra toda forma de alteración, a fin de legarlo a la posteridad lo más intacto posible. En su sentido más amplio, estas actividades condensan, las operaciones de seguridad general (protección contra robo y vandalismo, incendio o

- inundaciones, terremotos y motines), las disposiciones llamadas de conservación preventiva, es decir “el conjunto de medidas y acciones que tienen por objetivo evitar y minimizar los deterioros o pérdidas futuras. Dichas acciones se inscriben en el contexto o en el entorno de un bien cultural, pero más a menudo en el de un conjunto de bienes, sea cual sea su antigüedad y su estado. Estas medidas y acciones son indirectas: no interfieren con materiales ni estructuras y no modifican la apariencia de los bienes culturales” (ICOM-CC, 2008). Por otra parte, la conservación curativa es “el conjunto de acciones directamente emprendidas sobre un bien cultural o un grupo de bienes, con el objetivo de detener un proceso activo de deterioro o reforzar su estructura. Estas acciones se ponen en marcha solamente cuando la existencia de los bienes está amenazada a corto plazo por su fragilidad extrema o por la velocidad de su deterioro y modifican a veces la apariencia de los mismos” (ICOM-CC, 2008).
6. Desvallées y Mairesse (2011, p.62), por ejemplo, explican los matices del sentido museográfico de mostrar: “Simplemente, el punto de vista museal, aunque se encuentre a veces al servicio de la gestión científica, difiere porque su primera preocupación es exponer los objetos, es decir, mostrarlos concretamente a un público visitante. El objeto de museo está hecho para ser mostrado, con todo el abanico de connotaciones implícitamente asociadas, ya que se lo puede presentar para emocionar, distraer o instruir. Esta operación de “mostración”, para utilizar un término más genérico que el de exposición, es tan esencial que es el que, creando la distancia, hace de la cosa un objeto, mientras que en la investigación científica por el contrario, prima la exigencia de rendir cuentas de las cosas en un contexto universalmente inteligible”.
7. Desde un punto de vista museológico y museográfico, es indiscutible la importancia y el gran número de elementos que se tienen en cuenta a la hora de considerar el público o los visitantes de un museo, es decir, los que visitan. Visitar, pues, es más que ir a algún lugar. Veamos, por ejemplo, lo que Desvallées y Mairesse (2011, p.77) dicen sobre el tema: “Los usuarios son, por supuesto, los visitantes -el gran público- en quienes se piensa en primer término, olvidando que no siempre representaron el rol central que el museo les reconoce actualmente, hasta el punto de que existe un gran número de públicos específicos. Lugar de formación artística y territorio de la república de los sabios en primer lugar, el museo no estuvo siempre abierto a todos, sino que lo hace progresivamente en el curso de su historia. Esta apertura, que conduce a su personal a interesarse cada vez más en todos los visitantes, aunque también en la población que no frecuenta los museos, favorece la multiplicación de los ejes de lectura del conjunto de esos usuarios, de lo que dan cuenta los nuevos nombres surgidos a lo largo del tiempo: pueblo, gran público, público numeroso, no-público, públicos alejados, impedidos o disminuidos, utilizadores o usuarios, visitantes, observadores, espectadores, consumidores, audiencia, etc.”

Bibliografía

- Cabré, M. T. (1999). La terminología. Representación y comunicación. Elementos para una teoría de base comunicativa y otros artículos. IULA/UPF.

- Cabré, M. T. (2000). Sur la représentation mentale des concepts : bases pour une tentative de modélisation. Béjoint H. y Thoiron P. (Dir.). *Le sens en terminologie* (pp. 20-39), Presses Universitaires de Lyon.
- Ciapuscio, G. (1998). La terminología desde el punto de vista textual: selección, tratamiento y variación. *Organon*, 26, 43-65.
- CNR/ILC (2004). CLIPS [documentos del proyecto]. Pisa: CNR-Consiglio Nazionale delle Ricerche, ILC-Istituto di Linguistica Computazionale. Recuperado de <http://www.ilc.cnr.it/clips>
- Desvallées, A., Mairesse, F. (Dir.) (2011). *Dictionnaire encyclopédique de muséologie*. Armand Colin.
- Diki-Kidiri, M. (Dir.) (2008). *Le vocabulaire scientifique dans les langues africaines - Pour une approche culturelle de la terminologie*. Karthala.
- Dowty, D. (1991). Thematic Proto-Roles and Argument Selection. *Language*, 67, 547-619.
- Drouin, P. (2003). Term extraction using non-technical corpora as a point of leverage. *Terminology*, 9(1), 99-117.
- Faber Benítez, P., Márquez Linares, C. y Vega Expósito, M. (2005). Framing Terminology: A Process-Oriented Approach. *Meta*, 50 (4). Recuperado en <https://www.erudit.org/en/journals/meta/2005-v50-n4-meta1024/019916ar.pdf>
- Faber, P. y León-Araúz, P. (2014) Specialized knowledge dynamics: From cognition to culture-bound terminology. En Temmerman, R. y Van Campenhoudt, M. (Ed.) *Dynamics and Terminology. An interdisciplinary perspective on monolingual and multilingual culture-bound communication*. *Terminology and Lexicography Research and Practice*, 16 (pp. 135-158). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Fernández-Silva, S. (2013). Punto de vista y variación denominativa. *Debate Terminológico*, 9, 11-37.
- Fernández-Silva, S. (2016). The cognitive and rhetorical role of term variation and its contribution to knowledge construction in research articles. *Terminology*, 22(1), 52-79.
- Freixa, J. (2002). La variació terminològica: anàlisi de la variació denominativa en textos de diferent grau d'especialització de l'àrea de medi ambient. IULA/UPF.
- Freixa, J. (2005). Variación terminológica: ¿por qué y para qué? *Meta*, 50(4). Recuperado en <https://docplayer.es/amp/128026709-Variacion-terminologica-por-que-y-para-que.html>
- Freixa, J. (2006). Causes of denominative variation in terminology: A typology proposal. *Terminology*, 12(1), 51-77.
- Gaudin, F. (2003). Socioterminologie. Une approche sociolinguistique de la terminologie. Éditions Duculot.
- Gaudin, F. (2005). La socioterminologie. *Langages*, 2005/1, 157, 81-93.
- Grimshaw, J. (1990). *Argument Structure*. Cambridge (Mass.) MIT Press.
- Joan Casademont, A. (2008). *Sintaxi i semàntica verbals en el discurs especialitzat: elements per a l'activació del valor terminològic [CD-ROM]*. Universitat Pompeu Fabra.
- Joan Casademont, A. (2014). On the elements activating the transmission of specialized knowledge in verbs. *Terminology*, 20:1, 93-117.

- Joan Casademont, Anna (2017). *Collection et fonds : un cas de variation en muséologie*. *Atelier de traduction*, 109-121.
- Joan Casademont, A. (2018). *Variation dénomminative avec conséquences cognitives : quelques exemples détectés autour de « musée »*. *Meta*, 63(2), 444-466.
- Kostina, I. (2011). *Clasificación de la variación conceptual de los términos basada en la modulación semántica discursiva*. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 16(27), 35-73.
- Kostina, I. (2014). *Variación conceptual de los términos en el discurso especializado*. IULA/UPF.
- L'Homme, M.-C. (1998). *Le statut du verbe en langue de spécialité et sa description lexicographique*. *Cahiers de lexicologie*, 73(2), 61-84.
- Lenci, Alessandro, Nicoletta Calzolari, y Antonio Zampolli (2003). *SIMPLE: Plurilingual Semantic Lexicons for Natural Language Processing*. *Computational Linguistics in Pisa - Linguistica Computazionale a Pisa*. *Linguistica Computazionale, Special Issue XVI-XVII*. Vol. I, 323-352.
- Lerat, P. (1995). *Les langues spécialisées*. PUF.
- Lerat, P. (2002). *Qu'est-ce que le verbe spécialisé? Le cas du droit*. *Cahiers de Lexicologie*, 80, 201-211.
- Levin, B. (1993). *English verb classes and alternations: A preliminary investigation*. University of Chicago Press.
- Levin, B. (2004). *Aspect, Lexical Semantic Representation, and Argument Expression*. Stanford University. Recuperado de <http://www.stanford.edu/~bclevin/bls00.pdf>
- Levin, B. y Rappaport. H. (2003). *Root and Template in Representation of Verb Meaning*. Stanford University. Recuperado de <http://www.stanford.edu/~bclevin/su03.pdf>
- Lorente, M. (2001). *Tipología verbal y textos especializados*. En González Pereira, M. y Souto Gómez, M. (Ed.) *Cuestiones conceptuales y metodológicas de la lingüística* (pp. 143-153). Universidad de Santiago de Compostela.
- Lorente, M. (2007). *Les unitats lèxiques verbals dels textos especialitzats. Redefinició d'una proposta de classificació*. En M. Lorente, R. Estopà, J. Freixa, J. Martí y C. Tebé (Ed.), *Estudis de lingüística i lingüística aplicada en honor de M. Teresa Cabré Castellví*. Volum II: *De deixebles* (pp. 365-380). Institut Universitari de Lingüística Aplicada.
- Pecman, M. (2012). *Tentativeness in Term Formation. A Study of Neology as a Rhetorical Device in Scientific Papers*. *Terminology*, 18(1), 62-80.
- Pecman, M. (2014). *Variation as a Cognitive Device. How Scientists Construct Knowledge through Term Formation*. *Terminology*, 20(1), 1-24.
- Pustejovsky, J. (2001). *Type Construction and the Logic of Concepts*. En B. Bouillon (Ed.), *The Syntax of Word Meaning* (pp. 91-123). Cambridge University Press.
- Real Academia Española de la Lengua (2019). *Diccionario de la Lengua Española*. Edición Tricentenario. Real Academia Española (<http://dle.rae.es>).
- Rey, A. (1979, 1993). *La terminologie: noms et notions*. PUF.
- Sager, J. C. (1990). *A Practical Course in Terminology Processing*. John Benjamins.
- San Martín, A. (2016). *La representación de la variación contextual mediante*

- definiciones terminológicas flexibles (tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada, España.
- Seghezzi, N. (2013). Variación terminológica: de la escritura a la oralidad. *Debate Terminológico*, 9, 62-80.
- Tercedor Sánchez, M. (2013). Una perspectiva situada de la variación denominativa. *Debate Terminológico*, 9, 81-88.
- Vivaldi, J. (2004). Sistema de reconocimiento de términos Mercedes (manual de utilización). Institut Universitari de Lingüística Aplicada, Barcelona.
- Vivaldi, J. (2006). Sistema de extracción de candidatos a término YATE (manual de utilización). Institut Universitari de Lingüística Aplicada, Barcelona.

Adaptación fonológica de préstamos léxicos del español en el noruego

Phonological adaptation of lexical borrowings from Spanish in Norwegian

HAAKON S. KROHN

Escuela de Filología, Lingüística y Literatura
Universidad de Costa Rica, Costa Rica

Resumen

En este artículo se lleva a cabo un análisis de la adaptación fonológica de 76 préstamos léxicos del español en el noruego. Las adaptaciones se interpretan de acuerdo con la descripción generativa del sistema fonológico noruego de Kristoffersen (2000). A nivel segmental, se observa una fuerte influencia de la ortografía, lo cual indica que este factor no debe subestimarse en estudios de la misma índole. Sin embargo, también hay ciertas adaptaciones de fonemas que solo pueden ser explicadas por influencia fonológica o fonética del español. A nivel suprasegmental, se mantiene la posición del acento léxico del español en la mayoría de los préstamos, y casi todos son asignados el tonema 1, que se manifiesta como el no marcado.

Palabras clave: fonología, préstamos léxicos, noruego, español

Abstract

In this paper we carry out an analysis of the phonological adaptation of 76 lexical borrowings from Spanish in Norwegian. The adaptations are interpreted according to Kristoffersen's (2000) generative description of the Norwegian phonological system. On the segmental level, a strong influence of the orthography is observed, which indicates that this factor should not be underestimated in studies of the same nature. However, there are also certain phoneme adaptations that can only be explained as a result of phonological or phonetic influence from Spanish. On the suprasegmental level, the position of the lexical stress in Spanish is retained in the majority of the borrowings, and almost all of them are assigned toneme 1, which manifests itself as the unmarked one.

Keywords: phonology, lexical borrowings, Norwegian, Spanish

Introducción

El vocabulario del noruego¹ abarca una cantidad considerable de préstamos del español: 94 de las palabras en el diccionario oficial del noruego bokmål,² *Bokmålsordboka* (Universitetet i Bergen y Språkrådet, 2020), están etiquetadas como provenientes del español. Todas estas han sido adaptadas al sistema fonológico noruego, a tal grado que ninguna se pronuncia con sonidos ajenos del noruego y todas están integradas en el sistema prosódico de este idioma. En el presente artículo se analizan los diferentes patrones de adaptación fonológica de 76 de estos préstamos, tanto a nivel segmental como suprasegmental. Es la primera investigación que se centra en la adaptación fonológica de préstamos entre estos dos idiomas en específico.

Primeramente, se elaboró una lista de préstamos léxicos del español consolidados en el noruego. Estos se transcribieron tanto fonológica como fonéticamente, con base en el dialecto noruego hablado por el investigador, una variedad muy cercana a la que a menudo es denominada *standard østnorsk* (“noruego oriental estándar”). A partir de estos datos, se indagó en las correspondencias de cada uno de los fonemas españoles con los del noruego, así como en la posición del acento léxico y la asignación de tonema. El fundamento teórico del análisis es el modelo generativo presentado por Kristoffersen (2000) para el sistema fonológico del noruego.

Estado de la cuestión

Nunca se había estudiado específicamente la integración fonológica de los

préstamos del español en el noruego, pero sí se habían realizado indagaciones de esta índole de palabras noruegas provenientes del inglés. Lea (2009, p. 63) señala que la pronunciación de los anglicismos varía mucho, según el nivel de dominio que el hablante tenga del inglés y el tiempo que el préstamo haya sido utilizado en el noruego; en varios casos, se emplean sonidos originalmente inexistentes en el noruego.

En cuanto a las consonantes inglesas /θ/ y /ð/, tradicionalmente han sido sustituidas en noruego por /t/ y /d/, respectivamente, pero en el corpus estudiado por Lea (2009) tienden a pronunciarse [θ] y [ð], o bien, se eliden (p. 64). De manera similar, el fonema inglés /w/ se ha sustituido por /v/ en los préstamos más antiguos, mientras que Lea (2009, p. 64) nota que los préstamos más recientes se pronuncian con [w]. En cambio, la consonante /z/ todavía es reemplazada por /s/ en noruego, mientras que la vocal /ʌ/ es sustituida por /ø/ (Lea, 2009, p. 65). Tanto Brandsegg (2001, pp. 100-101) como Lea (2009, p. 65) notan que la adaptación de /ɹ/ varía; en algunas ocasiones se mantiene la pronunciación inglesa [ɹ], y en otras es sustituida por [r]. Con respecto a la entonación, Andersen (2007, pp. 75-76) y Lea (2009, p. 64) concuerdan en que los anglicismos se pronuncian con entonación noruega.

En lo que concierne a los préstamos de otras lenguas, la situación parece ser distinta. Con base en observaciones en un corpus oral, Lea (2009, p. 66) afirma que “préstamos de otras lenguas que el inglés se pronuncian con sonidos que ya existen en la fonología noruega”.³

Por otro lado, hay muchos estudios de la integración de préstamos del español en otras lenguas. Sin embargo,

se trata de lenguas habladas en países mayoritariamente hispanohablantes o en comunidades lingüísticas con alto grado de contacto con el español. Algunos ejemplos son el náhuatl (San Giacomo y Peperkamp, 2008), el quechua (Feke, 2003), el guaraní (Pinta, 2013), el vasco (Hualde, 2009) y el árabe marroquí septentrional (Sayahi, 2005). Por lo tanto, la adaptación de préstamos del español en estas lenguas tiene lugar bajo condiciones muy distintas que en el noruego, ya que, indudablemente, existe menor conocimiento acerca de la fonología y la fonética del español en Noruega.

Marco teórico

Influencia fonética, fonológica u ortográfica

En las teorizaciones acerca de la adaptación de préstamos léxicos, generalmente se identifican dos puntos de vista contrastivos (Chang, 2008, p. 43): el énfasis en la fonética y el énfasis en la fonología. Un representante del punto de vista fonético es Silverman (1992), quien afirma que los fonos de la lengua fuente son vinculados con los fonemas de la lengua meta con base en similitud fonética y que, en un segundo paso, las restricciones fonológicas de la lengua meta se imponen sobre esta representación. Esto quiere decir que dos alófonos de un mismo fonema de la lengua fuente pueden ser reinterpretados como dos fonemas distintos en la lengua meta. Peperkamp (2005), por su lado, sostiene que los préstamos ni siquiera llegan a formar parte de la gramática fonológica de la lengua fuente, por lo que todas las

transformaciones son fonéticas. En cambio, LaCharité y Paradis (2005) abogan por una perspectiva según la cual los hablantes bilingües son los responsables de introducir los préstamos en una lengua; de esta manera, los segmentos de la lengua fuente son reemplazados por el segmento fonológicamente más semejante en la lengua meta. Otros estudios, como el de Chang (2008), toman una posición intermedia y sugieren que las adaptaciones son influenciadas tanto por los detalles fonéticos como por los sistemas fonológicos de las lenguas en cuestión.

Calabrese y Wetzels (2009, p. 1-2) señalan que los préstamos ocurren en dos tipos de escenarios: pueden ser implementados por personas con competencia tanto en la lengua fuente como en la lengua meta, o bien, por personas que tienen bajo dominio de la lengua fuente o que la desconocen por completo. El primer caso es etiquetado por los autores como “nativización por medio de producción”, mientras que el segundo lo llaman “nativización por medio de percepción”. Solo en la segunda situación, la adaptación puede basarse únicamente en la señal acústica percibida (Calabrese y Wetzels, 2009, p. 3), puesto que el bilingüismo implica conocimiento de los sistemas fonológicos de ambos idiomas. Por otro lado, para el primer escenario se requieren hablantes bilingües.

El caso de los préstamos del español en el noruego corresponde probablemente, en mayor grado, a la “nativización por medio de percepción”, puesto que el único idioma no escandinavo conocido extensamente en Noruega como segunda lengua es el inglés. Sin embargo, no existen datos acerca de la cantidad de hispanohablantes en

Noruega, por lo que es imposible determinar cuántos hablantes bilingües de noruego y español existen. De todos modos, durante las últimas décadas, el español se ha convertido en el segundo idioma extranjero más estudiado en la educación secundaria (*ungdomsskolen*, correspondiente a los años 8–10 de la carrera educativa): el 46 por ciento de los alumnos que matricularon un curso de un idioma extranjero aparte del inglés en el 2018 escogieron español (Foss, 2019). El español se ha mantenido en esta posición desde el 2011, que es el primer año del que existen estadísticas disponibles.

Un factor adicional en la adaptación de préstamos, que ha sido poco considerado en estudios anteriores, es la influencia de la ortografía. Como señalan Vendelin y Peperkamp (2006, p. 997), los investigadores que sí toman en cuenta este factor suelen considerarlo marginal. No obstante, la indagación de dichas lingüistas sugiere una influencia importante en el proceso de adaptación de préstamos. Además, afirman (p. 1004) que las adaptaciones basadas en la forma ortográfica de las palabras en la lengua fuente muchas veces son indistinguibles de las adaptaciones basadas en minimidad fonológica o fonética, por lo que la influencia de la ortografía necesariamente es subestimada. De acuerdo con ellas (p. 997), la ortografía puede influir en la adaptación de los préstamos de dos maneras. En primer lugar, algunos préstamos son “adaptaciones de lectura”, lo cual quiere decir que se pronuncian como si fueran palabras nativas en la lengua meta. En segundo lugar, puede existir cierto grado de estandarización respecto a cómo debe pronunciarse cada grafema de la lengua fuente, incluso para

los grafemas que en realidad representan varios fonemas distintos.

Sistema fonológico del noruego

En este apartado se presenta una síntesis del sistema fonológico del noruego. El fundamento teórico es el modelo generativo de Kristoffersen (2000), la descripción fonológica más detallada que ha sido publicada de este idioma. Es desarrollada dentro del marco de la Fonología Léxica y trata una variedad del noruego comúnmente conocida como *standard østnorsk* (“noruego oriental estándar”), hablada por gran parte de la población en el sureste de Noruega, incluyendo la capital Oslo. Sin embargo, a pesar de la inclusión de la palabra “estándar” en la denominación, la variedad nunca ha sido oficialmente estandarizada. De hecho, mientras el noruego cuenta con dos normas ortográficas oficiales —*bokmål* y *nynorsk*—, no existe ninguna norma reconocida para la pronunciación (cf. Kristoffersen, 2000, p. 6-7). Como resultado, los noruegohablantes tienden a apegarse a la pronunciación tradicional de su dialecto local en cualquier situación, por lo que también existe una variación notable dentro de lo que se suele considerar *standard østnorsk*. Con el fin de restringir el objeto de estudio, todas las pronunciaciones noruegas analizadas en el presente artículo representan el habla del investigador, proveniente de la zona costera de Vestfold en el Fiordo de Oslo, la cual puede considerarse una variedad específica del *standard østnorsk*. De aquí en adelante, todas las referencias al “noruego” aludirán solamente a esta variedad lingüística en particular.

Vocales

El sistema vocálico del noruego se diferencia del sistema del español principalmente por el hecho de distinguir entre un mayor número de calidades vocálicas: nueve en el noruego versus cinco en el español. Las vocales noruegas suelen ser representadas por los siguientes símbolos: /i/, /y/, /ɥ/, /u/, /e/, /ø/, /o/, /æ/ y /ɑ/. Según Kristoffersen (2000, p. 14), el fonema /æ/ es marginal, debido a que aparece en distribución complementaria con /e/ en la mayoría de los casos: [æ] solo ocurre ante /r/, /j/, /v/ y consonantes retroflejas, mientras que los alófonos de /e/ generalmente no se observan en dichos entornos. Sin embargo, sí existe una cantidad considerable de pares mínimos que contrastan /æ/ y /e/ ante /r/.

Además de las calidades vocálicas, en el noruego existe una diferenciación entre vocales cortas y largas, que tradicionalmente se ha considerado fonológica (cf. Torp y Vikør, 2000, p. 56; Endresen, 1991, p. 183). Empero, de acuerdo con el análisis de Kristoffersen (2000), la duración vocálica es un fenómeno fonético determinado por el acento léxico y la moracidad de la consonante siguiente. En sílabas inacentuadas (es decir, sin acento léxico primario), las vocales siempre se pronuncian como cortas. Las sílabas acentuadas, por su lado, siempre se realizan como “pesadas”, lo cual quiere decir que su rima tiene que consistir en una vocal corta seguida de al menos una consonante moraica, o bien, en una vocal larga sin consonante moraica (Kristoffersen, 2000, p. 166).

Queda claro, entonces, que el peso silábico es representado por medio de moras: las sílabas ligeras consisten en una mora y las pesadas, en dos. Una vocal corta es monomoraica, una vocal larga es bimoraica, mientras que una consonante puede o no ser moraica. Dicha propiedad de las consonantes está codificada fonológicamente y es justamente esta la que determina la duración de una vocal: en las sílabas acentuadas, la vocal es corta si le sigue una consonante moraica, y larga en el caso contrario. Las realizaciones fonéticas de las consonantes moraicas se explican con mayor detalle más adelante.

En la tabla 1 se presentan las calidades vocálicas distintivas del noruego, junto con una descripción aproximada de su realización en sílabas acentuadas, sus alófonos (en sílabas tanto inacentuadas como acentuadas) y su representación ortográfica. Aquí se puede observar, en primer lugar, que las vocales medias (/e/, /ø/ y /o/) se cierran ligeramente cuando se realizan como largas. Además, la variedad corta de /e/ es generalmente [ɛ], pero suele ser [ə] en sílabas inacentuadas con ataque silábico que no sean la primera sílaba de la palabra. Al igual que en Kristoffersen (2000), se emplean los símbolos [i, y, ɥ, u] para las vocales cerradas cortas, aunque también podrían transcribirse [ɪ, ʏ, ʉ, ʊ]. En cuanto a los grafemas, se consigna primero el que más comúnmente se asocia con el fonema en cuestión y luego, entre paréntesis, otros grafemas utilizados para el representar el mismo fonema en casos más específicos.

Tabla 1
Fonemas vocálicos del noruego

Fonema	Descripción	Realizaciones	Repr. ortográfica
/i/	alta, anterior, no redondeada	[i] ~ [i:]	<i>
/y/	alta, anterior, redondeada	[y] ~ [y:]	<y>
/u/	alta, central, redondeada	[u] ~ [u:]	<u>
/ʊ/	alta, posterior, redondeada	[u] ~ [u:]	<o> (<u>)
/e/	media, anterior, no redondeada	[ɛ] ~ [ɛ] ~ [e:]	<e> (<æ>)
/ø/	media, central, redondeada	[œ] ~ [ø:]	<ø>
/o/	media, posterior, redondeada	[ɔ] ~ [o:]	<å> (<o>)
/æ/	baja, central, no redondeada	[æ] ~ [æ:]	<æ> (<e>, <a>)
/ɑ/	baja, posterior, no redondeada	[ɑ] ~ [ɑ:]	<a>

Fuente: Kristoffersen (2000, pp. 13-21).

La representación ortográfica de las vocales también es de gran relevancia para el análisis de la adaptación de los préstamos del español, como quedará claro más adelante. A este respecto, se puede decir que a cada grafema vocálico le corresponde canónicamente un fonema, equivalente al nombre de la letra. Cuando la vocal es larga, casi siempre se cumple con la correspondencia

entre el grafema y su fonema canónico. En cambio, cuando la vocal se realiza como corta, el grafema muchas veces no es el canónico, lo cual es el resultado de una fosilización ortográfica. En la tabla 2 se muestran los fonemas canónicamente asociados con cada grafema, así como los otros fonemas que los grafemas pueden representar.

Tabla 2
Fonemas asociados con cada grafema vocálico en el noruego

Grafema	Fonema canónico	Otros fonemas
<a>	/ɑ/	/æ/ en el diptongo /æʊ/ (<au>)
<e>	/e/	/æ/ ante <r> (pero con varias excepciones), y en el diptongo /æj/ (<ei>)
<i>	/i/	/j/ en los diptongos /aj/ (<ai>), /æj/ (<ei>), /oj/ (<oi>) y /uj/ (<ui>)
<o>	/u/	/o/ en muchas sílabas cerradas, y en sílabas abiertas ante <v>
<u>	/u/	/u/ en muchas sílabas cerradas, especialmente ante nasales no coronales
<y>	/y/	/j/ en el diptongo /øj/ (<øy>)
<æ>	/æ/	/e/ en ciertas palabras
<ø>	/ø/	
<å>	/o/	

Fuente: elaboración propia.

Diptongos

De acuerdo con Kristoffersen (2000, p. 19), los diptongos se analizan como secuencias de una vocal corta seguida de una aproximante. Los tres más comunes son <ei> /æj/, <øy> /øj/ y <au> /æʊ/, pero también se encuentran <oi> /oj/, <ui> /uj/ y <ai> /aj/.

En la tradición lingüística noruega, a diferencia de la española, secuencias de aproximante seguida de vocal nuclear

no se consideran diptongos. Por lo tanto, es importante señalar que las aproximantes /j/ y /v/ también pueden anteceder a cualquiera de las nueve vocales en noruego.

Consonantes

Los fonemas consonánticos del noruego se presentan en la tabla 3.

Tabla 3
Fonemas consonánticos del noruego

	Labial	Dental / alveolar	Retrofleja	Palatal	Velar	Glotal
Oclusiva	p b	t d	ʈ ɖ		k g	
Nasal	m	n	ɳ		ŋ	
Fricativa	f	s	ʂ	ç		h
Vibr. simple		r	ɽ			
Aprox. lateral		l	ɭ			
Aproximante	v			j		

Fuente: Kristoffersen (2000, p. 22).

Como se ha mencionado anteriormente, el modelo de Kristoffersen (2000) postula una diferencia entre consonantes moraicadas y no moraicadas. La moraicidad es una propiedad codificada a nivel fonológico. Cuando una consonante moraicada se encuentra inmediatamente después de una vocal acentuada, esta vocal siempre se realiza como corta, debido a que la vocal y la consonante proporcionan las dos moras requeridas para una sílaba. Además, si se encuentra otra vocal inmediatamente después de la consonante moraicada, ocurre una geminación de la consonante, la cual se vuelve ambisilábica: pasa a formar parte tanto de la coda de la primera de las dos sílabas como del ataque de la segunda. Esto sucede como consecuencia de la interacción entre dos fenómenos: el principio universal de maximización del ataque silábico y el principio particular del noruego de la bimoradicidad de las sílabas acentuadas. En cambio, las consonantes no moraicadas nunca se geminan y siempre

forman parte de la segunda sílaba si se encuentran en posición intervocálica; en estos casos, la vocal precedente se alarga si se le asigna acento léxico. En la mayoría de los casos, las consonantes geminadas, así como las moraicadas que se encuentran a final de palabra, se geminan también en la ortografía.

Con respecto al sistema consonántico del español, la diferencia más notable, aparte del fenómeno de la moraicidad, es la existencia de una serie de consonantes retroflejas en el noruego. Estas, excepto /ʈ/ y la mayoría de las instancias de /ʂ/, derivan históricamente de secuencias de /r/ seguida de otra consonante alveolar, lo cual se refleja en la ortografía; por ejemplo, /ʈ/ se escribe <rt>. En varios casos se puede afirmar que las retroflejas ya se han fonemizado, pero el proceso sigue siendo productivo, por lo que también surgen alófonos retroflejos cuando coinciden vibrantes simples con otras consonantes alveolares a través de lindes de morfema o de palabra.

Los fonemas españoles que no tienen correspondencias evidentes en el noruego son la africada palatal sorda /tʃ/, la fricativa palatal sonora /j/, la nasal palatal /ɲ/, la fricativa velar /x/, la vibrante múltiple alveolar /r/ y la aproximante labiovelar /w/, así como la aproximante lateral palatal /ʎ/ de los dialectos lleístas y la fricativa dental sorda /θ/ de los dialectos de distinción.⁶ Por lo tanto, en el análisis se hará énfasis particular en la adaptación de estos segmentos.

Acento tonal

A primera vista, la posición del acento léxico principal en el noruego depende de si se trata de una voz patrimonial o de un préstamo. En el primer tipo, el acento prácticamente siempre cae en la primera sílaba cuando la palabra es morfológicamente simple. En los préstamos, por su lado, la posición del acento no es predecible, pero tiende a coincidir con la posición en la lengua fuente. Por lo tanto, tradicionalmente se ha postulado una distinción fonológica entre estos dos grupos de palabras para la asignación de la posición del acento: en las palabras nativas, el acento es predecible con base en la estructura morfológica, mientras que en los préstamos, el acento tendría que estar señalada fonológicamente (cf. Kristoffersen, 2000, p. 148).

No obstante, Rice (1999) propone un modelo, posteriormente desarrollado por Kristoffersen (2000), dentro del marco de la Teoría Métrica que, en lugar de suponer marcación fonológica del acento, puede predecir la posición del acento en la mayoría de las palabras, tanto patrimoniales como préstamos, por medio de un algoritmo.

Casi todas las desviaciones son explicadas mediante una marcación extraordinaria de acento o extraprosodicidad en la sílaba final. El modelo no será descrito con gran detalle en este artículo, pero los resultados del algoritmo se pueden sintetizar de la siguiente manera. Primero, si la palabra es monosilábica, la única sílaba será acentuada. Para las palabras plurisilábicas sin marcación fonológica extraordinaria, el acento cae en la última sílaba si esta es pesada (es decir, bimoraica) antes de la asignación del acento; si no, cae en la penúltima. En cambio, si la última sílaba está marcada como extraprosódica, el acento cae en la penúltima sílaba si esta es pesada y si no, cae en la antepenúltima (en caso de que haya tres sílabas). Asimismo, si la última sílaba está marcada fonológicamente como acentuada, el acento, desde luego, cae en esa sílaba. El hecho de que casi todas las palabras patrimoniales llevan acento en la primera sílaba se debe a que tienden a consistir en una sola sílaba o en una sílaba pesada seguida de una ligera.

Por añadidura, el noruego es una lengua de acento tonal, lo cual quiere decir que el acento primario de una palabra es realizado con una de dos melodías contrastivas. Estas se conocen como tonema 1 y tonema 2, o bien, acento 1 y acento 2. Existe una gran cantidad de pares mínimos con el acento en la misma sílaba que se distinguen únicamente por el tonema. La realización de los tonemas varía geográficamente. En el dialecto aquí estudiado, de acuerdo con Kristoffersen (2000, p. 236-237), el tonema 1 es realizado mediante un tono bajo al inicio de la sílaba acentuada, el cual asciende a lo largo de esta y la sílaba siguiente,

por lo que puede representarse como LH (“low–high”). A su vez, el tonema 2 empieza con un tono alto, desciende a lo largo de la sílaba acentuada y vuelve a ascender en la sílaba siguiente, de ahí que sea de tipo HLH (“high–low–high”). El tonema 2 requiere de mínimo una sílaba inacentuada o de acento secundario para ser realizado, por lo que no hay contraste tonémico en palabras monosilábicas (Kristoffersen, 2000, p. 233). Convencionalmente, en las transcripciones fonéticas se emplea un número superescrito al inicio de la sílaba acentuada para indicar tanto la posición del acento como el tonema. En cuanto al nivel fonológico, Kristoffersen (2000, p. 253), quien analiza el acento tonal en el marco de la fonología auto-segmental, asume que el tonema 1 es el no marcado. De este modo, el acento léxico se realiza como LH por defecto, mientras que las palabras que fonéticamente presentan el tonema 2 llevan un tono alto (H) flotante adicional en la forma subyacente; este se asocia con el patrón LH, lo cual produce la melodía HLH como realización fonética.

Metodología

En *Bokmålsordboka* (Universitetet i Bergen y Språkrådet, 2020), el diccionario normativo de la ortografía del noruego bokmål, se realizó una búsqueda avanzada del término “spansk” (‘español’) dentro de las definiciones. De esta manera, se confeccionó un corpus de todas las palabras señaladas como provenientes del español; 94 en total. Muchas de estas no son voces patrimoniales del español, sino que provienen originalmente de otras lenguas, pero todas están completamente

integradas en el sistema fonológico (y el ortográfico) español, por lo que sí se incluyeron en el estudio. El corpus no incluye topónimos.

En ningún diccionario se consigna la ruta tomada por los vocablos desde el español hasta llegar al noruego, pero es probable que una gran parte haya entrado por medio de otra lengua tradicionalmente más influyente en Noruega, sea el inglés, el francés o el alemán. En la mayoría de los préstamos del español, no se detecta ninguna influencia evidente de otra lengua. Sin embargo, para seis de las palabras sí parece ser el caso, por lo que estas se eliminaron de la lista. Se trata de *chili* (de *chile*; la última vocal probablemente ha sido influenciada por el inglés, aunque esta forma se aproxima más a la original en náhuatl), *kannibal* (de *caníbal*; la geminación ortográfica de la <n> parece haber sucedido por influencia de otra lengua europea), *korridor* (según *Bokmålsordboka*, llegó del italiano a través del español, pero mantiene la vocal *i* del italiano *corridoire*), *lasso* (de *lazo*; probablemente con influencia del inglés *lasso*), *sigar* (de *cigarro*; probablemente con influencia del francés *cigare* o del inglés *cigar*) y *sjokolade* (de *chocolate*; probablemente con influencia del alemán *Schokolade*).

En segundo lugar, se excluyeron 12 palabras que el investigador no ha escuchado en uso en noruego, por lo cual desconoce cómo sería su pronunciación exacta (aunque se podría predecir con alta probabilidad en la mayoría de los casos): *centimo*, *conga*, *dublon*, *gaucho*, *guano*, *hacienda*, *hidalgo*, *kamarilja*, *mantilla*, *paso doble*, *quipu* y *zorrilla*.

Después de la eliminación de los dos conjuntos de vocablos mencionados, quedó un corpus de 76 palabras.

Estas se ordenaron en una tabla (véase el anexo) que provee la siguiente información: forma ortográfica en español, forma fonológica en español ⁷ (en algunos casos, varias formas fonológicas, para tomar en cuenta la variación dialectal), forma ortográfica en noruego bokmål, forma fonológica en noruego y forma fonética en noruego. En las transcripciones fonológicas del noruego se siguen los mismos principios que en Kristoffersen (2000): no se señala la moracidad consonántica, la extrasilababilidad ni la marcación extraordinaria de acento, aunque sí se sean propiedades fonológicas. Además, se consignan dos transcripciones fonológicas y fonéticas en ciertos casos: la primera es la forma normalmente utilizada por el investigador, y la segunda es una forma alternativa también observada en el mismo dialecto.

En el corpus se puede notar que muchos de los vocablos en noruego mantienen la forma ortográfica del español, mientras que otros han sido más adaptados a la ortografía noruega; inclusive, hay los que presentan dos formas aceptadas. Asimismo, algunos han perdido la vocal final asociada con el género gramatical en español, y algunos han sido prestados en su forma plural con sentido singular (lo que también ha sucedido con varios préstamos del inglés), puesto que la -s no se asocia con plural en noruego. También cabe señalar que, en muchas ocasiones, la semántica de los préstamos ha sido alterada con respecto a su significado en español. Por ejemplo, *lugar* alude específicamente a un camarote de un barco, *eldorado* (de *El Dorado*) a un lugar paradisíaco o de deseo, y *maskara* (de *máscara*) a 'rímel'. Sin embargo, por tratarse de un estudio fonológico, no se proporciona el significado de cada palabra.

Finalmente, con base en este corpus, se determinó cómo se ha adaptado cada uno de los fonemas del español al sistema fonológico del noruego y se trató de identificar los patrones en la asignación de acento léxico y tonema. El corpus no ofrece muchos vestigios para determinar el grado de influencia fonológica frente a la fonética en los préstamos, dado que pocos fonemas del español presentan alófonos correspondientes a dos fonemas distintos en el noruego. Por lo tanto, a nivel segmental, el análisis se centró en identificar el grado de influencia ortográfica frente a influencia fonética/fonológica en las adaptaciones.

Análisis

Vocales

Ya que el fonema vocálico /a/ suele realizarse como central en español, el fonema noruego fonéticamente más cercano es probablemente /æ/. No obstante, /a/ corresponde invariablemente al fonema noruego /a/ en los préstamos. Un buen ejemplo es *armada* [ar.¹ma:.da], que incluye tres instancias diferentes de dicho fonema. Este patrón puede deberse a dos hechos. En primer lugar, el grafema <a> en noruego representa prototípicamente el fonema /a/; solamente en el diptongo <au> (/æv/) representa /æ/. En segundo lugar, /æ/ tiene una distribución limitada, pues prácticamente solo aparece ante /r/, /j/, /v/ y consonantes retroflejas. De todos modos, queda claro que el factor dominante es la forma ortográfica, puesto que /æj/ sí es una secuencia válida en noruego, pero *papaya* se pronuncia [pa.¹paj.ja], nunca *[pa.¹pæj.ja].

El fonema español /e/ corresponde al fonema noruego /e/ en todas las palabras del corpus. Además, sus alófonos concuerdan con la distribución descrita anteriormente, como se observa, por ejemplo, en las palabras *bolero* [bu.¹le.ru], *embargo* [ɛm.¹baɾ.gu] y *tilde* [²til.də]. Debido a que el fonema /e/ es representado por el grafema <e> en ambas lenguas, no se puede determinar si la adaptación en este caso tiene bases fonológicas, fonéticas u ortográficas.

El fonema /i/ del español corresponde a /i/ en noruego en todos los casos (por ejemplo, *liga* [¹li.ːga] y *marimba* [ma.¹rim.ba]), excepto en la palabra *mais* [¹maj.s] (de *maíz*), donde representa la aproximante /j/. En noruego, la secuencia <ai> invariablemente representa el diptongo /aj/ (la <i> nunca se tilda en noruego, por lo que este diacrítico se perdió en la importación), y no existen palabras nativas morfológicamente simples con la secuencia bisilábica [ai]. Por lo tanto, esta adaptación podría ser motivada tanto por la fonotaxis noruega como por la ortografía.

A su vez, el fonema español /u/ es sustituido sistemáticamente por /u/ en todo el corpus. Ejemplos son *barrakuda* [ba.ra.¹ku.ːda] (de *barracuda*) y *rumba* [¹rum.ba]. Este fenómeno se debe claramente a la ortografía, ya que el grafema <u> en noruego representa prototípicamente el fonema /u/, aunque la [u] noruega, representada prototípicamente por <o>, fonéticamente es casi idéntica a la [u] del español. Ahora bien, las secuencias <gu> y <qu>, que en español representan los fonemas /g/ y /k/, respectivamente, se pronuncian sin la vocal también en noruego. En dos casos, la <u> ni siquiera se escribe: *gerilja* [ge.¹ril.ja] (de *guerrilla*) y *moskito* [mu.¹ski.tu] (de *mosquito*). Por su lado, en *conquistador*

[koŋ.kis.ta.¹do:r] y *quechua* [¹keʃ.ʃu.a] se ha mantenido la forma ortográfica española, pero la <u> tampoco se pronuncia aquí. La ausencia de este fonema vocálico en los préstamos tiene que deberse a influencia fonológica o fonética.

El fonema /o/ del español representa variación en los préstamos en noruego y, como en los casos de las demás vocales, sus adaptaciones se pueden adscribir principalmente a la ortografía. En sílabas abiertas es interpretado como /u/ (con solo una excepción), lo cual corresponde a la pronunciación canónica del grafema <o> en noruego. Ejemplos son *bolero* [bu.¹le.ru], *eldorado* [ɛl.du.¹ra.du] (de *El Dorado*) y *moskito* [mu.¹ski.tu]. La única excepción es *oregano* [o.rə.¹ga.nu] (de *orégano*), que, por cierto, también es la única palabra del corpus en la que <o> representa una vocal en una sílaba sin consonantes, lo cual podría ser la explicación. En sílabas cerradas, en cambio, hay mucha variación, tanto en las tónicas como en las átonas. En voces como *bongo* [¹boŋ.gu] y *conquistador* [koŋ.kis.ta.¹do:r], es más general la pronunciación con /o/, especialmente en la última sílaba de *conquistador*.⁸ En contraste, *condor* [kun.¹du:r] (de *cóndor*) y *sombrero* [sum.¹bre.ru] son pronunciadas con [u] por el investigador. Esta irregularidad es, sin duda, un resultado de que <o> en la ortografía noruega puede representar tanto /o/ como /u/ en sílabas cerradas, por lo que el grado de influencia fonológica/fonética⁹ de la lengua fuente determina la vocal empleada.

Diptongos

Los diptongos crecientes españoles no son interpretados como diptongos en noruego. Esto queda claro en palabras

como *donjuan* [doŋ.ʂu.1an] (de *don Juan*) y *siesta* [si.1es.ta]. En todos los casos, las dos vocales gráficas se interpretan como dos vocales silábicas en noruego, por lo que se incrementa el número de sílabas. La secuencia [wa] es inexistente en noruego, mientras que [je] sí es permitida, pero no después de /s/; en consecuencia, la desdip-tongación puede suceder por razones tanto ortográficas como fonotácticas.

Consonantes

Los siguientes fonemas consonánticos del español corresponden a fonemas noruegos con realizaciones muy similares, y que suelen ser representados por los mismos símbolos: /p/, /t/, /d/, /k/, /g/, /f/, /s/, /m/, /n/, /r/ y /l/. Por supuesto, las realizaciones fonéticas exactas no son las mismas en ambos idiomas, pero no se ahondará en tales detalles en este artículo. Asimismo, la debilitación experimentada por las oclusivas sonoras en ciertos entornos en el español no ocurre en noruego, por lo que estos fonemas siempre se realizan como oclusivas. No es posible determinar si las adaptaciones de estas consonantes se deben a razones fonológicas, fonéticas u ortográficas.

Con respecto a /b/, este fonema se representa ortográficamente en español de dos maneras: y <v>. En noruego, <v> siempre representa la aproximante /v/, razón por la cual la <v> en las únicas palabras del corpus que contienen dicho grafema, *avocado* [a.vu.1ka:du] y *centavo* [sen.1ta:vu], ha sido interpretada como /v/ en los préstamos.

También cabe mencionar que, en varias palabras del corpus, el fonema /n/ es realizado como [ŋ] en español, debido a que se encuentra ante una

consonante velar. Esta misma asimilación tiene lugar en noruego, por ejemplo en *flamenco* [fla.1meŋ.ku]. Por tanto, en estos casos, /n/ se neutraliza con /ŋ/.

En lo que concierne al fonema /θ/, presente en gran parte de España, este siempre corresponde a /s/ en noruego, al igual que en las variedades seseantes del español. Dos ejemplos son *mestis* [mɛ.1sti:s] (de *mestizo*) y *sigarillo* [si.ga.1ril.lu] (de *cigarrillo*). No se puede determinar si esto se debe a influencia fonética/fonológica de dialectos españoles seseantes, si se trata de una aproximación al fonema noruego más similar o si es otro caso más de influencia ortográfica, pues los nombres de las letras <c> y <z> (no utilizadas en vocablos patrimoniales) en noruego son [1se:] y [1set] (ambos con el fonema /s/), respectivamente.

Como ya se ha apreciado, la variedad noruega tratada aquí no posee ninguna africada. En consecuencia, la adaptación fonológica del fonema /tʃ/ merece atención particular. Se observan dos estrategias: la sustitución por una secuencia de dos fonemas, /tʂ/, y la simplificación articulatoria a favor de la fricativa retrofleja /ʂ/. La primera se fundamenta en mayor similitud fonética, mientras que la segunda consiste en una sustitución de un fonema por otro. Sin embargo, la última opción no necesariamente implica una interpretación fonológica de /tʃ/ como un solo fonema en español, sino que se puede explicar por la fonotaxis del noruego, la cual, tradicionalmente, no permite la secuencia /tʂ/ en una misma sílaba. De todos modos, esta sí se ha vuelto más común con la entrada de varios préstamos que contienen africadas en la lengua fuente, sobre todo del inglés, por lo que esta restricción fonotáctica podría encontrarse en proceso de

modificación.¹⁰ En el corpus, cuando se emplea la opción de /tʂ/, en primer lugar, la /t/ se asimila al punto retroflejo de la /ʂ/. Además, en posición intervocálica, las dos consonantes son divididas por el linde silábico, lo cual deja claro que no se trata de un fonema africado en noruego. Esta misma secuencia se puede encontrar a través de lindes de palabra en voces patrimoniales, así como en la onomatopeya que representa un estornudo: *atsjo* [aʈ.¹ʂu:]. Con respecto a las palabras del corpus, el investigador utiliza solo la fricativa en las palabras *chinchilla* [ʂin.¹ʂil.la] y *machete* [ma.²ʂe:tə], pero estas también se escuchan frecuentemente con la secuencia /tʂ/. Por el contrario, las palabras *macho* [¹maʈ.ʂu] y *quechua* [¹keʈ.ʂu.a], donde el fonema español /tʃ/ se halla en posición intervocálica, no suenan aceptables sin el segmento oclusivo. Finalmente, el investigador pronuncia *poncho* [¹pon.ʈʂu] con /tʂ/, posiblemente por su posición posnasal. De todos modos, en suma, la parte oclusiva /tʃ/ parece mantenerse en posición intervocálica, donde no irrespeta la fonotaxis noruega, mientras que es más frecuentemente elidida en otras posiciones.

Otro fenómeno que merece mencionarse es que /sk/ en *moskito* [mu.¹ski.tu] (de *mosquito*) no sea sustituida por /ʂ/ a pesar de que la secuencia de grafemas <sk> seguida de una vocal anterior normalmente represente dicho fonema en noruego. De hecho, en noruego tradicionalmente no se permite la secuencia /ski/ en un mismo morfema, ya que esta, históricamente, es el origen de la secuencia /ʂi/. Empero, también en este caso, se nota que la fonotaxis se encuentra en proceso de cambio debido a préstamos de varios idiomas en los que sí existe dicha combinación de fonemas.

Como se ha apreciado, el noruego no tiene contraste fonológico entre vibrante simple y múltiple: solo existe la vibrante simple /r/ (que puede geminarse en caso de ser moraica). En las tres palabras del corpus que incluyen una vibrante múltiple en español, esta es sustituida por la vibrante simple en noruego (a pesar de que se mantenga ortográficamente la doble <r> en *barrakuda*): *barrakuda* [ba.ra.¹ku.da], *gerilja* [gɛ.¹ril.ja] (de *guerrilla*) y *sigarillo* [si.ga.¹ril.lu].

En la palabra *tortilla*, la vibrante simple ocurre ante una consonante alveolar, secuencia que en noruego produce una consonante retrofleja. Este préstamo, efectivamente, presenta la pronunciación [tu.¹ʈij.ja] o [tu.¹ʈil.la]. El uso de la retrofleja en este vocablo debe ser el resultado de una interpretación de la secuencia gráfica <rt> como representante del fonema retroflejo /ʈ/.

Los fonemas noruegos articulatoriamente más cercanos a la /x/ del español son la fricativa retrofleja /ʂ/ y la fricativa palatal /ç/. En *donjuan* [doŋ.ʂu.¹an], la elección es la retrofleja /ʂ/. Pareciera tratarse de un caso de influencia fonológica/fonética del español, pero también podría ser una analogía con préstamos del francés, en los que la <j> (que normalmente representa /z/ en el francés) se ha adaptado como /ʂ/ debido a la inexistencia de fricativas sonoras en el noruego. Por otro lado, en las otras dos palabras del corpus que contienen /x/ en español, el correspondiente en noruego es la aproximante palatal /j/: *jade* [²ja.də] y *junta* [¹jun.ta]. Esto sucede, evidentemente, por influencia ortográfica, ya que la letra /j/ representa el fonema /j/ en noruego.

El análisis de los fonemas españoles /j/ y /ʎ/ es más complejo, puesto que en

la mayoría de las variedades del español han confluído en el fonema /j/. En lo que concierne a papaya, con el fonema /j/ en todas las variedades del español, la correspondencia en noruego es la aproximante palatal /j/: *papaya* [pa.1paj.ja]. Asimismo, como se puede apreciar por la geminación, esta aproximante se interpreta como moraica, al igual que cuando forma parte de diptongos en voces patrimoniales noruegas. Es difícil determinar si esta correspondencia se debe a la similitud fonética con el diptongo noruego <ai> /aj/ o a la coincidencia con la <y> en el diptongo <øy> /øj/ (como en <øya> [1øj.ja] ‘la isla’).

En lo que atañe al dígrafo <ll> del español, este representa el fonema /ʎ/ en ciertas variedades del español y /j/ en otras. Curiosamente, en muchos cursos de español en Noruega, la pronunciación es descrita explícitamente como [lj];¹¹ es decir, una aproximación a la del fonema /ʎ/, a pesar de que la mayoría de los dialectos españoles hoy en día, inclusive en España, sean yeístas. Esta puede ser la causa del uso de la secuencia de /lj/ en *gerilja* [gɛ.1ril.ja]. Además, cabe señalar que /lj/ también se encuentra en posición intervocálica en varias palabras patrimoniales noruegas. Por otro lado, una aproximación al habla yeísta, mediante /j/, parece ser lo más común en *paella* [pa.1ej.ja] y *tortilla* [tu.1tj.ja], aunque las formas [pa.1el.ja] y [tu.1tjil.la] tampoco son raras. En cambio, en *chinchilla* [ʃin.1ʃil.la], *sigarillo* [si.ga.1ril.lu] y la variante *tortilla* [tu.1tjil.la], donde el fonema en cuestión ha sido interpretado como una /ʎ/ moraica, la explicación es indudablemente ortográfica. Por último, la palabra española *llama* lleva el fonema palatal en posición inicial, donde en

noruego no puede aparecer la secuencia /lj/ ni una consonante geminada. El resultado es el fonema /ʎ/: *lama* [1la:.ma].

En la única palabra del corpus que contiene la nasal palatal /ɲ/ se observa una clara aproximación fonológica/fonética en la adaptación al noruego: *castañeta* se ha tomado prestada como *kastanjett* [kas.tan.1jet], con una sustitución de /ɲ/ por la secuencia /nj/. El mismo fenómeno se observa en topónimos como *Spania* /spanja/ [1spa.n.ja] (de España).

El último tema por tratar en este subapartado es la moracidad de las consonantes, la cual es reflejada superficialmente por medio de la geminación de una consonante en posición posvocálica en sílaba acentuada, o bien, la realización breve de una vocal en sílaba cerrada acentuada cuando no le sigue otra sílaba con consonante inicial. En posición interior de palabra, tres consonantes se manifiestan como moraicas en el corpus. En primer lugar, cuando la /ʎ/ del español se interpreta como /ʎ/ en noruego, esta siempre es moraica, claramente por influencia de la grafía <ll>: *chinchilla* [ʃin.1ʃil.la], *sigarillo* [si.ga.1ril.lu] y *tortilla* [tu.1tjil.la]. En segundo lugar, la aproximante /j/ siempre se manifiesta como moraica cuando se halla en posición intervocálica: *paella* [pa.1ej.ja], *papaya* [pa.paj.ja] y *tortilla*: [tu.1tj.ja]. Este comportamiento se observa con el mismo fonema en todos los préstamos. En tercer lugar, el fonema /k/ también se interpreta como moraica en varios de los préstamos: *alpaka* [al.1pak.ka] (de *alpaca*), *coca* [1kuk.ka] y *kokos* [1kuk.kus] (de *cocos*). Además, una pronunciación alternativa común de kakao es [1kak.ka.u], en la que se observa que la /k/ se gemina cuando el acento se pasa

a la primera sílaba. Solo en un vocablo —taco [1ta:.ku]— la /k/ no es moraica en este entorno. Los patrones observados son relevantes para la comprensión general de las consonantes moraicas y merecen mayor atención en estudios de adaptación de préstamos de otras lenguas al noruego.

En cuanto a consonantes moraicas en posición final de palabra, se observan tres: *kastanjett* [kas.tan.1jet], *mulatt* [mʉ.1lat] (de *mulato*) y *donjuan* [doŋ.ʂu.1an]. Las dos primeras son los únicos dos casos de una consonante oclusiva oral en posición final de palabra en el corpus, lo cual, junto con los datos de la /k/ ya tratados, constituye una indicación de que las oclusivas, especialmente las sordas, son más propensas a ser moraicas que otras clases de consonantes (excepto las aproximantes).

Acento tonal

La posición del acento léxico en los préstamos es la misma que en las palabras españolas en la mayoría de los casos. Las únicas excepciones son *kano* [1ka:.nu] (de *canoá*), *kolibri* [ku.1li.bri] (de *colibrí*; pero también se observa la forma [ku.li.1bri:]), *kondor* [kun.1du:r], *mascara* [ma.1ska:.ra] y *oregano* [o.rɔ.1ga:.nu] (además de *mais* [1maj:s], reinterpretada como monosilábica, como señalado anteriormente). Sin embargo, todos estos casos, aparte de *kondor*, cumplen con la regla básica de asignación de acento de Kristoffersen (2000), lo que explicaría por qué se desvían de su pronunciación original. En el caso particular de *kondor*, la regla básica predice que se acentúe en la primera sílaba, puesto que la coda de la última sílaba es constituida por una consonante no moraica. Esto quiere decir

que la última sílaba lleva marcación extraordinaria de acento, lo cual podría deberse a una analogía con el préstamo *kontor* [kun.1tu:r] ‘oficina’ o con otros préstamos terminados en <dor> (*conquistador*, *matador*, etc.).

Muchas más de las palabras llevan marcación excepcional de extrasilabicidad o de acento, pero en todos estos casos, su finalidad parece ser mantener la posición del acento de la palabra española. Más frecuentemente, se trata de marcación de acento en la última sílaba cuando esta contiene una consonante no moraica en la coda, lo que siempre resulta en una vocal larga; por ejemplo, *banan* [ba.1na:n] (de *banana/banano*), *conquistador* [koŋ.kis.ta.1do:r], *lugar* [lu.1ga:r] y *mestis* [mɛ.1sti:s]. Asimismo, se encuentran manifestaciones de sílaba final extraprosódica en las palabras *indigo* [1in.di.gu] (de *índigo*), *nutria* [1nu:.tri.a] y *quechua* [1keʂ.ʂu.a].

En resumen, en la mayoría de las ocasiones, la regla básica de asignación de acento del noruego acentúa la misma sílaba que es la acentuada en español. En caso contrario, las marcaciones extraordinarias en los préstamos sirven para mantener la posición del acento de la lengua fuente (con la excepción de *kondor*). Debido a que muchas de las palabras no llevan acento gráfico en español, además del hecho de que dicha marca diacrítica es poco común en noruego, se debe concluir que la posición del acento en los préstamos presenta una influencia fonológica/fonética notable. Por otro lado, la ausencia de marcación extraordinaria en algunos otros préstamos, que, en consecuencia, presentan menor grado de influencia fonológica/fonética, puede causar que el acento caiga en una sílaba diferente en noruego que en español.

En lo que concierne a los tonemas, casi todas las palabras del corpus presentan el tonema 1. Esto sugiere que dicho tonema es el que se asigna por defecto a los préstamos, lo cual es lógico si este se considera el tonema no marcado. Las cuatro excepciones, con el tonema 2, son las siguientes: *jade* [2ja:də], *tilde* [2til.də], *machete* [ma.2ʃe:tə] y *sangría* [saŋ.2gri:a]. Las primeras tres conforman claramente un grupo distintivo: son las únicas palabras del corpus que terminan en /e/. Efectivamente, Kristoffersen (2000, p. 256) nota que el patrón productivo para palabras bisilábicas acabadas en esta vocal (lo cual corresponde a *jade* y *tilde*) es el tonema 2. Respecto a palabras de más de dos sílabas, el autor también señala que las que tienen una /e/ final usualmente son asignadas el tonema 2; esto sucede con *machete*. La presencia del tonema 2 en *sangría* es más difícil de explicar, puesto que Kristoffersen (2000, p. 257) afirma conocer solo una palabra morfológicamente simple acabada en una vocal diferente de /e/ que tenga el tonema 2. Una posible explicación podría ser que el tonema 2 en *sangría* se deba a una analogía con sustantivos femeninos en su forma singular definido, marcada por medio del sufijo /-a/, ya que estas sí llevan el tonema 2.¹²

Conclusiones

Con respecto a los fonemas vocálicos, se ha observado una fuerte influencia de la ortografía; de hecho, todas las adaptaciones, con la excepción de ciertas instancias del fonema español /o/ y del grafema <u>, podrían basarse únicamente en la asociación de cada grafema con su fonema canónico en

noruego. Por añadidura, los diptongos del español se interpretan como dos vocales silábicas en noruego, lo cual, probablemente, también se debe a las formas ortográficas. Las correspondencias entre los fonemas vocálicos del español con los del noruego se resumen en la tabla 4.

Tabla 4
Correspondencias de los fonemas vocálicos españoles en noruego

Español	Noruego
/i/	/i/, /j/
/e/	/e/
/a/	/a/
/o/	/u/, /o/
/u/	/u/

Fuente: elaboración propia.

En cuanto a los fonemas consonánticos, también hay un alto grado de influencia ortográfica, pero también en estos casos es difícil distinguirla de influencia fonológica/fonética. Sin embargo, también se encuentran casos en los que la ortografía se puede descartar como factor. Esto sucede, en primer lugar, con el fonema español /tʃ/, que se adapta como /tʃ/ o /ʃ/ en noruego; en este caso, una influencia ortográfica no sería posible, puesto que la grafía <ch> tradicionalmente no existe en noruego. Asimismo, el empleo de /tʃ/ es más común en posición intervocálica, donde ambos fonemas pueden separarse en dos sílabas distintas. En segundo lugar, hay una clara influencia no

ortográfica en algunos préstamos que originalmente en español contenían el fonema /k/, adaptado como /lj/, así como en la adaptación de /ɲ/ como /nj/. Finalmente, la sustitución de /x/ por /ʃ/ se basa posiblemente en similitud fonológica/fonética, pero en otros casos, la correspondencia de la /x/ española

es /j/ en noruego, por influencia de la ortografía. Las correspondencias entre los fonemas consonánticos del español con los del noruego se resumen en la tabla 4 (se ponen entre paréntesis los fonemas que no existen en todas las variedades del español y las correspondencias de estos en noruego):

Tabla 5

Correspondencias de los fonemas consonánticos españoles en noruego

Español	Noruego
/p/	/p/
/b/	/b/
/t/	/t/
/d/	/d/
/k/	/k/
/g/	/g/
/f/	/f/
(/θ/)	(/s/)
/s/	/s/
/j/	/j/ (/lj/, /l/)
/x/	/j/, /ʃ/
/tʃ/	/tʃ/, /ʃ/
/m/	/m/
/n/	/n/
/ɲ/	/nj/
/r/	/r/
/r/	/r/
/l/	/l/
(/ʎ/)	(/lj/, /l/)

Fuente: elaboración propia.

Cabe añadir que es llamativo que algunas de las consonantes sean interpretadas como moraicadas pese a que ese rasgo no exista en español. La moraicidad consonántica en el noruego es definitivamente un fenómeno que merece estudiarse con mayor detalle.

En la mayoría de las ocasiones, la regla básica de asignación del acento léxico del noruego coloca el acento en la misma sílaba que en la palabra española. Cuando esto no es el caso, muchas veces se emplean los recursos de marcación extraordinaria de acento o extrasilabicidad para que se mantenga la posición del acento de la lengua fuente. Por lo tanto, el mayor grado de influencia fonológica/fonética en la adaptación de los préstamos del español parece encontrarse justamente en la posición del acento.

En lo que atañe a los tonemas, a casi todos los vocablos del corpus se les asigna el tonema 1; solo cuatro palabras presentan el tonema 2. Esto confirma que el tonema 1 es el no marcado, mientras que las instancias del tonema 2 parecen darse analógicamente.

En síntesis, se ha mostrado una fuerte influencia de la ortografía en los préstamos del español en el noruego. A nivel segmental, la adaptación fonológica se desvía de lo sugerido por la ortografía solo en ciertos casos; esto es casi siempre cuando la grafía del español no existe en el noruego o cuando un mismo grafema representa diversos fonemas. La única adaptación que incumple con la fonotaxis tradicional es la secuencia /tʃ/ (de /tʃ/) en ataque silábico, pero en estos casos tiende a emplearse solo la fricativa /ʃ/. A nivel suprasegmental, se ha mostrado una influencia fonológica/fonética notable en cuanto a la posición original del

acento léxico en español, pero también existen desviaciones.

La conclusión quizá más importante de esta investigación es el hecho de que la forma ortográfica parece ser mucho más influyente de lo que se ha estipulado en estudios anteriores de la adaptación fonológica de préstamos. Por lo tanto, en futuros estudios, sobre todo de préstamos entre lenguas con poco contacto y pocos hablantes bilingües en común, debe prestarse mayor atención a este factor.

Notas

1. El noruego es una lengua germánica hablada por casi 5 millones de personas, principalmente en Noruega, donde es la única lengua administrativa a nivel nacional.
2. Se reconocen dos ortografías oficiales para el noruego, el bokmål y el nynorsk, ambas reguladas por el mismo ente, Språkrådet.
3. Cita original: "Lånord fra andre språk enn engelsk uttales med lyder som allerede finnes i norsk fonologi".
4. Por ejemplo, la letra <a> es denominada [1a:], la <e> es denominada [1e:], etcétera.
5. Kristoffersen (2000) incluye también el fonema aproximante /w/, que aparece únicamente en el diptongo /æw/. Sin embargo, el presente autor pronuncia dicho diptongo como /æv/, por lo que está claro que /w/ se ha fusionado con la aproximante labiodental /v/ en la variedad bajo estudio.
6. Todos estos fonemas son representados por diversos otros símbolos en diferentes publicaciones.
7. En la transcripción fonológica de las palabras españolas, las aproximantes /j/ y

- /w/ se consideran fonemas distintos de las vocales /i/ y /u/ en todos los casos.
8. Aunque, posiblemente, se podrían dar pronunciaciones de las primeras sílabas de estas palabras con [u].
 9. Pero no el grado de conocimiento del español de cada hablante en particular, puesto que el investigador es hablante fluido del español, y aun así pronuncia algunas de estas palabras con [u].
 10. En algunos casos, estas palabras se escriben con <tsj>, como en Tsjekkia ‘Chequia’; aun así, el investigador pronuncia dicho vocablo con /ʃ/ inicial: [1ʃek.ki.a].
 11. Un ejemplo es en una página sobre fonética española en la Universidad de Oslo (Institutt for litteratur, områdestudier og europeiske språk, s.f.).
 12. En su forma base, llevan el sufijo /-e/ como marca de género femenino singular indefinido. Cuando este es sustituido por /-a/ para marcar el definido, el tema asociado con la raíz se mantiene.
- Bibliografía**
- Andersen, P. H. (2007). Oh bloody hell sir æ åsså tar av mæ kappa. En undersøkelse av engelske innslag i rollespill [Tesis de maestría, Universidad de Tromsø].
- Brandsegg, T. (2001). Kolles pute’n herre together da? – om engelske innslag i talespråket til trønderske ungdommer [Tesis de maestría, Universidad Noruega de Ciencia y Tecnología].
- Calabrese, A. y Wetzels, W. L. (2009). Loan phonology. Issues and controversies. En Calabrese, A. y Wetzels, W. L. (Eds.), *Loan phonology* (pp. 1-10). John Benjamins.
- Chang, C. (2008). Phonetics vs. Phonology in Loanword Adaptation: Revisiting the Role of the Bilingual. UC Berkeley Phonology Lab Annual Report (2008).
- Endresen, R. T. (1991). *Fonetikk og fonologi. Ei elementær innføring* (2ª ed.). Universitetsforlaget.
- Feke, M. S. (2003). Adaptaciones fonéticas quechuas de préstamos léxicos españoles. *Revista Andina*, 37(2), 237-247.
- Foss, E. S. (2019). Spansk mest populært. <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/spansk-mest-populaert>
- Hualde, J. I. (2009). Phonologically unmotivated changes in language contact: Spanish borrowings in Basque. *Folia Linguistica*, 27(1-2), 1-26. <https://doi.org/10.1515/flin.1993.27.1-2.1>
- Institutt for litteratur, områdestudier og europeiske språk, Det humanistiske fakultet, Universitetet i Oslo. (s.f.). *Fonética | Fonetikk*. <https://www.hf.uio.no/ilos/tjenester/kunnskap/sprak/nettsprak/spansk/portal/spa1101/fonetikk/>
- Kristoffersen, G. (2000). *The Phonology of Norwegian*. Oxford University Press.
- LaCharité, D. y Paradis, C. (2005). Category preservation and proximity versus phonetic approximation in loanword adaptation. *Linguistic Inquiry*, 36(2), 223-258. <https://doi.org/10.1162/0024389053710666>
- Lea, A. H. (2009). Lånord i norsk talespråk [Tesis de maestría, Universidad de Oslo].
- Peperkamp, S. (2005). A psycholinguistic theory on loanword adaptations. En Ettliger, M., Fleischer, N. y Park-Doob, M. (Eds.), *Proceedings of the 30th Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society* (pp. 341-352). Berkeley Linguistic Society.

- Pinta, J. D. (2013). Lexical strata in loanword phonology: Spanish loans in Guarani [Tesis de maestría, University of North Carolina at Chapel Hill].
- Rice, C. (1999). Norwegian. En van der Hulst, H. (Ed.), *Word prosodic systems in the languages of Europe* (pp. 545-553). Mouton de Gruyter.
- San Giacomo, M. y Peperkamp, S. (2008). Presencia del español en náhuatl: estudio sociolingüístico de la adaptación de préstamos. En Westmoreland, M. y Thomas, J. A. (Eds.), *Selected Proceedings of the 4th Workshop on Spanish Sociolinguistics* (pp. 149-156).
- Sayahi, L. (2005). Phonological adaptation of Spanish loanwords in Northern Moroccan Arabic. *U. Penn Working Papers in Linguistics*, 11(1), 253-261.
- Silverman, D. (1992). Multiple scansion in loanword phonology: evidence from Cantonese. *Lingua* 116(7), 1046-1078.
- Torp, A. y Vikør, L. S. (2000). *Hovuddrag i norsk språkhistorie* (2ª ed.). Gyldendal Akademisk.
- Universitetet i Bergen y Språkrådet. (2020). *Bokmålsordboka. ordbok.uib.no*
- Vendelin, I. y Peperkamp, S. (2006). The influence of orthography on loanword adaptations. *Lingua*, 116, 996-1007. <https://doi.org/10.1016/j.lingua.2005.07.005>

El corpus

Forma ortográfica en español	Forma fonológica en español	Forma ortográfica en noruego	Forma fonológica en noruego	Forma fonética en noruego
albino	/albino/	albino	/albinu/	[al.1bi:.nu]
alpaca	/alpaka/	alpukka	/alpaka/	[al.1pak.ka]
armada	/armada/	armada	/armada/	[ar.1ma:.da]
avocado	/abokado/	avokado	/avukadu/	[a.vu.1ka:.du]
bacalao	/bakalao/	bacalao bakalao	/bakalau/	[ba.ka.1la:.u]
balsa	/balsa/	balsa	/balsa/	[1bal.sa]
banana banano	/banana/ /banano/	banan	/banan/	[ba.1na:n]
barracuda	/barakuda/	barrakuda	/barakuda/	[ba.ra.1ku:.da]
bodega	/bodega/	bodega	/budega/	[bu.1de:.ga]
bolero	/bolero/	bolero	/buleru/	[bu.1le:.ru]
bongo	/bongo/	bongo	/bongu/	[1boŋ.gu]
cacao	/kakao/	kakao	/kakau/	[ka.1ka:.u] [1kak.ka.u]
canasta	/kanasta/	canasta	/kanasta/	[ka.1nas.ta]
canoa	/kanoa/	kano	/kanu/	[1ka:.nu]
casco	/kasko/	kasko	/kasku/	[1kas.ku]
castañeta	/kastaneta/	kastanjett	/kastanjet/	[kas.tan.1jet]
caymán	/kajman/	kaiman	/kajman/	[kaj.1ma:n]
centavo	/θentabo/ /sentabo/	centavo	/sentavu/	[sɛn.1ta:.vu]
chinchilla	/tʃintʃila/ /tʃintʃija/	chinchilla	/ʃinʃila/ /tʃintʃila/	[ʃin.1ʃil.la] [tʃin.1ʃil.la]
cigarrillo	/θigariʎo/ /θigarijo/ /sigariʎo/ /sigarijo/	sigarillo	/sigarilu/	[si.ga.1ril.lu]

coca	/koka/	koka	/kuka/	[1kuk.ka]
coco(s)	/koko(s)/	kokos	/kukus/	[1kuk.kus]
colibrí	/kolibri/	kolibri	/kulibri/	[ku.1li:.bri] [ku.li.1bri:]
cóndor	/kondor/	kondor	/kundur/	[kun.1du:r]
conquistador	/konkistador/	conquistador	/konkistador/	[kon.1kis.ta.1do:r]
desperado	/desperado/	desperado	/desperadu/	[des.pø.1ra:.du]
don Juan	/donxwan/	donjuan don juan	/donʂuan/	[don.ʂu.1an]
El Dorado	/eldorado/	eldorado	/elduradu/	[el.du.1ra:.du]
embargo	/embargo/	embargo	/embargu/	[em.1bar.gu]
fandango	/fandango/	fandango	/fandangu/	[fan.1dan.gu]
flamenco	/flamenko/	flamenco	/flamenku/	[fla.1meŋ.ku]
gringo	/gringo/	gringo	/gringu/	[1grin.gu]
guerrilla	/geriʎa/ /gerija/	gerilja	/gerilja/	[ge.1ril.ja]
índigo	/indigo/	indigo	/indigu/	[1in.di.gu]
jade	/xade/	jade	/ja:de/	[2ja:dø]
junta	/xunta/	junta	/junta/	[1jun.ta]
liga	/liga/	liga	/liga/	[1li:.ga]
llama	/ʎama/ /jama/	lama	/lama/	[1la:.ma]
lugar	/lugar/	lugar	/lugar/	[lu.1ga:r]
machete	/matʃete/	machete	/maʂete/ /matʂete/	[ma.2ʂe:.tø] [mat.2ʂe:.tø]
macho	/matʃø/	macho	/matʂu/	[1mat.ʂu]
maíz	/maiθ/ /mais/	mais	/majs/	[1majs]
marimba	/marimba/	marimba	/marimba/	[ma.1rim.ba]
marina	/marina/	marina	/marina/	[ma.1ri:.na]
máscara	/maskara/	mascara	/maskara/	[ma.1ska:.ra]
matador	/matador/	matador	/matador/	[ma.ta.1do:r]

merino	/merino/	merino	/merinu/	[mɛ.1ri:.nu]
mesana	/mesana/	mesan	/mesan/	[mɛ.1sa:n]
mestizo	/mestiθo/ /mestiso/	mestis	/mestis/	[mɛ.1sti:s]
mosquito	/moskito/	moskito	/muskitu/	[mu.1ski:.tu]
mulato	/mulato/	mulatt	/mulat/	[mu.1lat]
nutria	/nutrja/	nutria	/nutria/	[1nu:.tri.a]
orégano	/oregano/	oregano	/oreganu/	[o.rə.1ga:.nu]
paella	/paeʎa/ /paeja/	paella	/paeja/ /paelja/	[pa.1ɛj.ja] [pa.1ɛl.ja]
pampa(s)	/pampa(s)/	pampas	/pampas/	[1pam.pas]
papaya	/papaja/	papaya	/papaja/	[pa.1paj.ja]
peseta	/peseta/	peseta	/peseta/	[pe.1se:.ta]
peso	/peso/	peso	/pesu/	[1pe:.su]
picador	/pikador/	pikador	/pikador/	[pi.ka.1dor]
pimiento	/pimmjento/	pimiento	/pimientu/	[pi.mi.1en.tu]
platina	/platina/	platina	/platina/	[pla.1ti:.na]
poncho	/pontʃo/	poncho	/pontʃu/	[1poŋ.tʃu]
quechua	/ketʃwa/	quechua	/ketʃua/	[1keʃ.ʃu.a]
rodeo	/rodeo/	rodeo	/rudeu/	[ru.1de:.u]
rumba	/rumba/	rumba	/rumba/	[1rum.ba]
salsa	/salsa/	salsa	/salsa/	[1sal.sa]
sambo	/sambo/	sambo	/sambu/	[1sam.bu]
sangría	/sangria/	sangria	/sangria/	[saŋ.2gri:a]
siesta	/sjesta/	siesta	/siesta/	[si1ɛs.ta]
silo	/silo/	silo	/silu/	[1si:.lu]
sombrero	/sombbrero/	sombrero	/sumbrero/	[sum.1bre:.ru]
taco	/tako/	taco	/taku/	[1ta:.ku]
tapa(s)	/tapa(s)/	tapas	/tapas/	[1ta:.pas]
tapir	/tapir/	tapir	/tapir/	[ta.1pi:r]
tilde	/tilde/	tilde	/tilde/	[2til.də]
tortilla	/tortiʎa/ /tortija/	tortilla	/tuʃija/ /tuʃila/	[tu.1ʃj.ja] [tu.1ʃil.la]

Revista de Lenguas Modernas, N.º 33, 2020-2021

Estudios sobre Literatura

Atwood's Men Meet the Screen

Revisiting Literary and Cinematic Masculinities in *The Handmaid's Tale*

Los hombres de Atwood ahora en la pantalla

Un repaso de masculinidades literarias y fílmicas en
El cuento de la criada

JOE MONTENEGRO BONILLA

Sede Regional Brunca

Universidad Nacional de Costa Rica, Costa Rica

Abstract

Margaret Atwood's famous work, *The Handmaid's Tale*, offers innovative and intriguing perspectives on gender and gender roles, as they are dramatized and problematized in the context of a dystopian society that in many ways is a projection of our own. Particularly interesting in the novel are the roles of men, represented by the principal male characters: the Commander, Nick, and Luke. As Atwood employs these personae to describe at least three different manifestations of masculinity—all with their own conflicts and possibilities—the first season of the television version of the novel, created by Bruce Miller and released in 2017, explores, expands, and exploits various visions of manhood that help understand not only the protagonist's but also the reader's/viewer's world. This paper is an attempt to establish a dialogue between Atwood's and Miller's viewpoints on masculinity through their portrayals of these three characters and their interactions with their protagonist and their context.

Keywords: men, gender roles, cinema, television, comparative analysis

Resumen

La famosa obra de Margaret Atwood, *El cuento de la criada*, ofrece perspectivas innovadoras e intrigantes acerca del género y los roles de género, a medida que estos son dramatizados y problematizados en el contexto de una sociedad distópica, la cual es una proyección de la nuestra en muchos sentidos. Particularmente, resultan interesantes los papeles que juegan los hombres en la novela, los cuales son representados por los personajes masculinos principales: el Comandante, Nick y Luke. Mientras Atwood emplea a estos personajes para describir por lo menos tres manifestaciones diferentes de la masculinidad —con todo y sus conflictos y posibilidades—, la primera temporada de la versión televisiva de la novela, creada por Bruce Miller y estrenada en 2017, explora, expande y explota diversas visiones de la masculinidad que ayudan a comprender no solo el mundo de la protagonista sino también el del lector/espectador. Este artículo es un intento por establecer diálogo entre los puntos de vista de Atwood y de Miller sobre la masculinidad, por medio de los retratos de estos tres personajes y sus relaciones con la protagonista y con su entorno.

Palabras clave: hombre, rol de los géneros, cine, televisión, análisis comparativo

Introduction

In 2006, in Universidad de Costa Rica's *Revista de Lenguas Modernas*, I published my first academic article, entitled "Not All Is as it Seems with Men: A Study of Masculinities in Margaret Atwood's *The Handmaid's Tale*." In it, I meditated on the two principal male characters of Atwood's novel, Nick and the Commander, and the modest result of this exercise was a brief look into the ways in which the Gilead regime, among other things, problematizes masculinity. In 2017, Bruce Miller transposed *The Handmaid's Tale* onto the television screen through the streaming service Hulu, and as I watched the first season of this version, I realized that the questions that had piqued me as a

graduate student twelve years before were as intriguing and as current as ever. This time around, however, I was being offered new perspectives on how the original characters could be reread and analyzed.

Viewed as hypertext, this television version of *The Handmaid's Tale* proposes a more contemporary reading of Atwood's work in all its senses; it modernizes and reinvigorates the novel's original agenda. This is particularly true for its approach to such gender issues as those involving masculinity. Therefore, viewers and readers are invited to discover whether the portrayal of masculinities on the screen reproduce, enrich, or trivialize those offered by the original text, and how a conversation is established between the two texts. As I review recent studies on masculinities

and masculine representations in literature and in film, I intend to return to my first reading of *The Handmaid's Tale* and analyze how my initial takes on its male characters are reinforced, rephrased, and/or replaced by the television version. In other words, I ask myself whether or not the men portrayed in the series develop or deviate from their literary characterizations.

In comparison with the novel, there is a multiplication of viewpoints in the screen adaptation. In the former, Offred is the only informant all throughout the narration, except for the very last chapter. Her perception of the male characters inevitably ends up becoming our perception as well. For her, the men of her world are something more than the perpetrators of oppression and suffering; they are, at least in some ways, fellow victims of the system, whether because they are lost, desperate, or indignant. Unlike in the novel, the male characters in the television series may also speak for themselves and offer alternative points of view regarding their position within their reality. We get to see them at times in situations or places where Offred is not present or of which she is not even aware. Still, they are often portrayed as sufferers and not so much as ultimate offenders.

This, my second reading of the novel, was assisted by the interpretation and the original portrayals offered by the television adaptation. This time around, Atwood's male characters appear to be more than catalogue depictions of masculinities. The Commander, Nick, and Luke do not only play a role in the story but live and dwell in it as much as Offred does. They are primary heroes, if you wish, since they

move, suffer, act, and react independently from the protagonist, notwithstanding the fact that it is *her* tale that is being told after all.

Miller's television adaptation of the novel helped me, through a concrete visual approach to the characters, a narrativity that involves other voices and eyes beside the protagonist's, and a conspicuous actualization of the story's themes, to look past the functions and roles of the male characters and discover their centrality, particularly as arguable victims of the same system that threatens to destroy the heroine. The male characters in Atwood's novel are vulnerable, fragile, fearful, even too weak to preserve themselves in their masculine performances. The Commander, in all his glory and power, fails to represent the Republic as he is expected to. Nick, on the other hand, is objectified by both Serena Joy and the handmaid herself, which places him in a position that not only underscores the oppression of women under the regime but draws attention to his own powerlessness. And Luke, finally, is lost to Offred, but he has helplessly lost her too, both to Gilead and to Nick. All of this is true in both the novel and the show, but on the screen, the dilemmas of existence and survival of the male characters and their masculinities take on more apparent and independent expressions.

The Commander

Fred Waterford, the Commander, represents the ruling order upon which not only one household but a whole system depends. He is law, and he is power, two of the attributes most often

associated with masculinity as it is traditionally conceived. Maria San Needham (2015) says about him:

The Commander embodies the Republic's ideal masculinity in Offred's narrative; he is considered a worthy man; he has a household; he has Guardians to tend his Wife's garden; he has obtained a rank and station that earns him a Handmaid. It is hinted in the ending of the novel [and made evident throughout the TV series] that he was instrumental in the setting up of the Republic, and throughout the novel [*and* the series] he maintains his status as a powerful male. (p. 16)

Such status is well-known to virtually every member of his community. When Rita, the Martha, sends Offred to get some things from the store, she instructs her, "Tell them fresh, for the eggs... Not like last time. And a chicken, tell them, not a hen. Tell them who it's for [meaning the Commander] and then they won't mess around" (Atwood, 1998, p. 11). This same recognition of the Commander's power is endorsed by the first Ofglen (Alexis Bledel), in episode two of the series, when she is trying to recruit Offred (Elisabeth Moss). She tells her, "Waterford [as the Commander is also known] is important. He's very high up. You have to find out and tell us" (Miller, 2017, 6:21-6:26).

The Commander is obviously a very powerful man in town, and he definitely enjoys boasting about his position, especially in the presence of his handmaid. At Jezebel's, Offred narrates, "his spine straightens imperceptibly, his chest expands... He is demonstrating... his mastery of the

world" (Atwood, 1998, p. 236). In several episodes of the series, we also see that the Commander (Joseph Fiennes) does not miss a chance to show, at least to his wife (Yvonne Strahovski) and his handmaid, how much in control he is, and thereby, how much of a man. However, power is a fragile good, especially in the mind of those who hold it. According to Michael Kimmel (as cited in Needham, 2015), the fact that men are and have been effectively in power does not necessarily "translate to a feeling of being powerful at the individual level" (p. 6). This is how and why we find, both on the page and on the screen, a Commander that is powerless and weak.

Offred discovers this early enough. "There must be something he wants, from me," she says, "To want is to have a weakness" (Atwood, 1998, p. 136). She ultimately learns how to feed her master's ego in order to get at least some of what she wants, if only to survive, but he is also "worthy of [her] pity, for she sees him as a helpless poor creature that turns to her in a desperate attempt to redeem himself... and [maybe] get some love in return" (Montenegro-Bonilla, 2006, p. 49). Joseph Fiennes's portrayal of Fred Waterford in the series suggests a more philandering quality to the Commander. When he admits to Offred, "Maybe you're just learning my weaknesses" (Miller, 2017, ep. 5, 1:38-1:40), he does it in a flirtatious manner that would not be proper of Atwood's original character. He is a younger, maybe even manlier Commander; he at least does not have "a little belly" "sadly" hidden under his shirt (Atwood, 1998, p. 254), and he does not seem as desperate for the kind of quasi-maternal

attention that he pines for in the novel. Still, Waterford is helpless, lost in his own position as ruler of both Gilead and his household. Despite his constant display of masculine power, he does not know what to do with himself in this allegedly perfect society that he himself has helped create. According to Needham (2015), "Men are simultaneously everywhere, in every corner of the Republic, and yet nowhere at all through their lack of power over their own destinies" (p. 30). As a group, the Gilead men are unshakable; individually, they are helpless.

One particular way in which the Commander loses his power and his masculinity is through his failure to father a child. Needham (2015) explains it as follows:

The virile figure of man—the ability to sire the next generation—is enshrined in regime law, it is a protected status... This masculine virility, the power of the male to plant his seed and give rise to the next generation, has been a benchmark by which males have been measured, and measuring themselves, for generations. (p. 30)

"You're weak," Mrs. Waterford tells her husband in episode ten, "And God would never let you pass on that weakness... You can't father a child because you're not worthy" (Miller, 2017, 16:10-16:19). In Atwood's fictional world, paternity is underlined as the ultimate goal for any man. "What male of the Gilead period could resist the possibility of fatherhood?" says Professor Pieixoto in the last chapter of the novel (1998, p. 311). As for the case of television and film, as Judith Franco (2008)

puts it, "in contemporary cinema, the exploration of masculinity is often associated with fatherhood" (p. 29). Therefore, it comes as no surprise that Miller's show also places emphasis on the relationship between fatherhood and masculinity. The Commander wishfully asks his handmaid near the end of the season, "Is it mine?" meaning her unborn baby (2017, 34:13). He longs to be a father, yet his impotency undermines both his sense of masculinity and his position of power within the system.

Miller accentuates the Commander's helplessness and loss of power in at least one other way that is not evident in Atwood's original work: he shows his fear. First, the Commander fears the regime. When he intercedes in favor of his colleague Warren Putnam, who has committed the offense of maintaining a romantic relationship with his own handmaid, he is told that Mrs. Putnam herself has asked for "the harshest possible punishment" for her husband (Miller, 2017, ep. 10, 29:46-29:49). Waterford's reaction to this news is one of visible fright, especially considering that he has committed the same crime. At the end of the series' first season, the Commander has taken his liberties a little too far, and he is starting to realize it. Second, the Commander fears his wife, and probably for the same reason that he fears the system. He knows that, since she learned about his little escapades with Offred to Jezebel's, she has his fate in her hands, just like Mrs. Putnam has her husband's in hers, so he apologizes in fear (Miller, 2017, ep. 10, 40:12-40:28). Finally, the Commander seems afraid of Nick, his chauffeur. In episode eight, the day after his first visit to Jezebel's

with Offred, the Commander welcomes his wife back at the door. As she asks Nick (Max Minghella) to bring in her luggage, we see a closeup of Waterford's face twitching (Miller, 2017, 41:27-41:29). Nick's knowledge of his transgressions is a real danger, and a powerful weapon in the driver's hands.

Atwood's characterization of the Commander depicts him at times as a genteel patriarch who is even capable of tenderness and innocence, if only to satirize his seemingly indisputable position of power. Miller's Fred, on the other hand, is more of a seducer, more of a politician, and ironically enough, more of a failure since he lets himself be carried away by his desires. In both cases, the Commander relies on his power to assert his masculinity, yet he is helplessly at the mercy of his own destiny, a victim of his own trap. Gilead, his sterility, and even his household seem to exert more power over him than he can ever do over them.

Nick

Nick's portrayal of masculinity, both in Atwood and in Miller, is a very traditional one. He personifies heroism and sexual potency in a way that the Commander and Luke simply cannot. Upon meeting him, Offred immediately accepts Nick's model of manhood as a source of solace and perhaps salvation (Montenegro-Bonilla, 2006, p. 46). Among other things, Nick represents the "stoical, impassive face of masculinity, a gender experience, and an ideological principle, that is all-enduring and destined to prevail at the end" (Montenegro-Bonilla, 2006, p. 46). In comparison with the

Commander, the chauffeur has no practical power, but he offers an alternative representation of masculinity that suits not only the protagonist but also readers and viewers. He is not just a likeable character, but he brings hope and love to Offred's miserable life, hence his true power.

In both the novel and the first season of the series, Nick fulfills the role of the rescuing hero although it is not until the end that he actually delivers. In the meantime, he is a sexual and emotional force that counters the Commander's imposed presence. In this sense, he rises in power every time that the other fails to maintain his. "Where the Commander's power is reduced," says Needham (2015), "when he sheds his covering, Nick's masculinity is enhanced by the discarding of his, in doing so, he bares his true male form" (p. 62). It follows, then, that it is in the bedroom that the Commander loses and Nick wins. Offred's double narration of her first encounter with the driver leaves us a little puzzled. First, she almost screams: "His mouth is on me, his hands, I can't wait and he's moving, already, love, it's been so long, I'm alive in my skin, again, arms around him..." (Atwood, 1998, p. 261). But later she describes a more terrestrial experience: "He begins to unbutton, then to stroke, kisses beside my ear. 'No romance,' he says. 'Okay?'" (p. 262). Either way, she is rescued by Nick in the same way that she is enslaved by the Commander. Later in the novel, as she refers to the former, it is obvious that the first of the two accounts, whether real or imaginary, had a greater impact on her and her behavior from then on.

Miller builds on Nick and Offred's sexual relationship more clearly. Their first encounter, during the fifth episode, is completely unromantic, especially because Serena Joy, the Commander's wife, is present during the act (Miller, 2017, 23:55-25:27), yet on a second occasion in that same episode (48:48-52:05), and on more after that, the two actually enjoy each other. Offred even takes the initiative, at some point, and moves on top, which grants her a longed-for moment of liberation. Still, Nick's sexuality is fluent and harmonious, in accordance with the confident performance of his masculinity.

In the aftermath of these encounters, however, Offred experiences a growing anxiety regarding Nick's reaction to her every move. As a narrator in Atwood, she wonders constantly what the chauffeur is thinking or how he feels about her and her forced relationship with the commander, especially while and after he drives the couple to Jezebel's. "His posture disapproves of me, or am I imagining it?... does this make him angry or lustful or envious or anything at all?" (Atwood, 1998, p. 232). A little later, she continues, "As I turn to shut the car door behind me I can see Nick looking at me through the glass. He sees me now. Is it contempt I read, or indifference...?" (p. 233). It is difficult for the reader to help the protagonist answer these questions, but for the viewer of Miller's production, it is not. The driver's constant gazes through the rear-view mirror, looking over at Offred and Waterford in the back seat, are loaded with jealousy and annoyance, especially on their second trip to Jezebel's in episode nine (Miller, 2017,

15:21-16:12). His anger becomes even more palpable when the couple decides to make fun of him and tell him that he should "chill." At this point, Nick is visibly suffering. He is powerless in his position, and as a man, he is evidently threatened.

Another mechanism through which Nick's masculinity is problematized, both in the novel and in the television version, is his objectification. Paradoxically enough, his role as human breeder may place him at the very top of the ladder of masculine performance, yet it also arguably levels him with any handmaid. In comparison with Offred and her equals, Nick has only a little more choice in the matter, given his position as a disenfranchised male in the Gilead regime. He does not look kindly on the task that he has been imposed. Unsmilingly, he tells Offred, "I could just squirt it into a bottle and you could pour it in" (Atwood, 1998, p. 261), meaning his seed. This same discomfort is not so evident in Miller's representation; however, Max Minghella's portrayal of the character as humorless and largely unresponsive seems to support this view. He is also a passive object of observation all throughout the ten episodes of the series, just as he is in the novel, in which "...the female-as-viewed-by-the-male has been inverted... to give us males-as-viewed-by-females". (Needham, 2015, p. 80)

Offred describes him: "All this prodigal breeding. He stretches in the sun, I feel the ripple of muscles go along him, like a cat's back arching. He's in his shirt sleeves, bare arms sticking shamelessly out from the rolled cloth. Where does the tan end?... He's only my flag, my semaphore. Body

language” (Atwood, 1998, p. 181). Offred is quite explicit in her report of Nick’s attractiveness, which informs Miller’s vision very appropriately.

Although on the screen Nick also appears as objectified by Offred’s gaze and therefore at times dispossessed of his otherwise aggressive masculinity, he continues to offer traditional demonstrations of masculinity in at least one way that is not openly revealed in the novel. On episode eight, we get to meet a pre-Gilead Nick right before he is recruited by the so-called “Sons of Jacob.” As he involuntarily holds up the line at the employment office, another man complains rudely, to which Nick responds with a dramatically threatening look over his shoulder. Soon after, he loses his temper and engages in a brief scuffle, which results in him being expelled from the office (Miller, 2017, 4:27-5:02). Such display of aggressiveness in this character accounts for an expectedly masculine behavior which the novel suggests but never openly explores. In contrast, in the last episode of the season, Nick also shows another face of his masculinity that is not developed in Atwood’s work. This time, he succumbs to the knowledge of his prospects of becoming a father. Upon hearing the news of Offred’s pregnancy, he kneels beside her and tenderly strokes her belly. “Don’t,” says the handmaid, “Please... It’s terrible,” to which he softly answers, “No, it’s not” (Miller, 2017, 18:10-19:09). Like any man in Gilead, Nick is attracted by the possibility of fatherhood, yet his reaction to the prospect leaves us wondering what kind of man he truly is.

At this point, it is not clear how far Nick can take his role of protector and

hero, which he has not been able to fulfill completely. His traditional manifestations of masculinity render him, both in the novel and in the series, a seemingly uncomplicated character; he is manly and chivalrous, and he is sexually potent, and therefore closer to fatherhood than the Commander himself. However, he is a helpless pawn of the system, on account of both his material position and his condition as a disposable male.

Luke

In my first article about *The Handmaid’s Tale*, I did not explore Luke as a character, partially because he appears in the novel only as one of the protagonist’s pre-Gilead memories, and therefore lacks the presence that the other two characters have. However, Miller develops Luke as a central persona in his adaptation, which forced me to re-discover him in both texts. Firstly, it is impossible to contemplate Luke without his father suit. About Atwood’s version, Needham (2015) says the following:

Luke exists as an absent male figure, whose role as father was of the father-figures of before, he worried about things like if the plastic bags were within reach of their child and took steps to remove the hazard... He exhibited nurturing, caring tendencies which are predominantly associated with, and dictated to be by the Republic, feminine in their discourse. (p. 24)

Even before the birth of his daughter, Luke behaves quite fatherly, as is expected of any well-rounded,

well-educated modern man. This is how Offred remembers him, “lying in bed..., his hand on [her] belly. The three of [them], in bed, [the baby] kicking, turning over within [her]” (Atwood, 1998, p. 103). In Miller’s television version, this aspect of Luke’s masculinity is thoroughly emphasized. This same scene is transposed onto the screen in the final episode (Miller, 2017, 12:44-13:03), but also, through constant flashbacks to a beach day (episode 1) and to a night fair (episode 4) with June (Offred’s real name) and their little daughter Hannah, Luke appears as a happy father, accomplished in his masculinity.

It goes without saying that the Gilead men are not particularly interested in fulfilling their role as fathers, at least not in the way that Luke does, though they undoubtedly long for procreation. At the birth of Commander Warren’s baby, the child’s father “is nowhere in sight,” Offred narrates, “He’s gone whenever men go on such occasions, some hideout” (Atwood, 1998, p. 116). In episode five of the series, Waterford passionlessly declares, “Children, what else is there to live for?” (Miller, 2017, 31:47-31:49), as he distantly eyes a forbidden magazine. But Luke is different, especially on the screen. Even in the midst of his fight for survival in episode seven, he finds and struggles at all costs to preserve his daughter’s stuffed bunny, a symbol of what, from now on, will give sense to his life, a reminder of his true role, that of a father who searches for his little girl.

In Atwood’s novel, Luke offers more than one alternative representation of masculinity, and so does he in Miller’s filmic version. Timothy Shary (2013) explains:

...there is... a great intricacy and sensitivity to the depictions of men in American cinema, and many of their portraits challenge perceived norms about sexuality and sexual preference, social identities and expectations, power and strength, and the very essence of what ‘being a man’ means... (Introduction)

In this sense, Miller’s Luke is far from the traditional ideal of manliness and closer to Shary’s description. He is not politically or financially powerful like the Commander, and he is not sexually thriving or Byronically enigmatic like Nick. He is rather an awkward, kind of nerdish four-eyed guy who places the needs and interests of the women in his life above his own. He cares about things like a family photo album (Miller, 2017, episode 7, 15:04-15:15); he does not mind letting June on top on their first sexual encounter (Miller, 2017, episode 5, 23:11-23:54); and he even calls her “invincible” when he first meets her (Miller, 2017, episode 5, 06:32-06:34). Luke is like no other male character in the story.

Some of these traits are also present in Atwood’s original characterization. “Cooking’s my hobby,” he says in one of the protagonist’s memories, “I enjoy it” (Atwood, 1998, p. 121), and with this he exposes himself to his mother-in-law’s sharp feminist criticisms, which he meets knowingly and with humor. “He didn’t mind,” the narrator recalls, “he teased her by pretending to be a macho” (p. 121). About this, Needham explains:

The masculine of Offred’s former life was Luke, who embodied contemporary ideals of an enlightened masculinity which embraced

aspects considered to be feminine; he cooked, shopped with her, and took care of their home and child. This version of contemporary masculinity is fading from Offred, as it has faded from the Republic. (p. 67)

The type of man who, like Luke, is willing to metaphorically “cut [his] dick off” for the sake of gender equality, like he offers to do in episode three of the series (Miller, 2017, 25:03-25:05), is absent from Gilead.

Nevertheless, Luke is still a man, and as such, sometimes clueless about the extent to which his masculine protective instincts may undermine women’s independence and sense of self-sufficiency. “You know I’ll always take care of you,” he tells his wife when he learns that she has been denied access to her own money, but she understandably interprets the gesture as a little too patronizing for her taste (Atwood, 1998, p. 179). “He doesn’t mind this...,” she ponders, “We’re not each other’s, anymore. Instead, I am his” (p. 182). In Miller’s translation of this scene, it is Moira, June’s best friend, who scornfully laughs at Luke’s mindless comment. His unawareness of his own condescending attitude is contrasted by Moira’s ardent declarations that June doesn’t “belong to” him, that “she isn’t [his] property,” and that “she doesn’t need [him] to take care of her,” among other similar claims (Miller, 2017, episode 3, 24:22-24:57). It is Luke’s performance of his inbred masculinity that motivates him to treat his wife as a precious possession, but regardless of this heteronormative reaction towards the dilemma that his wife is facing, he remains a model of modern masculine behavior in the midst of suffering and denigration.

However, such ideal, at least in the novel, is lost. Men like Luke have no place in Gilead, and only remain as a distant memory of some placid and comfortable past. Needham (2015) explains:

Whilst Nick and the Commander, and even the Guardian’s [sic] at the gates, are immediate physical presences that are described using smell and female intuition, Luke’s description is a memory. His domesticated tendencies and his essence..., rather than his physicality, are what she remembers, looking back to him as her ideal of masculinity through the distanced, romanticised [sic] view of her former life. Offred longs for his presence and longs for him physically, but he is not presented as a physical being like the other men. (p. 66)

In a way that is very different from the Commander’s frail illusion of power or from Nick’s helpless attempts at heroism, Luke is utterly lost. The protagonist admits, “What is left of him: his hair, the bones, the plaid wool shirt... I can see his clothes in my mind..., though not his face, not so well. His face is beginning to fade...” (Atwood, 1998, p. 104). Luke is lost inasmuch as he is also a victim of Gilead, in the full sense of the phrase. Not only has he been defeated by the system, but his own wife has, although unwillingly, moved on to a new life, a new household, a new love. Miller, in turn, offers a much more material depiction of Luke than Atwood does, and in so doing, the character’s fatherly qualities and his alternative manifestations of masculinity become significantly richer. However, although he has survived the

regime by the end of the season, he is not entirely free or even recovered yet; rather, he still suffers.

Conclusion

“Many men,” says Michael Kimmel (2012), “do not feel very good about their lives... Traditional masculinity can be a fool’s errand, an effort to live up to standards set by others that leave you feeling empty, friendless...” (p. 133). The Gilead men are this dissatisfied with their world, no matter how proud of it some of them claim to be. The Commander, in all his glory, fails to comply with all that is required of him. Nick, with all his chivalry, is powerless to defend Offred from the impositions of the regime. And Luke, as ideally masculine as he is, loses everything and everyone helplessly.

As I read *The Handmaid’s Tale* a second time, and as I watched and listened to the lives of these men once again, I realized that perhaps the women were not the only victims of the brutal abuses of the Gilead regime. Needham (2015) agrees:

[the] disenfranchisement of the female individual extends also to the male, as he too is limited in his options... Whilst men are undeniably in control within the Republic, how much this control actually relates to the power by the individual is disputable. (p. 13)

Taking it a little further, “both Sally Robinson and Susan Jeffords have argued that articulations of white men as victimizers slide almost imperceptibly into constructions of white men as

victims” (Franco, 2008, p. 30). To look upon the Commander as a victim certainly poses a challenge, and to justify him or any of his fellow rulers in the least, simply on account of their imperfections, would be risky and even foolish, but it is not difficult to imagine that a system so flawed and so pernicious would necessarily backfire on those who conceived it.

Amidst all the distress and chaos incited by the Gilead regime, one lesson may be learned, however, and that is “how varied, open, relative, contradictory, and fluid masculinities can be” (Watson & Shaw, 2011, Introduction). This is true of any situation and of any narration that leads us to reflect upon the nature of manhood and the male gender, but what is truly revealing in this case is that the very structure of the social and political establishment that seeks to control gender relationships in Atwood’s novel and Miller’s television production, paves the way for multiple manifestations of masculinity to enter into play. In other words, Gilead, by its very nature, represents an institutionalized attempt to normalize the role and functions of both men and women, but Gilead, in spite of that same nature, also instigates multiple forms of masculine performance, all desperate to either satisfy or escape its demands. In that sense, Miller’s first season of his television adaptation of Margaret Atwood’s celebrated work not only expands but also enriches the reading of masculinities in literature and in popular culture.

Bibliography

- Atwood, M. (1998). *The handmaid's tale*. Anchor Books.
- Franco, J. (2008). "The more you look, the less you really know": The redemption of white masculinity in contemporary American and French cinema. *Cinema Journal*, 47(3), 29-47. www.jstor.org/stable/30136115
- Kimmel, M. (2012). *Manhood in America: A cultural history* (3rd edition). Oxford University Press.
- Miller, B., Moss, E. (Executive Producers). (2017-present). *The handmaid's tale* [TV series]. MGM Television.
- Montenegro-Bonilla, J. (2006). Not all is as it seems with men: A study of masculinities in Margaret Atwood's *The handmaid's tale*. *Revista de Lenguas Modernas*, 4, 43-52.
- Needham, M. S. (2015). *Locating lost masculinities in Margaret Atwood's The handmaid's tale*. [Unpublished master's thesis]. Manchester Metropolitan University Cheshire. Semantic Scholar. https://pdfs.semanticscholar.org/b100/a47c968791794e72f1e7acd0547a92da2033.pdf?_ga=2.216360917.21403681321582770793-306387269.1582770793
- Shary, T. (Ed.). (2013). *Millennial masculinity: Men in contemporary American cinema*. [Kindle edition]. Wayne State University Press.
- Watson, E., & Shaw, M. E. (Eds.). (2011). *Performing American masculinities: The 21st-century man in popular culture*. [Kindle edition]. Indiana University Press.

The Ambivalence in the Metaphor *Life is Wine* from the song “No I in Threesome” by Interpol: The Semantic Analysis of the Lyrics of a Post-Punk Revival Song

La ambivalencia en la metáfora *life is wine* de la canción “No I in threesome” de Interpol: análisis semántico de la letra de una canción *post-punk* revival

DAVID BOZA MÉNDEZ

Inglés para otras carreras

Escuela de Lenguas Modernas

Universidad de Costa Rica, Costa Rica

Abstract

The song with lyrics can be seen as a poetic text due to the evidence of figures of speech, images, and symbolism, as well as, phonetic resources that reflect the musicality of poetic language. In this sense, the post-punk revival band Interpol wrote *No I in Threesome*, the account of a persona trying to convince his significant other to have a threesome. This song includes the metaphor *life is wine*, which makes explicit the poetic value of the song. But not only that, the metaphor also shows how a statement, in this case a statement part of a literary text, can have different meanings.

Keywords: literary analysis, song, poetry, post-punk, Interpol, metaphor

Resumen

La canción con letra puede ser considerada un texto poético, puesto que incluye figuras retóricas, imágenes, simbolismos, así como recursos fónicos que evidencian la musicalidad del lenguaje poético. En este sentido, la banda de *post-punk* revival Interpol compuso “No I in threesome”, la historia de un yo lírico tratando de convencer a su pareja para tener un trío. Dicha canción incluye la metáfora *life is wine*, la cual sirve como ejemplo para demostrar el valor poético del texto, además de exponer como un enunciado, en este caso uno dentro de un texto literario, puede ser entendido de diferentes maneras.

Palabras clave: análisis literario, canción, poesía, *post-punk*, Interpol, metáfora

Background

The indie rock movement from the 2000s represented a re-birth of rock music in which many new bands inspired their sound in the works of iconic bands from the 60s, 70s and 80s, therefore, the emergence of the so called “revival” sound. In this context, post-punk revival comes into the scene, a type of indie rock with many reminiscences of the characteristic sounds of classic post-punk bands from the end of the 70s and the beginning of the 80s.

In 2002, a New York-based band called Interpol became, with the recording of the debut album, *Turn on the Bright Lights*, one of the most significant exponents of this revival of post-punk. This album evokes many of the voices of the first wave of post punk musicians, but it also gives something else, a new sound that pays tribute to the ones that walk that path first (Sheffield, 2018, para. 1). In terms of lyrics, it is the sense of intimacy and introversion that Interpol seems to borrow from their predecessors when sharing their lyrics, which are into a great extent about human relations and the feelings that come up from these interactions (Kimber, 2020, para. 7); however, there are exceptions in the band’s repertoire.

Their third release, *Our Love to Admire* (2007), includes a fairly peculiar song: *No I in Threesome*, due to their unusual yet honest lyrics. This song shows the perspective of a speaker who is trying to convince his/her lover of engaging into a threesome with the excuse that it is time that their mature relationship takes the next step. Not only the idea of the song is rather original and rare for a pop song, but also it

is skillfully formulated in terms of the writing style. The lyrics exhibit several figures of speech, such as metaphors and personifications, and include a great variety of sensory images than can make the listener get to the conclusion that these are not just regular lyrics of a popular song but an elaborated poem. In this sense, the song stands as monologue in which the persona, mirroring a poet, is using language in an aesthetic and refined way to kind of seduce or convince his beloved of joining him in a nonstandard sexual practice.

Among the many poetic images and figures of speech, the song includes a metaphor that effectively conveys the meaning of the lyrics: *life is wine*. This relation between life and this alcoholic beverage reveals the persona’s attitude towards sexuality and experimentation. Historically, alcohol has been associated to pleasure, excess, and to loosen one’s self. By repeating this metaphor three times throughout the lyrics (see appendix), the persona is making sure that his beloved understands the repercussions of comparing living life and giving one-self to pleasure. Repetition, as a figure of speech, has the purpose of emphasizing meaning. However, is the message that persona tries to convey clear to the lover and to the listener of the song? Is the use of a metaphor the most effective way to communicate the persona’s intentions and feelings?

The meaning of words and the possible new connotations when put together with other words has constituted a problem to language specialists for decades. In this regards, Gilda Pacheco and Kary Meyers (2018) affirm that “linguistic meaning is invariable dynamic because meaning depends on

the context; this makes it impossible to proclaim any final fixed meaning” (p. 100). Context is the one who creates meaning of words. A metaphor should be examined in its context, as a part of a whole. When one reads *No I in Threesome*'s notable metaphor of the wine, one may understand that it represents a complex image evidencing polysemy, several semantic shades. The present analysis corresponds to a literary approach to a non-canonical literary text. The analysis executed would be the analysis of semantic signs in order to give meaning to the words, phrases, and images that make up the song.

Theoretical Premises

This study aims to analyze the ambivalence related to a specific poetic image included in *No I in Threesome*. Three key aspects to be analyzed are:

- a. The ambivalence of language
- b. Possible connotations of wine
- c. Semantic Implications of the metaphor *Life is Wife*

For the purpose of this study, the lyrics of the song *No I in Threesome* will be read as a poem due to the elements already suggested above that show the similarity of the lyrics to a poem. In this sense, Interpol's song has figures of speech, imagery that appeal to the senses, a persona that expresses the account, and symbolism. Not only that, the song is written in verse form, exhibits instances of rhyme, repeats sounds, and refrains phrases. All these stand for, according to Cara Batema, poetic elements that the song with lyrics presents. Due to this literary tint

meant to be exalted in the text, this study represents an academic exercise, a literary interpretation, a dialogue with the text based on the theory exposed in the following pages.

Regarding the notion of text, Chris Baker (2008) establishes that a text not only constitutes a written work or a piece of literature, but also any signifying practice, anything culturally produced, images, sounds, objects, and activities, that can carry a meaning. The reason for this assumption relies on the fact that all cultural practices are language-like organized, so they can be subjected to a process of interpretation of their semantic elements, in other words, a process of reading (p. 11). This author also claims that texts do not carry meanings; on the contrary, meaning emerges from the interplay between the reader and the text. In other words, it is the act of reading which creates the text and its meaning (ibid), but this will be discussed further on.

In terms of the concept of the song, it, at least the one with lyrics, has its origins in ancient poetic texts which were meant to be sung. These were organized in verses, were recited along with music, and even danced. Poetry and music constituted just one concept in the ancient classical and pre-Hispanic societies (Ureña, 2013, p. xvii). Moreover, there exist remarkable cases of musicians that have taken poems and have put music to them, by that, making evident the musical shade of words and language that poetry exhibits. Some significant instances of these attempts are the case of Paco Ibañez taking Leon Felipe's poems a making songs with them or the case of Leonard Cohen who took a poem written

by Federico Garcia Lorca, added music to it, and released it as a single. To deny the musicality in poetry and the poetry in lyrics represents the denial of the basic first component of poetry: the verse, the rhythmic organization of words and syllables in order to create a sense of musicality. Poetry is musical in its nature.

The Ambivalence of Language and Meaning

Many theorists have dedicated their works to analyze the concept of language because it lacks a fixed meaning, as identified by many deconstructionists, and, paradoxically, because of its vital relevance in many human spheres. In this sense, many experts have pointed out the inconsistency of using an element as fragile and with such volatile meaning as language to define reality, identity, and dominant discourses. If language produces this type of academic uneasiness in these cultural pillars, it is only natural to understand that its blurriness has a significant impact in the world of art, specifically, in a language based artistic expression such as literature.... This reasoning generates an inquiry: how can someone grasp the meaning of a literary or artistic work if the language that was used to materialize it does not have a fixed meaning?

Jonathan Culler (1997) affirms that "there are at least three different dimensions or levels of meanings: the meaning of a word, of an utterance and of a text" (p. 56). Words are the raw material of a literary work. They appear to have fixed meanings found in dictionaries; however, things are not as simple as they seem in practice and,

actually, words have different shades depending on different cultures (and subcultures). Moreover, institutions in charge of studying language such as RAE for the Spanish language do not recognize many linguistic expressions as official although people of specific regions have been using those for a long time. In other cases, dictionaries, which official records of languages, take time to update to include new terminology, therefore, not reflecting new language phenomena at the moment these may appear. In this sense, dictionaries and institutions in charge of studying the meanings of words are not that reliable and do not reflect the reality of language. Utterances represent the reason behind the action of producing the literary work and language, and these are extremely subjective because they depend on the individuality of the artist and his/her cultural background. Finally, there is the product, the text. It constitutes the result of the utterance, and its meaning does not depend on the words, the author, or the utterance, but, according to Culler (1997), on its ability to cause an effect on the reader (*ibid*). The meaning lays somewhere around the interaction of these three, plus the reader. In addition, Culler (1997) believes that language and its meaning also become more difficult to grasp when one takes into account the concepts of the signifier and the signified, which mark a difference between the sound/sign and the thought/concept, between the real and the imaginary (p. 57). The true meaning of a sound/sign will vary because it will recall a different experience in the realm of the imagination and the latter depends on the mind of each subject.

Derrida (1991) goes further and affirms that “all writing, therefore, in order to be what it is, must be able to function in the radical absence of every empirically determined addressee in general” (p. 91). An effective piece of writing stands for one that anyone can read. A text (a literary text at least) is not born to be read just by one reader. Authors that are considered serious do not write thinking about the reader; they think about the story they want to share. However, when dealing with who has the last word in terms of meaning, Derrida (1991) also affirms:

What holds for the addressee holds also, for the same reasons, for the sender or the producer. To write is to produce a mark that will constitute a kind of machine that is in turn productive, that my future disappearance in principle will not prevent from functioning and from yielding, and yielding itself to, reading and rewriting. (p. 91)

Derrida believes that writing is creating a machine, a system that will work auto-sufficiently, without the help of the creator. This implies (as Barthes would put it) the death of the author, the disappearance of the artist in the process of the creation of meaning. This author continues and affirms that “[p]erformative communication [communication in which the word implies action] once more becomes the communication of an intentional meaning, even if this meaning has no referent in the form of prior or exterior thing or state of things” (1991, p. 99). Language will get meaning when understood within the action derived from it, the word along with the

action it implies are the ones that create the meaning. However, the words used and the action associated to these words as the producer of meaning also present problems due to the fact that in a world of signifiers and signifieds, in which signifieds represent thoughts, there is no homogeneity of meaning of a signifier or an action because thoughts are individual and subjective and they depend on each person’s experiences and reading of a situation. Consequently, performative communication and the reading of this type of communication may be desynchronized because the action will be read differently from its original intention since it will produce different thoughts in the minds of the receivers; the receiver again will not be able to fully grasp the intention of the speaker because they do not share the same thoughts. The intention and the reading of an intention are not the same.

So is this the end? Is textual meaning an impossible task? Is reading a useless practice due to the fact that a reader will never be able to fully understand the intended meaning of a statement? Barthes (1977), who believes in the intertextuality of texts, in other words, in the polyphonic voice of a text and plurality of its origin, states that “a text is made of multiple writings... [however] [t]he reader is the space on which all the quotations that make up a writing are inscribed without any of them being lost; a text’s unity lies not in its origin but in its destination” (p. 143). The reader is the one that gives unity to the text through creating a concise meaning. Likewise, the many voices that make up a text may interfere in the unity of a meaning; however, the reading of a receiver that can pick one semiotic shade from the signifiers

used that create one meaningful textual experience. But another question comes to the table: is there only one reading based on the fact that readers have different thoughts/signifieds when exposed to the same text? No, meaning will vary from reader to reader. Catherine Belsey (1990) discusses the origin of meaning or meanings in a literary work affirms that “language is a social fact” and that the meaning of a statement depends of discursive analysis, and it is the duty of the reader to identify these different discursive tints in order to create multiple meanings (p. 49). Therefore, the meaning of a statement is plural (ibid). Belsey (1990) also believes:

Literary realism [and literature in general] [...] constructs its signifieds out of juxtapositions of signifiers which are intelligible not as direct reflections of an unmediated reality but because we are familiar with the signifying systems from which they are drawn, linguistic, literary, semiotic. (p. 46)

In a world ruled by language and its ambiguity because of the failure of the connection between signifiers and signifieds and the relation of the second with the subjectivity of the mind, the relation between signifiers and the rules created to relate these produce meaning. In other words, the grammatical and semiotic rules of language are the ones that give hope when trying to understand the general meaning of a text. In this sense, the concept of context comes to discussion. Pacheco and Mayers (2018) state that “the meanings of individual words are not fixed, but rather depend on their context”

(p. 119). Context plays a vital role because a word may have a specific meaning depending on the words and grammar structures that surround it.

But what is the relevance of the concepts explained to the metaphor in Interpol’s song? This theory supports the notion that in a metaphor like *life is wine* the word wine may be understood in different ways; therefore, the metaphor will have different semantic shades but, at the same time, the context around the metaphor will contribute to create its meaning.

The different shades of wine

Interestingly enough, most of the literature written about this alcoholic beverage is from a scientific perspective; they deal with the chemistry, geography, biology, and science related to it and its production. Very few studies see this subject from a more cultural, historical, or literary perspective.

Taste

Wine has been an element present in literature since ancient times (Ferber, 2007, pp. 237- 238), and Interpol does continue with the tradition of recurring to this alcoholic beverage to convey a deeper meaning, but first of all, what is wine and which are the characteristics of it that are important to the understanding of the lyrics? The main feature of wine, besides its intoxicating quality, is its taste. David Derbyshire (2013) elaborates:

Three of wine's most basic qualities – sweetness, sourness and bitterness – are picked up by the tongue's taste buds. A good wine has the perfect balance of sweet from the sugar

in grapes, sourness from the acids, particularly tartaric and malic acid, and bitterness from alcohol and polyphenols, including tannins.

Wine has a seemingly complex taste. It does not have only one shade; it can be described as sweet, better, and acid at the same time. In terms of this spectrum of taste, Sáenz-Nava-
jas, Fernandez-Zurbano, and Ferriera (2012) state that:

Balancing the oral sensations of a wine is one of the most demanding tasks for a winemaker, since a distinguishing feature of superior wines is the harmony achieved among these seemingly simple sensations. Indeed, imbalances created by excessive acidity, astringency, or bitterness, among others, are often the first deficiencies noted by a judge. (p. 390)

The *right* taste for wine results of the artistry of the winemaker who tries to balance the different gustatory shades in order to create harmony, but what is harmony and why is it important in order to explain the nature of the taste of wine? Harmony in this case, as in music, is the artistry in the arrangement of the parts of a whole with the purpose of creating pleasure. Winemakers try to arrange and to balance these different tastes, which are the parts of the overall flavor, so that all of them are perceived when one drinks and tastes the beverage. In this sense, this study will center on two main gustatory shades of wine, sweetness and bitterness, and on how these flavors exist metaphorically in the lyrics of *No I in Threesome*.

Pleasure

Historically, alcoholic beverages have been associated with pleasure. This relation goes back to the ancient Greek tradition and mythology. Wine relates to the deity of Dionysus, who represents “passion, frenzy, and amorality” (Quinn, 2006, p. 183). According to the Greek myth, it was he who discovered that the fermentation of grape fruit produced a beverage that made the being “pervaded by an unwonted sense of pleasurable excitement” (Bereus, 2009, p. 106). Such discovery generated the worshiping of Dionysus through the celebration, dancing, singing, consumption of alcohol, and engaging into sexual intercourse. In the Roman empire, the festivity of Dionysus is present as the Bacchanalia, a secret gathering that lasted three days and included unspeakable vices, alcohol ingestion, and orgies (Schmitz, n.d.). The mythical origin explains it: wine relates to pleasure. Alcohol consumption has a relaxing and pleasing effect. In terms of the concept of wine, passion, and pleasure, Geoffrey R. Scollary (2015) affirms that:

Wine has long been associated with passion, as expressed in art, literature and music. Opera, especially Italian opera, is no exception. In Verdi's *La Traviata*, there is a beautiful brindisi (*Libiamo ne' lieti calici*) in the first act. A brindisi is a toast or drinking song and here Alfredo sings ‘... let's drink from the joyous cups, that beauty so truly enhances ... Let's drink for the ecstatic feeling that love arouses ... Let's drink, my love, and the love among the chalices will make the kisses warmer’. Violetta replies

‘... everything in life which is not pleasure is foolish. Let’s enjoy ourselves for the delight of love is fleeting and quick ...’ (p. 39)

Scollary believes that wine has a direct relation with passion when found in arts. When he analyzes the concept of wine and passion in Verdi’s *La Traviata*, he also deals with the subject of pleasure. As seen in the previous except, the toast of Alfredo includes words such as *joyous*, *beauty*, *ecstasy*, *love*, *kisses*, *enjoy*, and *delight*. All these words are somehow related to pleasure, and the fact that he mentions these words while having a sip of wine links the alcoholic beverage with passion and pleasure.

Losing inhibitions and the irrational

The ingestion of alcohol, in this case wine, is related to the losing of inhibitions. Alcohol has an intoxicating effect that makes people lose control and behave without following social standards of proper behavior. Furthermore, as stated above, wine has a connection with passion, and when one is under the influence of passion, one cannot think properly. Therefore, being under the influence of wine implies that a person will not be able to use his/her mental abilities at their fullest and, consequently, feelings will influence the actions of this person. Also, revisiting the relation of wine and Dionysus, when Edward Quinn (2006) discusses Nietzsche’s thoughts about the origin of the tragedy and drama, he points out some significant ideas about the bond between the god and the irrational:

For Nietzsche, the Apollonian (after the god Apollo) stands for order,

rationality, and moral behavior, while the Dionysian (after Dionysus, the god of wine) represents the spontaneous, irrational, and amoral spirit of life. Nietzsche employs these terms in his *The Birth of Tragedy* (1872), in which he argues that Greek tragedy is essentially Dionysian, rooted in powerful and primitive emotions, and that the Apollonian element is a later accretion. (p. 38)

There is a yin-yang relation that explains the extremes that form the human nature: the human essence is made of two main parts: the rational and moral (Apollonian) and the irrational, connected to Dionysus and everything he represents (wine). So when one person drinks wine, the beverage prompts his/her irrational part to emerge; therefore, losing all moral and rational restraints, moving away from that Apollonian and rational side that influences his/her behavior when sober.

Semantic Implications of the Metaphor Life is Wine

Sweet

Interpol, in consistency with previous points in this article, implies that life and wine share the characteristic of being sweet. The sweetness of life can be associated with pleasure and situations of comfort and wellbeing. The songs as some instances of this which directly support the main metaphor here discussed.

The first two verses of the song represent one first instance of life holding this connotation; the verses read:

*Through the storms and the light¹
baby you stood by my side and life
is wine.*

These lines introduce the image of storms that work as a metaphor symbolizing problems one may face in life. In addition, Interpol states the way in which the significant other (this is inferred through the use of the noun “baby”) sometimes constitutes a vital support when facing difficult situations. The band ends the idea with the metaphor *life is wine*, stating that having the support of the significant other in difficult moments turns out to be so gratifying that it can be related to the sweet moments in life and with the sweetness of wine. The positive connotation of that metaphor, the sugary flavor of the liquor, relies on the previous part of that section: *baby you stood by my side*.

A second case in which Interpol suggests that life may have a sweet part and that connects to this central metaphor of wine stands the following verses:

*And baby, tonight
I see your lips are on fire and life
is wine
Now the windows are open, the
moon is so bright
Cause no one can tell us what love
brings for you and I*

Sexual connotation (which has a direct relation to pleasure and the sweetness being discussed) is present in the first two lines. The writers accomplish this by the use of the image *your lips are on fire*. First of all, the lips are a part of the body that are related to the sexual act; the mouth has a significant role in kissing, licking, and other

sexual protocols. Second, fire refers to sex due to the fact that fire relates to passion, so by saying that the lips are on fire, the persona sees and may feel that fire. The passion of the significant other is placed in this part of the body.

Lines three and four work as a picture to create a mood that supports this notion of passion and sexuality. *The windows are open* may reflect that both, the persona and the significant other, are opening to a new sexual experience (this image supporting the theme of the song, a threesome). The moon shining also present in the image is related to lunacy, to losing one's mind. Lunacy was once believed to be caused by the phases of the moon; it was a momentary insanity caused by the moon. The etymology of the words *lunacy* and *lunatic* show that both have their origin in the Latin term *luna*, which means moon (Lilienfeld & Arkowitz, 2009, p. 64). So the moon is believed to cause a distorted state of mind, and when the persona in the poem affirms that *the moon is so bright*, he implies that they may be affected by the light of this mythical satellite and that they may lose rational abilities and inhibitions and give themselves to pleasure. In this sense, these four verses relate to pleasure and losing inhibitions, two of the possible notions related to liquor (and the sexuality implied, associated to the gratifying part of life and to the sweetness described in the central metaphor).

Interpol continue with the subject of sexuality in the following verses:

*Sound meets sound, babe
The echoes, they surround*

What is described in the first two lines constitutes an echo, the reflection of a sound in a surface, and these sounds in the verses are, perhaps, the echoes of moaning. The first line reads *sound meets sound, babe* and, given that before the persona and the significant other engaged into sexual activity when describing the lips and moonlight images, the sounds meeting could be the moans that the two lovers are producing because of the sexual act. This auditory image is reinforced when the persona says *the echoes, they surround* because the moans are too many that they bounce and start filling the room; the two lovers are surrounded by the many moans they are producing, and the hyperbole captures the delightful moment.

All these instances demonstrate in which way the lyrics show a shade of wine related to pleasure, happiness, sexuality, losing inhibitions, and gratification which, at the same time, are reflected in the sweetness of this alcoholic beverage.

Bitter

The song represents a highly complex piece of writing and makes evident that not only the sweet part of the metaphor *life is wine* has a significant role in the song. On the other hand, the lyrics also introduce a series of images which relate to ungratifying experiences in a romantic relationship; life has a bitter part because wine is not only sweet, but also bitter. In this sense, the persona, in the first lines of the song, affirms:

*Through the storms and the light
Baby, you stood by my side and life
is wine
But there are days in this life*

*When you see the teeth marks of
time, two lovers divide*

The first two lines were already discussed above; they are related to the comfort of having the significant other supporting the persona in difficult situations, and he finishes this first idea with the central metaphor. However, the important lines for this section of this study are verses three and four and the relation they have with the wine metaphor. These verses expose a metaphor in which time is endowed with life, but it is not human life. Time resembles a beast, perhaps a dog that bites and leaves a mark. Now having an animal biting a person can be a traumatic and painful experience. So the persona, by using this figure of speech, implies that there are days in which he can see how time has passed and has left a detrimental and painful mark in the relationship. Those days, maybe, are days in which the relationship has presented problems and, when these appear, the two can see how there are still marks that they haven't healed from previous arguments and come to sight every time they engage into a new argument. They are still carrying the problems from the past that have affected the relationship.

These notions expressed through this figure of speech relate to the metaphor *life is wine* due to the fact that, as explained before, wine does not only taste sweet, but also bitter. Consequently, the central metaphor *life is wine*, used to close the image of support in storms and lighting, also works as an introduction for the image of time biting the persona. In this sense, *life is wine* acquires a double meaning; if related to the previous idea (storms and support) this wine tastes sweet. But if read in

relation to the next image (time biting the persons involved in the romantic relation), it acquires a different semantic shade; wine, in this case, will taste bitter. At the end, as explained above, meaning depends on context, the words and images surrounding, in this case, the wine metaphor.

After these lines, the persona gives more images that support the idea that the central metaphor of the song can be understood as life having bitter moments, take the case of the following:

*Sound meets sound, babe
The echoes, they surround
And all that we need is one thing
Now what is there to allow?*

These verses work as a pre-chorus in the song and at the same time contribute to develop the opposing semantic shades of the central metaphor (sweet vs. bitter). Before, when seeing life as sweet, these lines implied the joy and ecstasy in a sexual encounter evident in the many moans of pleasure that fill the room. But, when seeing the first two verses understanding that life is bitter and reading these as a continuation of the previous idea that time has bitten and left a mark in the relationship, the sounds and echoes here are not the result of the physical act of love but can be interpreted as a manifestation of an argument. From this perspective, sounds meeting can be understood as a fight in which the parties are offending and even screaming to each other. In this sense, the image stands for a couple saying offences to each other; one of the parties says an insult at the same time that he/she is receiving the insult of the other party. Following this interpretation, the verse *The echoes, they surround* would be,

first, (and as explained when this verse depicted the sexual act) a hyperbole that portrays the couple filling the room with the many insults they say to each other, making this space an unbearable place for living, but the reader should pay attention to a significantly important word in this line: *echoes*. This word seems to be very revealing because an echo, as explained before, constitutes the reflection of a sound in a given surface, and when the speaker of a given sound listens to the echo of the sound s/he made, s/he is receiving a reminiscent of a sound that is no longer being produced. In this sense, an echo stands for a direct referent of the past. In terms of the lyrics, the echoes in *The echoes, they surround* represent previous problems and unresolved arguments that are coming to the present again when the couple fights, and these unresolved issues are so numerous that they also start filling the space of the couple; everything that surrounds them relates to previous fights that have left marks in the relationship. All their context is stained with the bitterness of their past together.

Another part of the lyrics which is connected to the bitter taste of wine corresponds to:

*Oh, alone we may fight, so just let
us be three tonight*

In this verse, the persona declares that the couple may have problems when they are alone; their intimacy may be tumultuous at that specific moment of the relationship. This section of the lyrics makes evident that not everything in the life of a couple is pleasing and satisfying. Lovers in real relationships experience many conflicts throughout their time together.

The persona gives a solution to the excessive fighting: *let us be three tonight*, an invitation to have a threesome. The invitation of a third for the sexual act also evidences the lack of passion between the two of them; they cannot create any desire in the other person, a dark and lamentable side of a relationship that seems to be immersed in a violence-like cycle in which the relationship may be fueled by constant fighting.

Final Remarks

This study aimed to explain, taking into consideration the thoughts of significant theoreticians of language and culture, the different semantic variations of a metaphor in the lyrics of a song when juxtaposed to the context that surrounds and complements this figure of speech. By doing so, this article used the specific instance of a post-punk revival song to exemplify the problem that meaning represents for scholars of language.

The review of the theory related to language and meaning revealed the fragility of the latter element. Meaning is not something fixed or given by divine right; on the other hand, it represents another social construct. The problem comes when individuals try to define their reality, identity, and experience in the world based on such unstable concepts as language or meaning because these are subjected to the interpretation of signifiers. In other words, the meaning of an utterance does not depend on the speaker; it depends on the reading that the receiver does of the text; however, this last has to be able to speak to more than one receiver. Therefore, readers give meanings (not Meaning) to signifiers; their reading

is a subjective decoding of the elements of an utterance in which variables such as context play a vital role in the attribution of meaning.

Following this logic, the analysis of just the word wine in the metaphor *life is wine* demonstrated that this word has different shades as a poetic image. When connected to the sense of taste, wine as a beverage represents the conjunction of two opposite flavors, bitterness and sweetness. From a historical and cultural perspective, it has also been related to pleasure, to the irrational part of the human psyche, and to the loss of inhibitions. The review of theory demonstrated that wine constitutes a recurrent symbol in art and literature, carrying all semantic shades as well.

The analysis of the lyrics pointed out that the metaphor has different semantic shades when read within the context of the other images that surround it, giving two possibilities: life is wine as a reference to the gratifying experiences of having a significant other, which includes the pleasure derived from the exercise of sexuality, and life is wine as a manifestation of bitterness that sometimes follows being in a conflictive and worn out amour. The metaphor works as an example of the volatile meaning of words and ideas and of the relevance of context in order to create meaning. Moreover, the analysis of artistic expressions like this song makes evident the subjectivity in the act of reading.

To conclude, this study not only represents an academic exercise, but also is relevant for the academic sphere due to the fact that it opens the door to the study and analysis of non-canonical works or works not considered literature but that have an artistic value and question human experience.

Cultural productions like this song show that human capacity to create art goes beyond the traditional artistic expressions; it is a good time for the academia and the critics to start noticing this.

Notes

1. Some lyrics online have the word “lie” instead of “light,” which would suggest that part of those problems in life would be a lie; could that be the lie of living, the promises that life give but do not become real?

Bibliography

- Barker, C. (2008). *Cultural Studies Theory and Practice (3rd ed.)*. Sage.
- Barthes, R., Heath, S. (trans) (1977). *Image-Music-Text*. Noonday P.
- Batema, C. (n.d.) *Examples of Musical Devices in Poems*. <https://education.seattlepi.com/examples-musical-devices-poems-5474.html>
- Belsey, C. (1990). *Critical Practice*. Routledge.
- Berens, E.M. (2009). *The myths and Legends of ancient Greece and Rome*. <http://metalibri.wikidot.com/title:the-myths-and-legends-of-ancient-greece-and-rome>
- Culler, J. (1997). *Literary Theory: A Very Short Introduction*. Oxford University Press.
- Derbyshire, D. (2013, June 22). *Wine-tasting: it's junk science*. The Guardian. <https://www.theguardian.com/lifeandstyle/2013/jun/23/wine-tasting-junk-science-analysis>
- Derrida, J., Kamuf, P. (ed), Bass, A. (trans). (1991). Signature Event Context. In *A Derrida Reader*. Columbia UP.
- Ferber, M. (2007). *A Dictionary of Literary Symbols (2nd ed.)*. Cambridge University Press.
- Interpol – No I in Threesome*. (2007, July 10). <https://genius.com/Interpol-no-i-in-threesome-lyrics>
- Kimber, M. (2020, January 28). *The Story of Interpol 'Turn On The Bright Lights'*. <https://classicalbumsundays.com/the-story-of-interpol-turn-on-the-bright-lights/>
- Lilienfeld, S., & Arkowitz, H. (2009). Lunacy and the Full Moon. *Scientific American Mind*, 20(1), 64-65. www.jstor.org/stable/24940069
- Pacheco, H., Meyers, K. (2018). *The Telling and the Tale: An Introductory Guide to Short, Creative Prose*. Editorial UCR.
- Quinn, E. (2006). *A Dictionary of Literary and Thematic Terms (2nd ed.)*. Facts of Life.
- Sáenz-Navajas, M.-P., Fernández-Zurbano, P., & Ferreira, V. (2012). Contribution of Nonvolatile Composition to Wine Flavor. *Food Reviews International*, 28(4), 389–411. <https://doi-org.ezproxy.sibdi.ucr.ac.cr/10.1080/87559129.2012.660717>
- Schmitz, L. (n.d.). *Bacchanalia*. http://penelope.uchicago.edu/Thayer/E/Roman/Texts/secondary/SMIG-RA*/Bacchanalia.html
- Scollary, G. R. (2015). Wine and sensory stimulation. *Chemistry in Australia*, 39.
- Sheffield, R. (2018, June 25). *Turn On The Bright Lights*. <https://www.rollingstone.com/music/music-album-reviews/turn-on-the-bright-lights-191998/>.
- Ureña, J. C. (2013). *Trovar: Memoria poética de la canción hispanoamericana (1st ed.)*. Editorial UCR.

Appendix

“No I in threesome”

by Interpol (taken from Genius.com)

Through the storms and the light
Baby, you stood by my side and life is wine
But there are days in this life
When you see the teeth marks of time, two lovers divide

Sound meets sound, babe
The echoes, they surround
And all that we need is one thing
Now what is there to allow?

Babe, it's time we give something new a try
Oh, alone we may fight, so just let us be three

And baby, tonight
I see your lips are on fire and life is wine
Now the windows are open, the moon is so bright
Cause no one can tell us what love brings for you and I

Sound meets sound, babe
The echoes, they surround
And all that we need is one thing
Now what is there to allow?

Babe, it's time we give something new a try
Oh, alone we may fight, so just let us be three tonight

Through the storms and the light
Baby, you stood by my side and life is wine
You feel the sweet breath of time
It's whispering its truth, not mine
There's no I in threesome

And I am all for it
Babe, it's time we give something new a try
Oh, alone we may fight
And feathers bend like trees in the moonlight
Babe, it's time we give something new a try
Oh, alone we may fight, so just let us be three tonight

Imaginario y simbología del agua en seis poemas de temática clásica de Jorge Luis Borges

Imaginary and symbology of water in six classical themed poems
by Jorge Luis Borges

MINOR HERRERA VALENCIANO

Sede de Occidente

Universidad de Costa Rica, Costa Rica

Resumen

El simbolismo del agua y la construcción de un imaginario en torno a esta constituyen una de las manifestaciones literarias más extensamente tratada por los autores latinoamericanos del *Boom*, pues este elemento teje una serie de relaciones intrincadas en las que se junta el mundo metafísico con el mundo físico; la consciencia con el inconsciente colectivo; la razón y la pasión.

Este artículo muestra cómo el agua ocupa una posición esencial en algunos poemas de tema clásico (grecolatino) escritos por Jorge Luis Borges para desarrollar ideas como el olvido, la muerte, el tiempo y la discontinuidad, ya presentes en los imaginarios griego y romano (conocidos muy bien por el autor), y tan recurrentes en relatos épicos. Para tal fin, se analizarán los poemas titulados “Proteo”, “Brunanburh”, “En memoria de Angélica”, “Al espejo”, “Efialtes”, publicados en el poemario titulado *La rosa profunda* (1975) y “Heráclito”, publicado en el poemario *La Moneda de Hierro* (1976).

Palabras clave: poesía, símbolo, imaginario, agua, Jorge Luis Borges

Abstract

The symbolism of water and the construction of an imaginary around it constitute one of the literary manifestations most extensively treated by the Latin American authors of the Boom, since this element weaves a series of intricate relationships in which the metaphysical world meets the physical world ; consciousness with the collective unconscious, reason and passion.

This article shows how water occupies an essential position in some classic poems (Greco-Latin) written by Jorge Luis Borges to develop ideas such as forgetting, death, time and discontinuity, already present in the Greek and Roman imaginaries (well known by the author), and so recurrent in epics stories. For this purpose, the poems entitled *Proteo*, *Brunanburh*, *En memoria de Angelica*, *Al espejo*, *Efialtes*, published in the poetry book entitled *La rosa profunda* (1975) and *Heráclito*, published in the collection *La Moneda de Hierro* (1976), will be analyzed.

Keywords: poetry, symbol, Imaginary, Water, Jorge Luis Borges

Introducción

El simbolismo del agua y el imaginario surgido en torno a esta constituyen una de las manifestaciones literarias más extensamente explotadas por los autores latinoamericanos del *Boom*. Este elemento teje una serie de relaciones intrincadas en las que se junta el mundo metafísico con el mundo físico; la consciencia con el inconsciente colectivo; la razón y la pasión.

Unido a lo anterior, será necesario partir de la teoría del *imaginaire* (imaginario), ya que esta constituye una herramienta esencial cuando se pretende abordar una época y la manera en que los individuos comprenden las situaciones de la vida a las que solamente se puede ofrecer explicaciones relacionadas con lo mítico-simbólico, como la muerte, los sueños, el destino del alma, el tiempo, elementos con los que el agua ha sido típicamente relacionada.

El concepto del 'imaginario' es bastante reciente, prácticamente es introducido a la academia durante la segunda mitad del siglo XX, desde Francia, país en el que fue concebido (*imaginaire*) y donde se ha desarrollado profusamente.

Lo interesante del *imaginaire* es que permite valerse de la interdisciplinariedad para realizar las exégesis, es decir, que condensa conceptos y perspectivas de análisis distintas con el fin de posibilitar, en el campo de la literatura, una explicación hermenéutica del texto en cuestión. De ese modo, dicha teoría permite el análisis textual desde múltiples puntos de vista, por ejemplo, el filosófico, histórico, psicológico, filológico, religioso, antropológico y, como se verá en este trabajo, mítico y simbólico.

De este modo, el presente artículo muestra cómo el agua ocupa una posición esencial en algunos poemas de tema clásico escritos por Jorge Luis Borges para desarrollar ideas como el olvido, la muerte, el tiempo y la discontinuidad, ya presentes en los imaginarios griego y romano (conocidos muy bien por el autor), y tan recurrentes en relatos épicos. Para tal fin se analizarán los poemas titulados "Proteo", "Brunanburh", "En memoria de Angélica", "Al espejo" y "Efialtes", publicados en el poemario *La rosa profunda* (1975), y "Heráclito", publicado en el poemario *La Moneda de Hierro* (1976).

L'imaginaire: acercamiento teórico

El primero en desarrollar dicha teoría ampliamente fue Gilbert Durand (2004), quien, siguiendo los estudios de su maestro Gastón Bachelard, elabora su tesis doctoral llamada *Las estructuras antropológicas del imaginario. Introducción a la arquetipología*, en dicha obra el imaginario es definido como “conjunto de imágenes y las relaciones de imágenes que constituyen el capital pensante del homosapiens” (p. 21). Este concepto por sí mismo permite reconocer el valor de las imágenes (principalmente metáforas o estructuras que se repiten numerosas veces en un texto) como elementos con una enorme carga simbólica y que poseen mucha importancia, pues el significado que encierran refleja el pensamiento de los individuos de una determinada época.

Posteriormente, en su obra *Lo imaginario* (2000), se apoya en los estudios realizados por J. J. Wunenburger y amplía más la definición, el sentido y la importancia que se le debe atribuir al imaginario. Él menciona que dichas imágenes y las relaciones que existen entre ellas han sido previamente organizadas por una narración claramente mítica y que funcionan como mecanismo para interpretar simbólicamente y, de este modo, abordar la vida de los individuos, de las sociedades y sus creencias, en fin, a todos los seres humanos, independientemente del momento histórico en que se ubique. Para J. J. Wunenburger, citado por Durand (2000), lo imaginario representa:

el conjunto de imágenes mentales y visuales, organizadas entre ellas por el sermo mythicus, por la cual un individuo, una sociedad,

de hecho la humanidad entera, organiza y expresa simbólicamente sus valores existenciales y su interpretación del mundo frente a los desafíos impuestos por el tiempo y la muerte. El imaginario [...] se convierte de este modo en una categoría antropológica, primordial y sintética, a partir de la que pueden entenderse las obras de arte, y también las representaciones racionales (por lo tanto, la ciencia misma) y a fin de cuentas el conjunto de la cultura. (pp. 9-10)

Desde la perspectiva anterior, todo el devenir del ser humano se ha apoyado en la creación de imaginarios, por medio de los que pretende dar explicaciones a lo que desconoce. Así las cosas, para el estudio del imaginario, sería necesario apoyarse en algunos conceptos o teorías importantes propias de otras disciplinas, de manera tal que el acercamiento al objeto de estudio pueda ser abordado cabalmente, sin descontextualizarlo de su momento de creación. En ese sentido, apoyarse en disciplinas como la etimología, la historia, la antropología, la religión, la filosofía y la literatura sería de gran ayuda en procura de la comprensión de una determinada sociedad y su manera de pensar y comprender el mundo que la rodea. Por tal razón, Durand (2004) menciona que “es realmente el imaginario lo que aparece como recurso supremo de la conciencia, como el corazón viviente del alma cuyas diástoles y sístoles conforman la autenticidad del cogito” (p. 436).

Lo mítico y lo simbólico, desde la teoría del imaginario, brinda un valioso aporte para la explicación de lo histórico. Esto se evidencia cuando Durand

(1993) señala que existe una marcada continuidad entre las antiguas mitologías y los relatos culturales modernos y que incluso es posible encontrar más realidad en las narraciones míticas que en aquellos hechos vistos como verdades históricas:

Hay más en el sueño o en el deseo mítico que en el acontecimiento histórico que a menudo lo hace realidad, porque los comportamientos concretos de los hombres y precisamente el comportamiento histórico, repiten tímidamente, y con mayor o menor acierto, los decorados y las situaciones dramáticas de los grandes mitos. (p. 11)

En ese sentido, la teoría del imaginario, desde lo propuesto por Durand, pretende explicar lo “real” desde el desentrañamiento del mito y el símbolo, aunque haya que valerse de conceptos tomados de diversas disciplinas, pues, como lo menciona J. J. Wunenburger, en una entrevista realizada por Bauzá (2007): forman parte del *imaginaire* las concepciones precientíficas, la ciencia ficción, las creencias, las producciones artísticas, las ficciones políticas, los estereotipos, los elementos históricos, arqueológicos y los prejuicios sociales. En ese sentido, menciona “convengamos en llamar *imaginaire* a un conjunto de producciones mentales o materializadas en obras, sobre la base de imágenes visuales y lingüísticas (metáfora, símbolo, relato), que forman conjuntos coherentes y dinámicos que revelan una función simbólica en cuanto a un enlace de sentidos propios y figurados” (p. 220).

Unido a lo anterior, de las polivalencias de las imágenes, los mitos y los símbolos, Mircea Eliade (1989) estima

que mediante la revalorización del imaginario y, con esto, del símbolo y el mito es posible revelar los más profundos aspectos de la realidad. Para él, las imágenes que evocan los textos, y principalmente aquellos que se apoyan en mitos, presuponen el inicio de la apertura del ser humano hacia lo trascendental. Asimismo, señala la importancia que posee el estudio de los símbolos para descifrar el imaginario de cada una de las civilizaciones. Además, plantea una concepción simbólica de la historia, porque el hecho muestra siempre algo que lo trasciende y es labor del exégeta, desde su campo de especialización, penetrar en las significaciones y delimitar los imaginarios, ya que “hoy comprendemos algo que en el siglo XIX ni siquiera podía presentirse: que símbolo, mito, imagen, pertenecen a la sustancia de la vida espiritual; que pueden camuflarse, mutilarse, degradarse, pero jamás extirpase” (p. 11).

Finalmente, uno de los teóricos del *imaginaire* más reconocidos Jöel Thomas (1992) define el imaginario como un sistema que permite la organización de las imágenes y que, de una vez, les otorga profundidad y unificación, tal como se muestra a continuación:

Es la interacción de los distintos órganos de la psique, lugar informal, dialéctica, dialógica, el complejo "discurso" entre pares antagónicos y orden / desorden adicional, racional / irracional, homogénea / heterogénea, fijo / flexible, etc. Es nuestra manera de pensar con vida. Y estas interacciones determinan una tensión organizada de las diferentes instancias de la psique, que es al mismo tiempo el motor de la evolución. (p.13) ¹

Al parecer, su definición del imaginario y los dinamismos que surgen a partir de las relaciones entre las imágenes parten del uso de dos principios esenciales, por un lado la coincidencia de los opuestos (*concordantia oppositorum*) y, por otro, el hecho de que cada una de las imágenes condense la estructura completa del imaginario en lo que sería una especie de metonimia de la imagen (textual o metafórica). Thomas señala que dialogando con la antigüedad es posible extraer elementos de gran utilidad para comprender el devenir de la actualidad.

Por otra parte, Bauzá (2011, p. 13) señala que los estudios del *imaginaire* pretenden establecer puntos de contacto entre las diversas ciencias, disciplinas, religiones y cualquier otra manifestación de lo humano con el propósito lograr conciliaciones y acuerdos. De este modo, en un mismo texto, los abordajes que se realizan bajo este amparo teórico son tantos como disciplinas existen y es posible conjuntar.

Unido a lo anterior, la teoría del *imaginaire* retoma y amplía la “historia de las mentalidades”, entendiendo por tal el estudio de las estructuras sociales y míticas sobre las que se asienta la historia. Tal forma del saber atiende en especial a expresiones de la vida cotidiana como referente clave para la comprensión de la macro historia.

El texto literario se considera, desde esta teoría, una fuente filosófica, social, histórica y antropológica de suma importancia, ya que en sí misma integra la capacidad de enunciar las experiencias de los seres humanos y de hacerlo, desde luego, de manera mítico-simbólica.

El símbolo: componente fundamental del imaginario

El símbolo es definido por Lotman (2002) como aquel signo cuyo significado representa cierto signo de otro plano o de otra lengua. En ese sentido, lo más común es concebir que la noción de símbolo “va unida a la idea de cierto contenido que, a su turno, sirve de plano de la expresión para otro contenido, con frecuencia de mayor valor cultural” (p. 90).

Para dicho autor, el símbolo constantemente representa uno o más textos, tanto en el plano de la expresión como en el de contenido, es decir, que siempre hay en él un carácter arcaico que permite analizar cómo era entendido en el pasado y cómo es entendido en el presente, en el cual lo más probable es que haya adquirido nuevos sentidos.

Al respecto, el propio Lotman (2002) señala que:

Cada cultura necesita de un estrato de textos que cumplan la función de lo arcaico... El símbolo representando un texto acabado, puede no ser incluido en una fila sintagmática y si se incluye en ella, entonces mantiene su autonomía estructural y de significado. Fácilmente se le puede desprender de su contexto semiótico y con la misma facilidad ingresa a un nuevo contexto textual. (p. 91)

Como se observa, la característica fundamental del símbolo es la resemantización. En ese sentido, el cambio constante y adaptación a nuevos contextos es lo que lo convierte en un elemento de representación cultural sumamente versátil, capaz de ajustarse

a las circunstancias más actuales, sin perder su sentido primigenio.

Aunada con el símbolo, la imagen pasaría a conformar parte del sentido de las palabras, pues, otra de las particularidades elementales del símbolo radica en que su significado cabal no sería posible captarlo de manera directa por el pensamiento (pensamiento directo) y, en vista de que en sí mismo contiene sentidos ligados a la presentación de imágenes, este finalmente las supera, de tal manera que le es posible reflejar lo que está ausente ante la mirada común y realidades superiores o metafísicas. Por tal razón, el símbolo se convierte en el intermediario entre lo consciente y lo inconsciente. Asimismo, Mircea Eliade (1989), en su texto *Imágenes y símbolos; ensayos sobre el simbolismo mágico-religioso*, manifiesta que los símbolos, junto a las imágenes con los que se asocian, conforman arquetipos colectivos y tienen su origen en la memoria popular que surge de la naturaleza social del ser humano. Además, brindan información que es sumamente difícil de transmitir a través de las palabras, tanto de manera oral como escrita; asimismo, son portadores de una realidad "sagrada y cosmológica", y su función primordial es "revelar una realidad total inaccesible a los demás medios de conocimiento" (p. 63). Por tales razones, los símbolos son plurisignificantes debido a que estos revelan varios sentidos a la vez y se constituye como un modo particularmente religioso por el cual es posible acceder a conocimientos ocultos.

En esa misma línea de pensamiento, A. Lalande (1966), citado por Durand (1968), señala que se puede definir símbolo como "todo signo concreto que evoca, por medio de una relación

natural, algo ausente o imposible de percibir" (p. 13) o como lo indica Jung (2011) "la mejor representación posible de una cosa relativamente desconocida, que por consiguiente no sería posible designar en primera instancia de manera más clara o más característica" (p. 13). De esta manera, el símbolo no posee la condición de arbitrariedad y su significado no es posible de mostrar de otra manera que no sea a partir de su inmanencia. En ese sentido, el símbolo construye una especie de perímetro de significación desde el cual se erige.

Durand (1968) define símbolo como "una representación que hace aparecer un sentido secreto; es la epifanía de un misterio" (p. 15). La definición es enriquecida con los aportes de P. Ricoeur (2004), quien afirma que todo símbolo auténtico debe poseer, al menos, tres dimensiones concretas: es al mismo tiempo "cósmico", es decir, que extrae de lleno su representación del mundo visible que nos rodea; "onírico", que se arraiga en los recuerdos los gestos que aparecen en nuestros sueños; y, por último, "poético", es decir, que también recurre al lenguaje, y al lenguaje más íntimo; por lo tanto, al más concreto.

Entendido así, podría tomarse como ejemplo el agua. La imagen del agua evocará al líquido vital como elemento, mientras que el agua como símbolo evocará muchos sentidos, algunos distantes de lo que es en sí mismo dicho líquido.

La simbología del agua en seis poemas borgianos de temática clásica

Proteo: el agua como símbolo de la mutabilidad

Antes que los remeros de Odisea
fatigaran el mar color de vino
las inasibles formas adivino
de aquel dios cuyo nombre fue Proteo.
Pastor de los rebaños de los mares
y poseedor del don de profecía,
prefería ocultar lo que sabía
y entretener oráculos dispares.
Urgido por las gentes asumía
la forma de un león o de una hoguera
o de árbol que da sombra a la ribera
o de agua que en el agua se perdía.
De Proteo el egipcio no te asombres,
tú, que eres uno y eres muchos hombres.

(Borges, 1989, p. 96)

Desde su más arcaica referencia, en el poema homérico de la *Odisea*, el dios marino, ayudante o hijo de Poseidón y ligado a la fundación del Antiguo Egipto (depende de la versión del mito que se consulte), ha adoptado, a su vez, distintas representaciones culturales; esto es, como referente de la poesía, de la alquimia, de la psicología profunda, de la profecía, esta última ligada al agua como una especie de espejo adivinatorio.

Lo primero que cabe mencionar es que, en la mitología griega, Proteo es una divinidad marina y, como es propio de la condición de estos seres de las aguas, poseía la capacidad de conocer el pasado, el presente y, lo más importante, el futuro. Entonces, se nota cómo Borges empieza enlazar un tema clásico, la adivinación, con el mar, el agua en movimiento con la continuidad del tiempo.

Ese don profético del que goza la divinidad lo convertía en un dios asediado por los mortales, quienes, no teniendo la capacidad de conocer su devenir, deseaban saber cuál sería su suerte futura. Ante el acoso de los mortales, el divino Proteo deberá ingeniárselas para permanecer oculto; eso lo lleva a cambiar de forma constantemente, es decir, se torna un dios mutable.

Homero es quien primero da cuenta sobre algunos aspectos de este personaje, específicamente en el pasaje en el que Telémaco solicita información a Menelao y este le responde:

Pues yo voy, extranjero, a explicártelo
todo fielmente:
suele andar por aquí cierto anciano
del mar, infalible,
egipcio Proteo, inmortal que conoce
los fondos
(del océano sin fin; Poseidón por
vasallo tiene
y es el padre que a mí me engendró,
según dicen: si fueras
tú capaz de cogerlo en celada y ren-
dirlo a tu arbitrio,
(de tu ruta te habría de decir si será
corta o larga,
y en qué modo podrás regresar so-
bre el mar rico en peces.(Od. IV.
383-390)

Como se observa, en estos versos, se muestra la naturaleza omnisciente y mutable de la divinidad, además de la forma en la que podría acercarse a él para obtener la tan deseada información. La naturaleza mutable de Proteo es la misma que posee el agua y la que posee la vida misma, tanto para los antiguos griegos, quienes consideraban al agua como símbolo de transformación (Jung, 2011) y la asociaban con

los cambios repentinos de la vida, como para Jorge Luis Borges, que habiendo bebido de las fuentes del Mundo Clásico, lo acerca al ser humano y su condición voluble, cuando menciona “De Proteo el egipcio no te asombres/Tú, que eres uno y eres muchos hombres” (Borges, 1989, p. 96). En ese sentido, el primer simbolismo del agua es la mutabilidad, característica a la que se refiere cuando menciona “las inasibles formas del adivino... de agua que en el agua se perdía” (Borges, 1989, p. 96).

Cuando Borges evoca la figura de Proteo no solo se refiere a él por su divinidad y su capacidad profética sino por estar evidentemente ligado al agua, elemento que, para Bachelard, “se trata de una sustancia llena de reminiscencias y de ensoñaciones adivinatorias” (2003, p. 140). Esto recuerda la propia condición humana, que se resume en buscar en el presente respuestas de su futuro, para darle un sentido a la vida, pero que solo con el escurrimiento de las aguas del tiempo y con las experiencias vividas y el conocimiento apropiado se conseguirá.

Aunque esas respuestas, en ocasiones, pueden mostrarse en manifestaciones oníricas; no obstante, los sueños pueden no gustar y, contrario a lo que deseamos, pueden presentarnos situaciones aterradoras, tal como el poeta lo manifiesta en “Efiates”.

Efiates: el sueño y el agua como elemento purificador

En el fondo del sueño están los sueños.
[Cada
noche quiero perderme en las aguas
[obscuras
que me lavan del día, pero bajo esas
[puras

aguas que nos conceden la penúltima.
[Nada
late en la hora gris la obscena maravilla.
Puede ser un espejo con mi rostro
[distinto,
puede ser la creciente cárcel de un
[laberinto,
puede ser un jardín. Siempre es la
[pesadilla.
Su horror no es de este mundo.
Algo que no se nombra
me alcanza desde ayeres de mito y de
[neblina;
la imagen detestada perdura en la retina
e infama la vigilia como infamó la
[sombra.
¿Por qué brota de mí cuando el cuerpo
[reposa
y el alma queda sola, esta insensata rosa?

(Borges, 1989, p. 113)

Nuevamente, desde el primer verso se nota el acercamiento al Mundo Clásico que Borges realiza, pues al mencionar que “En el fondo del sueño están los sueños” apunta a la conocida hermandad entre ὕπνος (Hipnos) y los ὄνειροι (Sueños) que se comprende fácilmente en el sentido de que, sin el primero, no son posibles los segundos.

Según la tradición griega, los sueños son entes ctónicos. Homero, por ejemplo, los ubica en un espacio cercano al Hades y Hesíodo, en su teogonía, los hace descender de νύξ (la noche). Ahora bien, el resto de la familia se completa con personajes bastante oscuros, entre los que destaca la muerte (Θάνατος). En este marco de inquietantes entes nocturnos, es lógico situar la figura de Efiates, el δαίμων, que personifica la pesadilla.

Borges menciona: “Cada noche quiero perderme en las aguas oscuras

que me lavan del día” (Borges, 1981, p. 113). Estas aguas oscuras representan el sueño, ya que según Bachelard (2003) estas “han llenado una función psicológica esencial: absorber las sombras y ofrecer una tumba cotidiana a todo lo que, cada día, muere en nosotros” (p. 89). En ese sentido, Borges comprende dicho elemento como se comprendía desde la concepción más arcaica, es decir, el agua como símbolo de purificación, pero lo más interesante es que lo asimile al sueño en el sentido de que es ahí, precisamente en el sueño, que nos purificamos de todo lo vivido en el día, pero no solo eso, sino que retomamos fuerzas para continuar viviendo. Esto es reforzado por ideas como la propuesta por Mircea Eliade (1974) en las que se menciona que en el Mundo Antiguo:

La inmersión en el agua simboliza la regresión a lo preformal, la regeneración total, el volver a nacer, porque la inmersión equivale a una disolución de las formas, a una reintegración en el modo indiferenciado de la preexistencia; la salida de las aguas reproduce el gesto cosmogónico de la manifestación formal. El contacto con el agua implica siempre regeneración; de un lado, porque la disolución va siempre seguida de un «nuevo nacimiento»; de otro, porque la inmersión aumenta el potencial de vida. (p. 223)

En ese sentido, Borges solo podrá escapar de esa pesadilla en la medida en que logre limpiarse de aquello que lo afecta, de eso que, como dice “no se nombra y que lo alcanza desde ayer del mito” y la única forma es bañándose en las aguas purificadoras del sueño,

un verdadero sueño profundo. En ese sentido, en este poema, las aguas simbolizan un elemento purificador, aunque ese mismo elemento también puede ser peligroso, dependiendo de la forma en la que muestre; así, por ejemplo, las aguas mansas o serenas simbolizarán la tranquilidad, la protección. No obstante, las oscuras, turbulentas, bravas, representarán peligros, olvido, muerte, como se verá en el siguiente apartado.

“Brunanburh” y “En memoria de Angélica”: el agua, la muerte y el olvido

Brunanburh

Nadie a tu lado.
 Anoche maté a un hombre en la batalla.
 Era animoso y alto, de la clara estirpe
 [de Anlaf.
 La espada entró en el pecho, un poco a
 [la izquierda.
 Rodó por tierra y fue una cosa,
 una cosa del cuervo.
 En vano lo esperarás, mujer que no he
 [visto.
 No lo traerán las naves que huyeron
 sobre el agua amarilla.
 En la hora del alba,
 tu mano desde el sueño lo buscará.
 Tu lecho está frío.
 Anoche maté a un hombre en
 [Brunanburh.

(Borges, 1989, p. 101)

En memoria de Angélica

¡Cuántas posibles vidas se habrán ido en esta pobre y diminuta muerte, cuántas posibles vidas que la suerte daría a la memoria o al olvido! Cuando yo muera morirá un pasado;

con esta flor un porvenir ha muerto
 en las aguas que ignoran, un abierto
 porvenir por los astros arrasado.
 Yo, como ella, muero de infinitos
 destinos que el azar no me depara;
 busca mi sombra los gastados mitos
 de una patria que siempre dio la cara.
 Un breve mármol cuida su memoria;
 sobre nosotros crece, atroz, la historia.

(Borges, 1989, p. 108)

De las muertes más deshonrosas que se podrían considerar en la Antigüedad, está la producida en el mar; no porque se considerase dolorosa sino porque morir ahogado o en un naufragio impedía establecer un lugar en el que se pudiese rendir culto al muerto. “[...] el héroe, tal y como lo manifiestan Telémaco y Odiseo, tras su muerte, requiere honras fúnebres (κτερεα) y una tumba (τύμβος) que recuerde a las generaciones venideras su existencia” (González, 2010, p. 104).

En ese sentido, en los poemas antes citados, es clara la intención de mostrar al agua como símbolo del olvido pues, por ejemplo, en *Brunanburh* se menciona “en vano lo esperarás, mujer que no he visto. No lo traerán las naves que huyeron sobre el agua amarilla”. Acá se describe una Penélope que espera a su marido sin saber que ha muerto, pero lo impactante es que se ha ido en una embarcación, es decir, ha surcado el mar, al estilo de los héroes griegos, y no regresará porque ha sido asesinado en una región lejana. Ese mar, esas aguas amarillentas, cortadas por la quilla del barco representaron para esa mujer la despedida absoluta de su esposo y, en cierto modo, su muerte simbólica, pues el no regresar, el perderse en el mar (que así lo vería

la mujer) es como esfumarse; un hecho quizá más doloroso que saber que su marido ha sido asesinado.

Unido a lo anterior, al igual que los antiguos griegos, al desaparecer en el mar, se le imposibilitará (a esa mujer que lo espera) realizar las honras fúnebres y, por lo tanto, se niega la posibilidad de que el hombre sea recordado por siempre. El no poseer un monumento (aquí hay que recordar la etimología de esta palabra, es decir, su relación con la memoria) funerario para que se le recuerde reduce la muerte a la condición del olvido y, con esto, a la desaparición del fallecido; en otras palabras, no se recordará nada de lo que pudo haber hecho mientras estuvo con vida.

Esas mismas aguas del olvido “ignoran un abierto porvenir” en “Memorias de Angélica”. Con la muerte todo acaba: la suerte, el pasado, todo por lo que se trabajó, todo lo que se conoció, produjo y pensó; no obstante, en el caso de este poema, se presenta una diferencia en relación con el anterior y es que en el caso del receptor “un breve mármol cuida su memoria”. En ese sentido, Bachelard (2003) menciona que “el agua [...] tiene a la muerte en su seno. El agua ofrece la muerte elemental. El agua muere con lo muerto en su sustancia. El agua es, entonces, una *Nada sustancial*. No se puede ir más lejos en la desesperación. Para ciertas almas, ‘el agua es la materia de la desesperación’” (p. 49).

Pero apegado al tema de muerte, que es hacia donde avanzamos, el agua también simboliza el tiempo y su inquebrantable transcurrir, tal como se manifiesta en el poema “Heráclito”, que comentaremos seguidamente.

Heráclito: el agua y la continuidad del tiempo

Heráclito camina por la tarde
De Éfeso. La tarde lo ha dejado,
Sin que su voluntad lo decidiera,
En la margen de un río silencioso
Cuyo destino y cuyo nombre ignora.
Hay un Jano de piedra y unos álamos
Se mira en el espejo fugitivo
Y descubre y trabaja la sentencia
Que las generaciones de los hombres
No dejarán caer. Su voz declara:
Nadie baja dos veces a las aguas
Del mismo río. Se detiene. Siente
Con el asombro de un horror sagrado
Que él también es un río y una fuga.
Quiere recuperar esa mañana
Y su noche y la víspera. No puede.
Repite la sentencia. La ve impresa
En futuros y claros caracteres
En una de las páginas de Burnet.
Heráclito no sabe griego. Jano,
Dios de las puertas, es un dios latino.
Heráclito no tiene ayer ni ahora.
Es un mero artificio que ha soñado
Un hombre gris a orillas del Red Cedar,
Un hombre que entreteje endecasílabos
Para no pensar tanto en Buenos Aires
Y en los rostros queridos. Uno falta.

(Borges, 1989, p. 156)

“Nadie baja dos veces a las aguas del mismo río” (p.156). Con esta clara referencia al agua y a la cambiante vida del ser humano, Jorge Luis Borges presenta su poema “Heráclito”.

El intertexto, tomado del filósofo griego, es explícito en tanto pretende demostrar que la vida es como el agua del río que cambia constantemente, pero que no se detiene nunca; fluye como tiempo y que, por ello, lo visto en un determinado instante no podrá volverse a ver.

Frente a esta ‘pérdida’ constante y gradual de la vida del ser humano en esas aguas que simbolizan el tiempo, Borges nos insta a encontrar un espejo que nos permita ver los cambios que sufren nuestros cuerpos y ese espejo será el mismo de Narciso: el agua, pues esta posibilita el reflejo del universo, tal como lo muestra también en el poema “Al espejo” cuando menciona que “en la tersura del agua incierta o del cristal que dura/me buscas y es inútil estar ciego” (Borges, 1989, p. 109). Esa agua es la fuerza que se presenta como el cimiento de los porvenires, de la vida misma, pues es tiempo (apoyado en las palabras de Heráclito), es sucesivo, fluye como un río y no se detiene.

Esta idea del agua como símbolo del tiempo es retomada por Borges en un ensayo suyo, al mencionar que:

El tiempo es la sucesión [...] No sé si al cabo de veinte o treinta siglos de meditación hemos avanzado mucho en el problema del tiempo. Yo diría que siempre sentimos esa antigua perplejidad, esa que sintió mortalmente Heráclito en aquel ejemplo al que vuelvo siempre: nadie baja dos veces al mismo río. ¿Por qué nadie baja dos veces al mismo río? En primer término, porque las aguas del río fluyen como fluye el tiempo. En segundo término, esto es algo que ya nos toca metafísicamente, que nos da como un principio de horror sagrado, porque nosotros mismos somos también un río, nosotros también somos fluctuantes. (Borges, 1998, p. 70)

De esa manera, si el agua en ese río es tiempo, es contraste, es cambio y los seres humanos compartimos esa característica

mutabilidad, será imposible no volverse uno con estos, tal como lo señala en su “Arte poética”, poema que aparece en el poemario *El hacedor*:

Mirar el río hecho de tiempo y agua
y recordar que el tiempo es otro río,
saber que nos perdemos como el río
y que los rostros pasan como el agua.

(Borges, 1989, p. 177)

El tiempo devela el cambio y la permanencia a partir de este “gran texto”, “el texto universal”, conquista la eternidad y adquiere una condición revelatoria. En estos versos, el tiempo es agua y es río, un río que sigue su curso, porque “los rostros pasan como el agua”, todo transcurre de la mano del tiempo. El poema formula una afirmación sencilla, la condición de permanencia y de inmortalidad de la poesía, condición que es a la vez temporalidad e intemporalidad.

Esas aguas que simbolizan el tiempo, las aguas del río de Heráclito, recuerdan al ser humano lo efímera que es su existencia y cómo, al igual que fluyen las aguas, la vida cada día fluye hacia un mar que es el fin, tal como dicen aquellos versos de Jorge Manrique (1983): “Nuestras vidas son los ríos que van a dar a la mar que es el morir” (p. 48).

Conclusiones

La polivalencia de las imágenes, los mitos y los símbolos, mediante la revalorización del imaginario, permite revelar los más profundos significados que posee el agua en los poemas “Proteo”, “Brunanburh”, “En memoria de Angélica”, “Al espejo”, “Efiates”, publicados en el poemario titulado *La rosa*

profunda (1975) y “Heráclito”, publicado en el poemario titulado *La Moneda de Hierro* (1976).

Jorge Luis Borges, a partir de su amplio conocimiento del Mundo Clásico, atribuye al agua una serie de significaciones que le permiten asociarla simbólicamente a conceptos como el olvido, la muerte, los sueños, el tiempo y lo efímero de la vida.

La asociación de las aguas del río con el tiempo es recurrente, por la referencia al intertexto de Heráclito o porque el tiempo es una abstracción; en otras palabras, no tiene existencia como tal, sino que se construye metafísicamente en el sentido de que en él se conjunta lo inexorable, lo venidero y lo desconocido.

Finalmente, el agua se reviste, en los poemas borgianos de tema clásico estudiados en este trabajo, de una significación que la convierte en un símbolo versátil, plurivalente, que encierra la movilidad propia de su condición líquida. Hecho que, sin duda, la ha convertido en un símbolo de transformación y, como tal, se ha fijado en el imaginario occidental.

Notas

1. Texto original: “C'est l'interaction des différentes instances de la psyché, le lieu informel, dialectique, dialogique, du “discours” complexe entre les couples antagonistes et complémentaires ordre/désordre, rationnel/irrationnel, homogène/hétérogène, rigide/souple, etc... C'est notre façon de nous penser vivants. Et ces interactions déterminant une tension organisatrice des différentes instances de la psyché, qui est en même temps le moteur de son évolution”.

Bibliografía

- Bachelard, G. (2003). *El agua y los sueños: ensayo sobre la imaginación de la materia*. Fondo de Cultura Económica.
- Bauzá, H. (2004). *El imaginario en el mito clásico. El imaginario y las formas rituales*. Academia Nacional de Ciencias de Buenos Aires.
- _____(2007). En torno a l'imaginaire: Entrevista al filósofo del imaginario Jean-Jacques Wunenburger. *Revista Annos 90*, Vol.14, pág. 220.
- Borges, J. (1989). *Obras completas*. Tomo II. EMECÉ.
- _____(1998) "El tiempo" en Borges oral. Alianza.
- Durand, G. (1968). *La imaginación simbólica*. Amorrortu Editores.
- _____(2004). *Las estructuras antropológicas del imaginario*. Fondo de Cultura Económica.
- _____(1993). *De la mitocrítica hacia el mitoanálisis. Figuras míticas y aspectos de la obra*. Introducción, traducción y notas de Alain Verjat. Anthropos.
- _____(2000). *Lo imaginario*. Ediciones del Bronce.
- Eliade, M. (1974). *Tratado de historia de las religiones*. Cristiandad.
- _____(1989). *Imágenes y símbolos. Ensayos sobre el simbolismo mágico-religioso*. Trad. Carmen Castro. Taurus.
- González, G. (2010). *Una aproximación crítica a los sentidos de la muerte en la literatura griega arcaica. (Tesis inédita para optar por el grado de maestría)*. Universidad de Costa Rica. San José, Costa Rica.
- Homero. *Odisea*. Gredos.
- Jung, C. G. (2011). *Símbolos de transformación*. Paidós.
- Lotman, I. M. (2002). El símbolo en el sistema de la cultura. *Forma y función*, (15), pp. 89-101.
- Manrique, J. (1983). *Coplas a la muerte de su padre*. Castalia.
- Ricoeur, P. (2004). *La simbólica del mal*, en *Finitud y Culpabilidad*. Editorial Trotta.
- Thomas, J. (1992). *Les imaginaires des latins*. Actes du colloque international de Perpignan. Presses Universitaires de Perpignan.

Octavio Paz y su geografía del amor

Más allá del sexo y el erotismo

Octavio Paz and his geography of love

Beyond sex and eroticism

NORMAN MARÍN CALDERÓN

Escuela de Lenguas Modernas

Universidad de Costa Rica, Costa Rica

Resumen

El presente ensayo examina el tema del amor en la obra intelectual de Octavio Paz. Para el escritor mexicano, el amor es ciertamente una pasión humana, pero también es un concepto histórico que nació en la Provenza del siglo XII, a propósito del “amor cortés”. Así las cosas, este trabajo explora la temática del amor desde ambas perspectivas —como sentimiento y como concepto—. Distinto de la sexualidad y el erotismo, el amor debe comprenderse a partir de las nociones de libertad, creatividad (poética) y conciliación de los contrarios. Finalmente, la última parte de este trabajo analiza el tema propuesto por medio de la lectura de algunos poemas pacianos al respecto.

Palabras clave: amor, erotismo, sexualidad, Octavio Paz, contrarios, libertad, creación

Abstract

The present essay examines the topic of love in Octavio Paz’s intellectual work. For the Mexican writer, love is certainly a human passion, but it is also a historic concept which was born in 12th century Provence, in relation to “courtly love.” Therefore, this article explores love from both perspectives, that is, as a feeling and as a concept. Different from sexuality and eroticism, love should be understood based on the notions of freedom, (poetic) creativity, and the reconciliation of opposites. Finally, the last section of this essay analyzes the proposed topic of love through the reading of some of Paz’s poems.

Keywords: love, eroticism, sexuality, Octavio Paz, opposite, freedom, creation

La continuidad de nuestra idea del amor
 todavía espera su historia:
 [...] Pero hay otro método más cerca de las
geografía que
 de la historia y del catálogo: dibujar los
 límites entre
 el amor y las otras pasiones como aquel que
 esboza
 el contorno de una isla en un archipiélago.
 Esto es lo
 que me he propuesto en el curso de estas
 reflexiones.
 Octavio Paz, *La llama doble*

ensayo sobre el tema, *La llama doble. Amor y erotismo* de 1993. No obstante, dada su abstracción y complejidad, el amor puede examinarse desde, por lo menos, dos maneras: ya sea como una pasión humana o como una construcción histórica y discursiva. Es decir, el amor es *sentimiento* y es también *concepto*. Así las cosas, este ensayo intentará rastrear las principales ideas pacianas al respecto, para finalmente concluir con un somero análisis del tema del amor en algunos poemas representativos en la obra del escritor mexicano.

Introducción

Uno de los temas predilectos de Octavio Paz (1914-1998) es el amor. Tanto en su poesía como en su prosa, Paz ha examinado, desde distintos ángulos de indagación, la cuestión amorosa. De hecho, para el Nobel mexicano, el amor es la única redención posible contra las grandes narrativas científicas, morales y tecnológicas actuales, las cuales se han empeñado por forcluir la subjetividad humana. Así, por ejemplo, propone Paz (2014) que el amor “es el mejor defensor en contra del *sida* [...]” (p. 163), y es también “una apuesta contra el tiempo y sus accidentes” (p. 220). En fin, el amor ciertamente no resuelve todos los embates de la vida, pero sí le permite al ser humano reconciliarse consigo mismo y con todo lo que le rodea.

Desde sus inicios literarios, Paz se preocupó por escudriñar el tema del amor, y nunca renunció a ello. A lo largo de casi sesenta años de exploración intelectual y poética, se convirtió en una fuerza que fue acrecentándose hasta concluir con su exquisito

Hacia una genealogía paciana del amor

Tal y como se indicó anteriormente el tema del amor puede ser abordado tanto como “sentimiento”, o bien, como “idea”. En cuanto sentimiento, el amor ha existido desde siempre y es inherente a la sociedad y la subjetividad humanas: solo basta con leer el vasto número de poemas, mitos y novelas presentes en todas las culturas. En cambio, como concepto, el amor corresponde a una construcción histórica particular, cuyo origen se da, tal y como lo investigó Denis de Rougemont (1979) en su célebre obra *El amor y Occidente*, en la Francia provenzal de los siglos XI y XII, a propósito de lo que se conoce como “amor cortés” o *fin’amors*. Octavio Paz es consciente de esto, por lo que es posible rastrear esta doble vertiente en su pensamiento así como en su poesía.

De la pasión: el amor como *sentimiento*

Si *La llama doble* es la obra culmen donde Paz aborda el tema del amor como “concepto”, en sus ensayos anteriores, el poeta mexicano también

discurre sobre este, especialmente en términos de “sentimiento” o pasión. En un primer momento Paz, influenciado por el movimiento romántico y el surrealista, concibe al amor como ese sentimiento que necesita del poder de la imaginación, y el cual es inseparable de los accidentes del tiempo. Relacionando amor y muerte, el poeta asevera en un temprano ensayo de 1935 lo siguiente:

¿Quién conocerá los límites de la muerte? ¿Quién los del amor? ¿Qué línea, qué estrella, los separa? Sus aguas se juntan en un solo sitio, más allá de todo tiempo; se confunden, se mezclan, y siempre, a través del amor, como una secreta e invisible presencia, escuchamos, palpamos a la muerte. [...] Pero la muerte no es el fin del amor, sino su condición, su entraña, y exigencia: la muerte sólo vive del amor y él sólo de ella. ¿Quién, al amar, no siente el morir, ya como abandono, ya como avidez? (Paz, 1990a, p. 67)

Con ecos profundamente románticos, Paz relaciona el amor con la muerte no como opuestos, sino como su condición. Aquí el amor y la muerte traspasan el umbral de la vida fusionándose en uno solo. El poeta propone el hecho de que la muerte no es el fin del amor sino el paraje donde este se torna irrepreensible y auténtico.

Según Paz, el amor y la muerte no son contrarios sino dos experiencias igualmente inefables en donde morir es vivir, y también es amar. Es decir, ambas experiencias son indagaciones de tipo “místico”, tal y como lo cantara santa Teresa de Jesús: “Vivo sin vivir en mí, /y tan alta vida espero,

/que muero porque no muero. /Vivo ya fuera de mí, /después que muero de amor” (1987, p. 480). Referente a esto Paz (1990a) asienta que “el ahora ha sido siempre el tiempo de los poetas y de los enamorados, de los epicúreos y de algunos místicos [como Santa Teresa de Jesús]” (p. 53). En fin, amar corresponde a ese instante sublime cuando se concilian los contrarios, en donde la muerte no es cesión, mucho menos destrucción, sino redención, liberación y resarcimiento del más profundo sentimiento. O como lo aclara D. Salgado (2010): “el amor, como la poesía, es fuente de revelación; el amor produce *otra* realidad, en donde la conciliación de los contrarios y la anulación del tiempo lineal son posibles” (p. 23).

Relacionado con la muerte, Paz también cavila sobre el sentimiento amoroso enlazándolo con la soledad, uno de los temas preferidos de su discorrir poético y filosófico. En 1943 publica un ensayo precisamente titulado “Poesía de soledad y poesía de comunión”, en donde formula la trascendencia de la soledad para el ser humano, asunto que abordará con más precisión en *El laberinto de la soledad* de 1984. Allí sostiene que “[...] en el amor la pareja intenta participar otra vez de ese estado en el que la muerte y la vida se confunden en una sola realidad” (1990a, p. 292). Con indiscutible tono romántico, Paz considera al amor como ese sentimiento poderoso y transgresor capaz de reconciliar los opuestos ahí donde los binarismos tienden a difuminarse.

Es por medio del amor (o bien, de la poesía o de la experiencia mística, que vendrían a ser lo mismo) que el ser humano puede hacer las paces con su soledad. Para el poeta, la soledad es siempre anhelo de otredad;

es nostalgia por recuperar una parte entrañable del ser que fue originalmente arrebatada, a propósito del mito platónico del andrógino. De ahí que el sujeto busque sanar su sentimiento de soledad mediante la comunión con el otro: “el precipitarse en el Otro se presenta como un regreso a algo del que fuimos arrancados. Cesa la dualidad, estamos en la otra orilla” (1970, p. 127). Marie Joan Panico (1980) explica al respecto: “[...] la soledad existe porque el hombre está separado de su ser, y es, en realidad, dos —el ‘otro’ es el extraño y a la vez el doble—. [...] Sólo con el espíritu de un total abandono es capaz Octavio Paz de trascender su soledad y fragmentación en una comunión que tiene lugar en esta ‘otra orilla’” (p. 558).

Por lo tanto, la superación de la soledad por la injerencia del otro solo es posible por medio del acto del amor. Paz (1984a) propone al amor como una forma de autorrealización a partir de la cual los opuestos tienden a reconciliarse: “sólo en el amor es posible aprehender lo radicalmente ‘otro’ sin reducirlo a la conciencia. [...] El amante roza las fronteras de la verdadera objetividad y se trasciende, se vuelve otro” (p. 148). Y de eso se trata en esta vida, a saber, en cancelar las diferencias entre lo uno y lo otro para que, por obra del amor, los amantes devengan en un solo ser.

Tal y como se indicó, esta visión del amor proviene de la tradición romántica en donde sentimiento, tiempo y otredad son sus componentes fundamentales. Igualmente decisivo es el impacto que tuvo el movimiento surrealista en la concepción paciana del amor. Influenciado por *El amor loco* de André Bretón, Paz admite que el amor “verdadero” requiere de la libertad, del azar objetivo, así como de la capacidad

transgresora que tiene el amor para cambiar al sujeto y sus circunstancias: el amor es la fuerza vital que necesita la humanidad para transformarse y trascender. De hecho, para Bretón, los únicos medios con que cuenta el ser humano para transmutar la historia y hacerle frente a los debacles industriales y tecnológicos actuales son el amor, la poesía y el libre albedrío; y Paz cree en ello. En *El arco y la lira*, el escritor mexicano aclara que “lo que distingue el romanticismo y al surrealismo del resto de los movimientos literarios modernos es su poder de transformación y su capacidad para atravesar, subterráneamente, la superficie histórica y reaparecer de nuevo” (1970, p. 249). En este sentido, poesía y amor son sinónimos porque funcionan como actos vitales con los que cuenta el sujeto para conciliarse con su entorno y consigo mismo. En suma, son fuerzas subversivas capaces de mediar entre lo exterior y lo interior, lo público y lo privado; en suma, como se señaló antes, de reconciliar lo uno con lo otro.

De hecho, para dilucidar los denuevos del sentimiento amoroso, Paz se vale de los recursos de la poesía porque, como el amor, el poema tiene esa capacidad de revelar sin mostrar ahí donde los sentidos, sin perder sus poderes, se convierten en sirvientes de la imaginación por cuanto posibilitan escuchar lo inaudito y ver lo intangible. Más tarde, Paz vinculará la poesía con el erotismo al declarar que la primera es una erótica significativa y el segundo, una poética carnal. No obstante, ya había especulado antes de esto que el erotismo no equivale a un simple rito sexual animal, sino que es “sexualidad transfigurada”: “todo cuerpo es un lenguaje [...]. La poesía es corporal:

reverso de los nombres” (1998, pp. 123-124). Esto le permitirá al poeta declarar que todo erotismo es una metáfora dado su carácter de “ceremonia, representación y percepción”. De esta forma, el erotismo —hermano del amor— corresponde a esa potencia capaz de transfigurar al sexo en ceremonia y al amor en rito, así como la poesía permite que el lenguaje se vuelva ritmo y canción amorosa.

En este sentido, como tal, el erotismo es sexualidad que no busca la reproducción mientras que la poesía es lenguaje que va más allá de la mera comunicación: poesía y erotismo brotan de los sentidos, pero no terminan en ellos. Al realizarse, ambos inventan construcciones ficcionales: poemas y rituales. De esta manera, en el poema, el lenguaje ha sido disuadido de su fin convencional: la comunicación. Dentro del poema, la linealidad se disloca, se descarría torciéndose. Señala Paz que la línea recta deja de ser su prototipo en favor del círculo, la espiral y el zigzag.

De acuerdo con el escritor mexicano, tanto el erotismo como la poesía son puntos en donde, en razón de esta falta de linealidad, los contrarios convergen. En *El mono gramático*, el poeta asienta que “la visión de la poesía es la de la convergencia de todos los puntos [...]. La convergencia es quietud porque en su ápice los distintos movimientos al fundirse, se anulan; al mismo tiempo, desde esa cima de inmovilidad, percibimos al universo como una asamblea de mundos en rotación” (1998, pp. 134-135). O tal como lo explica Manuel Benavides (1979): tanto el amor como la poesía son las antesalas del ser, “[...] una misma fuerza es la que opera en el abrazo amoroso y en el

poema: la fuerza que propicia el vértigo y el éxtasis, participación en lo absoluto, y su expresión correspondiente como liturgia y fiesta a través del mecanismo de encantamiento que es el poema [...]. Amor y poesía —concluye el crítico— coinciden en ser revelaciones, sacudidas del ser, socavamiento de los cimientos del yo” (p. 30).

Al igual que Bretón, el poeta mexicano relaciona al amor, no solo con la poesía, sino también con los elementos de la libre elección y el azar objetivo. En *El arco y la lira*, Paz (1970) vuelve a afirmar que “exaltar el amor entraña una provocación, un desafío al mundo moderno” (p. 232), a propósito de la paradoja que se da en toda relación amorosa en donde libertad y fatalidad, o deseo y necesidad, se conjugan. El contrasentido que se desprende de la relación entre libertad y predestinación se resuelve con la propuesta surrealista del “azar objetivo”. Paz (1984a) lo explica de esta manera: “El azar objetivo es una forma paradójica de la necesidad, la forma por excelencia del amor: conjunción de la doble soberanía de libertad y destino. El amor nos revela la forma más alta de la libertad: libre elección de la necesidad” (p. 128). Para que esta elección sea auténticamente libre no debe estar presente ningún tipo de interdicción social o veto moral.

Y de aquí la relación entre amor y transgresión: “[...] en nuestro tiempo el amor es escándalo y desorden, transgresión” (Paz, 1984b, p. 178). Para que el amor se produzca es necesario quebrantar las leyes y transgredir el *statu quo*. Por esto no hay que confundir amor con matrimonio en donde este último es pura convención social o religiosa: “[...] el matrimonio no constituye la más alta realización del amor,

sino que es una forma jurídica, social y económica que posee fines diversos a los del amor” (p. 179), de ahí que el amor sea, sin proponérselo, un acto subversivo, revolucionario, el cual atenta contra la sociedad misma y su *establishment*. Más aún, la sociedad condena al amor a morar en los márgenes por considerarlo a-normal, es decir, el amor es relegado “[...] a la clandestinidad, a las afueras, al mundo turbio y confuso de lo prohibido, lo ridículo y lo anormal” (p. 180), porque duda de este y teme su poder sedicioso y conspirador, asienta el poeta en *El laberinto de la soledad*.

Para Paz, el amor es un poderoso sentimiento, el cual tiende a desestabilizar el estamento social y la historia misma, y para ello toma del romanticismo y el surrealismo los insumos necesarios para abordarlo. En *Las peras del olmo*, corrobora que “no nos interesa el lenguaje del surrealismo, ni sus teorías sobre la ‘escritura automática’; nos seducía su afirmación intransigente de ciertos valores que considerábamos —y considero— preciosos entre todos: la imaginación, el amor y la libertad” (1984a, p. 48). Esta visión paciana del amor y el erotismo fue estrechamente influenciada por dichos movimientos estéticos; sin embargo, el Nobel mexicano no se queda allí, sino que también recurre a las filosofías hindúes y budistas para ensanchar su teoría sobre el amor, asunto que intentaremos rastrear someramente a continuación.

Paz afirma que el sentimiento del amor y el erotismo no solo están presentes en el pensamiento occidental, sino que Oriente igualmente los elabora de manera magistral. Apegado al tantrismo hindú y budista, el poeta mexicano sostiene que el amor en Oriente

—su ladera este— está relacionado con la autorrealización espiritual en donde la fusión de los contrarios también cobra especial importancia. Por medio de la comunión con lo Supremo (hinduismo) o con la anulación del deseo en la vacuidad (budismo), el sujeto puede llegar a experimentar un estado de plenitud tal, semejante al acto amoroso y erótico: “el tantrismo predica una experiencia total, carnal [erotismo] y espiritual [amor], que ha de verificarse concreta y realmente en el rito” (1978, p. 65).

De hecho, Paz encuentra en el discurso tántrico una forma análoga a la experiencia poética ahí donde amor y erotismo constituyen la estratagema que posibilita la reconciliación de los contrarios. Hombre y mujer, cuerpo y espíritu, interno y externo tienden a fusionarse: “[...] el semen y la iluminación son uno y lo mismo; la cópula es como subraya Mircea Eliade, *samarasa*, ‘*identité de jouissance*’: fusión del sujeto y objeto, regreso al uno” (1978, p. 70). Esta unión es posible gracias al lenguaje en donde lo dicho, más que palabras, son “amuletos verbales, talismanes lingüísticos y escapularios sonoros”, diría Paz. Son, en suma, significantes pujantes que tienen el poder de reconciliar los elementos antagónicos.

El poeta mexicano entonces se sirve del tantrismo para resaltar esta suerte de “cópula” entre la palabra y la carne cuando indica que “donde encontramos la erotización de las ideas es en la India. Ahí los conceptos se sexualizan; se vuelven cuerpo. Los sistemas son conjunciones eróticas” (1979, p. 9). La espiritualidad tántrica busca anular las diferencias entre lo uno y lo otro congregando en un solo rubro cada una de sus partes disímiles. Si en la tradición

occidental (judeocristiana) se sugiere la eliminación de lo “malo” (la carne) por lo “bueno” (el espíritu); en el tantrismo, se reincorporan los contrarios fusionándose. Dice Paz (1978) al respecto: “La reintegración en la vacuidad equivale, en el nivel psicológico individual, a la unión de la parte masculina y femenina en cada uno de nosotros” (p. 79).

En suma, para Paz, esta fusión de los opuestos refiere, en última instancia, a la conjunción entre el signo “cuerpo” y el “no-cuerpo”, el cual, gracias a la relación entre erotismo y lenguaje, hace que ambos se conviertan en trascendencia y eternidad: “Occidente nos enseña que el ser se disuelve en el sentido y Oriente que el sentido se disuelve en algo que no es ni ser ni no ser: en Lo Mismo que ningún lenguaje designa excepto el del silencio” (1992, p. 125). El erotismo por el que aboga el poeta no es una simple necesidad carnal, sino el resultado de la íntima relación entre el cuerpo y el no-cuerpo, a saber, de la indisolubilidad entre lo carnal y lo espiritual. En *Conjunciones y disyunciones*, Paz (1978) vuelve a aclarar que “[...] el uno [cuerpo] no vive sin el otro [no-cuerpo]. Sus uniones y separaciones son la sustancia del erotismo, aquello que lo distingue de la mera sexualidad” (p. 119).

De hecho, la profundidad que logra Paz del pensamiento de Oriente es la que le permitirá, años después, construir su “geografía” del amor, la cual matiza de manera acabada en *La llama doble*, en donde discurre sobre las diferencias entre sexualidad, erotismo y amor. Así, para la tradición budista, por ejemplo, la noción de “deseo” es de suma importancia para abordar los temas del amor y el erotismo. Para esta corriente de pensamiento,

el verdadero deseo es el no-deseo puesto que el sujeto debe elegir, por medio de sus sentimientos, pensamientos y acciones, un bien de orden espiritual o mental, o más bien, de tipo no-carnal, para que el ser logre la auténtica autorrealización. Y para alcanzar la libre realización, el sujeto no tiene más remedio que recurrir al amor:

Entre el deseo y la realidad hay un punto de intersección: el amor. El deseo es más vasto que el amor pero el deseo de amor es el más poderoso de los deseos. [...] Aquel que conoce el amor no quiere ya otra cosa. El amor revela la realidad al deseo: esa imagen deseada es algo más que un cuerpo que se desvanece: es un alma, una conciencia. Tránsito del objeto erótico a la persona amada. (Paz, 1991, p. 190)

Entonces, para el budismo, el amor es el vehículo por medio del cual el amor tiende a realizarse, convirtiendo al objeto (cuerpo) en sujeto (no-cuerpo), a saber, la carne se transforma en espíritu puro.

El pasaje autorrealizativo de objeto a sujeto, o de cuerpo a no-cuerpo, solo es posible por medio de la libertad que implica la aceptación desinteresada del otro. Es decir, es el libre albedrío el que permite que el sujeto reconozca en el otro el amor. En *Cuadrivio*, Paz (1991) vuelve a exponer que “dichoso o infeliz, satisfecho o desdeñado, el que ama debe contar con el otro, su presencia le impone un límite y lo lleva así a reconocer su finitud [...]. El erotismo es una infinita multiplicación de cuerpos finitos; el amor es el descubrimiento de un infinito en una sola criatura” (p. 99). Así pues, el amor es la

conquista del ser en el otro mediante la fusión que se logra por el reconocimiento de la mutua libertad. Todos estos conceptos fueron adaptados por Octavio Paz gracias a su estrecha relación con el pensamiento de Oriente. Y es así que el Nobel mexicano puede construir su obra en torno al amor, el erotismo y la sexualidad, *La llama doble*, en donde los diferencia, relacionándolos.

De la idea: El amor como *concepto*

En efecto, la obra paciana culmen sobre el amor es *La llama doble. Amor y erotismo* (1993). A diferencia de los ensayos anteriores, en este, el poeta mexicano aborda el tema del amor como un *concepto* construido históricamente, y no como mero sentimiento o pasión humana. En esta obra, Paz diferencia el amor como concepto del de sentimiento cuando asienta que “la atracción erótica hacia una persona única es universal y aparece en todas las sociedades [como sentimiento]; la idea o filosofía del amor [como concepto] es histórica y brota sólo allí donde concurren ciertas circunstancias sociales, intelectuales y morales” (Paz, 2014, p. 46). A partir de esto, el poeta diferencia esta idea del amor de las de erotismo y sexualidad: mientras el fin último de la sexualidad es la procreación, el erotismo corresponde a una invención humana en donde lo que se celebra es el placer. Finalmente, el amor es otra cosa, es la completud que implica aceptar al otro: “el amor es una atracción hacia una persona única: a un cuerpo y a un alma. El amor es elección; el erotismo, aceptación” (Paz, 2014, p. 33).

De hecho, para Agustín Pastén (2004), “*La llama doble* constituye el último llamado del poeta a la creación

de una comunidad poética deshistorizada y despolitizada, pero no a través de la poesía sino mediante el amor, que en última instancia viene a ser lo mismo en su caso” (p. 69). En este sentido es que el escritor mexicano empareja la poesía con el amor en tanto ambos funcionan como fuerzas capaces de transformar el mundo y al ser humano: tan es así que Paz llama a la poesía “erótica verbal” y al erotismo “poética corporal” (2014, p. 10). De este modo, será de suma importancia relacionar el acto poético con el amoroso, no sin antes delimitar las diferencias que, según Paz, existen entre la sexualidad, el erotismo y el amor.

Entre sexualidad, erotismo y amor existe una relación de subordinación: no hay amor sin erotismo así como no puede haber erotismo sin sexualidad. Aunque diferentes, los tres —sexualidad, erotismo y amor— no pueden coexistir. En términos muy generales se puede decir que la “materia prima” de todo acto pasional es la sexualidad. De ella se desligan el erotismo y el amor. En cuanto al sexo, Paz (2014) sostiene que ciertamente hay muchas maneras de copular, pero “[...] el mismo acto sexual siempre dice lo mismo: reproducción” (p. 10). Aunque esenciales, mientras el sexo pertenece al universo animal —a lo meramente natural— el erotismo es una “metáfora” de este, el cual corresponde a la cultura. Paz lo explica de esta manera: “Ante todo, el erotismo es exclusivamente humano: es sexualidad socializada y transfigurada por la imaginación y la voluntad de los hombres. [...] El erotismo es invención, variación incesante; el sexo es siempre el mismo” (2014, p. 15).

Para el poeta, el sexo siempre remite a lo mismo mientras que el erotismo se sirve de la imaginación para

inventarse e inventar al otro: “El protagonista del acto erótico es el sexo o, más exactamente, los sexos. El plural es de rigor, incluso en los placeres llamados solitarios, el deseo sexual inventa siempre una pareja imaginaria... o muchas. En todo encuentro erótico hay un personaje invisible y siempre activo: la imaginación, el deseo” (Paz, 2014, p. 15). Y justamente esta capacidad de imaginación y artificio polimorfo es la que permite que el erotismo sea una pulsión de otredad, sin olvidar que, aunque lo sexual pasa obligatoriamente por lo erótico, uno y otro no son lo mismo. En fin, el erotismo es, en palabras de Paz (2014), “representación”, “invención” y también “deseo”. Es un “pararrayos” que reprime la libido, “un disparo hacia un más allá”; es, en suma, “sexualidad transfigurada” (p. 10), pero ante todo, “sed de otredad” (p. 20), porque para que haya erotismo se debe aprender a contar, por lo menos, hasta dos.

Con el erotismo, y luego también con el amor, el ser humano se verá colmado en el encuentro pasional. Este deja de estar solo para completarse en la confluencia con el otro: “sí, el erotismo se desprende de la sexualidad, la transforma y la desvía de su fin, la reproducción; pero ese desprendimiento es también un regreso: la pareja vuelve al mar sexual y se mece en su oleaje infinito y apacible” (2014, p. 28). En el erotismo siempre se necesita del otro.

Pero más allá del sexo y el erotismo se encuentra el amor. El amor del que habla Paz en *La llama doble* corresponde a un “concepto” nacido en la Francia provenzal del siglo XII, a propósito de lo que se conoce como “amor cortés” o *fin’amors* (fino amor). En *El amor y Occidente*, Rougemont (1979) aclara,

a propósito que el discurso del amor cortés se rige por la devoción: “En adelante los amantes estarán vinculados por las leyes de la *cortezia*: el secreto, la paciencia y la medida, [...] y, sobre todo, el hombre será el sirviente de la mujer” (p. 78). El amor cortés implica la dilección de la amada ahí donde “adorar” se convierte en sinónimo de “amar”. Para el escritor mexicano, el amor es, por su parte, “una purificación, como decían los provenzales, que transforma al sujeto y al objeto del encuentro erótico en personas únicas”; a lo que concluye aseverando que “el amor es la metáfora final de la sexualidad. Su piedra de fundación es la libertad: el misterio de la persona” (Paz, 2014, p. 106). Al menos tres acotaciones son importantes de realizar con respecto a la cita anterior: primero que el amor es una “metáfora”, lo que implica su cercanía con la literatura. Como concepto originado en Provenza es una construcción, a saber, una ficción: “la relación amorosa se funda en una ficción: el código de cortesía” (Paz, 2014, p. 123). Y también como sentimiento, el amor es proclive de ser rastreado en obras literarias antiguas, tales como *El asno de oro* de Apuleyo, *La hechicera* de Teócrito, los poemas de Catulo o en las obras platónicas *Fedro* y *El banquete* que, para Paz, son indiscutiblemente las fundadoras “[...] de nuestra filosofía del amor” (p. 40), no sin reconocer que en el lejano oriente también existió una “cultura del amor” (p. 35).

Otro punto importante sobre la “idea” del amor es “el misterio de la persona” (Paz, 2014, p. 106), el cual conlleva el concepto de alma porque solamente el alma es aquella capaz de diferenciar a un ser humano de otro. Finalmente, la cita del parágrafo

anterior rescata el concepto de “libertad” implícita en toda relación amorosa: la libertad conlleva la noción de elección —libre, voluntaria, creativa, sin ataduras— por la persona que realmente se ama. Ficción, alma y libertad son tres elementos intrínsecos del concepto de amor, los cuales se analizarán en lo sucesivo.

Por su parte, Paz diferencia el amor erótico de otros afectos similares en donde justamente el elemento pasional no está presente. Tal es el caso del “amor” que se tiene por los ideales de cada cual, o por el sentimiento hacia los padres, los hermanos o los amigos. El poeta es contundente al respecto: “se dice que amamos a nuestra patria, a nuestra religión, a nuestro partido, a ciertos principios e ideas. Es claro que en ninguno de estos casos se trata de lo que llamamos amor; en todos ellos falta el elemento erótico, la atracción de un cuerpo” (2014, p. 107). Es decir, el amor erótico siempre implica un cuerpo que se elige libremente: nuevamente está presente el elemento del libre albedrío. Igual ocurre con la familia en donde no opera la libre elección —uno no escoge la familia—: “el amor filial, el fraternal, el paternal y el maternal no son amor: son *piedad* en el sentido más antiguo y religioso de esta palabra” (p. 108). Es decir, no hay que confundir el amor erótico con el ágape cristiano en donde no se destaca ni la voluntad ni la libertad de elección. Mientras el amor erótico es espontáneo y voluntario, el sentimiento filial o paternal es dictado por imposiciones que vienen de la sangre, la religión o la sociedad.

El poeta también distingue el amor erótico de la amistad los cuales están muy emparentados, pero que, sin embargo, no hay que confundirlos.

Si ciertamente amor y amistad son sentimientos voluntarios e intersubjetivos: “la elección y la exclusividad son condiciones que la amistad comparte con el amor” (2014, p. 111), asienta el poeta, en esta última no interviene necesariamente el elemento de “reciprocidad” por cuanto uno puede amar a alguien sin ser correspondido, pero difícilmente se puede ser amigo de alguien que no corresponde tal amistad. En suma, distinto al amor erótico, la amistad no está tan inerte a los cambios súbitos o contundentes de la vida. Concluye Paz (2014) que “el amor se presenta, casi siempre, como una ruptura o violación del orden social; es un desafío a las costumbres y a las instituciones de la comunidad. [...] Una república de enamorados sería ingobernable: el ideal político de una sociedad civilizada —nunca realizado— sería una república de amigos” (p. 113).

En resumen, entre amor y amistad existen diferencias, pero también muchos aspectos en común al punto de que el mismo Paz advierte sobre la facilidad con que los cónyuges pueden eventualmente devenir en amigos. Así, “el amor y la amistad son pasiones raras, muy raras [...]. Dije más arriba que el amor es trágico; añadido que la amistad es una respuesta a la tragedia” (Paz, 2014, p. 115). Una vez delimitadas las diferencias y las similitudes entre el concepto del amor y otros sentimientos análogos, el Nobel mexicano se aboca a enumerar cinco elementos constitutivos de este, los cuales son delineados a partir de pares antitéticos ahí donde, como se ha podido corroborar, el componente de “disonancia” es de suma importancia.

De acuerdo con la visión paciana, el concepto de amor implica la reconciliación entre los contrarios en la que,

por la obra del amor que allí opera, los opuestos tienden a fusionarse; es decir, dos se tornan uno. Esta “teoría” de los contrarios, tal y como se pudo demostrar en el apartado anterior, está presente desde muy temprano en la obra del poeta mexicano. En un ensayo de 1943 precisamente intitulado “Poesía de soledad y poesía de comunión”, Paz (1990) afirma al respecto que “en lo alto de este contacto y en la profundidad de ese vértigo, el hombre y la mujer tocan lo absoluto, el reino donde los contrarios se reconcilian, y la vida y la muerte pactan en unos labios que se fundan”, para concluir asentando que “el cuerpo y el alma en ese instante son lo mismo” (p. 292). Según el escritor, el acto amoroso resulta ser el producto de cierta reconciliación entre seres opuestos —hombre y mujer—. En *El arco y la lira* lo explica de esta manera:

El amor nos suspende, nos arranca de nosotros mismos y nos arroja a lo extraño por excelencia: otro cuerpo, otros ojos, otro ser. Y sólo en ese cuerpo que no es el nuestro y en esa vida irremediamente ajena, podemos ser nosotros mismos. Ya no hay otro, ya no hay dos. El instante de la enajenación más completa es el de la plena reconquista de nuestro ser. (1970, p. 129)

El amor como reconciliación de los contrarios también se puede encontrar muy bien acotado en el análisis que hace Paz de la poesía barroca de Sor Juana Inés de la Cruz. Recuérdese que el barroco novohispánico se caracteriza por el conflicto de ideas contradictorias: fe y razón, hombre y Dios están en el orden del día en este periodo ahí donde quien hace poesía se esfuerza en

buscar la unificación de los contrarios. En *Sor Juana*, Paz (2001a) asienta que el enigma de la escritura de la monja mexicana “[...] es muchos enigmas: los de la vida y de la obra. [...] Entre una y otra hay una zona vacía, una hendidura. Hay algo que está en la obra y que no está en la vida del autor; ese algo es lo que se llama creación o invención artística y literaria” (p. 2). De todos es conocido que el más grande “enigma” de la vida de Sor Juana es su “amistad amorosa” con María Luisa Manrique de Lara. Así, la poesía amorosa de Sor Juana se debate entre la alabanza y la queja, el cumplido y el reproche, en fin, “examen interior: el poeta, al ver a su amada, se ve también a sí mismo viéndola. Al verse, ve en su interior, grabada en su pecho, la imagen de su dama: el amor es fantasmal” (Paz, 2001a, p. 17). A partir de una obra rica en contradicciones en donde se unifican en un lenguaje poético cargado de imágenes y fluidez verbal, la monja mezcla el enigma de su vida con su obra.

Por lo tanto, la conciliación de los contrarios es de suma importancia para delimitar la geografía paciana del amor porque implica la oscilación entre lo uno y lo otro, lo interior y lo exterior, lo carnal y lo espiritual. En “Xavier Villaurrutia en persona y en obra”, Paz (1980) refiere a esta conciliación en términos de “pliegue”, es decir, como el litoral que, siendo distinto a uno, termina siendo lo más verdadero que alguien pueda experimentar. Allí sostiene que “el *entre* es el pliegue universal. El doblez que, al desdoblarse, revela no la unidad sino la dualidad, no la esencia sino la contradicción. [...] El pliegue es su doblez: su doblez, su asesino, su complemento” (p. 61). El pliegue es entonces la metáfora que

abarca la reconciliación de los contrarios definido, según Helena Dunsmoor (2014), como “[...] una figura del vacío y al mismo tiempo, de la plenitud. Contiene enigmas [...] y no contiene nada [...]” (p. 95). Es, por lo tanto, a partir de los conceptos de “pliegue” y “reconciliación” de los opuestos que se podrán comprender los cinco pares que propone Paz como “constituyentes” del amor, en donde los elementos destacados son la libre elección, la fatalidad y la reconciliación de los contrarios.

Por su parte, el concepto del amor, tal y como lo desarrolla Paz, está relacionado con los términos de *revolución* y *revelación*, a propósito de sus elucubraciones respecto a las obras de Luis Cernuda y Ramón López Velarde. En el estudio dedicado al primero, Paz sostiene que “el amor es la revelación de la libertad ajena y nada es más difícil que reconocer la libertad de los otros, sobre todo la de una persona que se ama y se desea. Y en esto radica la contradicción del amor: el deseo aspira a consumarse mediante la destrucción del objeto deseado; el amor descubre que ese objeto es indestructible” (1991, p. 192). Aquí la revelación se da a partir de la contradicción que implica el amor y el deseo. Lo mismo acaece en la contradicción que aparece en la obra poética de López Velarde, tal y como lo explica Paz: “Su amor es el constante vaivén de los dos términos que lo forman. Así no puede exponerlo a la prueba de la realidad sin exponerlo al mismo tiempo a la extinción”, lo que le hace a Paz (2001b) concluir que López Velarde “no se enfrenta a un amor imposible; su amor es imposible porque su esencia es ser permanente y nunca consumada posibilidad” (p. 37).

Por lo demás, Paz enumera una serie de características que hay en toda

relación amorosa, las cuales propone como “constituyente” dada su perpetuación en el tiempo, las que también interaccionan entre sí, produciendo una combinatoria de ligazón e interdependencia. Estos elementos constitutivos que suponen el concepto de amor, legado por la tradición provenzal del amor cortés y luego enaltecido a lo largo de los siglos, son cinco. El primero es el binomio *exclusividad/reciprocidad*: en el amor, se ama a una sola persona (exclusividad) esperando que esta corresponda (reciprocidad). Ambos elementos requieren del componente de la “libertad” en tanto amar conlleva la condición de la libre elección. Tal y como se pudo verificar, Paz (2014), influenciado por la corriente surrealista, sostiene que el amor es “[...] una misteriosa inclinación pasional hacia una sola persona, el otro o la otra, del mismo o diferente sexo, que tiene la libertad de decir sí o no” (p. 34). Se trata entonces de una relación sustentada en la libre elección que ejercen los amantes y no necesariamente en una obligación de índole social o religiosa.

Ahora bien, la exclusividad no significa sed de posesión, mucho menos de dominio, sino que refiere a un deseo de servicio incondicional: “el verdadero amor consiste precisamente en la transformación del apetito de posesión en entrega” (2014, p. 117). Para el poeta, la exclusividad es un misterio porque amar a una sola persona sobre todas las demás es un enigma que rebasa todo razonamiento y lógica.

El segundo binomio es el de *obstáculo/transgresión*. De acuerdo con Paz, el amor es un campo de batalla en el que se deben esquivar una serie de pruebas; de allí su relación con la infracción: “desde la dama de los

trovadores, encarnación de lejanía —geográfica, social o espiritual— el amor ha sido continua y simultáneamente interdicción e infracción, impedimento y contravención” (2014, p. 119). Para que el amor se consuma es necesario que los amantes sorteen una serie de infortunios y prohibiciones. Desde religiosas y económicas hasta de raza o de clase, las interdicciones han estado presentes en cada una de las experiencias del amor. De aquí que uno de los componentes del amor sea la subversión en tanto el sentimiento vale por su capacidad de lid y provocación: “el amor se presenta, casi siempre, como una ruptura o violación del orden social; es un desafío a las costumbres y a las instituciones de la comunidad. Es una pasión que, al unir a los amantes, los separa de la sociedad” (pp. 133-114). El amor es entonces resistencia al orden establecido, el cual implica una suerte de “discordia”.

El tercer par antitético es el de *dominio/sumisión*. El origen de esta copla también proviene del “amor cortés”, el cual denota la negación de sí mismo (vasallo) a favor de obtener el amor del otro (dama). Dice Paz (2014) que el amor “[...] no niega al otro ni lo reduce a sombra, sino que es negación de la propia soberanía. Esta auto-negación tiene una contrapartida: la aceptación del otro” (p. 124). Reconocer al otro implica la libertad de buscar a una persona (alma) que también ansía ser reconocida; nuevamente el elemento de “reciprocidad”. Tal y como apunta D. Salgado (2010): “se trata de una apuesta cuyo resultado depende de que el otro responda” (p. 116) pues es “por el puente del mutuo deseo [que] el objeto se transforma en sujeto deseante y el sujeto en objeto deseado. Se representa

al amor en forma de un nudo: hay que añadir que ese nudo está hecho de dos libertades enlazadas” (Paz, 2014, p. 125): el sujeto y el objeto son dos caras de una misma moneda.

El cuarto par de contrarios es el de *fatalidad/libertad*. Relacionado con los binomios anteriores, este comprende la idea de que el amor se concibe como un acto que supone el espontáneo reconocimiento de que la pasión amorosa es auténtica justamente porque el amor es vivido como la aceptación voluntaria de una fatalidad, fatalidad que paradójicamente se ha escogido bajo los términos de la libertad: “la fatalidad se manifiesta sólo con y a través de la complicidad de nuestra libertad. El nudo entre libertad y destino [...] es el eje en torno al cual giran los enamorados de la historia” (2014, p. 128). Coherente con el “azar objetivo” de Bretón, la fatalidad es en sí una “elección” de tipo inconsciente que los amantes escogen instintivamente porque en el amor se conjugan el deseo voluntario con el involuntario: “ambas [la elección de tipo consciente y la inconsciente] son ajenas a nuestra voluntad, ambas nos determinan y su conjunción crea un orden, un tejido de relaciones, sobre el que ignoramos tanto la finalidad como la razón de ser” (p. 146).

Finalmente, el quinto binomio característico del amor es el de *cuerpo/alma*. Para el poeta existe una relación irrecusable entre el amor y la noción de “alma”: “en suma, el amor exige como condición previa la noción de persona y ésta la de un alma encarnada en un cuerpo” (2014, p. 129). Según Paz, amar implica la dulce contradicción de enamorarse de un cuerpo mortal pero también de un alma inmortal ahí donde lo perecedero del cuerpo se conjuga con la inmortalidad del alma.

En esto se resumen las características constitutivas del amor, a saber, en su contrasentido y paradoja, por cuanto se ama a un ser mortal como si fuera imperecedero e infinito. Así, el amor como concepto es un término complejo plagado de contradicciones: se ama a un cuerpo y también a un alma; es destino libremente escogido; es dominio e igualmente vasallaje, es, en fin, dicha, pero también infortunio ahí donde viene felizmente a instalarse para rescatar al sujeto de sus miserias. En fin, cinco son los elementos distintivos del amor que, hacia el final de su estudio, el Nobel mexicano comprime en tres: “la exclusividad, que es amar a una sola persona; la atracción, que es fatalidad libremente asumida; y la persona, que es alma y cuerpo. El amor está compuesto de contrarios pero que no pueden separarse y que viven sin cesar en lucha y reunión con ellos mismos y con los otros” (Paz, 2014, p. 131). O tal y como lo sintetiza Eloy Urroz (2004), el concepto del amor entraña “[...] libertad, exclusividad y reciprocidad entre el amado y la amada, entre el elegido y el elector, donde el primero debe volverse al segundo y el segundo volverse al primero antes de conquistar la hazaña del amor” (p. 93).

Amor y poesía

Octavio Paz no solo se dio a la tarea de “filosofar” sobre el tema del amor, tal y como se pudo corroborar en los apartados anteriores, sino que le cantó a este en su poesía. Como poeta, Paz es un escritor amoroso. En tanto autor posvanguardista, Antonio Puro Morales (1982) afirma que el poeta mexicano se da a la tarea de reconciliar estos dos valores: “la palabra poética y

el amor erótico [que] serán las fuerzas con las cuales [Paz] logrará trascender este mundo e intentar alcanzar la raíz primitiva de la existencia del hombre” (p. 145). Así las cosas, tanto el sentimiento del amor como la figura de la mujer amada son los medios que emplea el poeta para procurar el sentido último del poema y también de la existencia humana. Tal y como se pudo confirmar, el amor funge como el vehículo que utiliza el escritor para hacer presente a la amada; mujer que representa la otredad y la completud tan deseadas.

Más aún, mediante el amor, el poeta es capaz de evocar su propia subjetividad en relación con la realidad y la naturaleza que lo rodea: de alguna manera, el escritor logra hacer fusionar a la amada con los elementos de la naturaleza. Dicho esto, el análisis que se expone de aquí en adelante no es para nada exhaustivo ni definitivo: es tan solo una posible lectura del tema del amor así como la presentación de algunos de sus elementos, tal y como se esbozaron en este trabajo. Para cumplir dicho cometido, nos centraremos en algunos poemas pacianos que exploran, de manera muy acertada y puntual, el tópico aquí planteado: el amor.

Para Paz, el ser femenino se presenta como “lo otro”, distinto al hombre, como el “otro” sexo, quien a pesar de su diferencia resulta ser su aditamento. El psicoanalista Jacques Lacan (1984) presenta a la mujer como el “Otro sexo” puesto que “el hombre sirve aquí de relevo para que la mujer se convierta en ese Otro para sí misma como lo es para él”, para concluir aseverando que “todo se puede poner en la cuenta de la mujer en la medida en que, en la dialéctica falocéntrica [sic], ella representa el Otro absoluto” (p. 711).

Así las cosas, el hombre necesita de la mujer para alcanzar la completud y la autorrealización verdaderas, las cuales le permitirán también valorar la unidad universal que supone el cosmos. Desde este punto de vista, la mujer es el anverso del ser —el no ser— en donde ella funciona como el contrario del hombre, dualidad de los opuestos. En una entrevista concedida a Rita Guibert, el poeta acota lo siguiente:

Yo estoy por la igualdad, pero igualdad no quiere decir identidad, homogeneidad. Qué bueno que los hombres sean distintos a las mujeres. En una sociedad realmente libre lo importante sería el cultivo de las diferencias; aquello que nos distingue es aquello que nos une. [...] Creo que del juego de lo masculino y lo femenino podría surgir una nueva cultura y creaciones que ni siquiera sospechamos. La oposición de lo femenino y de lo masculino es una oposición de orden complementario. (Paz, 1985, p. 39)

Para Paz (1970), la mujer representa la fuerza que hace que el hombre logre salir de sí mismo y que simultáneamente vuelva en sí: “caer: volver a ser. Hambre de vida y hambre de muerte. Salto de la energía, disparo, expansión del ser [...]”, entona el poeta (p. 135) ahí donde el ser femenino agrupa los contrarios por antonomasia, la vida y la muerte. En “Noches de resurrecciones II”, el poeta espeta: “El sueño de la muerte te sueña por mi carne, /mas en tu carne sueña mi carne su retorno, /que el sueño es una entraña para el alma que nace” (Paz, 2004, p. 36).

La mujer representa así la reconciliación de los opuestos, esa fuerza

telúrica que, a través de la contemplación cósmica, permite a los contrarios fusionarse. Póngase atención a la combinatoria de opuestos dentro del poema “Tus ojos”:

Tus ojos son la patria del relámpago y de la lágrima,
silencio que habla,
tempestades sin viento, mar sin olas,
pájaros presos, doradas fieras adormecidas. (Paz, 2004, p. 114)

El ser femenino representa entonces la unión de los contrarios; es el punto donde todo antagonismo se empalma para amalgamarse. De igual manera, el poeta se complace en identificar a la mujer —su cuerpo, más específicamente— con el cosmos: la mujer es naturaleza viva. Muchos de sus poemas relacionan al ser femenino con la geografía de la superficie terrestre; más aún, varias partes del cuerpo de la mujer revelan fenómenos naturales y geomorfológicos concretos. Así lo recita en “Cuerpo a la vista”:

Y las sombras se abrieron otra vez
y mostraron un cuerpo:
tu pelo, otoño espeso, caída de agua solar,
tu boca y la blanca disciplina de sus
dientes caníbales, prisioneros en
llamas,
.....
sitios en donde el tiempo no transcurre,
valles que sólo mis labios conocen,
desfiladero de la luna que asciende
a tu garganta entre tus senos,
cascada petrificada de la nuca,
alta meseta de tu vientre,
playa sin fin de tu costado. (2004, p. 115)

Nuevamente, volviendo al motivo de los ojos, el poeta se sirve de ellos para fusionar los contrarios, cuando descubre que “tus ojos son los ojos fijos del tigre, /y un minuto después son los /ojos húmedos del perro” (p. 115). Por lo tanto, los ojos de la amada conjugan la fuerza y profundidad de la mirada femenina (los ojos del tigre) pero también, y a su vez, su mansedumbre y dulzura (los ojos húmedos del perro) —nuevamente oposición de los contrarios—.

Por su parte, en los poemas de *Ladera este*, Paz (1971b) vuelve a emplear el cuerpo de la amada para conciliar los contrarios a partir de la imaginaria telúrica. En estos poemas, el Nobel mexicano conecta el ser femenino con los cuatro elementos de la naturaleza: aire, agua, tierra y fuego. En primer lugar, como el “viento”, la mujer es sinónimo no solo de libertad cósmica, sino también de dinamismo espiritual: “La mujer está habitada por el viento” (1971b, p. 34). Acto seguido, el poeta emplea el elemento del “agua” para decir que la mujer representa la eternidad y la ausencia de los límites; lo canta en “Carta a León Felipe”: “Un arco /De agua que al tocar la otra orilla /Se vuelve aire /Ondulación” (1971b, p. 93). Aquí Paz reúne el agua con el aire para así metaforizar la capacidad de síntesis que tiene el ser femenino enlazando los opuestos.

Al tocar esa “otra orilla”, el cuerpo femenino tiene esa facultad de fusionar los contrarios ahí donde este es vida, pero también muerte: “Allí cantas tu canción furiosa /Tu canción dichosa / De agua encadenada /Allí cantas desnuda” (1971b, p. 123), para luego espetar: “Eres un sol sediento” (p. 115): sol y agua son los contrarios que se reúnen en el cuerpo grácil de la amada.

Por su parte, el elemento “tierra” es la fuerza, la energía en donde la feminidad tiende a materializarse. Nuevamente la voz poética convoca los ojos del ser amado relacionándolos con “la piedra”:

Con los ojos cerrados
Te iluminas por dentro
Eres la piedra ciega.
Noche a noche te labro
Con los ojos cerrados
Eres la piedra franca (1971b, p. 111).

Y finalmente está el “fuego” que es el elemento de la transmutación, además que tradicionalmente funciona como eso que de ardiente y abrasador tiene la pasión amorosa. Canta el poeta:

Tu cuerpo en mi cuerpo
Manantial de huesos
Manantial de soles (1971b, p. 126).

En fin, el cuerpo de la mujer amada es el recinto natural donde el poeta encuentra su completud, es el páramo tectónico en el que el ser encuentra su otredad, vaciándose de sí para llenarse del todo que representa el otro amado:

habitar tu nombre
Despoblar tu cuerpo
caer en tu grito contigo
Casa del viento
La irrealidad de lo mirado
Da realidad a la mirada (1971b, p. 163).

Otro de los poemas más importantes de Octavio Paz es “Piedra de sol”, el último poema de *Libertad bajo palabra* contenido en el poemario *La estación violenta* (1948-1957).

Ciertamente es un poema histórico-reflexivo, pero también se sirve de esto para exponer el asunto del amor. En él, el poeta conjuga sexualidad, amor y erotismo haciendo que el cuerpo de la amada funcione como el lienzo en donde el poeta dibuja su deseo:

voy por tu cuerpo como por el mundo,
tu vientre es una plaza soleada,
tus pechos dos iglesias donde oficia
la sangre sus misterios paralelos,
mis miradas te cubren como yedra
(2004, p. 225).

A lo largo de estos versos se puede ver cómo el poeta recorre el cuerpo femenino como ese caminante que marcha por el mundo explorando la naturaleza impetuosa. A este respecto, Rachel Phillips (1976) explica que la “[...] imagen colectiva de la mujer se funde con los principios femeninos del universo, de tal modo que la búsqueda de la regeneración a través de las fuerzas desconocidas del cosmos se vuelven una y la misma” (p. 35). Así, el poeta decide emprender una travesía erótica por la geografía del cuerpo femenino:

tus labios, tus cabellos, tus miradas,
toda la noche llueves, todo el día,
abres mi pecho con tus dedos de agua,
cierras mis ojos con tu boca de agua,
.....
voy por tu talle como por un río,
voy por tu cuerpo como por un bosque,
como por un sendero en la montaña
que en un abismo brusco se termina
(2004, pp. 225-226).

El cuerpo de la amada constituye esa naturaleza frondosa por la que transita el poeta. A propósito apunta Dante Salgado (2003) que, en estos

versos, “el poeta sigue su camino por el mundo, que tiene cuerpo de mujer, o por la mujer, que es también el mundo” (p. 138). O tal como lo afirma el poeta mismo en *Vislumbres de la India*: “El cuerpo, como la naturaleza entera, es vida que produce vida: la semilla fecunda a la tierra y el semen al vientre de la mujer. El cuerpo humano no sólo atesora vida: transforma su energía en pensamiento y el pensamiento en poder” (1995, p. 183).

Finalmente se podría afirmar que “Piedra de sol” expone de manera altamente poética la definición del amor, así como la importancia que tiene la mujer para el escritor, en el sentido de que amar implica la vacuidad y la entrega total del uno por el otro:

amar es combatir, si dos se besan
el mundo cambia, encarnan los deseos,
.....
amar es combatir, es abrir puertas,
dejar de ser fantasma con un número
a perpetua cadena condenado
por un amo sin rostro;
el mundo cambia
si dos se miran y se reconocen,
amar es desnudarse de los nombres
(2004, p. 234).

Nuevamente, el yo lírico retorna a la fuente que le procura la plenitud del ser —el cuerpo de la amada—: “vuelvo donde empecé, busco tu rostro” (2004, p. 235). El extenso poema reflexivo concluye en el mismo lugar donde inició, paisaje donde la amada constituye el paradigma nietzscheano del eterno retorno de lo mismo. Otra vez relacionando a la mujer con los elementos de la naturaleza, el poeta encuentra en el cuerpo femenino su propia realización:

El mundo reverdece si sonríes
comiendo una naranja,
el mundo cambia
si dos vertiginosos y enlazados,
caen sobre la yerba: el cielo baja,
los árboles ascienden, el espacio
abierto para el águila del ojo,
pasa la blanca tribu de las nubes,
rompe amarras el cuerpo, zarpa el
alma (2004, p. 236).

En fin, para el poeta, la plenitud y la realización totales solo se logran mediante la fusión con el otro: amar es ser uno con la amada, dialéctica que implica el retorno al Origen. En *El arco y la lira*, Paz (1970) asienta, al respecto, que “la experiencia de lo Otro culmina en la experiencia de la Unidad. Los dos movimientos contrarios se implican. [...] El precipitarse en el Otro se presenta como un regreso a algo de que fuimos arrancados. [...] Hemos dado el salto mortal. Nos hemos reconciliado con nosotros mismos” (p. 133). O como canta la voz lírica hacia el final de “Piedra de sol”:

para que pueda ser he de ser de otro,
salir de mí, buscarme entre los otros,
los otros que no son si yo no existo,
los otros que me dan plena existencia,
no soy, no hay yo, siempre somos
nosotros,
la vida es otra, siempre allá, más
lejos (2004, p. 238).

Así las cosas, y gracias al amor, el poeta se funda a sí mismo en el otro ser, el cual le permite realizarse y existir como hombre: “mi cara verdadera, la del otro, / mi cara de nosotros siempre todos” (2004, p. 238).

Otros poemarios pacianos igualmente abordan el tema del amor en la

justa medida donde su naturaleza es “pintada” a través de diversas clases de imágenes sensoriales, muy especialmente por la injerencia e importancia que tiene la mirada. En estos textos, el sentimiento amoroso, la mujer amada y el cuerpo de esta son descritos por el poeta a través de sensaciones e imágenes oculares. De hecho, amar es, para Paz (2004), fundirse con la naturaleza en donde mujer y ambiente se tornan en una sola cosa: “Mis miradas te cubren como yedra, / eres una ciudad que el mar asedia, / una muralla que la luz divide / en dos mitades de color durazno, / un paraje de sal, rocas y pájaros” (“Piedra de sol”, p. 225). Por medio de la mirada es que el poeta puede apropiarse de su amada y hacerla suya: “Bajo mis ojos te extendías, / país de dunas —ocres claras. / [...] Abriste al fin los ojos. / Te mirabas mirada por mis ojos / y desde mi mirada te mirabas [...] / me enterré en tu mirada” (“Regreso”, 2004, pp. 614-615).

Por lo tanto, la mirada implica para el poeta la manera más factible de asir a la amada uniéndose con ella en tanto el amor es, en igual medida, una “aparición” que “tiene cuerpo y ojos, / me mira” (“Carta de creencia”, 2004, p. 625) para concluir entonando que mirar es amar, y amar, a su vez, es muerte: “Aprender a mirar. / Tu mirada es sembradora” (*Ibidem*, p. 629), no sin antes proclamar que “Con palabras de agua, llama, aire y tierra / inventamos el jardín de las miradas. / Miranda y Ferdinand se miran, / interminablemente, en los ojos/ —hasta petrificarse” (*Ibidem*, p. 628). En suma, para Paz, amar es mirar, es tener ojos: “Amor es una palabra equívoca, / como todas. / No es palabra, / dijo el Fundador: / es visión” (*Ibidem*, p. 624).

El tema del ojo y la mirada en relación con el amor no siempre se presenta de manera “pura” en la poesía paciana, sino que aparece concertado por el uso recurrente de la sinestesia, la cual es definida como esa figura retórica que consiste en unir dos imágenes o sensaciones disímiles provenientes de diferentes dominios sensoriales donde, sin embargo, la vista sigue siendo una de las más importantes. El mismo Paz (1971a) se refiere a la significancia de la sinestesia cuando arguye que “en el momento en que la palabra se asocia a otras para construir una frase, uno de esos sentidos se actualiza y se vuelve predominante, [...] una de las características de la poesía, tal vez la cardinal, es preservar la pluralidad de los sentidos” (p. 15). O también define la sinestesia de manera poética al declarar que “la poesía / siembra ojos en la página, / siembra palabras en los ojos. / Los ojos hablan, / las palabras miran, / las miradas piensan” (“Decir: Hacer”, 2004, p. 545).

Por ejemplo, así es como ocurre con el yo lírico en el momento de contemplar los cuatro álamos del cuadro de Monet quien proclama: “vaivén inmóvil. Con los ojos / las oigo murmurar palabras de aire” (“Cuatro chopos”, 2004, p. 602). De igual manera, el poeta emplea la sinestesia para describir el acto de amor en tanto que ama porque mira: “Amar es tener ojos en las yemas, / palpar el nudo en que se anudan / quietud y movimiento” (“Carta de creencia”, 2004, p. 627). Así mismo, el poeta le suplica a la amada que “lo escuche con los ojos abiertos”: “óyeme como quien oye llover, / sin oírme, oyendo lo que digo / con los ojos abiertos hacia adentro, / dormida con los cinco sentidos despiertos, / [...] tus dedos de llama quemar mis ojos, / tus dedos

de aire abren los párpados del tiempo, / manar de apariciones y resurrecciones, / óyeme como quien oye llover” (“Como quien oye llover”, 2004, p. 618). El resto del poemario *Árbol adentro* está colmado de sinestesias amorosas en donde el yo poético es capaz de “tocar con los ojos”: “Comí tinieblas con los ojos, / bebí el agua del tiempo, bebí noche, / Palpé entonces el cuerpo de una música / oída con las yemas de mis dedos” (“Regreso”, 2004, p. 614). Su poemario *Árbol adentro* concluye con un poema erótico que recoge la irrecusable relación existente entre amor y poesía ahí donde le canta a la amada, nuevamente, a través de una sinestesia que incluye el sentido de la vista: “Hablarte / con palabras visibles y palpables / con peso, sabor y olor / como las cosas” (“Carta de creencia”, p. 622).

Otro de los poemarios pacianos que aborda el tema del amor a partir del sentido de la vista es *Blanco* (1966). Es un texto más hecho para ser mirado que leído para lo que el autor decide acotar unas notas aclaratorias según las cuales dicho poema “debería leerse como una sucesión de signos sobre una página única; a medida que avanza la lectura, la página se desdobra: un espacio que en su movimiento deja aparecer el texto y que, en cierto modo, lo produce” (2004, p. 432). *Blanco* es un poemario visual que constantemente se está produciendo en tanto es un texto abierto para ser mirado de manera directa, un espacio en movimiento, palabras en rotación. En este sentido, el poema se convierte en un territorio vacío que el lector, en tanto coautor, completa, crea y colma, gracias a los espacios vacantes que le presenta el texto. Y todo esto ocurre en virtud de la importancia de la mirada que se despliega a lo largo de todo el poema.

Así las cosas, en tono amoroso, el poema se da a ver para ser coescrito como dos almas que se unen en el coito: “(El ojo que lo mira es otro río) / en la noche dormida / me miro en lo que miro / como entrar por mis ojos / en un ojo más límpido / me mira lo que miro” (p. 442); para continuar diciendo: “Traslumbramientos / no pienso, veo / —no lo que veo, / los reflejos, los pensamientos veo” (p. 443). Y *Blanco* termina con una sinestesia extendida la cual enfatiza la importancia de la mirada tanto en el amor como en la cocreación poética, a partir de la nominación de todas las cosas: “*tu cuerpo son los cuerpos del instante / visto tocado desvanecido / contemplada por mis oídos / olida por mis ojos / acariciada por mi olfato / oída por mi lengua / comida por mi tacto / habitar tu nombre / caer en tu grito contigo / la irrealidad de lo mirado / da realidad a la mirada*” (destacadas en el original, 2004, pp. 446-447). De esta forma, *Blanco* rompe con la idea de obra poética tradicional cerrada, por cuanto el poema es ahora concebido como un espacio vacío repleto de nombres y signos en rotación que intenta llegar a ser un lenguaje por medio de la mirada que se presenta como constituyente amoroso, a saber, “el poema es un conjunto de signos que buscan un significado, un ideograma que gira sobre sí mismo y alrededor de un sol que todavía no nace” (Paz, 1970, p. 282). Nuevamente poesía y amor se conjugan.

Conclusión

Tal y como se ha podido demostrar, el amor es un tema privilegiado en la obra de Octavio Paz. Desde sus primeros escritos, y así a lo largo de su vasta producción tanto intelectual como poética, el amor es un tópico que no ha dejado

de marcar su itinerario escritural. Para Paz, el amor es sentimiento —la pasión más poderosa que tiene el ser humano para autorrealizarse—, pero también es un concepto, que fue “inventado” por el rito del amor cortés, y el cual todavía llega a nuestra era. En suma, para el poeta mexicano, y por medio de la conciliación de los opuestos, el amor es el motor que mueve al mundo pero, a su vez, lo paraliza. Es alodio del cuerpo, y también es acicate espiritual. En fin, el amor, que va más allá de la sexualidad y el erotismo, constituye la fuerza primigenia de la escritura paciana, y así se pudo comprobar en varios de sus ensayos y poemas, donde concentra su pensamiento amoroso en relación con los temas de la sexualidad, el erotismo, el ser humano y el acto poético para concluir manifestando que, al amar, “yo soy tú”, y viceversa.

Nota

1. En su acepción más general, el eterno retorno es la doctrina que asegura que el Universo nace y fenecer en una graduación cíclica que se multiplica hasta el infinito. De todas las propuestas del eterno retorno de lo mismo, quizá la de Nietzsche sea la que más difusión ha tenido para la modernidad. De acuerdo con Nietzsche, el eterno retorno (die ewige Wiederkehr) resulta en la combinatoria eterna de átomos y partículas que se agrupan en conjuntos infinitos en la eternidad del tiempo, resultando en un número infinito de mundos que comprende una cantidad de momentos infinitos del mismo calibre. Por consiguiente, el ser humano está destinado a vivir un (sin) número ilimitado de vidas, que no son más que la eterna repetición de situaciones experimentadas en vidas pasadas, y así *ad infinitum*.

Bibliografía

- Benavides, M. (1979). Claves filosóficas de Octavio Paz. *Cuadernos Hispanoamericanos*, 343-345, 11-42.
- Dunsmoor, H. (2014). *El mono gramático: entre lenguaje y cuerpo. Literatura Mexicana*, XXV (1), 79-102.
- Lacan, J. (1984). Ideas directivas para un congreso sobre la sexualidad femenina. En *Escritos 2* (pp. 704-715). Siglo XXI.
- Panico, M. J. (1980). Separación entre «Lo mismo» y «Lo otro» en Octavio Paz. *Actas del Sexto Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas*. University of Toronto, 558-561.
- Pastén, A. (2004). Hacia una 'aristocracia del corazón': aproximación a *La llama doble* de Octavio Paz. En Héctor Jaimes (Ed.), *Octavio Paz: la dimensión estética del ensayo* (pp. 65-84). Siglo XXI.
- Paz, O. (1970). *El arco y la lira*. Fondo de Cultura Económica.
- (1971a). *Traducción: Literatura y literalidad*. Tusquets.
- (1971b). *Ladera este*. Joaquín Mortiz.
- (1978). *Conjunciones y disyunciones*. Joaquín Mortiz.
- (1980). "Xavier Villaurrutia en persona y en obra". En *Antología de Xavier Villaurrutia* (pp. 9-61). Fondo de Cultura Económica.
- (1983). *La búsqueda del comienzo. Escritos sobre surrealismo*. Fundamentos.
- (1984a). *Las peras del olmo*. Seix Barral.
- (1984b). *El laberinto de la soledad*. Fondo de Cultura Económica.
- (1985). *Pasión crítica*. Seix Barral.
- (1990a). *Primeras letras (1931-1943)*. Seix Barral.
- (1990b). *La otra voz. Poesía y fin de siglo*. Seix Barral.
- (1991). *Cuadrivio*. Joaquín Mortiz.
- (1992). *Claude Lévi-Strauss o el nuevo festín de Esopo*. Joaquín Mortiz.
- (1995). *Vislumbres de la India*. Seix Barral.
- (1998). *El mono gramático*. Galaxia Gutenberg.
- (2001a). *Sor Juana Inés de la Cruz o las trampas de la fe. Obras completas*. Ediciones del Autor.
- (2001b). *El camino de la pasión: López Velarde*. Seix Barral.
- (2004). *Obra poética (1935-1998)*. Galaxia Gutenberg.
- (2014). *La llama doble. Amor y erotismo*. Seix Barral.
- Paz, O. y Ríos, J. (1979). *Sólo a dos voces*. Lumen.
- Phillips, R. (1976). *Las estaciones poéticas de Octavio Paz*. Fondo de Cultura Económica.
- Puro Morales, A. (1982). El amor en la poesía de Octavio Paz. *Cauce: Revista de filología y su didáctica*, 5(1), 143-160.
- Rougemont, D. de. (1979). *El amor y Occidente*. Kairós.
- Salgado, D. (2003). *Espiral de luz. Tiempo y amor en Piedra de sol de Octavio Paz*. Fondo Editorial Tierra Adentro.
- (2010). *Octavio Paz: el amor como idea*. Editorial Praxis.
- Santa Teresa de Jesús. (1987). *Obras completas*. Biblioteca de Autores Cristianos.
- Urroz, E. (2004). Ethos, amor y sexo en el pensamiento de Octavio Paz. En Héctor Jaimes (Ed.), *Octavio Paz: la dimensión estética del ensayo* (pp. 85-98). Siglo XXI.

El espacio de las redacciones: novelando en el periódico y reportando en la novela de América Latina

The Newsroom Space: 'Noveling' in Newspapers and Reporting in Novels in Latin America

NÉFER MUÑOZ SOLANO

Modern Languages Department
University of Dallas, Estados Unidos

Resumen

Este artículo investiga las imbricaciones y porosidades entre la ficción y la no ficción en América Latina, y analiza un proceso textual de doble vía en el que escritores que trabajaron en periódicos incluyeron estilos y características de la literatura en su quehacer periodístico al mismo tiempo que crearon obras de ficción basadas o influenciadas en su labor como reporteros. Este dialogismo discursivo, articulado en un espacio que aquí se denomina la «sala de narración», es un fenómeno con profundas raíces en la tradición literaria latinoamericana y ha producido textos con diferentes grados de hibridez que relativizan el argumento de quienes consideran que hay fronteras definitivas entre los discursos literarios y periodísticos de América Latina.

Palabras clave: literatura latinoamericana, ficción, no ficción, novela, periódico, salas de redacción

Abstract

This article investigates the imbrications and porosities between fiction and nonfiction in Latin America. It analyzes a two-way textual process in which writers working for newspapers included styles and characteristics of literature in their journalistic texts as they simultaneously created works of fiction that were based on or influenced by their journalism. This discursive dialogism occurs in a space herein called the “narrative room”. Deeply rooted in Latin American literary tradition, this phenomenon has produced texts

with different degrees of hybridity that blur the boundaries between Latin American literature and journalism.

Keywords: Latin American literature, fiction, non-fiction, novel, newspaper, newsroom

Introducción

En el año 1886, el poeta nicaragüense Rubén Darío, en uno de sus múltiples viajes, arriba a Santiago de Chile y lo primero que hace al llegar a la capital chilena es comenzar a trabajar en un periódico. En aquellos momentos, las salas de redacción en América Latina eran epicentros de efervescencia intelectual y Darío lo describe así en su autobiografía:

[...] entré inmediatamente en la redacción de *La Época*, que dirigía el señor Eduardo Mac-Clure, y desde ese momento me incorporé a la joven intelectualidad de Santiago. Se puede decir que la élite juvenil santiaguina se reunía en aquella redacción, por donde pasaban graves y directivos personajes. Allí conocí a Don Pedro Monti; a Don Agustín Edwards, cuñado del director del diario; a don Augusto Orrego Luco; al doctor Federico Puga Borne, actual ministro de Chile en Francia, y a tantos otros que pertenecían a la alta política de entonces (Darío, 1991, p. 35).

Para Darío, la sala de redacción funciona metafóricamente como un «puerto» de llegada. Después de todo, este escritor es un viajero; está lejos

de su país natal. Así que la sala de redacción le ayuda a entrar en contacto de una manera directa y eficaz con los santiaguinos o, al menos, con el mundo «letrado» de Santiago. Las salas de redacción son también un «puerto» de salida que le permiten a Darío hacer conexiones cuando tiene que zarpar hacia otros países en su actividad escrituraria itinerante. Es decir, este espacio es un intenso punto de encuentro, de embarques y desembarques, de cargas y descargas, de importaciones, exportaciones e intercambios; es el escenario de un constante tránsito y una convergencia de personajes e ideas.

En la descripción de Darío, se nota la conjunción de dos grupos interrelacionados: la intelectualidad y la élite de la capital chilena. Como lo explica el crítico argentino Carlos Altamirano, el intelectual –como categoría– es parte de una minoría cultural y, en América Latina, por lo menos hasta mediados del siglo XX, esta figura era vista como una especie de «apóstol secular», un «educador del pueblo o de la nación» (2008, p. 15). De ahí que el periódico es una tribuna ideal para esta especie de misión o «apostolado» laico. El escritor peruano Manuel González Prada, al destacar el impacto de las opiniones vertidas en un periódico, llega incluso a escribir que, más que un sacerdote, el periodista ejerce «la dirección

espiritual de las muchedumbres» (1924, p. 131). En la cita de Darío, el poeta nicaragüense hace una reiterada referencia a la juventud («joven», «juvenil») que parece entrar en contacto con gente más madura y establecida («graves y directivos personajes»). Este pasaje señala una dinámica de relaciones tanto intra e intergeneracionales, así como intra e internacionales, es decir, una dinámica a la vez juvenil y cosmopolita, fundamental en la conceptualización y práctica de la modernidad, de la cual los periódicos son promotores fundamentales.¹ De hecho, el crítico Aníbal González sostiene que es a través del periodismo que la modernidad se «textualiza» en América Latina y se difunde como ideología (1993, p. 19).

A continuación, en su autobiografía, Darío cuenta que una noche el director del diario chileno *La Época* informa a los periodistas de su sala de redacción que va a dedicar un número del periódico al poeta y filósofo español Ramón de Campoamor y, como incentivo, ofrece al grupo un premio de 200 pesos a quien escriba el mejor texto sobre el escritor. Darío cuenta que el premio lo ganó él con el siguiente poema:

Éste del cabello cano
como la piel del armiño,
juntó su candor de niño
con su experiencia de anciano.
Cuando se tiene en la mano
un libro de tal varón
abeja es cada expresión,
que volando del papel
deja en los labios la miel
y pica en el corazón (1991, p. 37).

Este poema destaca una relación dialéctica entre la juventud del autor homenajeadado («candor de niño») y su

madurez («su experiencia de anciano») que, como síntesis, deja una obra poética. Además, presenta todo un circuito comunicativo del libro de papel al cuerpo humano («mano», «labios», «corazón»), que deleita y tal vez alimenta («miel»), mientras que estimula o provoca («pica»). En otras palabras, hay una apelación a las sensaciones, puesto que la lectura (el sentido de la vista) estimula y nutre al cuerpo (los sentidos del tacto y el gusto). En este sentido, hay que recordar que del énfasis en las sensaciones deriva el sensacionalismo, una estética esencial en el surgimiento y consolidación del periodismo comercial moderno.²

Este poema de Darío es una décima —es decir, tiene diez versos y, cada uno de los versos, ocho sílabas—, por lo que llama la atención que haya escogido una métrica que, en el caso de América Latina, tradicionalmente ha estado asociada con la poesía popular rural.³ Acaso es una pose, desde la sala de redacción del periódico, un medio que populariza la lectura, para apelar a segmentos crecientes de lectores de clases medias urbanas, una estrategia en la que emplea una forma poética común del mundo rural para llamar la atención de los lectores urbanos. La sala de redacción del periódico parece ser entonces un espacio desde donde los intelectuales no solo escriben para otros intelectuales, con un lenguaje y un argot elitista, sino también donde escriben una especie de literatura popular para grandes audiencias.

Al justificar su triunfo, Darío explica que él gana el premio monetario porque, a diferencia de su décima, «ninguna de las poesías» escritas por los otros periodistas «resumía» la personalidad del poeta y filósofo español

Campoamor (1991, p. 37). Inadvertidamente, lo que Darío está revelando es que quienes trabajan como periodistas en aquella redacción, además de escribir noticias, columnas y crónicas, también escriben versos, es decir, son escritores. En segundo lugar, al describir la clave para ganar el premio emplea el verbo «resumir», que por definición está ligado con dos características altamente valoradas por los periódicos modernos: la brevedad y la precisión.⁴ Este poema, al ser originalmente escrito para un periódico, tiene, en parte, un objetivo de homenaje informativo y, a la vez, con su métrica, su rima y sus imágenes sensoriales, va en la línea de una estética literaria que busca conmover y deleitar. Aquí se aprecia una imbricación conceptual y formal donde los discursos periodísticos y literarios se influyen, se tocan y se traslapan.

Esta historia de Darío, más allá de ser una anécdota biográfica llamativa, remite a una tendencia constante en la historia literaria de América Latina. De México hasta Argentina, entre la época colonial y el siglo XX, los periódicos impresos latinoamericanos llegaron a convertirse en uno de los principales barrios productivos de la Ciudad Letrada. El propio Darío publicó dos tercios de su obra en periódicos (Rokter, 1992, p. 15). Hay una multitud de casos a lo largo del continente que dan cuenta de este fenómeno: Roberto Arlt en Argentina, Lima Barreto y Carlos Drummond de Andrade en Brasil, José Marín Cañas en Costa Rica, Gabriel García Márquez en Colombia y Juan Carlos Onetti en Uruguay, solo para citar algunos nombres. Estos son ejemplos de escritores que trabajaron directamente como reporteros o editores en salas de redacción, porque,

si se incluyera a todos los intelectuales latinoamericanos que frecuentaron o colaboraron de alguna manera con periódicos, habría que incorporar prácticamente a toda la República de las Letras.

Este trabajo es un acercamiento a distintos procesos de producción escrituraria originados en un espacio físico y simbólico, un lugar de intercambio social, económico y cultural donde muchos escritores latinoamericanos pasaron buena parte de sus años de formación o, en algunos casos, la mayoría de su carrera: las salas de redacción. Estos centros neurálgicos de periódicos, revistas y agencias de noticias eran, más que salas de redacción, lo que aquí se denomina «salas de narración». Las «salas de narración» son espacios críticos fundamentales en América Latina para la creación, el intercambio y la producción de conocimiento de la Ciudad Letrada. En esas salas confluyen espacios y tiempos disímiles: allí los periodistas-escritores trabajan en una relación dialéctica entre su individualidad autoral y la colectividad, de manera que lo individual pasa por el cedazo de lo colectivo, en una compleja relación con colegas, filtros editoriales y autoridades empresariales.

En las «salas de narración», los géneros escritos se «purifican» y se «separan», pero a la vez se «contaminan» y se «hibridan». Allí se escriben textos que son tachados y corregidos sucesivamente en una cadena especializada de trabajo. Estos textos o palimpsestos—donde la República de las Letras se informa, genera conocimiento, participa, debate, se edifica y, al mismo tiempo, se deleita—son representaciones (construcciones) del mundo y, en algunos casos, operan como una forma de

literatura para las masas. En las «salas de narración», se originan diversos procesos de creación escrituraria, y este trabajo se centra en uno en especial, que tiene como característica una serie de flujos de doble vía: novelar en los periódicos y reportar en las novelas. En primer lugar, en estas «salas de narración», se producen textos informativos que serán publicados como noticias; no obstante, incluyen algunos rasgos —en su estilo, en su tono o en su imprecisión— que los hacen parecer piezas literarias, por ejemplo, la inclusión de situaciones exageradas o hiperbolizadas o la alusión a circunstancias y personajes que pudieran ser ficticios. En segundo lugar, y en una vía contraria, se aprecia la composición de poemas, obras de teatro, cuentos y novelas a partir de ideas que surgen dentro de la sala de redacción o que fueron noticias o informaciones reporteadas originalmente para el medio de comunicación impreso.

Las salas de redacción como espacio narrativo

La representación del espacio, como lo explica el crítico David Harvey, es trascendente porque afecta la forma en que las personas interpretan y actúan en el mundo (2012, p. 229). En este sentido, para entender la tradición literaria latinoamericana no solo es imprescindible estudiar «cómo» se escribe sino también desde «dónde» se escribe, ya que ese «dónde» puede tener una influencia determinante en los procesos del «cómo». Para efectos de este trabajo, al reflexionar sobre las representaciones literarias que se construyen desde el espacio de los periódicos, se usará el verbo «novelar» para

aludir a la creación literaria en general, pero hay que apuntar que dentro o a partir de las «salas de narración» latinoamericanas se originaron no solo textos que han sido catalogados dentro del género de la novela sino también una vasta obra de poesía, ensayo, teatro y cuento, así como textos híbridos difíciles de categorizar.

En la historia literaria latinoamericana, las «salas de narración» son espacios de mimetismo mutuo entre los discursos periodísticos y literarios, entre la ficción y la no ficción. Es importante resaltar que las «salas de narración» son espacios físicos y simbólicos muy diferentes a otros espacios escriturarios apartados y solitarios donde no hay interrupciones —como una biblioteca, una oficina privada o el despacho de una casa, por ejemplo—. Al contrario, las «salas de narración» son más bien ambientes donde es común que haya conversaciones en voz alta, ruidos, movimientos, interrupciones y distracciones que pueden «contaminar», modificar e influenciar el estilo, el tono y el contenido de los textos. Además, es imperativo hacer notar que no hay una «sala de narración» arquetípica ni única, sino que hay muchas, que varían en dimensiones, recursos, tecnologías y prácticas, de acuerdo con países específicos y diferentes épocas; sin embargo, estos recintos comparten algunas características y problemáticas para el literato que se tratarán en este trabajo.

En esta dinámica de creación dentro de este espacio, no hay pocas fricciones o contradicciones, no solamente entre diferentes actores participantes en aquellos espacios sino también al interior mismo de la figura principal que aquí interesa: el escritor que trabaja como periodista,

es decir, el «periodista-escritor» o el «escritor-periodista»; por ejemplo, cuando esta figura enfrenta los dilemas de la relación entre trabajo asalariado y creación artística, entre capitalismo y arte o entre identidad autoral y autoridad empresarial.

Sobre estas tensiones al interior de la República de las Letras, el escritor cubano Julián del Casal criticaba que «lo primero que se hace al periodista, al ocupar su puesto en la sala de redacción, es despojarlo de la cualidad indispensable al escritor: de su propia personalidad» (1963, p. 287). El peruano Manuel González Prada se quejaba de que la escritura en periódicos difundía «una literatura de clichés» (1924, p. 133) y el mexicano Manuel Gutiérrez Nájera añadía que el estilo periodístico era «brutal» pues no tenía ni «literatura, ni gramática, ni ortografía» (Rotker, 1992, p. 74). El brasileño Olavo Bilac protestaba al alegar que su arduo trabajo como escritor dentro de un periódico se deshacía y desaparecía más fácilmente que las pisadas de un caminante sobre la nieve (Costa, 2005, p. 51). Sin embargo, el uruguayo José Enrique Rodó reconocía que los escritores que trabajaban en las redacciones de periódicos adquirían allí una agilidad en su escritura y era una manera de entrenar su «claridad y precisión» (1967, p. 54). Visto de esa manera, cuando los intelectuales latinoamericanos debaten sobre su papel en los periódicos, hay una constante estela de preocupaciones, lamentos y disyuntivas, pero a la vez de aceptaciones y reconocimientos. Las «salas de narración» son, entonces, espacios dialógicos y dialécticos.

El filósofo Henri Lefebvre ha escrito que un espacio social es un producto social (1991, p. 26). Los seres humanos

crean los espacios en los que viven y estos son conformados por intereses de clase y por toda una serie de fuerzas en tensión. De ahí que el espacio no sea simplemente algo que se herede de la naturaleza o del pasado, sino que es producido y reproducido por intenciones humanas específicas. Porque, además de producir bienes y servicios, las economías producen espacios. Lefebvre está en contra de entender al espacio como un continente, como un lugar que simplemente «contiene» actividades. Más bien, las paredes, los caminos y, en general, el diseño de un espacio determinado, privilegian cierto tipo de actividades e inhiben otras; empoderan los proyectos de cierto tipo de actores y desincentivan los de otros. El espacio, en esta concepción, no es un mero medio o una lista de ingredientes sino la interrelación de formas geográficas, ambientes construidos, sentidos simbólicos y rutinas de vida. El espacio es un elemento activo que toma parte en el diseño de las relaciones sociales.

El escritor cubano José Martí materializó en un verso de sus *Versos libres* la que probablemente es una de las mejores ilustraciones del dialogismo y la dialéctica que vive en carne propia el escritor-periodista: «Ganado el pan, hágase el verso» (1939, p. 16). Para Martí, el periodista-escritor, es decir, él mismo, trabaja en un periódico para generarse un ingreso económico, pero, «a partir de», «durante» o «después de» ese trabajo ejercido durante el día como periodista, se generan las ideas para sus creaciones literarias. Primero, hay que ganarse el pan; después, se debe crear el verso: es el utilitarismo en tensión directa con el arte. No es casualidad que más de la mitad de la obra de Martí sean textos publicados

en periódicos (Rotker, 1992, p. 15). Este fenómeno, vivido con particularidades disímiles, por diferentes creadores en «salas de narración» muy variadas, es compartido, sin embargo, en las distintas latitudes latinoamericanas como una constante, principalmente, en los siglos XIX y XX. El resultado es una serie de textos con distintos grados de hibridez que relativizan el argumento de quienes, conceptualmente, establecen fronteras definitivas entre la literatura y el periodismo en América Latina. Las «salas de narración» son, entonces, espacios físicos y simbólicos de flujos, afirmación, construcción y creatividad, pero también de zigzagueos, porosidades, intercambios y contornos inestables.

João do Rio, un *flâneur* con salario

El crítico Tulio Halperín Donghi explica que en América Latina el intelectual moderno tiene como antecedente al letrado colonial, quien detentaba la representación de la «cultura savant», y quien, con el transcurrir del tiempo, pasó por una serie de transiciones, dislocamientos y metamorfosis (citado por Altamirano y Myers, p. 20). El siglo XIX es una época de fragmentación y modernización desigual en América Latina, la cual conllevó la privatización de la escritura (Ramos, 1989, p. 8). La figura del escritor, quien en un momento dado había estado a cargo de la formación de la ley y de los nuevos estados nacionales, fue desplazada del mando de la administración estatal y tuvo que buscar otros espacios para marcar su autoridad intelectual. Pedro Henríquez Ureña explica que lo que hubo fue una división del trabajo y los intelectuales se separaron de la

política (Rotker, 1992, p. 57). Es entonces cuando los escritores comenzaron a realizar tareas como dedicarse a la educación, vender obras a compañías teatrales, escribir folletines, hacer traducciones, vender artículos a diarios o, en muchos casos, convertirse en periodistas de planta, un trabajo que respondía al nombre de «reporter» (Rama, 1984, p. 63).

Uno de los «reporters» más emblemáticos de América Latina de comienzos del siglo XX es el brasileño João do Rio, un periodista que pasó a formar parte del canon de la literatura de Brasil con una prolífica obra compuesta principalmente por crónicas y relatos sobre la ciudad de Río de Janeiro. Entre 1899 y 1921 João do Rio «publicó para» y «trabajó en» diversos diarios, en los cuales escribió sobre temas como las religiones, los vicios, las costumbres, los personajes, la música, el fútbol y la intensa vida bohemia de Río de Janeiro. En su proceso escriturario como cronista, este escritor documentó su época y articuló lo que el crítico Aníbal González denomina una «arqueología del presente» (1983, p. 74). La obra de João do Rio, que oscila entre la ficción y la no ficción, lo legitimó en vida como una figura icónica de la Ciudad Letrada y lo llevó a ganar una plaza como miembro de la Academia Brasileña de las Letras.

Su nombre de pila era Paulo Barreto, pero al convertirse en periodista y escritor comenzó a firmar como «João do Rio», que en español significa «Juan de Río». La elección de este pseudónimo no es una casualidad ya que «João» es un nombre muy frecuente en portugués y evoca lo común, mientras que el apellido «do Rio» alude a un dominio de lo urbano, a una pertenencia y a una

centralidad. Su pseudónimo da a entender que él (como periodista y escritor) es un personaje común que transita, observa y articula la ciudad, a la cual pertenece, desde su escritura. Al asumir su «nombre de pluma», João do Rio decide que él mismo es una metonimia, una figura contigua y, a la vez, inseparable –literalmente– de la urbe.

En un texto suyo del año 1911, João do Rio describió así el espacio físico de una sala de redacción:

La sala estaba llena. Las secretarías especiales ocupadas todas, la gran mesa del centro repleta de reporters, con la cabeza baja, escribiendo, llenando las tiras de papel. En las ventanas los periodistas hablaban. En la mesa del secretario, dos sujetos pedían alegatos. Las preguntas, las risas, las carcajadas se cruzaban.

De instante en instante, el resonar del teléfono llamaba a la administración, a las delegaciones distantes, a la tipografía. El redactor principal dejaba su oficina, con una sonrisa en sus labios. Era admirado y tratado con deferencias especiales. El carro lo esperaba, un carro muy bien puesto. Un literato en plena apoteosis de su aclamada crónica contaba paradojas entre un grupo, con aires íntimos y superiores... (2009, p. 182)

Esta cita es un retrato de un concurrido espacio que está poblado por cruces, tanto de personajes («secretarías», «reporters», jefes y visitantes) como de flujos (ruidos, conversaciones, «preguntas», «carcajadas»). En este pasaje presenciamos cómo, a partir del

espacio, se distribuye el poder social en la vida cotidiana de los personajes. Lefebvre explica cómo el dominio sobre el espacio constituye una fuente fundamental del poder social (2012, p. 251). En el texto de João do Rio la dinámica capitalista del periódico, con su división especializada del trabajo, es lo que predetermina las diferentes capas o estratos socioeconómicos así como el ejercicio del poder. Si bien los «reporters» están en el centro, su espacio es compartido y escriben con la cabeza baja; su poder (central) es una fachada, un poder apenas relativo y superficial. El «redactor principal», por su parte, está en un espacio apartado pero individual; de manera que, si bien no está en el centro aparente, sí está en la cima de la jerarquía y eso le permite ejercer el poder, algo que lo hace objeto de halagos y deferencias. Además, se muestra a la figura del «literato» que trabaja como cronista, a quien rodean y de quien escuchan sus relatos orales.

Este texto de João do Rio muestra cómo la escritura es el motor del espacio colectivo. Los «reporters» escriben dialógicamente, en medio de traslapes e intermitencias, entre la algarabía y el resonar de los teléfonos, en un ambiente que remite al de una colmena. En este entorno hay dos elementos que resaltan y se imbrican: la pregunta y la risa, que son precisamente dos componentes significativos del periódico moderno. Preguntar en el espacio de la «sala de narración» no solamente es un pre-requisito de la escritura sino también un propósito: dar la sensación al público lector de que ellos también –aunque sea de una forma vicaria, a través de las noticias que leen– están cuestionando, interrogando, pensando y analizando. Por otro lado, la risa es

el resultado del entretenimiento, pero también un mecanismo que permite el desahogo y la burla, así como la crítica. En este fragmento, los periodistas parecieran entretenerse y reírse con desenfado ante las informaciones de lo que pasa en el interior y el exterior de la sala. Como notaba el filósofo Henri Bergson, hay una asociación directa entre la risa y el absurdo (1911, p. 112), y qué mejor lugar para atestiguar los absurdos humanos y reírse de ellos que en el espacio de un periódico, que funciona como archivo de la vida diaria de la modernidad.

El crítico brasileño Renato Cordeiro Gomes considera que João do Rio es la definición de «periodista moderno»: un escritor con una pasión especial por salir a recorrer las calles, en las cuales buscaba las fuentes para sus textos (1996, p. 34). De manera que João do Rio es un ejemplo del zigzagueo constante entre el interior de las «salas de narración» y el exterior del espacio urbano. Esa «pasión» por salir a las calles remite a una figura literaria muy conocida del siglo XIX, el *flâneur*. El poeta francés Charles Baudelaire describió al *flâneur* como un personaje de la modernidad, una figura que coincidía con la de muchos artistas, poetas y novelistas, quienes salían a pasear sin destino fijo por las calles de París para observar la estética y los acontecimientos urbanos, zambulléndose de manera anónima en la multitud, en medio de lo fugitivo y lo infinito (1986, p. 9). Más tarde, el crítico alemán Walter Benjamin describió al *flâneur* no solamente como un espectador sino también una especie de detective que investiga a la ciudad (1997, p. 40). De manera que la urbe es entonces un objeto de observación, pero también un intenso espacio

de acción y descubrimientos. En ambas reflexiones, tanto para Baudelaire como para Benjamin, el espacio físico del *flâneur* es uno abierto y al aire libre, un paisaje exterior donde dominan las vitrinas, las calles, las fachadas y el asfalto, un espacio donde se escribe sobre el presente y se captura la eternidad del momento.

La crítica Viviane Mahieux, al estudiar la figura de escritores latinoamericanos que han trabajado en periódicos, observa cómo el periodista es una nueva versión del *flâneur*, pero, en este caso, un *flâneur* con salario (2011, p. 42). La pertinente observación de Mahieux parece comprobarse en el hecho de que mientras el *flâneur* permanece en la calle y vaga por los vericuetos urbanos sin restricciones temporales por un puro placer estético, el periodista tiene que regresar a la redacción, presionado por una hora de cierre. A diferencia del *flâneur* descrito por Baudelaire y Benjamin, el trabajo del periodista no es solitario, sino que más bien es parte de un plan colectivo de producción escrituraria, ya que en la «sala de narración» los textos son influenciados por comentarios, sugerencias, correcciones, adiciones e inclusive censuras de otros colegas, editores y autoridades del diario. Es así como el periodista opera en un espacio que se desdobra como una bisagra: en primer lugar, en el exterior de la urbe, donde observa, interactúa y recaba información y, en segundo lugar, en el interior de la «sala de narración», donde escribe en un entorno comunal e interactivo. El periodista es entonces una figura cultural que documenta los flujos y la historia presente de la ciudad; es el amanuense de la actualidad que, para usar la descripción de Baudelaire, es siempre fugitiva.

La descripción de la sala de redacción de João do Rio es parte de un texto titulado «Esplendor y miseria del periodismo», tras cuya lectura no se puede tener certeza si es una crónica, un cuento, o una crónica ficcionalizada, puesto que esta pieza sigue un patrón de hibridez muy presente en la obra de este autor y común entre muchos «periodistas escritores» latinoamericanos. El texto cuenta la historia de un joven del noreste de Brasil, quien en busca de mejores oportunidades, migra a la urbe de Río de Janeiro. El muchacho llega fortuitamente a una sala de redacción y atestigua cómo los periodistas, sin necesariamente tener talento, pueden llegar a conseguir gloria, fama y dinero. Es entonces cuando el joven inmigrante resuelve que él mismo quiere convertirse en periodista. El protagonista del relato entonces intenta ser contratado dentro de la sala de redacción y, cuando finalmente lo logra, se percata de cómo aquello, que en principio le había parecido esplendoroso, no era más que una apariencia, una ilusión: tenía que trabajar arduamente sin horario, usualmente sin tiempo para comer, y todo a cambio de un sueldo irrisorio. En su puesto como reportero observa la corrupción reinante entre los diarios y el poder político, así como entre los periodistas y los intereses políticos y privados, en un ambiente donde son comunes los sobornos. Es decir, descubre cómo la letra impresa –como verdad– es traficada como materialidad al mejor postor.

En este relato de João do Rio, el joven protagonista comienza a vender su escritura a diferentes fuentes, esperando a cambio beneficios personales. Sin embargo, su trabajo no es retribuido como lo esperaba, ya que sus

contrapartes no siempre cumplen con lo prometido. Es entonces cuando llega a la conclusión de que el trabajo en las salas de redacción es «una miseria infernal» porque «no era un hombre» sino más bien «era un futuro número líneas no pagas» (do Rio, 2009, p. 185). Esta es una anagnórisis aristoteliana, una revelación, en la que el personaje descubre la farsa, la trampa escrita por su propia letra. Conforme avanza la historia, el personaje –de quien nunca se dice su nombre– está cada vez más endeudado y, debido a su ocupada agenda, deja de leer libros y confiesa haberse convertido en «una especie de ignorancia enciclopédica, al servicio de un número de gente, que se servía de él para trepar, para subir, para ganar, con cariño y cinismo» (Do Rio, 2009, p. 186).

La fortuna del joven periodista cambia de rumbo cuando en la sala de redacción le asignan el trabajo de telegrafista. Es a partir de entonces cuando comienza a vender clandestinamente, a un precio considerable, información a autoridades de fuera de la capital y ese es el primer paso de su ascenso. Eventualmente, el periodista nordestino se consolida como una figura poderosa, con un solvente ingreso que le permite frecuentar restaurantes caros y gozar de la amistad de personajes de influencia. El relato termina cuando un día aparece en la redacción otro joven inmigrante nordestino: un nuevo muchacho que dice que aspira a ser periodista. El protagonista original de la historia trata de disuadir al nuevo inmigrante y le asegura que todo aquello es un espejismo, pero no logra cambiar el empeño del recién llegado. Entonces, el personaje principal, temiendo que en un futuro aquel muchacho pudiera convertirse en una figura

poderosa –y en un eventual rival–, le expresa su decisión, con la cual cierra el texto: «Estou ás suas ordens para ajudal-o a collocar-se... » («Estoy a sus órdenes para ayudarlo a colocarse...») (Do Rio, 2009, p. 190).

El crítico David Harvey explica que «el dinero puede utilizarse para gobernar el tiempo (nuestro tiempo y el de los otros) y el espacio. Recíprocamente, el dominio del tiempo y el espacio puede convertirse en dominio sobre el dinero» (2012, p. 251). Este texto de João do Rio es un retrato de un espacio físico y simbólico, pero al mismo tiempo es una fuerte crítica de ese sistema, del cual el propio João do Rio forma parte, donde el dinero gobierna sobre el tiempo y el espacio. Es un texto que muestra el ambiente de «esplendor» y de «miseria» del *«flâneur con salario»*, pero también de todos aquellos quienes de alguna manera escriben, trabajan, poseen o tienen relaciones con periódicos. Este texto aborda las complejas tensiones entre «arte» y «mercado», «verdad» y «mentira», «realidad» y «representación», así como el binomio de «superficialidad» versus «sustancia». El cierre del relato es un guiño alegórico sobre el tiempo efímero y cíclico de los diarios: cada día el periódico comienza de cero su proceso de producción y al final de la jornada hay un nuevo ejemplar, una nueva copia; al mismo tiempo, en una especie de *mise en abyme*, el protagonista comienza de cero su ascenso hasta convertirse en el periodista poderoso que había soñado y, al final, aparece un nuevo inmigrante nordestino que quiere replicar el proceso, para convertirse él mismo en el nuevo ejemplar, la nueva copia.

En este relato, João do Rio cuenta una historia cíclica –y al mismo tiempo cínica– a la vez que expone un juicio

moral sobre un espacio y un tipo de escritura, al abrir un debate sobre las «verdades» que se narran en los periódicos, sobre cómo esas «verdades» son una construcción y también una transacción. Este escritor critica el ambiente del espacio de las «salas de narración» y los peligros para los escritores que se dedican al periodismo, ya que al trabajar para empresas periodísticas están, de una u otra forma, poniendo su «pluma de alquiler» (Costa, 2005, p. 11). De manera que João do Rio muestra cómo las «verdades» de los periódicos pueden ser, en realidad, falsedades disfrazadas, usadas por intereses individuales, gubernamentales o corporativos para manipular. El crítico Hayden White considera que, como artefactos verbales, tanto la escritura de la historia como la de una novela es indistinguible la una de la otra, ya que el objetivo de un historiador es el mismo que el de una novela: ambos quieren proveer una imagen verbal de la «realidad» (1985, p. 122). En su texto, João do Rio nos demuestra cómo los discursos periodísticos, como artefactos verbales, son también construcciones, y de cierta manera ficciones, ya que escribir sobre eventos del presente es también un proceso poético de creación.

Conclusión: contactos de doble vía

A fines del siglo XIX y comienzos del XX, se puede percibir cómo la configuración del espacio físico y simbólico de las «salas de narración» y las relaciones entre los escritores y el periodismo llama la atención de miembros de la República de las Letras, por ejemplo, del crítico y escritor uruguayo José Enrique Rodó:

querámoslo o no, dentro de la modernidad, a todos nos toca vivir como periodistas ...Nuestros novelistas, nuestros dramaturgos, nuestros líricos, todos, con rarísima excepción, han sido alguna vez periodistas; y si les preguntáis qué recuerdos guardan del periodismo y lo que le deben, puede ser que os digan que la prensa diaria ha quitado algún tiempo o ha negado algún reposo a la vocación preferente de su espíritu; pero, en cambio os dirán también que en la práctica del periodismo adquirieron esa disciplina del trabajo, ese hábito de la producción ágil y asidua, y esa gimnasia de claridad y precisión, que desentumecen el estilo y adiestran las energías del entendimiento, como el aire libre y el pleno sol y la desenvuelta actividad de los músculos vigorizan el cuerpo entumecido en la quietud (1967, p. 54).

Cuando Rodó afirma, incluyéndose a sí mismo, con la primera persona del plural «a todos nos toca», se está refiriendo a los «intelectuales». De acuerdo con Zygmund Bauman, esta es una práctica endógena de auto-entendimiento (1987, p. 8). Es un intento por autodefinirse como intelectual latinoamericano, incluyendo en esta categoría a los escritores, los dramaturgos y los poetas, pero sin dar un abrazo completo a los periodistas, para quien no usa el posesivo «nuestros». De las palabras de Rodó se puede inferir la idea de que los intelectuales pueden trabajar como periodistas, pero no necesariamente todos los periodistas son intelectuales.

En este ejercicio de autodefinición, Rodó otorga al periodismo una connotación de fardo irremediable

(«querámoslo o no») con el que se carga a pesar de que no se quiera. Esta es una queja común entre muchos escritores latinoamericanos que trabajan como periodistas durante los siglos XIX y XX. La dinámica del trabajo periodístico es criticada por los intelectuales, tanto desde el exterior como en el interior de las «salas de narración». El carácter telegráfico y la rapidez con que tienen que ser elaborados los productos escriturarios suponen una falta de reflexión y, además, debido a la urgencia intrínseca de la escritura periodística, la posibilidad de contenidos poco pulidos y la eventual proliferación de errores gramaticales y conceptuales.

Es así, como en el contexto de la modernidad, el «periodista escritor» (lo quiera o no) tiene que depender de una relación comercial de intercambio para generar un ingreso económico. Esta situación es vista como una interrupción de la creación literaria. El propio Rodó admite que el periodismo le quita tiempo y le niega «reposo» a su vocación de escritor; pero, por otra parte, reconoce que trabajar para la prensa le brinda tanto un «hábito de producción ágil y asidua» como una «gimnasia de claridad y precisión» que «desentumecen el estilo» (1967, p. 54). Así Rodó recurre a una metáfora de movimiento para describir la condición doble del «periodista escritor», en una relación dialéctica entre la quietud y la circulación que deja como síntesis una serie de textos escritos en un zigzag entre la reflexión intelectual y la premura por la hora del cierre.

El crítico y escritor Tomás Eloy Martínez, uno de los periodistas argentinos más reconocidos del siglo XX, en un análisis sobre las nebulosas fronteras entre la ficción y la no ficción en América Latina se pregunta dónde está

la línea divisoria entre lo que es periodismo y lo que es historia, «qué es qué» (2004, p. 40). Su reflexión se origina a partir de su propia producción y de las fronteras nebulosas entre periodismo y literatura. En la década de 1970, Martínez había publicado en Buenos Aires unas memorias del caudillo y expresidente Juan Domingo Perón que fueron reproducidas por más de cincuenta periódicos latinoamericanos. Aquellas memorias eran el resultado de una serie de entrevistas que durante cuatro años Martínez realizó al líder político, en las que Perón omitió contar algunos detalles importantes de su vida personal. Sin embargo, a pesar de que Martínez le solicitó expresamente aclarar esos pasajes, el político decidió publicar las memorias con aquellas elipsis.

Años más tarde, Martínez decidió retomar aquel trabajo, originalmente pensado y publicado como texto periodístico, y lo convirtió en materia prima para novelar. El resultado fue un producto completamente nuevo, en el que hibridó datos históricos con anécdotas ficticias, y al que le dio el sugestivo y oximorónico título de *La novela de Perón*; oximorónico porque la palabra «novela» evoca un universo ficcional y el apellido «Perón» remite a un período histórico específico, de hechos y circunstancias políticas muy concretas. En una de las escenas de la novela, la entonces actriz Eva Duarte —más tarde conocida como Evita— se encuentra por primera vez con Perón en un festival benéfico y en un momento de su conversación ella se acerca y le susurra al oído: «Coronel, gracias por existir». Para darle verosimilitud a este episodio, el narrador justificó que aquella frase la había descubierto fortuitamente al hacer un trabajo periodístico.

Según detallaba, al hurgar en los archivos nacionales de Washington D.C., se había encontrado con un video documental y, tras analizar cuidadosamente las imágenes, había logrado leer esas palabras de los labios de Evita (Martínez, 2004, p. 48).

Tiempo después, Tomás Eloy Martínez se percató de que esa frase de su novela, que era de su entera invención, iba a ser usada en Argentina en el museo del peronismo. Para aclarar el equívoco, decidió entonces escribir un artículo en uno de los diarios de mayor circulación de Buenos Aires donde aclaraba que la frase era ficticia. Aquella explicación generó una sorpresiva reacción:

Dos sindicatos publicaron al día siguiente avisos publicitarios furibundos acusándome de mancillar la memoria de la «compañera Evita» por negar lo que ella había dicho. Nunca pensé que «Gracias por existir» fuera una gran frase, pero por una razón u otra acertó en el blanco del mito: se convirtió en la frase que muchos devotos peronistas piensan que Evita debió decir. Ahora soy yo quien, cada vez que niega a Evita como autora de la frase, pareciera estar menoscabándola. El personaje Evita de mis novelas —el mito— se ha entrelazado con la Evita de la historia y la ha modificado (2004, p. 49).

En esta cita, Tomás Eloy Martínez está desovillando —o tratando de desovillar— los hilos de la maraña para comenzar a tejer una posible respuesta a su pregunta «¿qué es qué?». En otras palabras, intenta deslindar lo que es ficción de lo que no lo es; quiere

determinar cuáles son las fronteras. Con este propósito, expone las zonas grises e intermedias de los traslapes. Por ejemplo, sostiene que ha descubierto un fenómeno al que llama «efecto de contigüidad»: textos que al ser publicados primero en periódicos o por su proximidad al discurso de los diarios pueden dar la impresión en el público lector de que son verdaderos cuando en realidad son ficcionales (2004, p. 41). Martínez explica, parafraseando a un crítico que analizó su novela, que un punto fundamental aquí no es distinguir qué es verdad sino qué podría ser verdad y qué es lo que cuenta como verdad para los lectores, porque «establecer la verdad en términos absolutos es una empresa casi imposible» (2004, p. 49).

Para Martínez, la única verdad posible es el relato de la verdad, la narración como verdad. Esto coincide con la posición del escritor peruano y ganador del Premio Nobel de literatura Mario Vargas Llosa –otro escritor que también ha ejercido el periodismo–, quien considera que la verdad de una novela depende «de su propia capacidad de persuasión» (1990, p. 10). Vargas Llosa argumenta que la verdad de una novela está en su habilidad mágica para comunicar una fantasía, de manera que «decir la verdad» para una novela es convencer al lector de la ilusión del argumento que está leyendo, mientras que «mentir» es ser incapaz de persuadir que aquel mundo de letras existe y es creíble: de ahí que toda buena novela dice la verdad y toda mala novela miente.

Si el periodista lidia –primordial, aunque no exclusivamente– con verdades factuales y, por otro lado, el escritor, en buena parte, con verdades

ficcionales, ¿qué pasa entonces cuando tenemos una figura híbrida, al periodista escritor, que lidia con ambas –y con todos sus matices intermedios– en su producción escrituraria, en muchos casos, de forma cotidiana? ¿Qué sucede, además, cuando el espacio físico donde conviven periodistas, escritores y la combinación de ambos es un espacio común? El resultado origina ejemplos tan diversos de hibridez escrituraria como las crónicas neoyorquinas de José Martí; los relatos de la guerra de Canudos escritos en Brasil por Euclides Da Cunha; las narraciones modernistas de Rubén Darío, Manuel Gutiérrez Nájera y Julián del Casal; los escritores de la revolución mexicana; los cables de la agencia Reuters redactados por Juan Carlos Onetti; las crónicas de Alejo Carpentier; los reportajes de César Vallejo; los aguafuertes de Roberto Arlt; los editoriales de Augusto Roa Bastos; las crónicas de Salvador Novo; y los textos de Elena Poniatowska, solo para citar algunos ejemplos.

Para Lefebvre, el espacio tiene un impacto directo en las relaciones sociales y, como hemos visto en este trabajo, también sobre las relaciones escriturarias y la escritura misma. De ahí que las «contaminaciones», los contactos, las influencias y las imbricaciones en el espacio de un periódico se vuelvan una posibilidad inevitable, no solamente entre los géneros que practica discursivamente una misma persona sino también entre las distintas figuras que pueblan y escriben en aquel espacio compartido. Por esto, ese lugar de interacción y narración, físico y simbólico, así como las relaciones que allí se articularon durante los siglos XIX y XX, son fundamentales para entender los procesos de creación y recreación,

presentación y representación de las realidades factuales y los universos ficcionales de América Latina.

Notas

1. Para el crítico Julio Ramos, la modernización es un proceso muy desigual en los distintos países de América Latina: «A diferencia de Europa, donde la modernización, ya en el siglo XIX, operaba con discursos racionalizados, independientes del orden general del saber decir, en América Latina las letras siguieron funcionando como el medio del proyecto modernizador hasta las últimas décadas del siglo. Esa desigualdad de la modernización, que seguía operando con discursos tradicionales, no orgánicos al capitalismo, caracteriza el campo intelectual anterior al 80 que a su vez buscaba autonomizarse de Europa y su hegemonía sobre la 'ciencia'. En ese mundo carente de discursos racionalizados, donde los intelectuales ya sospechaban los riesgos de la dependencia y la importación, las letras seguían sirviendo como modelo de la modernidad deseada» (Ramos, 1989, p. 45).
2. El sociólogo Michael Schudson explica cómo el sensacionalismo es crucial en el surgimiento de la prensa comercial en los Estados Unidos y el epicentro de este fenómeno estuvo en la ciudad de Nueva York durante la década de 1830. En esta metrópolis, donde florecieron el comercio, el transporte y las telecomunicaciones, surgen una serie de periódicos baratos dirigidos a las masas, conocidos como «penny papers», porque costaban un centavo o penique. La nueva prensa se distingue por su bajo precio y la publicación del género de noticias. Además, es distribuida en las calles por niños pregoneros, se financia con la venta de publicidad y alega una independencia de los partidos políticos. Este tipo de periodismo está directamente conectado con transformaciones sociales, económicas y políticas que Schudson llama «sociedad democrática de mercado» («democratic market society»), impulsada por el surgimiento de la clase media urbana (1978, p. 30).
3. Las décimas son composiciones populares que se pueden declamar o cantar acompañadas con música. Sobre la importancia de las décimas, el escritor cubano Alejo Carpentier apunta: «Y el pueblo: ese pueblo latinoamericano, tan buen cantor de décimas, tan inventivo en su música, tan artista cuando se manifiesta su sentido plástico» (1967, p. 282).
4. Los textos periodísticos están escritos dentro de un contexto capitalista que toma como premisa que el público lector, debido a su trabajo, no tiene tiempo para lecturas prolongadas, por lo cual los textos deben ser breves y precisos. El crítico Lorenzo Gomis explica cómo el comienzo del primer párrafo de una noticia es «un resumen breve y ágil de los datos esenciales que constituyen el hecho» (2008, p. 84).
5. El crítico Carlos Altamirano define a los intelectuales como «personas, por lo general conectadas entre sí en instituciones, círculos, revistas, movimientos, que tienen su arena en el campo de la cultura. Como otras élites culturales, su ocupación distintiva es producir y transmitir mensajes relativos a lo verdadero (si se prefiere: a lo que ellos creen verdadero), se trate de los valores centrales de la sociedad o del significado de la historia, de la legitimidad o la injusticia del orden político,

- del mundo natural o de la realidad trascendente, del sentido o del absurdo de la existencia» (2008, p. 14).
6. La traducción al español es propia. El original en portugués dice: «A sala estava cheia. As secretarias especiaes todas ocupadas, a grande mesa do centro repleta de repórteres, de cabeça baixa, escrevendo, enchendo tiras. Às janelas jornalistas conversavam. À mesa do secretario, dois sujeitos pendiam súplices. As perguntas, os risos, as gargalhadas cruzavam-se. De instante a instante, o retinir do telephone ligava à administração, a delegacias distantes, à tipografia. O redactor principal deixava o seu gabinete, com o sorriso nos lábios. Estava admirável e era tratado com deferências especiaes. O carro esperava-o, um carro muito bem posto. Um literato em plena apotheose da chronica aclamada paradoxava num grupo, com, ares íntimos e superiores» (Do Rio, 2009, p. 182).
 7. El título original en portugués es «Esplendor e miséria do jornalismo».
 8. Hayden White explica: «Although historians and writers of fiction may be interested in different kinds of events, both the forms of their respective discourses and their aims in writing are often the same... the techniques or strategies that they use in the composition of their discourses can be shown to be substantially the same, however different they may appear on a purely surface, or dictional, level of their texts» (1985, p. 121).
- Baudelaire, C. (1986). *The Painter of Modern Life and Other Essays* (J. Mayne, Trad.). Da Capo Press.
- Bauman, Z. (1987). *Legislators and Interpreters: On Modernity, Post-Modernity, and Intellectuals*. Polity Press in association with B. Blackwell.
- Benjamin, W. (1997). *Charles Baudelaire: A Lyric Poet in the Era of High Capitalism*. Verso.
- Bergson, H. (1911). *Laughter an Essay on the Meaning of the Comic*. Macmillan.
- Carpentier, A. (1967). Literatura y conciencia política en América Latina. En F. Fernández-Santos y J. Martínez (Eds.). *Cuba, una revolución en marcha* (pp. 277-284). Ediciones Ruedo Ibérico.
- Casal, J. del. (1963). *Crónicas habaneras*. Dirección de Publicaciones, Universidad Cental de Las Villas.
- Costa, C. (2005). *Pena de aluguel: Escritores jornalistas no Brasil, 1904-2004*. Companhia das Letras.
- Darío, R. (1991). *La vida de Rubén Darío escrita por él mismo*. Biblioteca Ayacucho.
- Do Rio, J. (2009). Esplendor e miséria do jornalismo. En E. Bouças & F. Góes (Eds.), João do Rio: *Melhores crônicas*. Global Editora.
- Gomes, R. C. (1996). *João do Rio: Vielas do vício, ruas da graça*. Re-lume Dumará.
- Gomis, L. (2008). *Teoría de los géneros periodísticos*. Editorial UOC.
- González, A. (1983). *La crónica modernista hispanoamericana*. J. Porrúa Turanzas.
- González, A. (1993). *Journalism and the Development of Spanish American Narrative*. Cambridge University Press.

Bibliografía

Altamirano, C., y Myers, J. (Eds.). (2008). *Historia de los intelectuales en América Latina* (Vol. 1-II). Katz.

- González Prada, M. (1924). *Horas de lucha*. Tip. «Lux».
- Harvey, D. (2012). *La condición de la posmodernidad: Investigación sobre los orígenes del cambio cultural*. Amorrortu.
- Lefebvre, H. (1991). *The Production of Space*. Blackwell.
- Mahieux, V. (2011). *Urban Chroniclers in Modern Latin America: The Shared Intimacy of Everyday Life*. University of Texas Press.
- Martí, J. (1939). *Versos libres*. La Verónica, Imprenta de M. Altolaquirre.
- Martínez, T. E. (2004). Ficción historia, periodismo: Límites y márgenes. *Revista Digital Telar - Universidad de Tucumán*, 37-54.
- Rama, Á. (1984). *La ciudad letrada*. Ediciones del Norte.
- Ramos, J. (1989). *Desencuentros de la modernidad en América Latina: Literatura y política en el siglo XIX*. Fondo de Cultura Económica.
- Rodó, J. E. (1967). *Obras completas* (E. Rodríguez Monegal, Ed.; 2. ed.). Aguilar.
- Rotker, S. (1992). *La invención de la crónica*. Ediciones Letra Buena.
- Schudson, M. (1978). *Discovering the News: A Social History of American Newspapers*. Basic Books.
- Vargas Llosa, M. (1990). *La verdad de las mentiras: Ensayos sobre literatura*. Seix Barral.
- White, H. (1985). The Fictions of Factual Representation. En *Tropics of Discourse: Essays in Cultural Criticism* (pp. 121-134). Johns Hopkins University Press.

An Emergency Cal

The Mental Health of Teenagers in Two Novels and a Video Game

Una llamada de emergencia

La salud mental de adolescentes en dos novelas y un videojuego

JUAN CARLOS SARA VIA VARGAS

Escuela de Lenguas Modernas
Universidad de Costa Rica, Costa Rica

JOSÉ ROBERTO SARA VIA VARGAS

Escuela de Lenguas Modernas
Universidad de Costa Rica, Costa Rica

ADRIANA RAMÍREZ GUERRERO

Escuela de Lenguas Modernas
Universidad de Costa Rica, Costa Rica

BYRON RAMOS LÓPEZ

Escuela de Lenguas Modernas
Universidad de Costa Rica, Costa Rica

Abstract

This article compares and contrasts two novels and video games where the participation of teenage characters who battle against mental illnesses becomes fundamental to support the narrative of the text. The objective is to analyze the representation of clinical depression in Vizzini's *It's Kind of a Funny Story*, the depiction of obsessive-compulsive disorder (OCD) in Ness's *The Rest of Us Just Live Here*, and the portrayal of schizophrenia in the video game *Hellblade: Senua's Sacrifice* (by Ninja Theory) to assess how the texts represent mental illnesses and their social implications. The analysis shows that the three texts succeeded at creating a positive portrayal of the mental illnesses by removing generalized stereotypes about the conditions and by actively engaging readers, which fosters empathy.

Keywords: literature, mental diseases, disabilities, video games

Resumen

Este artículo compara y contrasta dos novelas y un juego de vídeo donde la participación de adolescentes que luchan contra diversas enfermedades mentales es fundamental para el desarrollo del hilo narrativo. El propósito es analizar la representación de la depresión clínica en *It's Kind of a Funny Story* de Ned Vizzini, del trastorno obsesivo-compulsivo (TOC) en *The Rest of Us Just Live Here* de Patrick Ness, y de la esquizofrenia en el videojuego *Hellblade: Senua's Sacrifice* de Ninja Theory para evaluar cómo los textos representan los padecimientos mentales y sus implicaciones en el plano social. El análisis arroja que los tres textos consiguen crear una representación positiva de las enfermedades mentales al descartar estereotipos generalizados sobre las diversas condiciones y al involucrar a los lectores en forma activa, fomentando así la empatía.

Palabras clave: literatura, enfermedad mental, deficiencia mental, videojuego

Introduction

Due to the contribution of disability studies, contemporary society is more accepting of people who have physical disabilities. However, one area still remains covered with prejudice and social rejection: mental disabilities. In fact, despite the global rise of diagnosed cases of mental illnesses, the discipline of disability studies has produced very little research concerning the aforementioned phenomenon. Fraser (2018) observed this peculiar situation in his book *Cognitive Disability Aesthetics: Visual Culture, Disability Representations, and the (In)visibility of Cognitive Difference*:

Cognitive disabilities, when juxtaposed with the increased theoretical, social, and cultural visibility of physical disabilities, have tended to remain disproportionately unseen. That is, those disabilities that might be classified as intellectual disabilities, developmental

disabilities, and psychiatric disabilities have not enjoyed as much critical attention by humanities scholars. They have not been as visible in society, historically speaking, or as frequently represented in cultural and artistic products, as have those disabilities judged to be physical in nature. In theoretical monographs, in the wider social environment, and in all manner of artistic texts it has historically been the case that one encounters deafness, blindness, and exceptional bodies much more frequently than one does persons who embody cognitive exceptionality. (Fraser, 2018, p. 29)

In the specific case of Costa Rica, while Barquero (2019) reports that teenagers make up the population sector that shows the greatest incidence of suicide, Villalobos (2019) discussed the rise of mental health related consultations with Javier Contreras Rojas, a psychiatrist of the Health and

Well-being Unit of the University of Costa Rica, and the expert argued that the prevention of mental breakdowns in the University of Costa Rica has not been a priority. He also observed that such units lack professionals to provide attention for the always increasing number of cases:

“La UCR hace un gran esfuerzo para abordar la salud mental del estudiante, sin embargo, los recursos actuales son limitados. Al igual que en el resto del país, la salud mental está siendo más tratada desde un enfoque tradicional de atención. Sin embargo, se ha descuidado las otras áreas de promoción y prevención”, indicó Contreras Rojas.

Con respecto al servicio de psicología y psiquiatría que ofrece la universidad, el psiquiatra señaló que la demanda está aumentando alarmantemente. “Atiendo al menos cinco casos nuevos por semana y en ocho meses solamente he dado de alta dos casos. La situación en el servicio de psicología es similar, ya que desde hace un año no hay cupo para casos nuevos”, afirmó. (Villalobos, 2019)

Of course, prevention starts with understanding of the subjacent triggers that lead to a mental breakdown. It is known that the causes of mental illnesses are multifold. Gutierrez and Contreras (2019) include factors that range from environmental to neurological triggers:

Los efectos del entorno del individuo contribuyen significativamente a la aparición de los trastornos

mentales. Algunos factores precipitantes son: sucesos estresantes, problemas familiares, otras enfermedades del sistema nervioso central y abuso o dependencia de alguna sustancia psicoactiva. También el estado de estrés en que vive la población mundial es un detonante importantísimo. (Gutierrez y Contreras, 2019)

Efforts at prevention are lost, however, if society blinds itself with prejudice. In this light, awareness becomes paramount so that critical information reaches the target population in time. The obstacle that must be sorted out is how to engage the most affected sector of society in prevention efforts, namely teenagers and young adults, for they are generally resistant to information which they perceive comes from sources out of their own generation. The researchers believe that neither canonical literary works nor films are contributing to raise awareness about mental health in the youth. In the information age, it is the commonly frown-upon genres of young adult fiction and video games that are carrying out this function. Therefore, with the theoretical basis of disability studies, this article will analyze two young adult novels, Vizzini's *It's Kind of a Funny Story* and Ness's *The Rest of Us Just Live Here*, and *Hellblade: Senua's Sacrifice*, a video game by Ninja Theory, in an attempt to establish how these social manifestations, avidly consumed by teenagers, contribute to generate understanding and acceptance of individuals who suffer from clinical depression, obsessive-compulsive disorder (OCD), and psychosis-triggering schizophrenia.

Justification

Although commonly disregarded by literary critics, young adult fiction and video games are two vehicles that can convey helpful information to teenagers effectively. Literary works belonging to the former category are treated as lesser literature with little academic value; the latter genre enjoys an even worse reputation in academic circles because literary experts, in general, are reluctant to perceive the interactive narrative of video games as legitimate. Both genres, nevertheless, have been increasingly addressing the problems to which more traditional literature has remained oblivious and have gradually stepped into the world of mental disabilities. Today, one can find multiple novels for young adults that deal with protagonists who are afflicted by an assortment of mental diseases that range from substance abuse to neurological disorders. Among these novels, the researchers chose Vizzini's *It's Kind of a Funny Story* and Ness's *The Rest of Us Just Live Here* because of their candid depiction of depression and obsessive-compulsive disorder (OCD), respectively. In addition, it must be noted that contemporary Costa Rican literature does not provide many protagonists who suffer from mental illnesses. One is found in the short story "La orden que vino del cielo," by N.P. Sommer (2019). In it, a young woman named Rigel suffers from chronic depression with suicidal tendencies:

Estaba sola, muy, muy lejos de mi familia y todo porque yo lo decidí. Así que enfermé. La ansiedad y la depresión me hicieron suya. Había sido una hija tan horrible,

que no había nada más que pudiera hacer. Nada de lo que hiciera jamás, sería suficiente. No había absolutamente ninguna manera de pagarle a mi familia todo lo que me habían dado y todo lo que yo les había hecho, aún si había sido con la mejor de las intenciones... Viendo entonces, que jamás serían tan felices como se merecían, traté de quitarme la vida en una de mis "auto reprensiones". Tan cansada, tan enferma... Lástima que un compañero de la universidad me vio colgada del árbol más escondido que logré encontrar. (pp. 26-27)

The short story, however, explains the narrator's suffering and constant struggle as the result of her extraterrestrial heritage, which takes the focus away from the topic of mental illness to favor a more fantastic plot.

Mental disease, on the other hand, is nothing new to the industry of video games. From the fantasy-adventure genre to horror games, titles have included characters that are subject to mental illnesses since very early, such as Kefka Palazzo in *Final Fantasy VI* (1994). However, the great majority of such characters falls in one of two cliché categories: either the mentally afflicted character is a hero at peril (with a sanity bar displaying their deteriorating mental status) or, more predictably, the character in question is the villain, who has turned into a mass murderer because of their illness. In other words, video games have typically represented mental diseases in an extremely negative fashion, which conveys a message of social rejection for individuals with a mental disability.

Ninja Theory's game *Hellblade: Senua's Sacrifice* (2017) deviates from this pattern. Classified as an independent high-quality game (or an AAA title, which is what the industry calls games that rely on realistic-looking graphics, interactivity, and a large team of developers), the game attempted to re-create a more accurate representation of schizophrenia without trivializing the illness to favor game experience:

It is easy to see the pain and suffering caused by physical diseases or physical trauma; it is not so easy to see the mental suffering or trauma or severe mental illness. But what if we could find a way to see it? Games are capable of drawing you in for hours on end, playing the role of a character who's different from you, experiencing their perspective, and actively involving you in a world that functions with a different set of rules. (Antoniades, 2017, 9: 03)

Therefore, the developing team worked closely with experts in health neuroscience and psychology, such as Professor Paul Fletcher (University of Cambridge) and Professor Charles Fernyhough, from the University of Durham. The team also consulted with patients who experienced psychosis and schizophrenia to create a more realistic game experience. The result is a game in which a young Celtic warrior called Senua battles through a world created by and interpreted through her own schizophrenia, drawing the players to understand the real source of her suffering. One must note that *Hellblade* is not an educational title because the game experience is not

conditioned by a didactic purpose: *Hellblade* strives at creating a close-to-life gameplay through in-game identification with people who suffer from psychosis, not to teach.

There is another justification for the present project: disability studies have not produced a substantial body of research concerning mental disabilities and the available research has a predominant medical outlook. This weakness was observed by Fraser (2018), who stated that, when dealing with mental illnesses, disability studies lack the social perspective provided by humanities:

While disability studies theorists, with much success, have worked to wrest discursive control of those disabilities taken to be physical – such as blindness, deafness, and missing limbs – from the clinical gaze, medicalized discourse has continued to be a predominant theoretical voice speaking on issues related to Down syndrome, autism, Alzheimer's disease, and schizophrenia, for example. It is currently the case that intellectual disabilities, developmental disabilities, and what goes by the name of madness or mental disorder continue to be disproportionately explained by health field practitioners and not by humanists, even given the rise of humanities interest in the subfield of Mad Studies. (Fraser, 2018, p. 32)

With this article, the researchers also contribute with the expansion of disability studies onto the field of mental disabilities exclusively from the perspective of humanities, which looks for understanding and acceptance,

not from the traditional medical sciences approach that explains mental disabilities as a deviation from a notion of normality that has to be rectified. Major depressive disorder, obsessive-compulsive disorder, and schizophrenia, the three mental illnesses in this article, have profound socially-disabling consequences and, even under proper treatment, they always present a challenge for those who suffer them.

What is depression?

The term depression is loosely used today and, often, this vagueness leads to misconceptions. Sadness and depression are not equivalent terms; while the former is a natural emotion that all individuals experience in life and that improves with time, depression requires attention. The American Psychiatric Association's (2013) *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5th ed.; DSM-5) specifies that depression is actually a group of disorders that have multiple origins and that impair the social functioning of the individual:

Depressive disorders include disruptive mood dysregulation disorder, major depressive disorder (including major depressive episode), persistent depressive disorder (dysthymia), premenstrual dysphoric disorder, substance/medication-induced depressive disorder, depressive disorder due to another medical condition, other specified depressive disorder, and unspecified depressive disorder... The common feature of all of these disorders is the presence of sad,

empty, or irritable mood, accompanied by somatic and cognitive changes that significantly affect the individual's capacity to function. (American Psychiatric Association, 2013, p. 155)

Kanter *et al.* (2008) detail that what is commonly referred to as clinical depression is medically defined as major depressive disorder (MDD), and they provided a list of key symptoms that included suicidal ideas:

Depressed mood or dysphoria is the primary feature of major depressive disorder (MDD), the most common depressive diagnosis. In addition to this core experience, there are several other symptoms of MDD, including loss of interest in activities, sleep and appetite changes, guilt and hopelessness, fatigue, restlessness, concentration problems, and suicidal ideation. As discussed in detail below, the medical model holds that this constellation of symptoms represents a syndrome, but complexity is immediately introduced because the presence and nature of these symptoms vary considerably across clients (Líndal & Stefánsson, 1991). For example, some clients experience vegetative symptoms of depression (decreased appetite and insomnia) whereas, less commonly, others experience reversed vegetative symptoms of increased appetite and hypersomnia. Similarly, psychomotor retardation is more common and agitation is less common, and both may be demonstrated by the same individual at different times. (Kanter *et al.*, 2008, p. 3)

Environmental triggers can cause depressive disorders. Kanter *et al.* (2008) state that “private events labeled as depressed [sic] may be associated with overworking and receiving little reinforcement for long stretches of time or with grieving the death of a loved partner” (p. 3). Although it is easy to assume that excessive work and the loss of a significant other are conditions for adult depressive disorders, younger individuals are also exposed to those factors, which is causing a high incidence of clinical depression in teenagers and university students. According to Rodríguez (2019), depressive disorders top the list of mental illnesses in Costa Rica and they tend to affect mostly young people:

La depresión es el trastorno mental más común en los costarricenses. Solo el año pasado, 2.082 personas registraron episodios depresivos, según datos de Vigilancia de la Salud del Ministerio de Salud, revelados... por el Colegio de Profesionales en Psicología. Esto significa 41,6 personas por cada 100.000 habitantes... Las poblaciones jóvenes son las más afectadas. De los 20 a los 24 años de edad la incidencia aumenta a 85,2 por cada 100.000 personas, y de 15 a los 19 años, la incidencia es de 111 por cada 100.000. (Rodríguez, 2019, pars. 1, 4)

Despite its high incidence, a judgmental attitude toward people who suffer from MDD still prevails, perhaps fostered by negative representations of depression in the media as Stressing (2010) observed in “Depression and the Media”: “Historically, the media has been blamed for presenting

inaccurate depictions of depression and other mental disorders and for stigmatizing them and making it difficult for people with depression symptoms to admit they need help” (par. 2). Vizzini’s *It’s Kind of a Funny Story*, however, is contributing to change that social stigma and, by immersing readers in the world of a teen with MDD, they can internalize mechanisms to cope with the disorder and empathize with those who battle with it.

Representation of MDD in Vizzini’s *It’s Kind of a Funny Story*

Craig is the protagonist of Vizzini’s young adult novel. The text starts by letting readers know that he has been ruminating and considering the idea of suicide because of academic pressure. He genuinely expresses his emotions to the reader, showing how MDD can affect people so that communication becomes almost impossible for them: “It’s hard to talk when you want to kill yourself. That’s above and beyond everything else, and it’s not a mental complaint—it’s a physical thing, like it’s physically hard to open your mouth and make the words come out” (Vizzini, 2010, p. 100). He is experiencing ambivalent feelings, which depicts clearly the confusion that MDD causes in individuals: “I want my heart but my brain is acting up. I want to live but I want to die” (Vizzini, 2010, p. 1562). The novel neither romanticizes the desire of committing suicide nor presents Craig as a selfish individual: he knows how his action will affect his relatives and friends; however, the book validates his emotions without supporting the suicidal attempt or judging the character.

Eventually, overtaken by MDD, which he imagines as tentacles that take hold of him, the young man decides to carry out his plan to jump off Brooklyn Bridge, but dials a suicide hotline in the last moment:

My heart radiates *badoom*, so I stand and shuffle into the living room and pick a book off my parents' shelf. It's called *How to Survive the Loss of a Love*; it has a pink and green cover.... 'If you feel like harming yourself right now, turn to page 20'... 'Every municipality has a suicide hotline, and they're listed right in the government services section of the yellow pages,' it says. (Vizzini, 2010, pp. 1569,1570)

This quick turn of events helps to convey the idea that the person who suffers MDD is not alone and that there is help available, informing readers where to find it. Craig's call establishes that a simple action can mean the difference between life and death. Craig looked for help (a psychiatrist and then the hospital), which exposes as a prejudice the common assumption that clinically depressed people, because of lack of will, simply choose not to live. In fact, the text acknowledges that, in the path to recovery, even small steps imply significant victories, such as the moment in which Craig, who formerly struggled trying to eat, tells his mother that he could finally finish his plate: "I shouldn't be proud about this; it's like really sad that this is my big accomplishment of the day...but I ate everything at lunch." (Vizzini, 2010, p. 2299). Upon hearing this, his mother stands up and hugs Craig, conveying to the struggling teen

that his achievement is not minuscule by any standards.

The young protagonist, once admitted into an adult ward because of a repair in the space reserved to youngsters, had to interact with adult patients who had several mental illnesses like drug addiction and psychosis (Vizzini, 2010, pp. 2475, 2476). Craig, however, is not judgmental and the other patients also respect him despite the age difference. This understanding that they develop leads to openness and mutual support because they even realize that many famous people who contributed to the world actually battled a mental illness: "PEOPLE WITH MENTAL ILLNESS CONTRIBUTE TO OUR WORLD. It lists Abraham Lincoln, Ernest Hemingway, Winston Churchill, Isaac Newton, Sylvia Plath, and a bunch of other smart people who were kind of nuts" (Vizzini, 2010, p. 2854). The novel, nevertheless, does not hide the fact that, sometimes, the friends of a person suffering from MDD actually push the patient into the abyss by showing lack of empathy instead of providing the support needed to carry on. This might seem a common cliché, but the novel introduces a different element: Craig's best friend, Aaron, does not act out of ignorance, but he willingly ridicules Craig and calls his insensitive behavior an act of caring. Aaron learns that his depressed friend was admitted into a psychiatric hospital and calls him in the presence of a group of people, showing a complete disregard for the privacy of Craig in such delicate situation:

"I'm depressed, okay, Aaron?"

"Yeah, I know, about what?"

"No, man, I'm depressed *in general*."

I have like, clinical depression”....
 “Aaron, who’s in the room?”
 “Nia, Ronny, Scruggs, uh...my friend Delilah.” I don’t even know Delilah.
 “So all these people know where I am now”.... “I can’t believe you’re doing this.”
 “Don’t be a girl. You know if I was in the mental ward, you’d call me up and rag on me a little. It’s because we’re friends, man!” (Vizzini, 2010, pp. 2584, 2585).

By presenting how some supposed friends actively behave in an insensitive way because, in their circle of peers, they obtain social prestige by putting vulnerable people down, this episode becomes cautionary for those teenage readers who are not personally struggling with MDD, but have some friend who is. It shows that lack of support is not always the result of ignorance, but of false friends who care more about themselves than others, a sad reality that many teenagers only discover after being hurt by the people they trust.

The most valuable message that the book transmits to MDD patients has to do with acceptance that the disorder can be kept under control, which lets the person lead a fruitful life, just as people in a wheelchair can learn that their disability does not define their individual worth. Teenagers who suffer from MDD know that their illness is socially disabling. This is a constant battle for them and should not be a source of self-bashing or embarrassment. Even though Craig and his friends from the ward did not get cured from their mental illness, they were able to develop different techniques to understand how to live with them:

I’m not better, you know. The weight hasn’t left my head. I feel how easily I could fall back into it, lie down and not eat, waste my time and curse wasting my time, look at my homework and freak out and go and chill at Aaron’s, look at Nia and be jealous again, take the subway home and hope that it has an accident, go and get my bike and head to the Brooklyn Bridge. All of that is still there. The only thing is, it’s not an option now. It’s just... a possibility, like it’s a possibility I could turn to dust in the next instant and be disseminated throughout the universe as an omniscient consciousness. (p. 4219)

The novel shows that Craig finally understands that having a mental illness should not imply a poor perception of oneself and that, even though he still feels all the negative emotions that he used to, it is possible to face the illness and live with it. The book shows that people who suffer from mental illnesses like MDD need support and the cognitive tools to understand their situation. In summary, Vizzini’s text removes the stigma of clinical depression and also helps others to envision what MDD patients endure.

The perception of obsessive-compulsive disorder

Obsessive-compulsive disorder (OCD) is another mental disability that has been frequently depicted in movies, mostly to achieve a comic effect, such as Jack Nicholson’s performance in *As Good as It Gets* (Brooks, J., Johnson, B. & Zea, K., 1997). The DSM-5 defines the condition extensively:

OCD is characterized by the presence of obsessions and/or compulsions. Obsessions are recurrent and persistent thoughts, urges, or images that are experienced as intrusive and unwanted, whereas compulsions are repetitive behaviors or mental acts that an individual feels driven to perform in response to an obsession or according to rules that must be applied rigidly. Some other obsessive-compulsive and related disorders are also characterized by preoccupations and by repetitive behaviors or mental acts in response to the preoccupations. Other obsessive-compulsive and related disorders are characterized primarily by recurrent body-focused repetitive behaviors (e.g., hair pulling, skin picking) and repeated attempts to decrease or stop the behaviors. (American Psychiatric Association, 2013, p. 235)

Picco L, Lau YW, Pang S, *et al.* (2017) found that OCD is generally perceived as a less disturbing mental disease than depression or schizophrenia. In their study, they offered explanations for this:

It could be that people with OCD disassociate the disorder from negative public conceptions of 'mental illness' and perceive OCD as a less serious or dangerous condition, and consequently perceived stigma has no effects on psychosocial outcomes. Similarly it could be that those with OCD learn to distinguish between OCD thoughts and real thoughts, resulting in these people being able to reduce self-stigma by disassociating the OCD from

oneself... Finally while OCD refers to unwanted recurrent and persistent thoughts, urges, or impulses and/or repetitive behaviours that an individual feels driven to perform, these thoughts or behaviours can relate to a broad range of areas. It is therefore possible that this subgroup with OCD forms quite a heterogeneous group in terms of their specific OCD symptoms, which may result in variance in the extent to which they experience self or perceived stigma. (2017, p. 9)

It might be true that the general public and even individuals who have it perceive this disorder more mildly. This can respond to the lack on the available information about OCD in Costa Rica, as Bolaños-Palmieri, Chavarria-Soley, Contreras and Raventós state in "Un cuarto de siglo de investigación genética en los trastornos neuropsiquiátricos en Costa Rica":

Dado que la población hispana está subrepresentada en los estudios epidemiológicos del trastorno obsesivo compulsivo y debido a su fenotipo heterogéneo, Chavira y colaboradores (2008) compararon la expresión de síntomas tempranos del trastorno obsesivo compulsivo en una población latina del Valle Central de Costa Rica con una población de California.

El objetivo del estudio fue identificar aspectos de la enfermedad que pueden variar de acuerdo factores culturales, así como la percepción de la enfermedad. Los resultados sugieren que los principales componentes

fenotípicos del trastorno son comparables en ambas muestras, y por lo tanto podrían tener una base biológica. Sin embargo, existe una diferencia en el nivel de discapacidad que causa la enfermedad, donde la muestra costarricense mostró una severidad menor de los síntomas y una menor tasa de trastornos del ánimo que ocurren junto con la enfermedad. (2019, p. 10)

Dr. Natalia de la Cruz (2018) states in her article “Trastorno Obsesivo Compulsivo” that OCD has a higher incidence during early years than it does in adulthood: “El trastorno obsesivo-compulsivo se presenta de 2 a 4% en niños y adolescentes, y entre 2 y 3% en adultos. La edad media de inicio se aproxima a los 20 años, sin embargo se estima que un 50% de estos adultos inician con síntomas a los 11 años” (De la Cruz, 2018, p.15). It is only logical, then, to expect that literary works that cater to the needs of teenagers, such as young adult fiction novels, start manifesting this reality that canonical literary texts have not dealt with, in particular when consultations are in the rise. In fact, De La Cruz (2018) concludes that health professionals must be prepared to face a potential OCD case: “la alta incidencia en el padecimiento de este trastorno obsesivo compulsivo nos enfrenta a una posibilidad muy alta de consultas de estos pacientes, por lo que debemos estar preparados para su atención” (De la Cruz, 2018, p. 17).

OCD in Ness’s *The Rest of Us Just Live Here*

Patrick Ness’s novel *The Rest of Us Just Live Here* stands as a bold text not only because of its focus on a

protagonist who suffers from OCD, but also because the novel proposes a narrative duality that reflects on one central conflict of adolescents: self-perception. In the universe of the novel, there are two kinds of teenagers: the extraordinary and the common ones. The special teenagers are called “indie kids,” and they are the protagonists of the interesting stories of juvenile fiction, such as the *Twilight* or *Harry Potter* sagas. Each chapter starts with a brief summary of the adventures of those indie kids as they battle unimaginable dangers and save the world. However, as the title of the book states, the focus of the narrative is placed on the teenagers that do not have any extraordinary ability, the common kids who were not chosen to perform wonders and that just live there.

In this sense, the novel deals with the seemingly trivial conflicts of normal adolescents, but this clever reversal becomes the core of a positive representation of mental illnesses because the ordinary kids are the ones who battle against them and their socially-disabling effects. Thus, while the protagonist, Mike, suffers from OCD, his sister, Mel, is a recovering anorexic, and both of them and their friends struggle to solve everyday situations related to finishing school projects, falling in love, trusting friends, and understanding imperfect parents.

Mike describes his compulsion, or the action that results from the obsession, as getting trapped in a loop. Every time he has to wash his hands or face, he repeats the process of lathering with soap and rinsing it off until his skin becomes so irritated that his hands bleed or his face is so dry that it hurts. Although he is aware that this

ritual is irrational and that it worsens the anxiety that he feels instead of relieving it, he cannot stop himself, which frustrates and embarrasses him:

I know how crazy this is. I know the feeling that I haven't washed my face "right" makes no sense. But like I said, knowing doesn't make it better. It makes it so much worse. How can I explain it? If you don't know, maybe I can't, but as I wash my face yet again, I hate myself so much I want to stick a knife in my heart. When Jared finally opens the bathroom door to see what's going on, I'm actually crying. With fury. With embarrassment. With hate for myself and this stupid thing I can't stop doing. I'm doing it again even now, knowing all of those things. (Ness, 2015, pp. 118,119)

The novel, nevertheless, does not depict him merely as a unidimensional dysfunctional person to provoke pity on readers. Instead, it shows that, despite the shackles of this mental disability, Mike is a brave friend that supports those he loves during the direst circumstances and who is capable of understanding the pains that other people have to endure:

Not everyone has to be the Chosen One. Not everyone has to be the guy who saves the world. Most people just have to live their lives the best they can, doing the things that are great for them, having great friends, trying to make their lives better, loving people properly. All the while knowing that the world makes no sense but trying to find a way to be happy anyway. (Ness, 2015, p. 237)

An accurate representation of OCD must include the repercussions of the disorder in the family of the patient, a situation often brushed aside by trivializing portrayals of OCD. Ness's work, however, also pays attention to this dimension and does not present a world in which family members get along perfectly among themselves. This honest depiction of the shortcomings of family life is fundamental for teenage readers not to find the book patronizing; furthermore, the admission of families being less than perfect creates a sense of realism. For example, the novel acknowledges that teenagers and their parents often have a hard time understanding each other because adults see adolescents as self-centered while teens feel that their parents nullify them:

"Mike," she says, warning. "The mistake of every young person is to think they're the only ones who see darkness and hardship in the world"... The mistake of every adult, though, is to think darkness and hardship aren't important to young people because we'll grow out of it. Who cares if we will? Life is happening to us now, just like it's happening to you. (Ness, 2015, p. 126)

If it is true that this representation of families might backfire since the validation of the conflicting feelings of teenagers could exacerbate frictions with their progenitors, *The Rest of Us Just Live Here* tactfully introduces glimpses of how adults see the world so that young readers understand that different perspectives do not necessarily imply visceral antagonism. The admission of Mike's mother illustrates

this: “Teens argue with their parents. That’s the law of nature. Doesn’t mean we stop caring about you. Doesn’t mean we stop being parents” (Ness, 2015, p. 157). Such supportive reassuring of affection is fundamental for teenagers who are struggling with OCD to eventually understand that they are not alone.

In addition to the idea of parental support, the novel also conveys the powerful message that mental health professionals actually care for the patient and do not judge. One must understand that individuals battling OCD often feel self-conscious and that their own negative perception of themselves makes it difficult for them to look for professional help. Mike’s conversation with his therapist contributes to motivate OCD patients reading the book not to punish themselves with blame and accept medical treatment:

“Do you think a child born with spina bifida or cerebral palsy or muscular dystrophy is at fault for their condition?” “No, but—” “Then why in heaven’s name are you responsible for your anxiety?” “... Because... What?” “Why are you responsible for your anxiety?” “Because it’s a feeling. Not a tumor”... “Anxiety is a feeling grown too large. A feeling grown aggressive and dangerous. You’re responsible for its consequences, you’re responsible for treating it. But Michael, you’re not responsible for causing it. You’re not morally at fault for it. No more than you would be for a tumor.” (Ness, 2015, p. 216)

The Rest of Us Just Live Here creates the most empowering metaphor in its conclusion, nevertheless.

Mike always perceived his obsessions and compulsions as a loop that was, in essence, degrading; his OCD was a cycle of destruction. The novel reformulates this perception when Mike, after receiving treatment, and beholding his high school blown up by the battles of the indie kids, is able to transcend his anxiety to discover that life is also a loop: “Everything’s always ending. But everything’s always beginning, too” (Ness, 2015, p. 3636). In this sense, the negative perception of the cycles of OCD is substituted by the notion that loops are normal in life and, therefore, nothing to be ashamed of. The novel, therefore, shows that life is a cycle, a loop where beginning and ending become unrecognizable. If life is a loop from which everything that is desirable springs, then his own compulsions might not necessarily be unproductive and Mike does not need to self-punish for them.

Understanding schizophrenia

In “Schizophrenia: Overview and treatment options,” Patel, Cherian, Gohil, and Atkinson (2014) offer a professional definition of this psychotic disorder that establishes its scope and seriousness:

Schizophrenia is a complex, chronic mental health disorder characterized by an array of symptoms, including delusions, hallucinations, disorganized speech or behavior, and impaired cognitive ability. The early onset of the disease, along with its chronic course, make it a disabling disorder for many patients and their families. Disability often results from both negative

symptoms (characterized by loss or deficits) and cognitive symptoms, such as impairments in attention, working memory, or executive function. In addition, relapse may occur because of positive symptoms, such as suspiciousness, delusions, and hallucinations. (Patel *et al.*, 2014, p. 638)

The DSM-5 classifies schizophrenia as a spectrum along with other psychotic disorders: “They [schizophrenia spectrum and other psychotic disorders] are defined by abnormalities in one or more of the following five domains: delusions, hallucinations, disorganized thinking (speech), grossly disorganized or abnormal motor behavior (including catatonia), and negative symptoms” (American Psychiatric Association, 2013, p. 87). In other words, schizophrenia (a kind of psychosis itself) complicates the individual’s social functioning.

According to Contreras, Montero, Dassori, Escamilla, and Raventós (2008), in Costa Rica, the onset of this mental condition can generally be found in early adulthood:

La edad de inicio de la EZ tiene significancia fisiopatológica y pronóstica. En nuestra muestra, la edad promedio de los entrevistados es de 38.95 años, con una diferencia significativa entre ambos sexos por lo que las comparaciones realizadas entre ambos grupos fueron corregidas por edad de entrevista. Nuestros pacientes presentaron una edad de inicio promedio (21.39 años) que está dentro del rango observado en otras poblaciones, tampoco hubo diferencia entre ambos sexos

contrario a lo descrito en la literatura. (Contreras *et al.*, 2008, p. 157)

The government’s official data on schizophrenia indicate that the disorder is not as common in Costa Rica as MDD or OCD: “En cuanto a esquizofrenia en el año 2013, se registraron 215 casos y la provincia más afectada es San José con 113 casos” (Ministerio de la Salud, 2014, par. 8). The lack of exposure to the condition and the negative stereotypes propagated by the media might explain the general misinformation about the condition. As Patel *et al.* (2014) noted, there exist several popular misconceptions surrounding the term schizophrenia, such as that it has to do with dissociative personality disorder: “Contrary to portrayals of the illness in the media, schizophrenia does not involve a ‘split personality.’ Rather, it is a chronic psychotic disorder that disrupts the patient’s thoughts and affect” (Patel *et al.*, 2014, p. 639).

The American Psychiatric Association (2020) defines schizophrenia as “a chronic brain disorder that affects less than one percent of the U.S. population. When schizophrenia is active, symptoms can include delusions, hallucinations, disorganized speech, trouble with thinking and lack of motivation. However, with treatment, most symptoms of schizophrenia will greatly improve and the likelihood of a recurrence can be diminished.” (para.1). Still, schizophrenia is the mental disorder that has been misrepresented the most by contemporary media, causing society to absorb stereotypical representations of the disease, such as it being an exclusively white-male problem. Owen (2012) ratifies this in her study

“Portrayals of schizophrenia by entertainment media: A content analysis of contemporary movies”:

Over 70 movies were viewed, and 41 met inclusion criteria. A total of 42 characters met selection criteria for schizophrenia. [A table listing the movies and characters is available online as a data supplement to this article.] A majority of characters were male (American Psychiatric Association, 2013, p. 87) (N=33, 79%) and Caucasian (N=40, 95%). Only two characters, both African-American males, represented minority (American Psychiatric Association, 2013, p. 87) groups. Estimated age ranged from preteen to 70 years old, and slightly less than half (N=18, 43%) of the characters were in their twenties. Almost half (N=19, 45%) of the characters were judged to be of below average or low socioeconomic status, and ten (24%) were judged to be of high socioeconomic status. (Owen, 2012, p. 657)

The researcher, however, concludes that the media can become a powerful tool for the correction of the misinformation and the social stigma around schizophrenia:

There is a need to provide accurate information about mental illness to counter the negative messages found in mass media. A few studies have found visual media to be effective in correcting misinformation about schizophrenia (40,45) and effective in increasing empathy toward persons with schizophrenia (43). Future efforts extending this

line of research would contribute to the discourse on the optimal uses of entertainment media to correct misinformation about schizophrenia and to promote an informed understanding of those with schizophrenia and other mental illnesses. (Owen, 2012, p. 659)

Ninja Theory, the British video game development studio, embraced the challenge of creating a work that depicted the psychotic effects of schizophrenia in a way that could accurately convey the suffering of a person living with the condition and, in so doing, generate empathy in the player. The fruit of their efforts is *Hellblade: Senua's Sacrifice*.

Depiction of schizophrenia in *Hellblade: Senua's Sacrifice*

Several objections arise when one claims that a video game such as *Hellblade* validates the experience of schizophrenic patients. After all, it is possible to dismiss Ninja Theory's title as a product that wants to capitalize on the condition to achieve economic success. This argument, however, is questionable because the studio released the game as an independent venture. That is, had they looked for profit, it would have made a lot more sense to associate the title with a recognizable company in the industry. A more problematic concern is that of player/protagonist distancing: the hero of the game is Senua, a young female Celtic warrior who is facing Viking invaders somewhere in the 8th Century. The historical distancing between the player and the protagonist is obvious, but the psychology of the main charac-

ter establishes the greatest challenge. In her society, Senua is a *gelt*, a person “who was driven mad by a curse, battle trauma, or grief” (Antoniades, 2017, 5:25). In other words, not only must the game capture the player’s attention despite a colossal time gap, but it also has to draw the player to understand the psychotic nature of Senua’s real battles. Klimmt, Hefner, and Vorderer (2009) explained how a video game can achieve this through the process of identification:

Our account of video game identification seems to be exchangeable with the notion of roleplay as active identity simulation, primarily because game interactivity leaves degrees of freedom to the player in terms of how she is acting out the character or role assigned to her. Because the game provides immediate feedback to player action (Klimmt et al., 2007), playing video games is also about self-adjustment to social forces: If players do not adopt behaviors compatible with what the game world expects from them, they will receive negative feedback such as failure or boredom. Clearly, identification and the concept of roleplay converge as theoretical constructs of the video game experience. (Klimmt *et al.*, 2009, p. 361)

Therefore, the ludo-narrative in the game becomes an enjoyable alteration of self-perception in the player. By this mechanism it is that the game generates empathy toward schizophrenic individuals: players must become Senua to advance in the interactive narrative. In this way, the psychosis of the

protagonist becomes experiential for the player.

The fact that the game re-creates the symptoms does not imply that the portrayal of schizophrenia is positive. Therefore, Ninja Theory consulted with specialists in mental health and individuals who actually suffered from psychosis (Takahashi, 2019, pars. 5, 6) to create a validating depiction of the disorder. Of course, *Hellblade* is not the first game to introduce a character with a mental illness. The difference is found in the treatment of the condition: the work was produced to emulate the hallucinations from a medical standpoint, not merely from a stereotypical one and, to achieve this effect, the player is asked to participate actively. For instance, the game starts with a recommendation on experiencing it with headphones, for the spatial sound throughout the journey mimics what people suffering from psychosis often go through, that is, voice hearing (American Psychiatric Association, 2013, p. 87). The environment was created this way with the purpose of conveying the confusion of auditory hallucinations; voices assail the player from all angles since the beginning and contribute to convey the magnitude of the disorientation that schizophrenics suffer in the middle of a psychotic episode as Berrios (1982) asserted.

The reality distortions common to schizophrenics are also designed for active involvement, not merely environmental descriptions. The plot of the game draws from Norse lore and mythology, so the world comes to life with rich and often surreal imagery. Some elements make perfect sense for Senua within the context, such as the darkness consuming her from within,

and the player must come to an accord with the protagonist's perception of reality, as distorted as it may seem, to understand the story and advance through her journey. This requires the player to perceive unrelated details in the environment as logically connected, a behavior called apophenia. Hoopes (2011) defines it as follows:

Apophenia is an error of perception: The tendency to interpret random patterns as meaningful... Apophenia results from the evolution of human cognition: The ability to spot and recognize patterns — patterns that represent things to eat, things to avoid, or things with which to try and reproduce — is an adaptation with positive feedback for survival. Birds do it, bees do it, even uneducated fleas do it. Plants do it. Even one-celled microorganisms do it. (para. 1, 3)

This behavior is common in schizophrenics (Stanely, 2014, par. 5). Thus, players must engage in pattern creation puzzles to be able to move forward in the game and this experience makes them understand another symptom of the mental disease that is generally trivialized by the media.

All the previous pieces together craft an experience nearly unrivaled in terms of getting as close as possible to what it would entail to live with schizophrenia and experience psychosis. This approximation to the reality of the disorder occurs since players must identify with Senua and work their way through the many trials challenging her. The interactivity of the game enables the player to become a person with psychosis and, thus, people can better

understand what individuals dealing with schizophrenia go through on a daily basis, which fosters empathy.

Even so, there are some who argue that the game failed its purpose. For example, based on her own experience of the illness, Lacina (2017) claims that the game fails short at representing schizophrenia accurately. Without wanting to invalidate her position, one must remember that schizophrenia is a spectrum and, hence, it does not manifest uniformly in all patients as Patel et al. (2014) stated: "The inherent heterogeneity of schizophrenia has resulted in a lack of consensus regarding the disorder's diagnostic criteria, etiology, and pathophysiology" (Patel *et al.*, 2014, p. 638).

Another complaint about the game does not involve the portrayal of schizophrenia, but the playability factor, a common concern for gamers. For instance, Saselandia (2017) voices his disappointment on the fact that the game lacks action to favor cinematics and free movement in the world: "Eso no tiene que ver con que *Hellblade* sea malo. No estoy diciendo eso, ni muchísimo menos... *Hellblade* es una película interactiva. Tiene muchísimo más de vídeo, de la palabra videojuego, que de juego. Y a eso está enfocado" (Saselandia, 2017, 1:59). While completely valid taking into consideration the requirements of the action game genre, this kind of dismissal rests upon the premise that the main purpose of any game must be to entertain. Bogost (2007) contradicts this position with his classifications of persuasive games:

I would like to advance persuasive games as an alternative whose promise lies in the possibility of using procedural rhetoric to support

or challenge out understanding of the way things in our world do or should work. Such games can be produced for a variety of purposes, be it entertainment, education, activism, or a combination of these and others. (Bogost, 2007, p. 59)

The researchers agree that *Hellblade* belongs to the category of persuasive games proposed by Bogost and, therefore, judging the merit of the game using playability as the main criterion is actually a mistake. Also, the game's nature places it closer to other forms of art, like the cinema or more traditional narrative genres academically accepted.

Conclusions

After the analysis of the three texts, the researchers found that the young adult novels in the study transmit an empowering message to people who suffer from mental illnesses because the texts do not judge and present characters with positive traits. They also depict the struggle of the protagonists with their different conditions and validate emotions and additionally show how characters make critical decisions, such as to look for help when dealing with suicidal ideation or when they feel as failures because they require therapy.

The novels analyzed also generate empathy in those readers who do not live with mental disabilities because the plot of the text is not centered in the condition, which generates a sense of pity, but manifests the life of a teenager who has a given mental illness and leads a life like anybody else.

This conveys the message that mental illnesses are analogous to physical illnesses, which erodes the negative biases towards the disorders. In the world of the novels, the representation of MDD and OCD is positive because the texts convey the idea that normalcy is an unattainable social standard and, therefore, a mental condition is no different from other conditions that people may have. The video game chosen for the study also generates empathy toward schizophrenic people, but this effect is achieved by means of identification through interactivity albeit it sacrifices part of the gaming experience according to some gamers.

Concerning theory, more work needs to be done in Disability Studies to favor a perspective of mental disabilities that is not centered on the medical approach. In the same way in which humanities and social sciences contributed to remove the idea that physical disabilities had to be cured to achieve a sense of normalcy, scholars have to generate research that empowers individuals who battle mental illnesses so that they feel encouraged to live with their conditions. A desirable step toward this goal is to validate criticism in non-traditional works that strive at undermining negative depictions of mental illnesses, such as video games and young adult fiction.

Literary critics, thus, must revise the standards by which they evaluate the worth of contemporary literature in the information era. Neither do people consume literature in the same way they did before, nor literature has remained static. Video games illustrate once more the historical rejection of literary critics to accept that technology reshapes narrative. In the same way in

which criticism first rejected photography, films, and comics to later accept them as legitimate sources of analysis, critics must understand that video games have evolved into a medium that offers a ludo narrative that enables participants to approach the story in a way that was not possible before. The researchers agree with Bogost in the categorization of certain video games as persuasive texts that can transmit powerful messages to players.

Also, if literary critics must be more accepting, gamers and ludologists must also learn to be less judgmental of video games that are willing to sacrifice the gaming experience to favor a narrative. It is still a long road before the goals of developers who care to rectify social misconceptions on mental diseases and the commercial interests of powerful gaming companies meet. In the meantime, gamers could be proactive instead of dismissing the games because of a misunderstanding of their purpose.

Finally, in the current Costa Rican context, the researchers stress the importance of works like the books and the game considered in this study since the University of Costa Rica has declared a special interest in mental health for the year 2020: “Bajo el lema ‘**Nuestra salud mental importa**’, el 2020 será dedicado a la promoción y desmitificación de la salud mental por la Universidad de Costa Rica.” (Elizondo, 2019, par. 1). In this light, different social sectors (academic, health-related, political) should promote the socialization of such works and the production of more, along with more research on them.

Bibliography

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- American Psychiatric Association (2020). What is schizophrenia? *Psychiatry.org*. Retrieved from <https://www.psychiatry.org/patients-families/schizophrenia/what-is-schizophrenia>
- Antoniades, T. (2017). *Hellblade: Senua's psychosis (in-game documentary)*. [Video file]. *Ninja Theory*, 5:03-9:26, 9:34-10:00.
- Barquero, K. (2019, April 4). Jóvenes de entre 15 y 19 años encabezan lista de suicidios en Costa Rica *La República.net*. Retrieved from <https://www.larepublica.net/noticia/jovenes-de-entre-15-y-19-anos-encabezan-lista-de-suicidios-en-costa-rica>
- Berrios, G.E. (1982). Disorientation states and psychiatry. *Comprehensive Psychiatry* 23 (5), 479-491. doi. [org/10.1016/0010-440X\(82\)90161-4](https://doi.org/10.1016/0010-440X(82)90161-4)
- Bolaños-Palmieri, P., Chavarria-Soley, G., Contreras, J. & Raventós, H. (2019). Un cuarto de siglo de investigación genética en los trastornos neuropsiquiátricos en Costa Rica. *Revista de Biología Tropical* 6 (2), 1-25. DOI 10.15517/rbt.v67i2SUP.37188
- Bogost, I. (2007). *Persuasive games: The expressive power of videogames*. London: The MIT Press.
- Brooks, J., Johnson, B. & Zea, K. (Producers), & Brooks, J. (Director) (1997). *As good as it gets*. [Motion Picture]. Tristar Pictures.

- Contreras, J., Montero, P., Dassori, A., Escamilla, M., Raventós, H. (2008). Caracterización de un grupo de pacientes con esquizofrenia en el Valle Central de Costa Rica. *AMC*, vol 50 (3), 153-159, San José: Colegio de Médicos y Cirujanos de Costa Rica.
- De la Cruz, N. (2018). Trastorno obsesivo compulsivo. *Revista Médica Sinergia*, 3(11), 14-18, doi: 10.31434/rms.v3i11.154
- Elizondo Lucci, C. (2019, July 4). El 2020 será el Año de la Salud Mental en la UCR. *Universidad de Costa Rica. Noticias*. Retrieved on January 27, 2020 from <https://www.ucr.ac.cr/noticias/2019/07/04/el-2020-sera-el-ano-de-la-salud-mental-en-la-ucr.html>
- Fraser, B. (2018). *Cognitive disability aesthetics: Visual culture, disability representations, and the (in)visibility of cognitive difference*. University of Toronto Press.
- Gutiérrez, G & Contreras J. (2019, October 8). Salud mental en la Universidad de Costa Rica. *Semanario Universidad*. Retrieved from <https://semanariouniversidad.com/bloque1/salud-mental-en-la-universidad-de-costa-rica/>
- Hoopes, J. K. (2011, November 11). 11-11-11, apophenia, and the meaning of life. *Psychology Today. Psychologytoday.com*. Retrieved from: <https://www.psychologytoday.com/us/blog/reality-check/201111/11-11-11-apophenia-and-the-meaning-life>
- Kanter, J., Busch, A., Weeks, C., & Landes, S. (2008). The nature of clinical depression: Symptoms, syndromes, and behavior analysis. *Behav Anal*, 31(1), 1–21, doi: 10.1007/bf03392158
- Klimmt, C., Hefner, D., & Vorderer, P. (2009). The video game experience as “true” identification: A theory of enjoyable alterations of players’ self-perception. *Communication Theory*, 19, 351-373, doi: 10.1111/j.1468-2885.2009.01347.x
- Ministerio de la Salud (2014). Primeros datos oficiales sobre trastornos mentales permitirá incidir en la población y mejorar su salud mental. Retrieved from: <https://www.ministeriodesalud.go.cr/index.php/noticias/noticias-2014/694-primeros-datos-oficiales-sobre-trastornos-mentales-permitira-incidir-en-la-poblacion-y-mejorar-su-salud-mental#>
- Ness, P. (2015). *The rest of us just live here* [Kindle Android version]. Retrieved from Amazon.com
- Ninja Theory. (2017). *Hellblade: Senua’s sacrifice* [PlayStation 4 game]. Cambridge: Independent.
- Owen, P. (2012). Portrayals of schizophrenia by entertainment media: A content analysis of contemporary movies. *Psychiatric Services* 63 (7), 655-659, doi: 10.1176/appi.ps.201100371
- Patel, K., Cherian, J., Gohil, K., & Atkinson, D. (2014). Schizophrenia: Overview and treatment options. *P&T* 39 (9), 638-645. Retrieved from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4159061/pdf/ptj3909638.pdf>
- Picco L, Lau YW, Pang S, Abdin, E., Ajit-Vaingankar, J., Chong, S., & Subramaniam, M. (2017). Mediating effects of self-stigma on the relationship between perceived stigma and psychosocial outcomes among psychiatric outpatients: findings from a cross-sectional survey in Singapore. *BMJ Open*, 7 (e018228), doi:10.1136/bmjopen-2017-018228

- Rodríguez, I. (2019, June 20). 2.082 costarricenses fueron atendidos por episodios de depresión durante 2018. *Nacion.com*. Retrieved from <https://www.nacion.com/ciencia/salud/2082-costarricenses-fueron-atendidos-por/SLHDA23E-FVCUTOW2XW2HX63N2Q/story/#menu-toggle>
- [Saselandia] (2017, August 10) *¡¡¡Toda la verdad sobre el caso Hellblade para vender consolas!!!* [Video file]. Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=j6hVtuOnlnE&t=417s>
- Sommer, N.P. (2019). La orden que vino del cielo. *La orden que vino del cielo*. Amazon Digital Services.
- Stanely, K. (2014). Organizing chaos: Creativity or psychosis? *College of Liberal Arts, UMN*. Retrieved from <https://cla.umn.edu/news-events/story/organizing-chaos-creativity-or-psychosis>
- Stressing, D. (2010). Depression and the media. *Everyday Health*. Retrieved from <https://www.everydayhealth.com/depression/depression-in-the-media.aspx>
- Takahashi, D. (2019). How *Hellblade: Senua's Sacrifice* changed lives with its thoughtful portrayal of mental illness. VB. Retrieved from <https://venturebeat.com/2019/10/26/how-hellblade-senuas-sacrifice-changed-lives-with-its-thoughtful-portrayal-of-mental-illness/>
- Televisora de Costa Rica (Producer). (2013). ¿Qué es el trastorno obsesivo compulsivo? *Teletica.com*. [Television interview].
- Villalobos, B. (2019, November 27). UCR busca llamar atención de estudiantes y funcionarios sobre salud mental. *Semanario Universidad*. Retrieved from <https://semanariouniversidad.com/universitarias/ucr-busca-llamar-atencion-de-estudiantes-y-funcionarios-sobre-salud-mental/>
- Vizzini, N. (2010). *It's kind of a funny story* [Kindle Android version]. Retrieved from Amazon.com

Revista de Lenguas Modernas, N.º 33, 2020-2021

Creación

El intruso

The Intruder

NELSON FALLAS GUTIÉRREZ

Estudiante de Bachillerato en Inglés

Universidad de Costa Rica

Hay un hombre aquí. No sé cómo llegó, ni para qué. No parece que pueda hablar; por lo menos conmigo no lo hace, ni creo que se pueda mover tampoco. No sé su nombre, si en algún momento duerme, si entiende algo de lo que digo, ni tampoco el porqué de ese problema con sus brazos. Nadie parece saber que está aquí, ni por cuantas horas lo he observado, ni cuánto lo deseo afuera. Puede que sea algo de mi hermana, de mi padre o de mi madre; no sé. Tal vez no quiere irse o no pueda. Quizás solo yo sé que está aquí; no sé qué hacer con él; no lo puedo sacar de aquí, ni pedir ayuda a nadie.

Al volver lo veo en el suelo. Sé que ya no hay nada que hacer, pero aun así me acerco hacia él. Lo muevo un poco de lado a lado, y de nuevo lo coloco como estaba. Me alejo, y me siento a mirarlo a la distancia; pero, pasado un momento, me acerco otra vez y con cuidado lo levanto. Con dificultad lo llevo hasta donde no pueda ser visto,

y me devuelvo sin más, pero antes de salir escucho una voz detrás de mí.

—Yo sé que aquí está.

—¿Cómo?

—No sé.

—¿Lo has visto?

—Sí.

—¿Cómo?

—Aquí está.

—¿Te ha dicho algo?

—No, solo sé que aquí está.

—¿Lo has visto?

—Sí.

—¿Qué puedo hacer?

—Hablar con él.

—No sé si pueda.

No creo que me permitan regresar, al menos creo no recordar cómo. Aunque me llamaran, no volvería. Tal vez me llamen, pero puede que no responda; no sé todavía.

Varias noticias ocultan el rostro de mi madre; las mismas de unos cuantos días atrás. No me acerco más a ella;

solo la observo pasar cada hoja mientras comenta algo sobre la siguiente comida. Aparto mi vista de ella, y la recorro por la casa; sin embargo, no veo a nadie más.

- Madre.
 —¿Qué?
 —No puedo volver.
 —¿Por qué?
 —No sé.
 —¿Por qué?
 —No sé, madre.
 —Siéntese.
 —¿Adónde?
 —Donde sea.
 —¿Dónde está mi silla?
 —Es esa, la del final.
 —¿Aquella?
 —Sí.
 —Esa no es.
 —Sí.
 —Es diferente... ¿Dónde está aquel cuadro?
 —¿Cuál?
 —El que estaba junto al librero.
 —No hay ninguno.
 —¿Qué es lo que pasa?... ¿Dónde está todo?
 —Nada ha cambiado.
 —Madre, ¿qué es lo que pasa?
 —Siéntese.
 —¿Qué está pasando, madre?
 —¿Qué tienes?
 —¿Qué pasó con la casa, madre?
 —No pasa nada. ¿Qué es lo que tienes?
 —¿Dónde estoy? ¿Qué está pasando?
 —Solo saliste unas horas.
 —Madre.
 —¿Qué pasa?
 —No sé.

Tomo una silla y la acerco hacia mí, pero, en lugar de poder sentarme,

siento como es empujada de nuevo contra la mesa. De inmediato, por encima de mi hombro, el índice de mi padre señala la silla frente a mi hermana. Después de sentarme, dirijo mi atención hacia mi padre, y lo observo hablar hacia la cocina desde su lugar en la mesa. Pasado un instante, en medio de los intentos de mi padre por encender su lámpara, noto como mi hermana sostiene su mirada sobre mí, así que volteo hacia ella.

- ¿Qué tienes?
 —No sé.
 —¿Qué haces aquí?
 —¿Por qué me preguntas?
 —¿Qué haces aquí?
 —¿Es por mis manos?
 —¿Qué haces aquí?

Mi madre sirvió la comida, pero nadie se acerca, ni dice nada. Tampoco parece que escuchen los sonidos que vienen desde dentro; solo yo atiendo al llamado. Al regresar no hay nadie; todos se han ido.

Pensé que estarían afuera, pero solo hay alguien.

- Hola.
 —Hola.
 —¿Me llamaron?
 —Sí.
 —¿Puedo entrar?
 —No.
 —¿Por qué?
 —Sus manos.
 —¿Qué tienen?
 —Eso mismo.
 —¿Cómo están todos?
 —Adentro.
 —¿Cómo te llamas?
 —Qué importa.
 —¿Por qué... no?
 —¿Por qué ahí?

- ¿Puedo saludarlos?
 —No.
 —¿Puedo hablar con él?
 —No, ya no.

Apenas la puerta se cierra detrás de él, doy unos cuantos pasos en su dirección, pero me detengo a medio camino; la perdí de vista. Salgo a la acera, y me siento sobre el pavimento a mirar los autos estacionados; las descoloridas líneas que se extienden debajo de ellos; el tenue reflejo del cielo cubriendo los ventanales del edificio; la entrada por la cual salí sin saber si regresaría; el lugar al que seguro, no volveré.

No sé a dónde me dirijo, ni por qué todos me miran; ya escondí mis brazos. Doblo a la derecha, pero es igual que seguir directo, o devolverme; todas las calles se parecen entre sí. Continúo, no mucho, y de nuevo me siento sobre el pavimento; ya no puedo seguir más. Las personas no dejan de pasar, de verme, como si me conocieran, pero no reconozco a ninguna. Desde la calle de enfrente alguien más me mira, creo conocerle, quiero hablarle.

- ¿Hay latas de fresco?
 —¿De cuáles?
 —De las de siempre.
 —Son esas.
 —¿Cuáles?
 —Esas.
 —¿Estas de la par?
 —No, las otras. Las que agarró antes.
 —¿Está seguro?
 —Sí, ¿por qué?
 —No se ven iguales.

Puedo ver mi casa desde aquí; quizás de nuevo o por primera vez, no sé. Quisiera entrar, pero no me atrevo.

Toco la puerta con mi cabeza, y espero a que alguien me encuentre. Vuelvo a tocar, y me doy la vuelta. Veo más casas, todas con las puertas cerradas, y sin nadie adentro. Camino hasta la mitad de la calle, y caigo sobre el suelo. Cierro mis ojos, y no los abro ni al escuchar unos pasos que se acercan.

Me encuentro en una cama. No tengo idea de cuánto tiempo llevo aquí, para qué me trajeron, ni por qué se molestaron. Unas sombras se mueven a la distancia, y no se acercan a mí. Una voz me habla de cerca, pero no respondo. Quisiera tomar algo capaz de atrapar mi reflejo, pero ya no puedo.

Me llevaron hasta el comedor; debo estar mejor. Mi madre y mi padre no me miran, ni me ayudan con la comida. No digo nada. Prefiero no interrumpir, pero quisiera saber por qué hablan de mi hermana.

- ¿Qué se puede hacer?
 —Nada. No hay nada que hacer.
 —Debe de haber algo.
 —No hay nada.
 —Debe de haber algo.
 —Hemos dado todo.
 —Pero no es suficiente.
 —Ya no tenemos más.
 —Tenemos que hacer algo.
 —Ya no podemos hacer más.

No creo haberme recuperado; no he vuelto a salir de mi habitación. No sé cuántos días han pasado; si han sido algunos, parecen muchos, y si han sido muchos, parecen demasiados.

Quisiera salir de aquí. Quisiera una vez más ver el pavimento a través del tenue reflejo; quisiera que mi vista fuera la que se desvanece; quisiera poder escucharlos otra vez, pero aunque la puerta esté abierta, nadie se escucha.

No puedo ver qué hay detrás de mí, ni debajo, ni apagar esa blanca luz que me enceguece. Tampoco recuerdo esta gran cuadrícula de cojines blancos; estas ropas de igual color; ni por qué estoy aquí.

Mi padre y madre se escuchan a tal distancia, que apenas sé que son ellos. Me gustaría pensar que vienen por mí, pero ya no deseo su compañía. En este estado no les puedo hablar, ni me molestaría en intentarlo; ya no importa.

Alguien se acerca a mí y siento como me mira desde cerca. A veces me mueve, pero siempre me deja en la misma posición. No me habla, ni me acompaña por mucho. No sé quién pueda ser, ni por qué juega así conmigo. Ya no puedo hacer nada; tal vez nunca pude.

No sé por qué me miran de tal manera; estoy aquí por ellos. Seguro, siempre he sido esto para ellos. Seguro, siempre desearon verme así. Seguro, siempre lo esperaron. Pero, al igual que ellos, no espero más.

Se apartan de enfrente, mostrándome la imagen del hombre sentado sobre la silla de mi padre. Mi madre se acerca a su lado, donde una vez estuvo la lámpara de mi padre, y con alegría

en su voz comenta sobre algunas viejas noticias. El hombre la ignora, y continúa observándome. Mi padre lo mira, y este asiente con su cabeza. Camina hasta mí, y me levanta sin esfuerzo alguno. En medio del aire observo como una pequeña cuerda cae de mí, y mientras oscila frente a mí, el hombre llama a mi padre con su mano. Mi madre se aparta, y mi padre me coloca junto a él. El hombre toma la cuerda y la jala, espera, pero luego de un instante, la apenas visible luz que se escapa de mí se apaga. El hombre mira a mi madre, ella asiente de inmediato, y camina hasta la puerta debajo de las escaleras para abrirla. Mi padre de nuevo me toma, y se dirige al mismo lugar, pero antes de llegar me arroja hacia dentro. Caigo y me deslizo hasta su oscuro fondo, pero aun así logro ver hacia afuera. El hombre se ha ido, quizás junto a mi madre. Mi padre sigue aquí. Con una mano sostiene el pomo de la puerta, y con la otra una llave. Seguido, me pateo, y con suavidad cierra la puerta detrás de sí, sin por lo menos mirarme, una última vez.

Uno de tantos crímenes literarios

One of so many literary crimes

OSCAR ELIEZER MENDOZA DE LOS SANTOS

Universidad Autónoma de Tamaulipas

México

Ella toma el cuchillo y lo dirige al pecho de aquel hombre incauto. Un aluvión de preguntas comienza a inundar su mente que, hasta hacía un instante, estaba en blanco. ¿Por qué carajos estoy haciendo esto? ¿Cómo llegué aquí?”. El arma se clava de lleno, ante el horror e impotencia de la mujer, cuyas manos titubeantes se tiñen de sangre. Consternada, intenta caer de rodillas, pero le es imposible aun; sus piernas son como dos postes clavados al concreto. En vez de eso, empieza a mirar con ojos exorbitados a la muchedumbre que, con morbosidad, graba el evento. “¿Por qué mierda graban, malnacidos?!”, espeta con furia. Pero, en breve, un miedo aun más grande se apodera de ella. “¿Qué... pasa con ustedes?”. Un hombre sin ojos ni nariz le dice algo a otro que ni si quiera tiene orejas. Ambos sonríen efusivamente. Alguien, al parecer más sensato, marca al número de emergencias, haciendo uso de un teléfono que no está en ninguna parte.

Para la mujer, nada tiene sentido. Unos instantes atrás ni siquiera existía

y ahora está aquí, como perpetuadora de un terrible crimen, intentando respirar con una calma que nunca ha conocido, mientras alrededor suyo una humanidad de mutilados maniqués y edificios a medio construir se despliegan en lo que parece ser una obra inconclusa. Pero, aquí, el tiempo distorsionado pasa muy rápido, y el temor, lo mismo que la vida, no dura demasiado. Los ojos se le están inundando en lágrimas de vergüenza. “¿Qué dirá su familia? ¿Sus amigos? ¿Qué dirá Dios? ¿Dónde están todos ellos?”, se cuestiona, mientras levanta la mirada y, con el alma en agonía, se percata que no hay un cielo acabado al cual mirar, solo un hueco enorme de infinita negrura.

Un desliz en mi escritura le revela algo. Con pulso febril, he tenido que borrar y reescribir, pero creo que es muy tarde. ¡Qué calamidad! Cual criatura salvaje, exaltada, ahora intuye mi presencia. Con los dientes apretándose unos contra otros, al borde del quiebre, se pone a lanzar cuchilladas al aire. Esta segunda parte del acto despierta aún mayor desprecio en los observadores.

Una botella, proveniente de quién sabe dónde, le da directo en la cabeza. “¡Asesina!”, grita alguien. Un riachuelo carmesí le escurre por el rostro pálido y desencajado. “¡Asesina!”, gritan ahora todos, al unísono, incluso aquellos que no tienen boca.

Me parece, hasta donde sé, que la sociología no lo explica de esta forma en ningún manual, pero muchedumbres solamente las hay de dos tipos: aquellas que son una mera pared impávida, cuya acción en la vida es menos que un simulacro. Y aquellas otras que, siendo también pared, se derrumban sobre unos cuantos para aplastarlos. Nuestra protagonista—porque, ciertamente, aún no he decidido como tendría que llamarle—está comenzando a sentir los ladrillos caer sobre ella.

Por fin de rodillas en el suelo, sangrando y cansada, solloza por esta suerte que no se explica cómo se ha forjado. El aturdimiento, la sangre y las lágrimas se sienten tan reales, tan externos a ella. “Real...”, murmura para sí misma. El efecto del botellazo prontamente se disipa, y la lucidez vuelve a sus ojos, iluminados por un descomunal brillo. No se ha olvidado de mi presencia. Más aún, ha comprendido todo.

Hace unos instantes ni siquiera existía, cierto, pero ahora es muy consciente de que es parte de esta obra inconclusa. Por sus venas están corriendo letras y en sus genes han sido escritas escenas preconcebidas desde antes que ella misma existiera. Mira ahí, se está poniendo de pie. Ha vuelto a tomar el cuchillo y me amenaza con clavárselo en su propio corazón. Todos gritan consternados. ¡Quietos, ladrillos! Es mejor que guarden silencio.

Esos ojos negros, tan penetrantes como la noche más aciaga, me observan. De seguir yo escribiendo, esto terminará de un solo modo. Considero, pues,

que debo tomarme un tiempo para sopesar este final. Tal vez sea prudente reescribir la historia completa. Ella se niega a esa idea y grita con rabia desgarradora. Supongo que una vida, aunque mala, es una vida, y es mejor que la nada.

No quiero ser autocompasivo, pero debo enfatizar que casi nadie concibe lo difícil que es escribir sin hacer daño. Casi nadie se percata de que todo personaje literario es nuestra víctima, una vez que ha llegado a nuestras páginas, secuestrado entre marañas de palabras.

Mi padre me decía que no intentara ser escritor, que no cometiera su error. Mi cordura no soportaría la responsabilidad de tener que decidir sobre tantas vidas. “Lo bueno, si breve, dos veces bueno”, repetía hasta el hartazgo, para justificar sus cada vez más lacónicos cuentos y lo efímero de sus personajes. Me maravillaba, sin embargo, que fuera capaz de contar algo con tan pocas palabras. En algún momento, ya no le fue posible lidiar con la vida de ningún personaje, incluida la propia. Quizá pensó que lo malo, si poco, no tan malo. Tal vez, para él, la nada era mejor que una vida.

Pero heme aquí, espantando sus consejos que, como persistentes moscas, vuelan sobre mi cabeza. Necesito mucha cordura para sopesar detalladamente mi siguiente decisión, qué hilo he de cortar o mover, qué camino trazar. Deliberando con sumo cuidado en qué forma concluir una historia que ni siquiera tiene principio. ¡Qué pesado! ¡Maldición!

Ella sigue ahí, amenazando su vida y, por ende, mi obra. Pero ¿cómo podría culparla? En cambio, ¿alguien podría culparme a mí?

No seré yo quien responda, pues me estoy demorando demasiado y el cuchillo está por atravesar su pecho... Ya voy a cerrar mi libreta.

Triptych about Death

Tríptico acerca de la muerte

LUCÍA VILLANEA MORALES

Sección de Lenguas Modernas

Sede de Guanacaste, Universidad de Costa Rica

Costa Rica

The Noiseless Guest

This gloomy rain has cried all day,
and as I rush to shut the window,
an alien moth is perched along.
Its feathery antennae it stretches,
and its long tongue it unrolls,
sucking all my secret thoughts.

This is insane,
I hear it calling my name....

Crying that rain has now stopped,
and gone unseen is the moth,
Filled I am by this unknown calm,
my body weighs no burden anymore,

– There's a lady lyin' on the floor!
– Why's she wearin' my gown?

A Fly in my Soup

There's a Fly in my soup,
and He fixedly stares at me.
The Waiter ignores my call,
and the Fly stirs my guts.
Thousands of lenses gaze,
and there's no way to escape.
His wings begin to sway,
and madly He pounces against.

Panting!
Quivering!
Sweating!

Self-control surrenders!
Strength weakens!
Willpower unnerves!

The Fly hinders my sight,
and everything turns dark.
Roughly my breathing thwarts,
and away my spirit dies.
A deadly disease is the Fly
and there's nothing but cry.
My all me... bones and soul,
the Fly has managed to dry.

Praying Death

Underneath my feet the dry
 leaves break as I walk by.
 In a close distance an iron gate
 rattles as the wind cries.
 Beyond darkness a deadly presence
 muddles my sight,
 By turning around its head to reach
 my fear It tries.
 Holding a prayer's mien, It freezes my
 raving mind
 Nearing enough to reveal its striking
 legs by my side.

Like the Mantid together I keep my
 hands,
 And about to fall down on my knees I am
 Begging not to be its unescapable
 sacrifice;
 And straight in its eyes the Beast I descry
 Reclaiming its power as It smells
 my fright,

And with crystals of fear, woe my
 will stabs.

Domain is claimed as It slightly sways
 Craving to pounce its prey against.
 Shadow falls in the depths of my pain;
 My hour has come; my spirit slips away.
 This natural journey nothing can break;
 And farther the grave, I will be erased.

Beyond the veil no grief awaits me,
 they say...
 Ahead a sound of water rushes filling
 the space.
 In this point of no return to silent my
 heart fades;
 On a void I float as my life over I con-
 template.
 While facing the futility of stepping
 back in time,
 Into the Mantid's rotten aliment my
 body dies.

Colaboradores y colaboradoras

Las siguientes personas hicieron posible este número de la Revista de Lenguas Modernas, gracias a sus artículos, creaciones y otros textos.

MARÍA EMILIA BONILLA DURÁN

Licenciada en la Enseñanza del Francés como Lengua Extranjera. Profesora en el Colegio Nuestra Señora de Sion, Costa Rica.

C. e.: marebonillad@gmail.com

DAVID BOZA MÉNDEZ

Profesor de Inglés para otras carreras. Escuela de Lenguas Modernas, Universidad de Costa Rica.

C. e.: .boza.braindamage@gmail.com

NELSON FALLAS GUTIÉRREZ

Estudiante de Bachillerato en Inglés. Universidad de Costa Rica.

C. e.: nelson.fallas@gmail.com

MINOR HERRERA VALENCIANO

Máster en Literatura Clásica. Sección de Filología. Universidad de Costa Rica. Sede de Occidente.

C. e.: minorj2007@hotmail.com

ANNA JOAN CASADEMONT

Doctora en Ciencias del Lenguaje y Lingüística Aplicada. Université TÉLUQ, Canadá

C. e.: anna.joan.casademont@teluq.ca

NORMAN MARÍN CALDERÓN

Doctor en Letras y Magíster en Psicoanálisis y Literatura Inglesa. Escuela de Lenguas Modernas, Universidad de Costa Rica.

C. e.: norman.marincalderon@ucr.ac.cr

OSCAR ELIEZER MENDOZA DE LOS SANTOS

Universidad Autónoma de Tamaulipas, México.

C. e.: omendoza@uat.edu.mx

JOE MONTENEGRO BONILLA.

Profesor, Universidad Nacional de Costa Rica, Sede Regional Brunca. Universidad de Costa Rica, Recinto de Golfito.

C. e.: joseph.montenegro.bonilla@una.ac.cr

PATRICIA MORA BARRANTES

Licenciada en la Enseñanza del Francés como Lengua Extranjera. Amazon Costa Rica.

C. e.: patriciammora@yahoo.fr

NÉFER MUÑOZ SOLANO

Doctor en Romance Languages and Literatures, Harvard University. Profesor de Español. Departamento de Lenguas Modernas, Universidad de Dallas, Estados Unidos de Norteamérica.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3045-9176>

C. e.: nmunozsolano@udallas.edu

VLADIMIR PEREIRA BRENES

Production Manager. Accenture, Costa Rica.

C. e.: vapb.cr@gmail.com

KELSEY PETERSON

Profesora de Inglés. Programa de Cursos de Conversación, Escuela de Lenguas Modernas, Universidad de Costa Rica.

C. e.: kelseyelisepeterson@gmail.com

ADRIANA RAMÍREZ GUERRERO

Estudiante avanzada de Bachillerato en Inglés. Escuela de Lenguas Modernas, Universidad de Costa Rica.

C. e.: adriana.ramirezguerrero@ucr.ac.cr

BYRON RAMOS LÓPEZ

Estudiante avanzado de Bachillerato en Inglés. Escuela de Lenguas Modernas, Universidad de Costa Rica.

C. e.: byron.ramos@ucr.ac.cr

MARISOL ROJAS DÍAZ

Licenciada en la Enseñanza del Francés como Lengua Extranjera
Profesora en la Alianza Francesa de Costa Rica.

C. e.: maritt23@hotmail.com

JUAN CARLOS SARAVIA VARGAS

Profesor. Escuela de Lenguas Modernas, Universidad de Costa Rica.

C. e.: juan.saravia@ucr.ac.cr

JOSÉ ROBERTO SARAVIA VARGAS

Profesor. Escuela de Lenguas Modernas, Universidad de Costa Rica.

C. e.: jose.saravia@ucr.ac.cr

HAAKON S. KROHN

Profesor. Escuela de Filología, Lingüística y Literatura. Universidad de Costa Rica.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8888-8512>

C. e.: hkrohn@gmail.com

LUCÍA VILLANEA MORALES

Profesora de Inglés. Sección de Lenguas Modernas. Sede de Guanacaste. Universidad de Costa Rica.

C. e.: luvillanea@hotmail.com

JOSÉ VILLALOBOS

Profesor de Español. College of Humanities & Social Sciences, Dallas Baptist University.

C. e.: josev@dbu.edu

Para los colaboradores y las colaboradoras

Criterios de arbitraje solo de artículos

La recepción de los artículos y otros textos no compromete su publicación. Estos materiales deben ser sometidos a un proceso de selección donde prevalecen criterios de calidad, originalidad, carácter inédito, pertinencia temática y formato. Los artículos recibidos siguen un proceso como se describe a continuación:

- Una vez que el artículo ingresa vía electrónica a la página de Lenguas Modernas en el Portal de Revistas de la UCR, se introducen los datos del autor o autora a la base de colaboradores que maneja la Secretaria de la Revista, junto con una ficha de control o formulario para uso interno que comprende: título, autoría, fecha de ingreso, entre otros.
- La directora y la editora hacen una primera revisión general del artículo para corroborar que el documento esté completo, es decir, que contenga todos los elementos requeridos: título, nombre del autor o autora, afiliación institucional, resumen y palabras clave en español y en otro idioma, bibliografía según APA.
- El artículo que cumpla con los requisitos generales es incluido en el plan de una próxima edición, la cual será presentada por la directora al Consejo Editorial de la Revista para su discusión y aprobación en primera instancia. Este Consejo propone a las personas que revisarán cada artículo. Una vez pasados por este proceso, los artículos pueden ser aceptados totalmente, aceptados con cambios o correcciones, o rechazarlos; la decisión será comunicada al autor o autora. En caso de requerir cambios o correcciones, el autor o la autora contará con un máximo de dos semanas para realizarlos y enviar por el Portal de Revistas de la UCR el original corregido. Cuando este sea aprobado por el Consejo Editorial, se indicará la fecha correspondiente a la sesión en que se dio su aprobación.

Textos de creación literaria

Estos textos a pesar de que pasan por un proceso de revisión, como no se trata de artículos científicos, no se indican las fechas de recepción ni de aprobación, tampoco la afiliación institucional del autor o autora.

Pautas para la presentación de trabajos

1. Los artículos y textos de creación deben ser originales e inéditos.
2. Los artículos deben tener un mínimo de 12 páginas y se sugiere un máximo de 25 páginas, en alguno de los siguientes idiomas: español, inglés, francés, italiano, portugués y alemán.
3. Los artículos deben tener las siguientes características:
 - Título con no más de 15 palabras.
 - Notas al final del escrito.
 - Párrafos con sangría.
 - Tanto las notas como la bibliografía deben seguir las pautas del sistema APA, 7ª edición
 - Resumen de no más de 200 palabras en el idioma en que esté escrito el artículo; los artículos en español tendrán, además, su resumen en inglés; los artículos en la lengua extranjera tendrán, también, su resumen en español.
 - De 4 a 6 palabras clave, en los mismos idiomas en los que se encuentran el resumen (dos idiomas); no utilizar adjetivos solos ni verbos; cuando se mencionan autores, poner nombre y apellido.
 - Los ensayos y los textos de creación literaria no requieren resumen ni palabras clave.
4. No utilizar gráficos ni mapas con color. Deben ser gráficos a escala de grises y editables.
5. Envío de los textos:
 - A través del sitio del Portal de Revistas UCR Índex. Sitio Revista Lenguas Modernas. Los/as autores/as necesitan registrarse en la Revista de Lenguas Modernas para poder hacer envíos
6. Con el envío del texto, indicar:
 - Nombre completo del autor(es) o autora(as).
 - Afiliación institucional.
 - Área académica.
 - Dirección física, dirección electrónica y número(s) de teléfono.
7. Los autores y las autoras recibirán un ejemplar de la revista.
8. La Revista utiliza el programa Turnitin para garantizar la originalidad de las propuestas de publicación.