

ISSN 1409-424X

61

Letrade

Letras

Número 61
Enero-Junio 2017
ISSN 1409-424X

UNA
UNIVERSIDAD
NACIONAL
COSTA RICA



Revista de la Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje
Universidad Nacional de Costa Rica
Apartado 86-40101
Sitio web: www.revistas.una.ac.cr/index.php/letras
Correo electrónico: revistaletras@una.cr
Teléfono: (506) 2562-4053

LETRAS es una revista académica de periodicidad semestral, de la Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje, dedicada a estudios sobre literatura, lingüística general, lingüística aplicada, enseñanza de segundas lenguas, lenguas indígenas costarricenses, semiótica y traducción. Se encuentra indexada en ACTUALIDAD IBEROAMERICANA, CIRC, DIALNET, DOAJ, ERIH PLUS, ESJI, GENAMICS, LATINDEX, MIAR, MLA, OCLC WORLD-CAT, REBIUN, SHERPA/RoMEO y ULRICH'S.

Rector

Alberto Salom Echeverría

Decano Facultad de Filosofía y Letras

Francisco Mena Oreamuno

Directora

Sherry Gapper
Universidad Nacional de Costa Rica

Producción editorial

Alexandra Meléndez C.
amelende@una.cr

Consejo Editorial EUNA

Marybel Soto Ramírez, Presidenta
Gabriel Baltodano Román
Erik Álvarez Ramírez
Shirley Benavides Vindas
Marlene Aguirre Chaves

Comité editorial ejecutivo

Sherry Gapper
Universidad Nacional de Costa Rica
Gabriel Baltodano Román
Universidad Nacional de Costa Rica
Francisco Vargas Gómez
Universidad Nacional de Costa Rica



Comité editorial

Sherry Gapper
Universidad Nacional de Costa Rica

Rocío Miranda Vargas
Universidad Nacional de Costa Rica

Judit Tomcsányi
Universidad Nacional de Costa Rica

Gabriela Alfaro Madrigal
Universidad Nacional de Costa Rica

Comité científico internacional

Juan Antonio Albaladejo Martínez
Universidad de Alicante (España)

Fernando Burgos
University of Memphis (EEUU)

Amparo Clavijo Olarte
Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Colombia)

Victor S. Drescher
Indiana University of Pennsylvania (EEUU)

Izaskun Elorza
Universidad de Salamanca (España)

Javier Franco Aixelá
Universidad de Alicante (España)

Patricio Lizama Améstica
Pontificia Universidad Católica de Chile (Chile)

Asunción Martínez Arbeláiz
University Studies Abroad Consortium Donostia, San Sebastián (España)

Gilda Pacheco Acuña
Universidad de Costa Rica

Miguel Ángel Quesada Pacheco
Universidad de Bergen (Noruega)

Francisco Rodríguez Cascante
Universidad de Costa Rica

Christiane Stallaert
KU Leuven (Bélgica)

Jaime Zambrano
University of Central Arkansas (EEUU)

La corrección filológica y de estilo es responsabilidad exclusiva del comité editorial de la revista.

ÍNDICE

PRESENTACIÓN (PREFACE)	7
---	---

ARTÍCULOS (ARTICLES)

Temas de literatura y espacios afines **(Topics on Literature and Related Issues)**

<i>Luis Javier Hernández Carmona</i>	13	El ensayo lírico como experiencia estética-hermenéutica (The Lyric Essay as an Aesthetic-Hermeneutical Experience)
<i>Gustavo Camacho Guzmán</i>	39	Referencialidad e ironía en <i>El crimen de Alberto Lobo</i> , de Gonzalo Chacón Trejos (Referentiality and Irony in <i>El crimen de Alberto Lobo</i> , by Gonzalo Chacón Trejos)
<i>Gabriel Baltodano Román</i>	69	Candice Lin: paisaje, territorio y fronteras (Candice Lin: Landscape, Territory and Boundaries)

**Estudios sobre evaluación y educación
(Studies on Evaluation and Education)**

- Asunción Martínez Arbelaz* 93 La narrativa reflexiva como forma de evaluación programática
(Reflective Narratives as a Type of Program Evaluation)
- Alejandra Giangiulio Lobo*
Rocío Lara Jiménez 123 Evaluating Basic Grammar Projects, Using the SAMR Model
(La evaluación de proyectos de Gramática Básica según el modelo SAMR)
- Henry Sevilla Morales* 153 Current Complexities of English Teaching in Costa Rica
(Aspectos actuales de las complejidades de la enseñanza del inglés en Costa Rica)

**Traductología
(Translation Studies)**

- Xinia Valverde Jara* 181 Las notas al pie en la traducción de *Fifty Shades*
(Footnotes in the Translation of *Fifty Shades*)

-
- NORMAS EDITORIALES** 205
(INSTRUCTIONS FOR AUTHORS)

Presentación

(Preface)

Con el este número de LETRAS se procura abrir un espacio al análisis de diversos objetos de estudio, considerando principalmente sus bases epistemológicas. Desde sendos campos de los estudios literarios, la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas y la traductología, los artículos recogidos en el tomo exploran nuevos caminos sobre temas y problemas en constante revisión. Los objetos literarios, incluidos sus vínculos con otras formas artísticas, se examinan en su condición de géneros discursivos sujetos a la extratextualidad, a la interpretación y a otros parámetros analíticos. Los problemas relacionados con la enseñanza de segundas lenguas pasan por el análisis de modelos de evaluación, por las herramientas tecnológicas que la acompañan y sobre todo por las diversas aproximaciones conceptuales que convergen en su ejercicio. Aspectos análogos también se plantean en el estudio de la traducción contemporánea de textos literarios.

Como en otros campos del conocimiento científico, los saberes aumentan, se revisan y se transforman en los estudios lingüísticos y literarios, cada vez más integrados a otras áreas del saber, al mismo tiempo complementarias y receptoras.

Sherry E. Gapper
Directora

ARTÍCULOS
(ARTICLES)

TEMAS DE LITERATURA Y ESPACIOS AFINES
(TOPICS ON LITERATURE AND RELATED ISSUES)

El ensayo lírico como experiencia estética-hermenéutica¹

(The Lyric Essay as an Aesthetic-Hermeneutical Experience)

*Luis Javier Hernández Carmona*²

Universidad de Los Andes, Venezuela

RESUMEN

Se plantea la teorización sobre el ensayo lírico y la generación de la experiencia estética-hermenéutica, a partir de la aplicación de la ontosemiótica como perspectiva metodológica. Con ello, se analizan las prácticas discursivo-literarias que contienen la metarreflexión que desde la extratextualidad da respuesta a los planteos metaforizados, dado que la autonomía del texto y los desdoblamientos del sujeto enunciador implican estrategias de análisis centradas en el cuadrante referencial autor-texto-lector-contexto. Se analizan teorías sobre el ensayo según Montaigne, Lukács, Adorno y Nicol, hasta proponer el ensayo como balance entre lo objetivo y lo subjetivo trascendente.

ABSTRACT

A theorization is proposed for the lyric essay and the generation of the aesthetic-hermeneutic experience from the application of ontosemiotics as a methodological perspective. A discussion is presented of discursive-literary practices containing meta-reflection which, from extratextuality, responds to metaphorized approaches that for the autonomy of the text and the splits of the enunciating subject require analytical strategies focusing on the referential quadrant author-text-reader-context. Theories on the essay are reviewed, including those of Montaigne, Lukács, Adorno and Nicol,

1 Recibido: 5 de abril de 2017; aceptado: 15 de mayo de 2017. Este artículo forma parte del proyecto de investigación El ensayo lírico como experiencia estética y hermenéutica, (NURR-H-580-16-06-B) financiado por el CDCHTA, de la Universidad de Los Andes, Venezuela.

2 Laboratorio de Investigaciones Semióticas y Literarias (LISYL). Correo electrónico: luish@ula.ve

to propose the essay as a balance between the objective and transcendental subjectivity.

Palabras clave: ensayo, ensayo lírico, literatura, hermenéutica, ontosemiótica

Keywords: essay, lyric essay, literature, hermeneutics, ontosemiotics

Todo discurso, todo poema, todo ensayo, en cualquier lengua, está compuesto en un idioma que sólo en parte coincide con la forma hablada, en unas cuantas palabras y giros sintácticos. El resto es literatura.

Fernando Vallejo

El ensayo lírico como subgénero literario no figura en la clasificación tradicional de las formas y manifestaciones literarias. Aun así, dentro de esas clasificaciones aparece el ensayo como forma de interpretar discursos y acontecimientos; de objetivar la práctica discursiva que intenta dar cuenta de los discursos estéticos. Por ello, el ensayo lírico se estructura en las dicotomías y antagonismos entre lo objetivo y subjetivo al otorgar la riqueza simbólica que da base al discursar de la literatura en la historia de la humanidad; práctica discursiva que configura a los sujetos enunciantes a partir de las visiones de sí mismos y de las realidades circundantes.

Tal es la razón por la que los estudios literarios se hacen más complejos cuando la mirada se detiene en los sujetos enunciantes-atribuyentes que construyen sus referencialidades desde lo patémico. Desde esta perspectiva el autor-escritor se multiplica y desdobra en facetas enunciativas que lo diluyen o lo enmascaran en discursos metafóricos que desafían las racionalidades intrínsecas en todo ejercicio argumentativo, y que desde esas posibilidades se construyen lógicas de sentido que requieren de un discurso ensayístico que logre contener la riqueza expresiva-interpretativa de los textos literarios.

Así, el *ensayo lírico* surge de la actitud del escritor frente al texto como correspondencia necesaria para el surgimiento del diálogo

conigo mismo y los otros; diálogo contenido en el texto a manera de reflexión sobre cualquier hecho, acontecimiento o circunstancia. Tal posición discursiva es la reflexión que representa el desdoblamiento del autor en la creación de textos con una fuerza simbólica impresionante; indefectiblemente, esa forma de reflexionar es la prueba de la autocontemplación del autor sobre su obra, la literatura, la palabra, el mundo, o cualquier otro motivo que conmueva al sujeto sensible transmigrado en el texto literario. Precisamente en este ensayo se homologa el *ars literario* con la posición autoral en medio del discurso que permite evocar lo profundamente humano.

Con el *ensayo lírico* lo inamovible del referente histórico se hace agente dinámico en la experiencia estética y hermenéutica connotando perspectivas de significación que plantean como unidades de análisis los momentos de significación que anclan el pasado y el presente. Son posiciones con que se aprecian las delegaciones discursivas-atributivas del autor con relación al narrador y los personajes, quienes en momentos se convierten en instancias autónomas para configurar sus espacios de significación. Es una interesante posibilidad de ver al novelista, cuentista, poeta o dramaturgo ejerciendo destrezas de ensayista dentro de su obra, abordando los referentes a partir de la prosa lírica que encarna la más profunda reverencia por la construcción de mundos posibles articulados más allá de las certezas racionalistas.

Así, hay autores que reflexionan sobre el arte y los movimientos estéticos que han acompañado la construcción de una expresión literaria poco conocida. Por ello, he asumido el planteamiento a través del complejo rompecabezas que se configura en torno a una hermenéutica literaria que intenta «situar» lo comprendido por estos autores en función de lo neotelúrico, la cosmicidad referencial, la cotidianidad y la búsqueda de respuestas a través de la literatura, entendidos desde la refiguración de la memoria que vuelve a contemplar lo vivido a partir de la enunciación literaria.

Según este razonamiento, la premisa de investigación se define sobre el recurso imaginativo a partir de la experiencia que incluye lo

patémico y las nociones de realidad que configuran las referencias literarias, en que el *ensayo lírico* es la forma de comprender con diferentes artilugios la realidad, o más bien, las apreciaciones de lo real. Por ello es importante la operatividad que convierte los argumentos estéticos en hermenéutica literaria potenciada a partir de la relación intra e inter subjetiva que se establece entre: el autor, el lector, el texto y las contextualidades. Son mecanismos estéticos que permiten la conversión del discurso literario en realidad alternativa y paralela para fundar sistemas de representación.

De esta manera, no se reproduce simplemente lo real, inmanente; penetra el mundo de la experiencia cotidiana y la reconfigura desde el interior del sujeto para habitar el mundo; construir un mundo en la refiguración de sentido, tal es el caso del relatar sobre las experiencias y voliciones del sujeto. Estamos ante una nueva propuesta de análisis que lleva a hablar de expresión y pasión, en vez de razón y pasión, porque de esta manera se crea otra forma de razonar desde lo profundamente subjetivo-sensible, proponiéndose, desde la ontosemiótica³, otra forma de aproximarse al discurso literario a partir de la experiencia estética que privilegia a los sujetos enunciantes-atribuyentes. En tal caso, podemos referir la presencia de la emoción representada y la emoción significada como procedimientos que privilegian al sujeto

3 Tradicionalmente, la definición de ontosemiótica está asociada a la matemática en función de la relación del conocimiento matemático con la intención didáctica, privilegiando las relaciones cognitivas. Nuestro enfoque parte de un primer estudio realizado en Maracaibo, Venezuela (2010), *Hermenéutica y semiosis en la red intersubjetiva de la nostalgia*, que propone una semiótica de la afectividad-subjetividad como metodología de análisis del discurso, y a raíz de esa investigación, surgen varios proyectos de investigación que han sido financiados por el CDCHTA de la Universidad de Los Andes, Venezuela; entre ellos *La nostalgia en el proceso creador de Vicente Gerbasi* (NURR-H-422-07-06-B), *Bolívar, el humano ser* (NURR-H-456-08-06-B), *El proceso independentista, una lectura semiótica* (NURR-H-486-10-B), *La ontosemiótica como perspectiva metodológica en los estudios literarios* (NURR-H-516-11-06-B), y *El referente histórico y la construcción de certezas literarias: Una propuesta ontosemiótica* (NURR-H-556-14-06-B). Además, la publicación y divulgación de estos estudios permitió confrontar nuestra propuesta con otras ideas, de las cuales derivó la inclinación por la definición de ontosemiótica, como la forma de definir una semiótica del sujeto y la sensibilidad cultural, bajo las relaciones intersubjetivas implícitas en los diversos discursos.

y su dialéctica discursiva a partir de sus desdoblamientos en sujeto enunciante, social y patémico.

Sobre este criterio surge la premisa de investigación sustentada en el *ensayo lírico* como forma de abordar el valor argumental de la experiencia estética y hermenéutica-literaria para ponderar la producción del autor en función de sus criterios estéticos e interpretaciones líricas sobre su obra, movimientos literarios, otros autores o acontecimientos sociales. De antecedentes teóricos explícitos y directos sobre la premisa propuesta no hemos encontrado ninguno. Todas las referencias apuntan al ensayo dentro de su confluencia interpretativa-argumental centrada en los textos literarios y su correspondencia con épocas, autores, temas o circunstancias sociohistóricas.

Obras que pertenecen a épocas diferentes pero unidas por el tronco común de la expresión más sentida del sujeto donde se manifiesta el *humano ser* mediante el *ensayo lírico* que enfoca la dualidad entre enunciante y entorno maravillado; amalgama ensoñada de autor, obra y entorno, otra forma de reflexionar-argumentar sobre la obra escrita y las corrientes estéticas subyacentes dentro de ellas. Por ello, estas precisiones sirven para destacar que los estudios fundamentalmente sociologistas han negado las formas de expresión patémica de los sujetos a partir del discurso estético-literario, sin ver la figuración estética⁴ que se produce entre el espectador-lector y el discurso. Y más aún sobre las delegaciones discursivas-atributivas de los autores sobre sus obras como forma de desdoblamiento dentro de la construcción de discursos estéticos a partir de la transmigración del ensayo lírico como experiencia estética y hermenéutica literaria.

Conforme a esas bases teóricas, la investigación planteada se nutre de profunda significación y pertinencia a través de la aplicación

4 Para estas consideraciones sobre lo estésico, acudo a las nociones de estremecimiento-interpretación sensible desarrolladas por Greimas en su texto *De la imperfección* (1997), donde plantea la percepción como acto patémico-volitivo que contribuye en las figuraciones cognitivas. De allí que surja una relación intrasubjetiva que hace posible la aparición de miradas generadas desde el mundo primordial de los enunciantes-atribuyentes; son teorías que desde el sujeto han sido profundizadas por autores como Gastón Bachelard, María Zambrano y Anna Harendt.

de la ontosemiótica como perspectiva metodológica con el propósito de establecer una hermenéutica del sujeto en cuanto a la transmigración del *ensayo lírico* en hermenéutica literaria a partir de una dialéctica del subjetivema⁵ como estructurante fundamental de los discursos estéticos-narrativos.

Con fundamento en la semiótica de la afectividad-subjetividad, los textos literarios y su vinculación estética con los sujetos enunciantes crean un espacio de resignificación a partir de los discursos metafóricos. La enunciación estará supeditada no sólo al estado de las cosas, sino también al estado del sujeto, donde el mundo percibido se ve transformado a partir de esos dos estados, que experimentan constantes transformaciones, modificando las relaciones sujeto/mundo, advirtiendo las diversas posibilidades de centrarse en los discursos producidos en medio de este dualismo que puede conciliarse a través del planteamiento ontosemiótico, que a partir de la mediación del cuerpo sintiente, conjura esta aporía, puesto que no vehicula su referencialidad y análisis sólo sobre el texto y el contexto, sino que privilegia el ser enunciante en sus esferas patémicas-volitivas-afectivas.

La teoría de la recepción y la concreción del texto

El texto no se concreta en sí mismo; como argumenta Gadamer, requiere de un «horizonte de expectativas» que posibilite los intercambios discursivos-simbólicos dentro de la materialización del texto, a manera de unidad de significación. Sobre estos argumentos Jauss habla del orden dialógico establecido entre texto, autor, lector y contexto; forma dinámica de generar vías de interpretación que contienen los indicios de la *recepción*. Ello convierte el texto en un complejo espacio de recepción de diferentes miradas que convergen

5 El uso del término *subjetivema* está propuesto más allá de la marca lexical-lingüística o agente modalizador del discurso en su tentativa discursiva. Está planteado en función de la sensibilidad de la acción humana dentro de la contextualidad cultural. En tal caso, centrados en el orden simbólico-extradiscursivo que evidencian las marcas subjetivas y perspectivas existenciales, y como ejemplo concreto, podemos mencionar la nostalgia en la figuración del discurso estético.

en el enriquecimiento simbólico. Y dentro de ese enriquecimiento simbólico, la generación de sentido se orienta hacia la pluridimensionalidad de los tiempos y las representaciones de la realidad que aluden a los sujetos intervinientes en ese proceso de percepción-recepción, lo que lleva a pensar con Gadamer en la fusión de los referentes y la multiplicidad simbólica.

De esta manera, la diversidad referencial se concilia en el horizonte literario que permite la recepción de otros horizontes (a saber: patémicos, experienciales, sociales, culturales, míticos, y otros):

Comprender es siempre el proceso de fusión de estos presuntos «horizontes para sí mismos». La fuerza de esta fusión nos es bien conocida por la relación ingenua de los viejos tiempos consigo mismo y con sus orígenes. La fusión tiene lugar constantemente en el dominio de la tradición; pues en ella lo viejo y lo nuevo crecen siempre juntos hacia una validez llena de vida, sin que lo uno ni lo otro lleguen a destacarse explícitamente por sí mismos⁶.

Así, la *experiencia estética* se relaciona directa y explícitamente con la expresión patémica y no con lo meramente cognitivo, lo que provee rasgos de autonomía a la interpretación literaria enfocada desde la trascendencia e intersubjetividad como elementos estructurantes. De allí que la experiencia estética esté relacionada con el «placer estético» y su fundamento en la construcción de discursos argumentativos; lo que hace que la experiencia estética sea consustancial con la hermenéutica y sus pretensiones de situar lo comprendido. En nuestro caso, desde la figuración estética, donde la función del arte es articular formas de percepción del mundo y representar simbólicamente ese mundo: «La experiencia estética trasciende siempre, a pesar de todo, los límites que trazaron para ella desde las premisas de la metafísica platónica de la belleza»⁷.

6 Hans-Georg Gadamer, *Poema y diálogo* (Barcelona: Gedisa, 1999) 190.

7 Hans Robert Jauss, *Pequeña apología de la experiencia estética* (Barcelona: Paidós, 2002) 53.

Para Jauss, la experiencia estética se reivindica en la modernidad donde el sujeto asume la *praxis estética* y se desvincula de diferentes elementos que normaban las consideraciones y definiciones de lo bello: «La emancipación de la experiencia estética en la modernidad se puede describir como un proceso en el que tanto la praxis del artista como la del receptor se despoja de su paradigmática vinculación con el cosmos, con la naturaleza (creada por Dios) o la idea heredada de siglos, y se entiende a sí misma como capacidad *poiética*»⁸. Hay que entender como la capacidad en la producción de arte para satisfacer las necesidades de «estar en el mundo» bajo la generación de un conocimiento que está fuera de la conceptualidad de lo científico o los ejercicios mecánicos de la estética.

Así, la experiencia estética representa la expresión de la libertad del sujeto junto a lo que podríamos considerar el intento por buscar la libertad del arte:

La liberación por medio de la experiencia estética puede efectuarse en tres planos: para la conciencia productiva, al engendrar al mundo como su propia obra; para la conciencia receptiva, al aprovechar la posibilidad de percibir el mundo como su propia obra; para la conciencia perceptiva, al aprovechar la posibilidad de percibir el mundo de otra manera, y finalmente —y de este modo la subjetividad se abre a la experiencia intersubjetiva—, al aprobar un juicio exigido por la obra o en la identificación con las normas de acción trazadas y que ulteriormente habrá que determinar⁹.

La experiencia estética es liberadora, y de liberación, puesto que «La percepción estética así entendida sólo puede surgir de una desconceptualización del mundo, con el fin de hacernos divisar las cosas en la manifestación liberada de su pura visibilidad»¹⁰. Sujeto y mundo interaccionan en espacios artísticos que permiten crear formas habituales de convivir con la realidad, y de ella, asumir las nociones

8 Jauss, 57.

9 Jauss, 41.

10 Jauss, 65.

que se hacen discurso estético a manera de expresión patémica y de reafirmación del texto en medio de las relaciones de intersubjetividad.

El ensayo; la hiperinterpretación

En todo discurso convergen historia y ficción como formas de «leer» la realidad. De allí que no exista una verdad absoluta, sino nociones de realidad que las produce el sujeto enunciante-atribuyente que resignifica a partir de sus campos lingüísticos-experenciales. Son resignificaciones en su gran mayoría desdobladas en los textos literarios y enmascaradas a través de la delegación en otras «voces» que expresan el criterio del autor. Mientras que el *ensayo* lírico contiene la reflexión que se vale del discurso metafórico-simbólico para crear referencialidades desde la literatura e interpretar los acontecimientos desde la generación de sentido que alcanza las posibilidades de interpretación mucho más allá del texto mismo, y de esta forma, crear la *hiperinterpretación*, término empleado a partir de las argumentaciones de Adorno sobre el ensayo como una reinterpretación de lo antiguo —lo ya dicho— desde donde otorga novedosos acercamientos que revitalizan los contenidos.

Este criterio que coincide con los planteos de Lukács y las referencias al ensayo como lo constituyente sobre lo ya constituido y la generación de nuevas formas de apreciación:

El ensayo habla siempre de algo ya formado o, en el mejor de los casos, de algo que ya en otra ocasión ha sido; es pues de su esencia el no sacar cosas nuevas de una nada vacía, sino limitarse a ordenar de un modo nuevo cosas que ya en algún momento fueron vidas. Y como se limitan a ordenarlas de un modo nuevo, en vez de dar forma a algo nuevo a partir de lo que informa, se encuentra vinculado a ellos, tiene que decir siempre la verdad acerca de ellas y hallar expresión de su esencia¹¹.

11 Georg Lukács, *El alma y las formas* (Barcelona: Grijalbo, 1975) 25.

El ensayo supone una forma de situar lo comprendido a partir de la argumentabilidad de un autor que fija sus criterios desde lo escritural/individual pero que en ningún momento surge como algo estrictamente vinculado al sujeto que posiciona la interpretación, sino que genera una red de significaciones que involucran las contextualidades referenciadas en los textos. Esa particularidad la ilustramos con los siguientes de Adorno:

Entender no es entonces más que mondar la fruta para obtener lo que el autor ha querido decir en cada caso, o, en el mejor de los casos, las mociones psicológicas individuales que son índices del fenómeno. Pero parte de que difícilmente será posible precisar lo que un individuo ha pensado en su caso dado, lo que ha sentido en él, con compresiones de ese tipo no se ganaría tampoco mucho. Las mociones del autor se borran, en el contenido objetivo que aferran. Y en cambio, para develarse, la plétora objetiva de significaciones que se encuentran encapsuladas en cualquier fenómeno espiritual exige de su receptor precisamente esa espontaneidad de la fantasía subjetiva que se condena en nombre de la disciplina objetiva. No es posible obtener pasivamente por la interpretación algo que no haya sido introducido al mismo tiempo por su interpretar activo. Los criterios de esta actividad son la compatibilidad de la interpretación con el texto y la fuerza que tenga la interpretación para llevar juntos a lenguaje los elementos del objeto. Con esto se acerca el ensayo a cierta independencia estética que es fácil reprocharle tomándola por mero préstamo del arte, del cual, empero, el ensayo se diferencia por su medio, los conceptos, y por su aspiración a verdad, honra de apariencia estética¹².

Adorno hace hincapié en el ensayo y su naturaleza dentro del campo de la interpretación, deslindando entre la perspectiva positivista-racionalista y el arte como otra forma de resignificar los

12 Theodore Adorno, «El ensayo como forma», *Notas de literatura*, traducción Manuel Sacristán (Barcelona: Ariel, 1962).

discursos estéticos que no puede ser arrastrada arbitrariamente a los crasos territorios de la objetividad desmedida:

Pero no es superior a esa concepción la máxima positivista según la cual lo que se escribe sobre arte no debe aspirar en absoluto a tener rasgos de exposición artística, esto es: no debe aspirar a autonomía formal. La tendencia positivista general, que contrapone rígidamente al sujeto todo objeto posible como objeto de investigación, se queda, en éste como en todos sus demás momentos, en la mera separación de formas y contenido: ¿Cómo podría ser posible hablar estética-mente de lo estético, sin la menor semejanza con la cosa, a menos de caer en banausía y deslizarse a *priori* fuera de la cosa misma?¹³

Esta figura del ensayo como *reinterpretación derivada* conviene asentarla en el marco teórico del presente trabajo porque debemos establecer singularidades y especificaciones en torno a lo que queremos estudiar bajo la égida del *ensayo lírico* y su figuración dentro de los campos del arte Bourdieu (1992), que refieren a una semiosis que tiene como soporte central el discurso metafórico, donde la metáfora se transforma en agente generador de significaciones. De esta manera, la literatura se convierte en una forma de leer el mundo, de dar sentido a los acontecimientos a partir del sujeto que interpreta y da significación a los acontecimientos a través de lo extralingüístico; es decir, a través de lo polifigurativo: la metáfora es el mecanismo de narrar en la doble vertiente del signo, y por consiguiente, el signo no es la cosa enunciada, sino que se orienta a una particular forma de narrar que constituye la construcción discursiva a través de la interpretación del acontecimiento como refiguración del sujeto.

En tanto el sujeto está definido tanto por su conciencia estética, como por su concepción patémica que permea las bases objetivas y construye la referencialidad estética en función de la pasión, y en que esta pasión se convierte en valor argumental que quiebra las certezas

13 Adorno, 14.

«reales») y propone lo emotivo-subjetivo como base escritural-referencial para comunicar desde lo pasional, expresar-provocar la emoción desde el referente estético que es desbordado por la conciencia patémica del sujeto; presentándose una enriquecedora simbiosis donde: la pasión se vuelve expresión, y la expresión, pasión:

La separación de ciencia y arte es irreversible. Sólo la ingenuidad de los fabricantes de literatura la pasa por alto, porque el fabricante de literatura se toma por un genio de la organización y sabe hacer con buenas obras de arte chatarra para otras malas. La ciencia y el arte se han separado con la cosificación del mundo en el curso de la creciente demitologización; es imposible restablecer con un golpe de varita mágica una conciencia para la cual sea una sola cosa intuición y concepto, imagen y signo —si es que esa conciencia ha existido alguna vez— y la restitución de esa conciencia caería otra vez en el caos¹⁴.

Por tanto, desde el arte se funda una «objetividad subjetivada» que amerita la creación de lógicas de sentido por medio de la argumentación estética si seguimos los planteamientos de Greimas y su teoría de la imperfección. Donde el estremecimiento entre espectador y objeto estético produce la relación que posteriormente se intenta traducir en la obra literaria por medio del discurso metafórico; lo que Adorno insinúa como otra forma de objetividad radicada en lo subjetivo: «La medida de esta objetividad no es la verificación de tesis sentadas mediante su examen o comprobación repetida, sino, la experiencia humana individual que se mantiene reunida con la esperanza y la desilusión»¹⁵. Asumida esa tesis, la incorporación de lo trascendente posibilita la hiperinterpretación que se deriva de forma complementaria y creativa; esto es, la creación se reescribe en prolongación simbólica de los textos cuando devienen en discursos argumentativos desde ellos mismos: «El subjetivismo es, según lo indicado, parte esencial del ensayo. Es esta motivación interior la que

14 Adorno, 14.

15 Adorno, 17.

elige el tema y su aproximación a él; y como el ensayista expresa no sólo sus sentimientos, sino también el mismo proceso de adquirirlos, sus escritos poseen siempre un carácter de íntima autobiografía»¹⁶.

La concreción de la anterior premisa está justificada en Montaigne, precursor del concepto de *ensayo*, quien lo tipifica con base en:

Es el juicio un instrumento necesario en el examen de toda clase de asuntos, por eso yo lo ejercito en toda ocasión en estos *ensayos* [...] Reflexiono sobre las cosas, no con amplitud sino con toda la profundidad de que soy capaz, y las más de las veces me gusta examinarlas por su aspecto más inusitado. Me atrevería a tratar a fondo alguna materia si me conociera menos y me engañara sobre mi impotencia. Soltando aquí una frase, allá otra, como partes separadas del conjunto, desviadas, sin designio ni plan, no se espera de mí que lo haga bien ni que me concentre en mí mismo. Varío cuando me place y me entrego a la duda y a la incertidumbre, y a mi manera habitual que es la ignorancia¹⁷.

El ensayo establece la dialéctica que conlleva a la diversidad simbólica entre autor-texto-lector-contexto para imbricar destinatarios no plenamente definidos sino convocados por el discurso y la individualidad creadora que permite el intercambio argumentativo desde condiciones y perspectivas privilegiadas, que en el caso de la literatura, estarán contenidas en el discurso metafórico y sus posibilidades de expansión referencial, tal y como lo dice Ricoeur, sostenidas en *la metáfora viva*:

Las metáforas vivas son metáforas de invención dentro de las cuales la respuesta a la discordancia en la oración se convierte en una nueva ampliación del sentido, si bien es realmente cierto que tales metáforas inventivas tienden a convertirse en metáforas muertas mediante la repetición. En tales casos, el sentido ampliado se convierte en parte de nuestro léxico y contribuye a la polisemia de las palabras en

16 José Luis Gómez-Martínez, *Teoría del ensayo*. 2.^a ed. (México: UNAM, 1992) 80.

17 Michel Montaigne, *Oeuvres complètes* (Bruges: Pléiade, 1967) 289-290.

cuestión, cuyos contenidos cotidianos se ven acrecentados. No hay metáforas vivas en un diccionario¹⁸.

Al centrarse en el yo de la enunciación se abre un camino paralelo a la hermenéutica, para abordar la red intersubjetiva del *ensayo lírico* dentro de los discursos estéticos. Este camino lo representa la argumentación subjetivada al privilegiar ante lo lexical, o lo meramente cultural, al enunciante desde la perspectiva patémica, al ser deseante que estructura sus textos en función de su lógica subjetiva, que transfigurada en texto, encuentra resonancia en el lector que pone en funcionamiento sus mecanismos patémicos para interpretar lo dicho, y allí se hace la incorporación de la circulación intersubjetiva de los discursos, el enriquecimiento de la significación a través del intercambio simbólico, en que el *ensayo lírico* desempeña un papel fundamental en la construcción de esa red intersubjetiva.

De esta manera, la región literaria está ligada a esa posibilidad «autobiográfica» de la palabra; al autorreconocimiento reflexivo que busca raíces y explicaciones a través del diálogo íntimo entre el ser y su reflejo en acción concomitante e inseparable. Por lo que la literatura se convierte así en el espejo donde se buscan las respuestas o se propende hacia ellas en una alternativa estrictamente íntima. Y lo cual genera una dinámica coercitiva, puesto que la crítica misma o reescritura literaria es una especie de autobiografía.

La región literaria —especie de ontología militante— siempre ha representado esa articulación autobiográfica que subyace a manera de corriente ideológica, para despuntar luego como estructurante central del texto literario. Esa ideología convertida en utopía o planteamiento dentro de la posibilidad del ser, constituye la «forma» de mirar la realidad a través del cristal de la poesía y más insistentemente de la literatura toda. En todo caso, los límites del mundo (región óptica y región literaria) están contextualizados por el lenguaje —sea cual fuere su modalidad expresiva—; Maurice Beuchot al abordar la expresión

18 Paul Ricoeur, *La metáfora viva* (Madrid: Trotta, 2001) 65.

artística en función de lenguaje, insiste en el encuentro de esas dos regiones: «Un ejemplo límite lo tenemos en la expresión artística. La obra del artista es su palabra exterior, aquello con lo que manifiesta su palabra interior»¹⁹.

Es menester insistir en que el ensayo literario, a pesar de esos tintes subjetivistas que lo impregnan, no es una plena manifestación de la individualidad solitaria que trasunta por los discursos literarios, sino más bien la junción entre lo real y lo simbólico; lo temporal y lo atemporal:

La referencia a experiencia —a la que el ensayo presta tanta sustancia como la tradicional teoría de las meras categorías— es la referencia a la historia entera; la mera experiencia individual; con que la conciencia arranca y empieza como con lo que más próximo le es, está ya mediada por la experiencia comprensiva de la humanidad histórica; y la idea de que en vez de eso la experiencia de la humanidad histórica sea mediada, mientras que lo propio individual en cada caso sería lo inmediato, no es más que autoengaño de la sociedad y de la ideología individualistas. Por ello el ensayo rectifica el desprecio por lo históricamente producido como objeto de teoría²⁰.

Así, el ensayo se articula como embrague entre tiempos y posibilidades, forma de establecer puentes entre referentes y disciplinas para configurar hipertextos; por tal razón, el *ensayo lírico* que ha surgido de esa otra mirada del lector le confiere la noción de singularidad, allí se extienden las coordenadas y ejes de significación que van más allá de la simple palabra expresada, aquí se ha cumplido el cometido de la palabra, entablar dos ejes referenciales y permitir la reconstrucción —deconstrucción— del sentido, puesto que:

El lenguaje no crea nuevos medios de expresión para cada nueva esfera de significación que se le abre, sino que su fuerza reside

19 Maurice Beuchot, *Hermenéutica, lenguaje e inconsciente* (México, Universidad Autónoma de Puebla, 1989) 76.

20 Adorno, 19-20.

justamente en configurar de modo diverso un determinado material dado de tal manera que pueda ponerlo al servicio de una nueva tarea e imprimirle una nueva forma espiritual sin necesidad de variar su contenido²¹.

Conforme a esta concepción del lenguaje constituido como escritura, y por ende, mediador entre el sujeto y su mundo, se establece el orden sucesivo que crea la relación referencial y permite la creación de formas y lógicas de sentido que sustentan la derivación del ensayo, tal y como lo entiende Adorno: «Con ello suspende al mismo tiempo el concepto tradicional de método. El pensamiento tiene su profundidad en la profundidad con que penetra en la cosa, y no en lo profundamente que le reduzca a otra cosa. Esto es lo que aplica polémicamente al ensayo al tratar lo que según las reglas es derivado sin recorrer él mismo su definitiva derivación»²². Esta relación referencial crea la unidad a partir del ensayo, lo que hace de él la transcripción de lo individual y lo colectivo enfocado desde la habilidad del discurso:

El ensayo está determinado por la unidad de su objeto junto con la de la teoría y la experiencia encarnadas en ese objeto. La apertura del ensayo no es la vaga apertura del sentimiento y del estado de ánimo, sino que cobra contornos gracias a su contenido. El ensayo se rebela contra la idea de obra capital, idea que refleja ella misma las de creación y totalidad. Su forma se atiene al pensamiento crítico que dice que el hombre no es creador, que nada humano es creación. El ensayo mismo, referido siempre a algo previamente hecho, no se presenta como creación ni pretende un algo que lo abarcara todo y cuya totalidad fuera comparable a la de la creación. Su totalidad, la unidad de una forma construida en y a partir de sí misma, es la totalidad de lo no total, una totalidad que ni siquiera como forma afirma la tesis de la identidad de pensamiento y cosa que rechaza en cuanto el contenido. La liberación de la constricción de la identidad concede

21 Ernst Cassirer, *Filosofía de las formas simbólicas* (Fondo de Cultura Económica, México, 1985) 181.

22 Adorno, 21.

a veces al ensayo lo que escapa al pensamiento oficial, el momento del color indeleble, de lo imborrable²³.

El ensayo: el alma y la forma

Se adopta el emblemático título de Georg Lukács donde se encuentra incluido su trabajo «Sobre la esencia y forma del ensayo (carta a Leo Popper)», en el que considera el ensayo, o como lo llama por momentos *crítica*, *arte*. En él privilegia la grandeza de esos *escritos* y valora su independencia al momento de crear lógicas de sentidos en función de los acontecimientos estéticos-sensibles que son reflexionados; deslindando el ensayo de lo científico:

En qué medida el tipo de intuición y su configuración excluyen la obra del campo de las ciencias y la ponen junto al arte, pero sin borrar el límite entre ambos; en qué medida le comunican la capacidad de una nueva reordenación conceptual de la vida, manteniéndola, al mismo tiempo, lejos de la perfección helada y definitiva de la filosofía. Esta es la única apología posible de estos escritos, y por tanto también su crítica más profunda; pues con la medida que aquí se establezca se medirán por vez primera, y la determinación de ese objetivo mostrará finalmente hasta qué punto se ha quedado lejos de él²⁴.

Conviene destacar la configuración que Lukács confiere al ensayo y su posicionamiento dentro del arte; perspectiva que viene a apuntalar nuestra propuesta de *ensayo lírico*; puesto que este autor insiste en concebir el ensayo más allá de la simple escritura reflexiva-argumental, y en torno a ello, aduce:

Cuando hablo aquí de ensayo como obra de arte aquí hago en nombre del orden (o sea, casi sólo simbólica o inapropiadamente); sólo por la sensación de que tiene una forma que lo diferencia con definitiva

23 Adorno, 28-29.

24 Lukács, 15.

fuerza de ley de todas las demás formas de arte. Intento aislar el ensayo con toda la precisión posible precisamente diciendo ahora que es una forma de arte²⁵.

Desde luego, esta aseveración se funda en la caracterización de la crítica como el arte que diversifica lo argumental hacia otros parámetros de la interpretación; que en el caso del discurso estético se hace diverso por la figuración del discurso metafórico; manera por excelencia para transmigrar el alma en las diferentes formas estéticas. Estamos refiriendo la transmigración simbólica que hace de la crítica un arte, y del arte, una forma de hacer crítica del arte, del sujeto y de la realidad misma; oportunidad para enfocar desde lo explícito o lo evocado construcciones discursivas que más allá de las simples doctrinas o enumeración de datos o conexiones con otros referentes, ya que son construcciones discursivas que estructuran su atractivo en algo diferente y enrolado en las fronteras entre la realidad y la ficción; una forma novedosa y creativa de *hacer* crítica: «aquí no estamos hablando de un sucedáneo, sino de algo nuevo por principio, de algo que no queda afectado porque se consigan total o aproximadamente objetivos científicos»²⁶.

Lo que entendemos como la búsqueda de la unidad mediante el ensayo en los discursos estéticos, incluso como la confluencia de lo unitario en el discurso literario que posibilita la creación de realidades alternas o paralelas a partir de la duplicidad que estructura los medios expresivos y las referencialidades, las imágenes y las significaciones: «Todo lo referida está soportado por la naturaleza misma de los discursos que son resignificados a través del ensayo “que exige una forma de arte para sí, porqué cualquier manifestación suya en las demás formas, en la poesía, nos tiene que turbar»²⁷.

25 Lukács, 15.

26 Lukács, 17.

27 Lukács, 22.

Tales «formas» nos estremecen en medio de la relación estética que configura la sensibilidad trascendente y trascendida que conecta al objeto hecho signo y al espectador. Indudablemente aquí retornamos a la dualidad entre unidad y multiplicidad como formas características de los discursos devenidos del arte:

Y como todo escribir aspira a la unidad al mismo tiempo que a la multiplicidad, éste es el problema estilístico de todos los escritores: alcanzar el equilibrio en la multiplicidad de las cosas, la rica articulación en la masa de una sola materia. Lo que en una forma de arte es viable es muerto en las demás²⁸.

La «viabilidad» del arte configura una nueva lógica de sentido que establece paralelismos simbólicos con otras lógicas y referentes, lo que permite la extrapolación referencial, donde las imágenes dejan de ser eminentemente decorativas para transfigurarse en potencialidades metafóricas: «aquí está planteado el problema del equilibrio de modo siguiente: el mundo y el más allá, la imagen y la transparencia, la idea y la emanación se encuentran respectivamente en un platillo de la balanza que ha de mantenerse en equilibrio»²⁹. Lukács plantea el ensayo a partir de la *inexpresividad* de las vivencias que requieren de formas discursivas que permitan la afluencia de ese complejo, polémico e intrincado mundo interior:

Hay pues, vivencias que no podrían ser expresadas por ningún gesto y que, sin embargo, ansían expresión. Por todo lo dicho sabes a cuáles me refiero y de qué clase son: la intelectualidad, la conceptualidad como vivencia sentimental, como realidad inmediata, como principio espontáneo de existencia; la concepción del mundo en su desnuda pureza, como acontecimiento anímico, como fuerza motora de la vida. La cuestión directamente formulada ¿qué es la vida, el hombre y el destino? [...] Cuando el hombre vive una cosa así, todo

28 Lukács, 22.

29 Lukács, 22.

lo externo de él espera en rígida inamovilidad la decisión que aportará la lucha de las fuerzas invisibles, inaccesibles a los sentidos³⁰.

Según lo expresado por Lukács sobre la particularidad que relaciona el ensayo con lo existencial, la figuración es mucho más trascendente al constituirse en importante estructura discursiva que intentará a través de la hibridez de géneros: prosa, narrativa, lirismo, formas y estructuras; expresar la complejidad existencial de los autores:

Por esos estos escritos hablan de las formas. El crítico es aquel que ve el elemento del destino en las formas, aquel cuya vivencia más intensa es el contenido anímico que las formas contienen directa e inconscientemente. La forma es su gran vivencia; es como realidad inmediata lo que tiene naturaleza de imagen, lo realmente vivo de sus escritos. La fuerza de esta vivencia da vida propia a esa forma nacida de una consideración simbólica de los símbolos de la vida. Se convierte esa forma en una concepción del mundo, en un punto de vista, en una toma de posición respecto de la vida de la que ha nacido; en una posibilidad de transformar la vida misma y crearla de nuevo. El momento crucial del crítico, el momento de su destino, es pues, aquel en el cual las cosas devienen formas; el momento en que todos los sentimientos y todas las vivencias que estaban más acá y más allá de la forma reciben una forma, se funden y adensan en forma. Es el instante de unificación de lo externo y lo interno, del alma y de la forma³¹.

Esta consideración sobre el ensayo se emparenta con nuestras propuestas sobre la ontosemiótica como método para abordar las expresiones estéticas y discursivas en general desde las posicionalidades/circunstancialidades de los enunciantes y su interrelación a partir de la sensibilidad trascendente que lo lleva a espacios de la resignificación mucho más allá de las potencialidades literales:

30 Lukács, 23.

31 Lukács, 24-25.

En los escritos del crítico la forma es la realidad, es la voz con la cual dirige sus preguntas a la vida: esta es la realidad, el motivo más profundo de que los materiales típicos naturales del crítico sean la literatura y el arte [...] pues aquí la forma parece, incluso en su abstracta conceptualidad, algo segura y tangiblemente real. Pero ésa es sólo la materia típica del ensayo, no la única. Pues el ensayista necesita la forma sólo como vivencia, y sólo la vida de la forma, sólo la realidad anímica viva contenida en ella. [...] Y sólo porque la literatura, el arte y la filosofía tienden abierta y rectilíneamente a las formas, mientras que éstas son en la vida misma sólo la exigencia ideal de un cierto tipo de hombres y de vivencias³².

Llega a la conclusión de que el ensayo implica una estructura y actitud artística que lo incorpora a una manifestación discursiva de indudables aristas creativas que lo enriquecen y potencian en el universo simbólico:

Sólo ahora podemos escribir las palabras iniciales: el ensayo es un género artístico, la configuración propia y sin resto de una vida propia, completa. Ahora ya puede resultar no contradictorio, no ambiguo, no fruto de una perplejidad el llamarle obra de arte y destacar constantemente lo que le diferencia del arte: el ensayo se enfrenta con la vida con el mismo gesto que la obra de arte, pero sólo con el gesto; lo soberano de esa actitud puede ser lo mismo, pero aparte de eso no hay ningún contacto entre ellos³³.

De allí, el ensayo en su naturaleza representa el arte hecho existencia; la existencia transfigurada en arte, y por ello, en este proyecto de investigación lo planteamos desde la óptica de *ensayo lírico*. Esa hibridez que linda entre lo discursivo patémico y las formas que intentan recuperar los hálitos existenciales que fluctúan en las fronteras del arte, la literatura y la filosofía.

32 Lukács, 25.

33 Lukács, 38.

El ensayo lírico y la potencialidad simbólica

Así las cosas, el ensayo resignifica las posibilidades de interpretación y cada vez que indagamos dentro de su variada red de significaciones nos encontramos con diversas acepciones sobre él, como la de María Moliner al definirlo como «composición literaria constituida por meditaciones del autor sobre su tema más o menos profundas, pero sin sistematización filosófica»³⁴. Desde nuestra concepción podemos determinar que existe una sistematización filosófica dentro del ensayo, y más aún, sobre el *ensayo lírico* para crear una lógica de sentido que deviene en hermenéutica que sitúa lo comprendido entre la literatura y la filosofía:

El ensayo se encuentra, pues, a medio camino entre la pura literatura y la pura filosofía. El hecho de ser un género híbrido no empaña su nobleza, como una banda siniestra en el escudo. Su título es legítimo, pero no es título de soberanía. Quiero decir que el ensayo no puede ser demasiado literario sin dejar de ser ensayo, sin dejar fuera mucho más de lo que en él cabe. El ensayo es casi literatura y casi filosofía. Todos los intermedios son casi extremos que ellos unen y separan a la vez³⁵.

Desde tal perspectiva, el ensayo posibilita la combinatoria entre lo racional y lo imaginativo mediante la conjunción de perspectivas que enriquecen el discurso argumentativo que en la estética tiene la función de generar sentidos y significaciones más allá de las racionalidades convencionales; porque como el ensayo:

Es un género y un artificio, tiene sus caracteres propios y debe cultivarse siguiendo las reglas del arte. Una de las primeras reglas tacitas es la que prohíbe decir algo que no se entienda en seguida. Cada género delimita el campo de sus posibles oyentes o lectores. Siempre

34 María Moliner, *Diccionario de uso del español* (Madrid: Gredos, 2007).

35 Eduardo Nicol, *El problema de la filosofía hispánica* (México: Fondo de Cultura Económica, 1961) 211.

hay o debe haber una cierta consonancia entre la forma y el fondo de un género y el carácter de los lectores. El ensayo se dirige a lila generalidad de los cultos”. Sea cual sea la especialidad de cada uno, la lectura de un ensayo no requiere en ninguno la especialización. A la generalidad de los cultos corresponde “la generalidad de los temas” que pueden tratarse en estilo de ensayo, y la generalidad en el estilo mismo del tratamiento. El ensayista puede saber, sobre el tema elegido, mucho más de lo que es justo decir en el ensayo. La obligación de darse a entender no implica solamente un cuidado de la claridad formal, sino la eliminación de todos aquellos aspectos técnicos, si los hubiere, cuya comprensión implicaría en el lector una preparación especializada³⁶.

Con Nicol se confirma nuestra posición con respecto al ensayo y la posicionalidad del enunciante que es fundamental y determinante. El ensayista tiene la oportunidad de desarrollar sus potencialidades argumentativas a través de diferentes medios y estilos, porque el ensayo es un género donde la manifestación patémica es un aspecto que subyace y le otorga las singularidades al discurso argumentativo, porque:

El ensayo mismo es un género, pero tiene varias especies. Cuanto podamos hacer es materia de consideración ética; pero, en fin, se comprende que un ensayo literario, o estético, o biográfico, o autobiográfico, o un ensayo sobre ambientes, cosas y personas conocidas en viaje, no plantea necesariamente cuestiones graves de responsabilidad. Cosa distinta es el ensayo filosófico. El viajero puede narrar y comentar lo que ha visto en un país sin adquirir el compromiso de encerrar en sus palabras una «definición» esencial y total de ese país (cosa que, por lo demás, dudo que fuera posible). Otro viajero habrá visto y narrara cosas distintas, o reaccionara distintamente ante las mismas cosas, y la discrepancia no implicara error en uno de ellos, o contradicción entre uno y otro. El lector podrá instruirse con ambas

36 Nicol, 212.

narraciones, porque ninguna de ellas pretende ser, de antemano, exclusiva y definitiva³⁷.

Nicol vincula el ensayo con la reflexión filosófica y lo denomina *ensayo filosófico*; la oportunidad para que autor y lector converjan a partir del texto que conduce a los lugares donde las incertidumbres se hacen cautas para transitar el complejo mundo de la argumentación:

El ensayo filosófico requiere en cambio más cautelas, lo mismo en el autor que en el lector. Si este pertenece realmente a esa comunidad de los cultos, y no sólo presume de ello, ha de estar ya bien avisado para discernir entre aquellos autores que emplean el ensayo como artificio y método para comunicar ideas filosóficas a quienes no son filósofos, y aquellos otros autores que emplean el ensayo para eludir los rigores del método filosófico. Para el ensayista nato, el ensayo es una forma de pensar; para el filósofo nato, el ensayo es una forma ocasional de exponer lo ya pensado con distinto artificio. El ensayo, como su nombre indica, es una prueba, una operación de tanteo. Es como un teatro de ideas en que se confunden el ensayo y el estreno. En la ciencia, las ideas se ensayan en privado, antes de representarlas en público³⁸.

Teniendo ello en mente, recalamos la posición con respecto al subjetivema y su figuración dentro de la literatura y sus manifestaciones biográficas y autobiográficas; implícita la manifestación del autor desdoblado en sujeto enunciante, lo que convierte el *ensayo lírico* en una forma de reflexión metafórica que mediante lo extradiscursivo sitúa lo comprendido por medio de la reescritura del orden simbólico que asume la lógica de sentido dentro del texto literario para crear la realidad que soporta todo presente literario. La reflexión se diversifica en diferentes sentidos que incluyen lo explícito e implícito; al autor-creador o sujeto literario que se diversifica en las confluencias que

37 Nicol, 212-213.

38 Nicol, 213.

embragan los diferentes intervinientes en el proceso de percepción-recepción del proceso estético:

En el ensayo, los pensamientos aparecen como radiantes y aislantes. En la teoría son conductores y aglutinantes. La filosofía sistemática es un cosmos, y de él cabe decir lo que Anaxágoras decía del macrocosmos: que hay una parte de cada cosa en cada cosa. Pero antes de producir esta integración, el trabajador científico de la filosofía va guiado en su búsqueda por alguna idea germinal. La vocación se manifiesta al principio como una fuerza poderosa, pero ciega, como un impulso sin regla directriz, como un afán de pensar ideas que está vacío de ideas por completo. Luego, más o menos tempranamente, empiezan a surgir, no las ideas, pero sí unas predilecciones temáticas, unas afinidades todavía nebulosas. Y digo que estas afinidades y predilecciones temáticas, cuando cristalizan y se definen, constituyen algo así como una vocación personal de pensamiento, dentro de la vocación genérica de la filosofía³⁹.

El *ensayo lírico* es la hibridez creativa que conjunta disímiles nociones de verdad que fluctúan entre la racionalidad y la patemia, o a mejor decir, el sujeto en la integralidad de su ser y la facultad de expresar sus percepciones de la realidad a partir del discurso literario. Las formas de estructuración estética son desbordadas por el orden simbólico, e indistintamente, desde la narrativa, la lírica o el ensayo mismo se puede articular fundamentaciones que expliquen la posición estética de los autores frente a cualquier escuela, modalidad o expresión literaria; aún más, convirtiendo sus textos estéticos en formas reflexivas-simbólicas para pensar desde el sujeto y su confluencia en el discurso literario que indudablemente crea una perspectiva hermenéutica.

39 Nicol, 266.

Referencialidad e ironía en *El crimen de Alberto Lobo*, de Gonzalo Chacón Trejos¹

(Referentiality and Irony in *El crimen de Alberto Lobo*, by Gonzalo Chacón Trejos)

Gustavo Camacho Guzmán²
Universidad Nacional, Costa Rica

RESUMEN

El artículo analiza dos aspectos particulares de la novela *El crimen de Alberto Lobo*, de Gonzalo Chacón Trejos, que se postula como histórica. En primer lugar, se estudia la relación entre la construcción del universo ficcional y las condiciones propias de la realidad factual; y en segundo lugar, su discurso irónico y humorístico. Esta obra alude a los hechos políticos acaecidos en Costa Rica entre 1914 y 1919; la elección de Alfredo González Flores como presidente de la República, su derrocamiento por Federico Tinoco Granados y la ulterior caída del régimen dictatorial.

ABSTRACT

This article analyzes two particular aspects of the novel *El crimen de Alberto Lobo*, by Gonzalo Chacón Trejos. Deeming it historical, the study deals with the link between the construction of the fictional universe and the conditions of factual reality; and secondly, it examines the ironic and satirical discourse present in the novel. It alludes to the political events which occurred in Costa Rica between 1914 and 1919; that is, when Alfredo González Flores was elected president, and then overthrown in a coup by Federico Tinoco Granados, and the subsequent fall of the dictatorship.

1 Recibido: 22 de febrero de 2017; aceptado: 15 de mayo de 2017.

2 Programa de Maestría en Estudios de Cultura Centroamericana. Correo electrónico: gustavo_a_72@hotmail.com

Palabras clave: literatura costarricense, narrativa costarricense, novela histórica costarricense, Gonzalo Chacón Trejos

Keywords: Costa Rican literature, Costa Rica narrative, Costa Rican historical fiction, Gonzalo Chacón Trejos

El crimen de Alberto Lobo (1928)³ es una novela del escritor costarricense Gonzalo Chacón Trejos, que presenta aspectos difíciles de hallar en otras obras literarias publicadas en el país durante la primera mitad del siglo xx. Ejemplos de ello son su temática y su tono. Este texto es una de las escasas novelas históricas acerca de los dramáticos sucesos en torno a la administración de Alfredo González Flores (que va de 1914 a 1917), su derrocamiento por parte de Federico Tinoco Granados y la caída del gobierno de Tinoco, en 1919. Plantea reflexiones acerca de la crisis del Estado liberal costarricense y la aparición de los movimientos de obreros, artesanos y campesinos, en las décadas de 1920 y 1930. El acercamiento a los hechos históricos se caracteriza por un notable tono humorístico, lo que constituye una novedad en la tradición literaria nacional y hace difícil su adscripción a tendencias y periodos descritos por la crítica. No es una novela que se ajusta a los cánones establecidos por los estudiosos de la novela histórica hispanoamericana, pues aunque publicada en 1928, el recurso de la ironía y el tratamiento desenfadado de los personajes que cuentan con un referente histórico claro, la aproximan a la corriente literaria que la crítica ha llamado como *nueva novela histórica*, más característica de fines del siglo xx e inicios del XXI, lo que la convierte en una novela muy llamativa en la literatura costarricense.

Conviene reparar en las relaciones entre la literatura y la historia. Según algunos investigadores, ambas formas discursivas cuentan con más similitudes que diferencias. Albino Chacón sostiene que el discurso histórico puede emplear recursos retóricos y estilísticos propios de la literatura; la historia y la ficción comparten el carácter

3 Gonzalo Chacón Trejos, *El crimen de Alberto Lobo*. 2.ª ed. (San José: Editorial Costa Rica, 1971); en adelante, el número de página se designará entre paréntesis en el texto.

narrativo, debido a que ambas formas discursivas refieren una serie de acontecimientos. De tal planteamiento surge la idea de que la historia es narrativa; y por esta característica, tanto la novela como la historia son dos subgéneros de una misma estructura. La única diferencia, según Chacón, radica en la forma en que se clasifican, se reciben y circulan ambas formas de relato⁴.

Para Edward Carr, los textos históricos no presentan un corpus de acontecimientos reales y objetivos, sino una reelaboración; de ahí que la historia no se entiende como una enunciación objetiva e independiente de cualquier interpretación⁵. A partir de dichos planteamientos, es de creer que no hay grandes diferencias entre la historia y la literatura, sino que tal como explica Todorov, la distinción o confusión entre ambos discursos obedece a aspectos culturales y de recepción.

Esta equiparación se debe, según Todorov, a que se aprecia no lo que se dice en ellos, sino el cómo se dice: se valora que los textos ofrezcan los acontecimientos como si fueran reales; lo que se estima de la lectura es la *veridicción*, más que la verdad real en sí misma⁶. A pesar de esta asimilación de los hechos narrados a la realidad, tanto el historiador como el novelista se hallan sujetos a distintas reglas, pues mientras el historiador debe referir únicamente lo que ha acontecido y es comprobable, el novelista no se encuentra atado a la verdad factual⁷.

En virtud de las similitudes entre la narración de hechos ficcionales y verosímiles y la narración de hechos acaecidos y comprobables, la novela presenta personajes, acontecimientos o situaciones similares o idénticos a las condiciones reales e históricas. Por ello, existe toda

4 Albino Chacón, «La literatura histórica en Costa Rica hoy: contribución al debate teórico», *Letras* 39 (2006): 227.

5 Edward Carr, *¿Qué es la historia?* (Barcelona: Seix-Barral, 1979) 16. José Saramago también afirma esta idea en «Contar la vida de todos y de cada uno». *Cuadernos de Lanzarote* (Madrid: Alfaguara, 1996) 613.

6 El planteamiento de Todorov concuerda con las ideas de Barthes y el efecto de realidad: las acciones narradas parecen reales a los ojos de los lectores. Véase Roland Barthes, «El efecto de realidad». *Lo verosímil* (Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo, 1972).

7 Tzvetan Todorov, *Las morales de la historia*. Trad. Marta Butran Alcázar (Barcelona: Paidós, 1993) 119-120.

una corriente novelística conocida como *novela histórica*. Para Georg Lukács, la novela histórica surgió tras la Revolución Francesa y la posterior caída de Napoleón, hechos que nutrieron la creación estética de Walter Scott, padre de la novela histórica⁸.

Por su parte, Noé Jitrik entiende la novela histórica a partir de la distinción entre *especie y género*. De esta forma, se le concede a la novela histórica no independencia con respecto a las demás novelas, sino que se la homologa, por ofrecer un ejemplo, con la narración de tipo fantástico; ambas, novela histórica y fantástica, son *especies* de un mismo género. Por ello, no parece prudente creer que difieran respecto del fondo de su organización como expresiones literarias.

En cuanto a las razones por las que aparece esta forma de escritura, Jitrik sostiene que se da cuando las estructuras sociales cambian de forma radical. Así, la novela histórica ofrece respuestas a la búsqueda de una identidad, como ocurre en el caso de la patria en crisis, periodo en que las instituciones se muestran ineficaces o asediadas por el proceder militar⁹. Si la novela histórica constituye una forma de solventar las crisis, tanto identitarias como socio-políticas, sería fácil explicar la rápida difusión que experimentó el género en América Latina, en especial, durante los periodos de intensa modernización¹⁰. La novela histórica cuenta con una rica tradición en nuestro continente, que empezó con la publicación de *Xicoténcal*, o *Xicoténcatl* (México, 1826). Esta variante narrativa ha sido un valioso instrumento de recuperación de la memoria, análisis del pasado y debate político, aun cuando no se refiere a los hechos ni personajes como lo haría la historiografía formal.

8 Georg Lukács, *La novela histórica* (México: Era, 1966) 25. Carlos Rama es de una opinión similar, pues plantea que la novela histórica, como tal, surge con Chateaubriand, pero de forma especial con Walter Scott y su texto *Ivanhoe* (1820). Véase Carlos Rama, *La historia y la novela y otros ensayos historiográficos*, 2.^a ed. (Madrid: Tecnos, 1975).

9 Noé Jitrik, *Historia e imaginación literaria: las posibilidades de un género* (Buenos Aires: Biblos, 1995) 17.

10 Jitrik, 20.

En el contexto americano, una de las causas del auge de este tipo de ficción son los procesos independentistas, emprendidos entre 1810 y 1825. Una vez emancipados del imperio, los pueblos hispanoamericanos requerían afirmaciones y bases sobre las cuales fundar una identidad nacional; en parte, tal aspiración se lograba por medio del recuento del pasado¹¹. Vale decir: la novela histórica del continente busca preguntarse qué se es como nación frente a las potencias extranjeras y a los pueblos colonizadores; de esta manera, no extraña que la novela histórica hispanoamericana haya estado, a lo largo de poco más de dos siglos, relacionada con los procesos de formación, reformulación y disolución de las identidades nacionales.

Sin embargo, al referirse al problema de la representación en la novela histórica, Jítrik afirma que su objeto es elaborar «un discurso que representa otros discursos que, a su vez, dan cuenta de un hecho y permiten considerarlo como real y efectivamente acontecido»¹². Esto supone que, más allá de las reafirmaciones identitarias, la novela histórica representa la historia entendida como elaboración, como los otros discursos a los que refiere el texto novelesco y en los cuales se apoya para construir el universo ficcional¹³. No extraña que la literatura de este tipo reescriba, reinterprete, reformule o desacralice el pasado: en tanto discurso, la historia puede manipularse o interpretarse como cualquier otra creación lingüística¹⁴.

11 Jítrik, 37.

12 Jítrik, 59.

13 Echevarría, en su estudio sobre la novela histórica de Chile, menciona tres características propias de la novela histórica tradicional: (a.) presentar la obra dentro de un marco veraz en cuanto a su historicidad, (b.) mezclar artísticamente personajes y acciones ficticias y reales sin que se alteren los principios históricos, y (c.) respetar la verosimilitud de lo ficticio. Véase Evelio Echevarría, «La novela histórica de Chile: deslinde y bibliografía, 1852-1990». *Revista interamericana de bibliografía* XLII. 4, (1992): 643.

14 Páginas más adelante, Jítrik afirma: «Se dijo ya que la historia que servía a la novela histórica era un saber discursivo; esto implica, ante todo, una mecánica de ‘traducción’» que genera la propia historiografía, entendida como una organización con una finalidad específica: justificar o conservar un poder. Esta es la razón por la cual la historia es «un lugar de acuerdo social en relación con el poder» (82).

Según Peter Elmore, la relación entre la historiografía y la fabulación de tema histórico estriba en que ambas son discurso y ambas comparten un registro: la «memoria» de una comunidad en específico¹⁵. Propone algunas ideas sobre la novela histórica de la segunda mitad del siglo xx. Entre los postulados principales, se encuentra uno sobre los personajes: el texto instaura un presente dentro de su ficcionalidad «en el cual viven y actúan personajes» que, en vez de ser próceres, son seres humanizados y desmitificados, que interactúan y viven en su entorno inmediato¹⁶; es decir, no se trata en los textos de hombres glorificados por el tiempo; antes bien, el texto se encarga de presentar personajes verosímiles, al margen del gran escenario de la historia.

Con respecto al desarrollo histórico de la serie literaria, destacados estudiosos sostienen que la novela histórica de siglo xx se caracteriza por abordar el pasado desde una perspectiva crítica, en la cual predomina la desmitificación de los aspectos patrióticos, así como el escepticismo con respecto a la historia y el discurso oficiales, esta última característica explica que algunos de estos textos posean un afán contestatario y subversivo¹⁷.

La novela histórica experimentó un auge hacia el final del siglo xx. Esta tendencia es la que estudia Fernando Aínsa, para quien la *nueva novela histórica* lleva a cabo la desmitificación de los referentes históricos a través del anacronismo, la ironía, la parodia y lo grotesco, de ahí que esta tendencia se oponga a la estética tradicional de la novela histórica, propia del inicio del siglo xx y se la tienda a asociar con la conmemoración del quinto centenario de la llegada de Colón a América¹⁸.

15 Peter Elmore, «La novela histórica en Hispanoamérica: filiación y genealogía». *Gaceta del Fondo de Cultura Económica* 327, (marzo 1998): 43. Este autor expresa: «nuestro acceso al pasado se constituye a través de los discursos que dan cuenta de los eventos y procesos históricos» (43). En otras palabras, el pasado se conserva solo a través de discursos, y como tales, los discursos se hallan sesgados por creencias o ideas de quien los emite.

16 Elmore, 47.

17 Elmore, 47-48.

18 Fernando Aínsa, «La reescritura de la historia en la nueva narrativa latinoamericana». *Cuadernos Americanos* 4, 28j (1991): 13. De una opinión similar es Chacón, quien opina que la ficción escrita

No obstante, en la primera mitad del siglo xx, apareció en Costa Rica una novela histórica cuya base, tomada de la realidad, plantea la deformación satírica de los hechos y de los nombres de las personas involucradas, lo cual, según los planteamientos de Aínsa, sería propio de la novela histórica contemporánea. Al margen de las grandes tradiciones literarias, *El crimen de Alberto Lobo* anticipa rasgos estilísticos de las tendencias posteriores a su publicación¹⁹; ello la convierte en un texto peculiar dentro de la tradición literaria costarricense, al distanciarse de las tendencias literarias de su época. En estos términos, *El crimen de Alberto Lobo* es un texto que, en su propio discurso, es un contraejemplo para la periodización y tendencias que la crítica ha establecido para la novela inspirada en hechos y personajes históricos.

La referencialidad del espacio

Por lo común, la crítica ve en *El crimen de Alberto Lobo* un texto cifrado del que se extraen referentes que llevan a la creación de personajes, espacios y situaciones. Al mismo tiempo, se ha convenido en que el texto trata acerca del gobierno de Alfredo González Flores (1914 a 1917), su derrocamiento por Federico Tinoco y la posterior caída del régimen despótico, con el asesinato de Joaquín Tinoco, hermano de Federico²⁰.

entre 1900 y 1950 obedece a «la gran Historia», pues otorga la versión oficial de los hechos y reproduce lo ya estipulado en cuanto a ellos. Véase Chacón, «La literatura histórica en Costa Rica hoy: contribución al debate teórico», 234.

- 19 Para Aínsa, las características de la nueva novela histórica son las siguientes: prestar atención a personajes ajenos al gran teatro de la historia, la eliminación de la «distancia histórica» y la consecuente desmitificación y degradación de los grandes mitos y epopeyas nacionales. Una opinión diferente es la propuesta por Lukasz Grützmacher, al proponer, no la distinción tajante entre novela histórica tradicional y nueva novela histórica, sino un continuo entre ambas tendencias. Véanse Aínsa, «La reescritura de la historia en la nueva narrativa latinoamericana»: 18-19 y Lukasz Grützmacher, «Las trampas del concepto “la nueva novela histórica” y de la retórica de la *historia postoficial*». *Acta Poética* 27, 1 (2006): 141-167 (163). DOI: <https://doi.org/10.19130/iifl.ap.2006.1.193>
- 20 A modo de ejemplo, véase María Eugenia Trejos Ugalde, «La constructividad en la novela *El crimen de Alberto Lobo* (análisis estructural)». Tesis de grado. Universidad de Costa Rica, 1980.

A la luz de las similitudes entre lo histórico y la invención textual, hay una relación entre los hechos políticos de la Costa Rica de principios de siglo xx y la creación novelesca. Gonzalo Chacón Trejos tomó elementos de la realidad extratextual para construir, por medio de la representación literaria, un mundo posible y verosímil. El país en que se van a desarrollar las acciones del relato tiene por nombre Ticonia. Para un lector de 1928, ese nombre hubiera resultado muy claro: el narrador se inspira, para crear esa «pequeña república» (17), en Costa Rica, donde viven los *ticos*²¹. De esta manera, el lector nacional y el narrador comparten ciertos rasgos, ambos logran una identificación entre ellos en razón de que comparten un mismo espacio, tanto el lector como el escritor son costarricenses, pues la primera edición de la novela se publicó en la ciudad de San José.

De este país imaginario, son cuatro los lugares en que ocurren las acciones relatadas: la capital, que lleva por nombre Abra²²; dos provincias: Florinia y Manudia; y un puerto: el Puerto de Las Arenas. La capital de Ticonia, con seguridad, tuvo como referente a San José, capital de Costa Rica. Geográficamente, la cabeza del país se encuentra en medio de dos cordilleras, junto con las ciudades principales de tres provincias. El llamado «Valle central» se conforma por San José, Heredia, Alajuela y Cartago, así, es posible que el autor de la novela se haya inspirado en la situación geográfica de la capital para darle nombre a la cabecera de Ticonia, pues el abra es la abertura entre dos montañas; referiría, de esta manera, a que en Ticonia, al igual que en Costa Rica, el poder y el mando de la nación se encuentran situados entre dos cordilleras.

21 Esta voz aún no aparece en el *Diccionario de costarriqueñismos (1892)*, de Carlos Gagani.

22 El nombre de Abra, además de aludir a una abertura entre dos montañas, puede estar relacionado con el topónimo con el que se fundó la ciudad capital: Villa Nueva de la Boca del Monte: la abertura de la montaña, lo cual concuerda con la ubicación geográfica de la capital. Carlos Molina Montes de Oca menciona que este nombre se debía al efecto visual provocado por el descenso de los cerros situados al este de Desamparados para llegar al paraje donde hoy se encuentra la ciudad de San José. Véase Carlos Molina Montes de Oca, *Garcimuñoz. La ciudad que nunca murió*. (San José: Editorial de la Universidad Estatal a Distancia, 2015) 114.

Florinia encuentra su correlato en la realidad con Heredia, la única provincia que el pueblo ha designado con el nombre de «Ciudad de las flores». El referente de Florinia se explica, además, porque Calixto parte un pastel durante el banquete de elección, que le recuerda su infancia en esa provincia. El pastel representa a «una torre antigua que existe en Florinia dominando la ciudad» y que estaba ubicada en el centro de la urbe (26-27). La edificación a la que se alude es, sin duda, el fortín, que está en el centro histórico de Heredia, y aún hoy puede apreciarse²³.

Una vez que el lector de inicios de siglo xx tuvo claro que Ticonia eligió como gobernante a un abogado que vivió y creció en Florinia, hubiera sido fácil relacionar a Calixto con Alfredo González Flores. Transcurridos nueve años desde la caída de Tinoco, el lector de entonces, que vivió los acontecimientos en que se inspiran la que lee, podía establecer sin mucho esfuerzo la relación entre Calixto y González Flores. Por demás, ambos son escogidos de la misma manera para regir el rumbo de la nación: tanto Calixto como González Flores son elegidos por el Congreso sin haber recibido el apoyo del colegio electoral; el primero «se había sacado el gordo de la lotería sin tener billete» (24) y González Flores consiguió «la presidencia de la República [...] sin haber recibido un solo voto popular»²⁴.

Por su parte, de la provincia de Manudia solo se presenta al lector una plaza, en la cual se alza la estatua del héroe nacional de Ticonia. Pacomio va a rendir homenaje a este héroe, aunque ese tipo de celebración le parezca una mojiganga (95). La escultura del soldado cuenta con una tea y un fusil, y camina con paso tímido y

23 El fortín consiste en un torreón que se ordenó construir en 1876 por el comandante de plaza de Heredia, Fadrique Gutiérrez, quien lo diseñó. El edificio consta de tres partes: una base cuadrangular con dos filas de troneras, de la cual sale la segunda parte, de forma cilíndrica, también con troneras. La tercera parte, a modo de balcón, posee forma octogonal; en total, el inmueble cuenta con trece metros y veinticuatro centímetros de altura. El 10 de octubre de 1882, el presidente Bernardo Soto ordenó su demolición, aunque esta orden no llegó a ejecutarse. El 2 de noviembre de 1974 fue declarado Monumento Nacional. Véase Carlos Meléndez y Mario Ramírez, *Añoranzas de Heredia*, 2.^a ed. (Heredia: Editorial de la Universidad Nacional, 2001) 49-50.

24 Eduardo Oconitrillo, *Los Tinoco (1917-1919)* (San José: Editorial Costa Rica, 2011) 15.

cauteloso (96). La figura de este soldado, a quien Ticonia ha erigido como patrono de un altar para el culto de la nacionalidad, se inspira en la estatua de Juan Santamaría, que tal como lo describe el narrador, se encuentra en el centro de una plaza de Alajuela; Santamaría lleva un fusil en la mano izquierda y una tea encendida en la derecha²⁵. El nombre de Manudia está claramente relacionado con el apodo que reciben los alajuelenses, a quienes la población costarricense trata de *manudos*, aunque la razón de este apodo no está del todo clara²⁶.

El único espacio de la periferia de Ticonia que el narrador describe es un puerto en que viven pescadores. El Puerto de las Arenas recibe un nombre muy similar a una de las ciudades costeras más importantes de Costa Rica: Puntarenas. Es indudable que este nombre se compone de dos partes (punta-arenas); además, la última parte de este coincide con el final del nombre del puerto en el que muere Alberto Lobo.

Un país que aparece solo mencionado en el relato es Aquilandia, esta nación no reconoce a Pacomio como presidente de Ticonia, y en su legación se refugia Calixto el día en que se asalta el poder, Calixto acude «a una legación extranjera cuya bandera fuese un refugio respetado y aun temido por los usurpadores», luego de que Calixto buscara refugio en representaciones del extranjero, se extiende el rumor de un próximo desembarco de «soldados aquilandeses», el cual no llega a efectuarse (81-82).

25 El texto novelesco describe el monumento a Juan Santamaría tal cual es en la realidad. El soldado sostiene en la mano izquierda un fusil con bayoneta y en la derecha una tea encendida. Fue inaugurado, el 15 de setiembre de 1891, durante el gobierno de José Joaquín Rodríguez (1890-1894), aunque las gestiones para levantar el monumento empezaron en 1887. Carlos Gagini escribió una novela sobre las acciones de 1856 y la inauguración de este monumento, llamada *El Erizo* (1922), en esta novela la inauguración se fecha el 11 de abril de 1891. Según Rivera Figueroa, la escultura fue hecha por el francés Aristide Croisy (1840-1899). Véanse Eugenio Rodríguez Vega, *Biografía de Costa Rica* (San José: Editorial Costa Rica, 1980) 112; y Laura Rivera Figueroa, *Conmemoraciones de una gesta heroica: la estatua de Juan Santamaría y el Monumento Nacional*. (San José: Asamblea Legislativa, 2010): sp.

26 Carlos Gagini, en el *Diccionario de costarriqueñismos*, afirma que el manudo es una persona «de manos grandes y toscas», además, es «apodo injurioso que daban a los habitantes de Alajuela los de las otras provincias [...]». Véase Carlos Gagini, *Diccionario de costarriqueñismos* (1892) (San José: Editorial Costa Rica, 2010) 137.

Las marcas del texto sobre Aquilandia permiten afirmar que es una nación poderosa, que puede intervenir en los asuntos de otros países. El nombre se deriva del vocablo latino *aquila*, que remite al águila; además, en las «Palabras explicativas» que preceden al texto en la segunda edición de la novela, aparece la aclaración de que Aquilandia es «Tierra de Águilas» y de que su correspondiente, en la realidad, es Estados Unidos (14). Este país se caracteriza por emplear a esa ave como emblema. De esta manera, Chacón Trejos tomó la imagen del águila para dar nombre a una nación casi temida por los insurrectos de una pequeña nación como Ticonia.

Afirmar que el referente de Aquilandia es Estados Unidos se asocia a las relaciones diplomáticas entre el gobierno de Tinoco y el de Wilson: Ricardo Fernández Guardia y Alejandro Alvarado Quirós parten hacia Estados Unidos para solicitar el asentimiento de ese país para el gobierno de Costa Rica, pero la negociación fracasa²⁷. El resultado se atribuye a la intervención de González Flores, al creerse que capitalistas estadounidenses tomarían el control de las aduanas y de la Fábrica Nacional de Licores si Costa Rica incumplía el pago de los préstamos adquiridos²⁸. De igual manera, el reconocimiento del gobierno por parte de Estados Unidos no se dio sino hasta que se restituyó el orden constitucional anterior a 1917, a pesar de que Federico Tinoco organizara una elección para legitimar constitucionalmente su administración.

A la negativa de reconocer el gobierno de Tinoco, se sumó el temor provocado por las acciones expansionistas de Estados Unidos en Nicaragua, que estuvo invadida por los marines de ese país entre 1912 y 1933²⁹. E igualmente, por el control de Estados Unidos en la zona del Canal de Panamá, construido poco tiempo antes. En cambio, en Costa Rica, el gobierno de Tinoco fue apoyado por amplios sectores

27 Oconitrillo, 124.

28 Oconitrillo, 39.

29 Rafael Cuevas Molina, *Sandino y la intelectualidad costarricense. Nacionalismo antiimperialista en Nicaragua y Costa Rica (1927-1934)* (San José: Editorial de la Universidad Estatal a Distancia: 2014) 56.

de la población. En especial, el apoyo de la clase acomodada del país fue explícito, puesto que ello acababa con el gobierno impopular de González Flores, y además, el apoyo de la élite se debió a que Tinoco había prometido el restablecimiento del orden constitucional: esto se llevó a cabo con la redacción de una nueva Constitución Política en 1917, poco tiempo después de haber asumido la presidencia.

En razón de la similitud entre lo ficcional y lo factual, una lectura de *El crimen de Alberto Lobo* puede detenerse en desentrañar los verdaderos referentes de cada lugar o de cada personaje, sin embargo, tal abordaje implicaría un análisis de simple comparación entre la ficción y la realidad. Tal pudo haber sido la lectura que llevara a cabo el público que recibió de primera mano esta novela, pues además de haber visto de cerca la caída de los hermanos Tinoco, y aún con seguridad, la elección y el derrocamiento de González Flores, su contexto le permitía reconstruir el mundo que sirvió como base para la creación de Ticonia, sus gobernantes y las intrigas, fueran públicas o íntimas, que el texto aborda.

La referencialidad de los personajes y la trama

En cuanto a los personajes de la novela, es necesario tratar a Pacomio, Fanfán, Calixto, Alberto Lobo y Valentino. El primero es hombre astuto, que se mueve con alevosía y en razón del propio bienestar; Pacomio es un personaje dedicado a la política que utiliza una conducta de ocultamiento de las intenciones para que los demás no adivinen sus objetivos, es un aficionado al buen vestir y a cuidar de su apariencia; además, es el único personaje que lleva una peluca. Resulta significativo este hecho, en tanto la peluca sirve para ocultar algo y mostrar una apariencia que en realidad es distinta. Este hecho dejaría entrever en la peluca un símbolo de la apariencia falseada y del ocultamiento, y por tanto, un rasgo de Pacomio: un personaje que cambia no solo su apariencia, sino que oculta sus verdaderos intereses y sus intenciones.

Al igual que Pacomio, Federico Tinoco Granados fue un político durante las primeras décadas del siglo xx; según Eduardo Oconitrillo, Tinoco empezó su carrera pública en 1905 con la bandera del Partido Republicano, y por el hecho de sufrir de alopecia, las fotografías y pinturas de la época lo mostraban con cejas postizas y peluca³⁰. Además de la semejanza en la apariencia, Pacomio y Federico Tinoco poseen un parecido en cuanto a orígenes y crianza. El segundo, junto con su esposa, conformó una familia de la aristocracia nacional, «una familia principesca»³¹. De igual manera, Federico se educó en Estados Unidos, y luego en Bélgica, después de estudiar en el colegio de jesuitas de Cartago³²; la formación en el extranjero se reservaba a los hijos de las familias adineradas del país y que pertenecían a la oligarquía, enriquecida por el comercio del café. Es este el grupo social del que se distancia ideológicamente Chacón Trejos para escribir su novela, puesto que se describe críticamente a los caudillos de corte liberal, como es el caso de Federico Tinoco. La novela trata con un humor el tema del caudillismo, un problema propio del ocaso del liberalismo oligárquico. Ante el menoscabo del viejo orden político, el malestar generalizado del periodo de entreguerras y la emergencia de los movimientos sociales, el autor percibe la obsolescencia de las figuras de poder asociadas con la aristocracia y el autoritarismo.

Pacomio cuenta con un hermano, Fanfán, en quien confiaba sus proyectos y sus ambiciones, ambos se dedican a ejercer su fuerza y poder sobre el resto de Ticonia. De igual forma, Federico Tinoco guardó relaciones muy estrechas con su hermano Joaquín. Fanfán es atractivo y seductor, elegante y astuto, y se considera a sí mismo y a su hermano como dos personas superiores a los demás en virtud

30 Oconitrillo, 23.

31 Oconitrillo, 50. Samuel Stone estudió la genealogía de la clase dirigente del país, a la cual considera como descendiente del conquistador Juan Vázquez de Coronado. Según Stone, Federico Tinoco descende de este conquistador, y pertenece a la que él llama la rama D de la descendencia. Véase al respecto Samuel Stone, *La dinastía de los conquistadores. La crisis del poder político en la Costa Rica contemporánea* (San José: Editorial Universitaria Centroamericana, 1982).

32 Oconitrillo, 20.

de su abolengo y su valentía. Según Oconitrillo, Joaquín Tinoco era también un hombre seductor, hermoso y valiente. Sobre él, este historiador anota:

El hermano menor del presidente era valiente y audaz y su voluntad se imponía, sin titubeos, en el ejército y en la policía [...] El Senado y el Congreso les eran en su mayoría sumisos, por lo que el poder que ejercían los dos hermanos era casi absoluto³³.

En cuanto a la personalidad de Joaquín, Oconitrillo afirma que era un hombre seductor, un «apuesto militar» de «exquisitos modales» capaz de llevar a un estado casi hipnótico y muy «admirado por las mujeres»³⁴. Es indudable que Chacón Trejos creó la figura de Fanfán a partir del Ministro de Guerra. Fanfán «era capaz de amar a todas las mujeres», y se dedicaba a seducir (99).

Una similitud en cuanto a la gestión de Fanfán y Joaquín Tinoco, cuando dirigieron el Ministerio de Guerra, fue la persecución de ciudadanos y la conformación de un cuerpo de espías. Una vez que Pacomio y Fanfán se toman el sitial de la presidencia, «una vasta organización de esbirros, cuyo jefe era un tal Villano, llevaba los chismes a oídos del inquieto Pacomio y del iracundo Fanfán» (86); otro tanto sucede, nueve años antes de que se publicara la novela, en el país; Oconitrillo sostiene que esa organización existió y consistía en un «cuerpo de espionaje»³⁵.

Durante su gobierno, los Tinoco llegaron a formar un equipo en que ambos se dividían las responsabilidades tanto militares como administrativas. Tal es su división de las labores que los estudiosos del periodo llegan a considerarlos como un doble. Oconitrillo explica este aspecto de forma clara:

33 Oconitrillo, 49.

34 Oconitrillo, 50.

35 Oconitrillo, 49.

Si Federico Tinoco representó el poder, Joaquín fue la fuerza que lo sostuvo cuando se le tornó difícil empresa al presidente. Si Federico era frío, astuto, calculador, en el manejo de los asuntos de Estado, Joaquín, por el contrario, era valiente, osado, arrogante y tenía en sus manos el control de las armas que sostenían al gobierno³⁶.

No es de extrañar que Chacón Trejos haya descrito a Pacomio como un personaje que calcula, que espera con paciencia el momento oportuno para actuar; como tampoco es de extrañar que Fanfán sea el impulsivo, osado y arrogante que, antes de esperar el instante propicio, se lanza y se arriesga con tal de lograr su propósito y su cometido.

Otro personaje que cuenta con un referente concreto es el propio Alberto Lobo. Es un joven ebanista que vive en la capital y que asesina a Fanfán con un doble propósito: resarcir el honor de la mujer que él amaba y restaurar la dignidad de Ticonia, mancillada por los dos personajes que instauran una dictadura. En la novela, este crimen se lleva a cabo una noche, en una esquina de Abra, Alberto Lobo asesta un disparo debajo de un ojo, lo cual causa una muerte instantánea (113). El asesinato de Joaquín Tinoco, el diez de agosto de 1919, sucede en circunstancias idénticas: ese día, en la esquina formada por la calle tres y la avenida siete, en Barrio Amón, un hombre dispara a quemarropa contra el ministro, la bala «penetró una pulgada por debajo del ojo derecho [...] atravesó el cerebro y salió por la parte posterior de la cabeza»³⁷.

Las similitudes entre la muerte de Fanfán y la de Joaquín Tinoco son muchas: ambos mueren en una esquina de la capital, de noche, a causa de un tiro de bala cercano a un ojo; el hombre que lo asesina huye corriendo del lugar y no se lo puede juzgar por su acto. A criterio de Oconitrillo, el hombre tomó la avenida siete y tomó la calle nueve de San José hacia el norte³⁸; en el relato, Alberto Lobo «echó a correr por la desierta calle» (113) y se escondió entre la maleza, a orillas de un

36 Oconitrillo, 221.

37 Oconitrillo, 215-216.

38 Oconitrillo, 216.

río. Cerca del lugar en que ocurrió la muerte de Tinoco, se encuentra el río Torres, al norte de San José; es claro que el escenario descrito por Chacón Trejos corresponde, en gran medida, con el lugar en que sucedió la muerte del Ministro de Guerra, nueve años antes de que se publicara *El crimen de Alberto Lobo*.

Según la versión oficial del gobierno con respecto a la muerte de Tinoco, Agustín Villalobos Barquero era un hombre de veintiún años, ebanista de la capital, que participó en las protestas contra el régimen. A pesar de que existen muchas versiones y especulaciones sobre el asesinato, la más aceptada de ellas explica que el ebanista cometió el hecho pues «creía que la única manera de librar a su patria del régimen despótico que la ahogaba, era matando al hombre fuerte del gobierno»³⁹.

Alberto Lobo y Agustín Villalobos comparten el oficio: son ebanistas que trabajan en la capital. De igual manera, la muerte de ambos es muy similar: según la novela, Lobo toma el tren al Puerto de las Arenas, y tiempo después, cae de una embarcación y se ahoga en el mar (123-124). Por su parte, Agustín Villalobos «murió ahogado en la playa de Puntarenas» el 5 de noviembre de 1919. La veracidad de esta muerte no está del todo comprobada, pues otra versión de los hechos indica que él salió del país protegido por el propio gobierno⁴⁰.

En su estudio sobre el periodo, al abordar las consecuencias de la caída del régimen, Oconitrillo menciona el texto de Chacón Trejos y lo califica como «una novelita de carácter histórico», inspirada en los acontecimientos de los últimos días del régimen de Tinoco; más adelante, anota que la identificación entre Alberto Lobo y Agustín Villalobos es indudable, debido a que «Alberto Lobo, el héroe de la novela, corresponde en la vida real a Agustín Villalobos, según el escritor [de la novela]». En la línea siguiente se reafirma esta idea:

39 Oconitrillo, 223.

40 Oconitrillo, 224.

«Fidelina Barquero, madre de Agustín, confirmó la versión en un relato que apareció en el *Diario de Costa Rica* el 29 de setiembre de 1935»⁴¹.

La correspondencia entre el mundo ficcional y la realidad factual no se limita a personas y lugares, sino que en Ticonia hay instituciones que poseen alguna similitud con las instancias costarricenses. Durante su gestión como presidente de Ticonia, Calixto funda dos instituciones para promover, por una parte, las labores del gobierno, y por otra, la estabilidad de la economía. Él busca apoyo en la prensa con la fundación de *El Debate* e interviene en la economía ticonia con la fundación del Banco Nacional (45, 55). Ambas instituciones se basan en dos de las medidas que tomó Alfredo González Flores durante su periodo de gobierno: para apoyar sus proyectos, González funda *El Imparcial* y el Banco Internacional. El diario desaparece después del golpe de Tinoco, pero el banco, «en 1936, cambiará su nombre por el de Banco Nacional de Costa Rica», el cual aún lleva ese nombre⁴².

Otra de las instancias que se mencionan en la novela vinculables con instituciones costarricenses es el caso del periódico *La Nación*. En la novela, la protesta de las maestras y sus estudiantes culmina con el incendio de este diario y la intervención violenta de la policía (87). Durante el gobierno de Federico Tinoco, del nueve al trece de junio de 1919, se llevaron a cabo protestas, principalmente, por parte de los estudiantes de secundaria; el viernes 13 de junio, después de apedrear la caballeriza del Estado, el pueblo incendió el edificio en que se editaba *La Información*, «periódico que se había convertido en el vocero de la tiranía», la revuelta concluyó cuando desde el cuartel Bellavista, donde hoy se encuentra el Museo Nacional, se hicieron algunos disparos contra las personas. Sin embargo, Oconitrillo afirma que la fuerza policial no intervino⁴³, empero, en la novela, la policía interviene violentamente y Fanfán cabalga a la cabeza del pelotón para refrenar a la turba (87).

41 Oconitrillo, 224-225.

42 Oconitrillo, 16-18.

43 Oconitrillo, 186-187.

A pesar de la aparente incongruencia entre lo que narra la novela y lo que afirma el relato que se ofrece al lector como constatable, real y verdaderamente sucedido por ser *historia*, y por tanto, *no ficción*, debe recordarse que, en tanto narración de hechos verosímiles creados por la imaginación de un autor, el discurso literario no está obligado a referir los hechos tal cual sucedieron, aunque el texto en cuestión se clasifique, se estudie y se lea como novela histórica. Tal modificación responde a la intención de distanciarse del discurso oficial, propio del Estado, con el fin de subvertir ese discurso y criticar las prácticas políticas propias de inicios del siglo xx en Costa Rica. Esto implica que Gonzalo Chacón Trejos está, en el aspecto ideológico, en contra del quehacer político de su época y de las prácticas propias de una dictadura. Involucrar a uno de los dirigentes en contra del pueblo pone de manifiesto la valoración negativa con que se trata el poder despótico y la represión a la que se sometió al pueblo. Por ello, una novela de carácter histórico es tan verosímil y tan ficticia, a la vez, como un relato de ciencia ficción: ambas son formas de escritura que poseen absoluta libertad respecto de los hechos reales, aunque en un texto aparezcan personajes que se inspiran en personas reales y en hechos pasados y en el otro sucedan acciones que escapen a las condiciones y a la realidad del mundo.

Como texto literario, la novela crea su propio campo de referencia, formado a partir de lo que Harshaw llama *campo de referencia externo*. En consecuencia, tal como plantea Doležel, el autor construye un mundo alterno a la realidad⁴⁴. En otros términos, una novela histórica no imita las acciones extraliterarias pues no se centra por entero en la mimesis; más que simple *imitación*, o *mimesis*, el texto literario propone un estado de cosas alterno, posible y verosímil, de carácter incompleto, y sobre todo, de tipo estético. Como novela, no se puede acusar a *El crimen de Alberto Lobo* ni a su autor de

44 Véase Benjamin Harshaw, «Ficcionalidad y campos de referencia», Antonio Garrido (comp.), *Teorías de la ficción literaria* (Madrid: Arco/Libros, 1997) 123; y Lubomir Doležel, «Mimesis y mundos posibles», Garrido (comp.), 69.

mentirosos o inexactos, pues el afán de Chacón Trejos fue crear un objeto estético, literario.

La ironía y el humor en *El crimen de Alberto Lobo*

La forma correspondiente con los discursos oficiales, formales o investidos de autoridad, la cultura occidental cuenta con un discurso caracterizado por su falta de seriedad y su franca oposición a las manifestaciones de poder. Dentro de este discurso relajado, y humorístico, se destaca la ironía. Schoentjes afirma que la ironía es hiriente o mordaz contra algo o alguien, una forma discursiva que se asocia con la inteligencia, puesto que su sentido es sutil: para captar la intención irónica de un enunciado debe haber un conocimiento compartido entre el ironista y su auditorio, al tiempo que cierta cultura humanística⁴⁵.

Además de su relación con el intelecto, la ironía depende del contexto en que se enuncia, pues la frase irónica debe interpretarse contrariamente a su sentido⁴⁶. En el registro escrito, la ironía se puede presentar a través recursos gráficos, como los signos exclamación y los puntos suspensivos, así como el uso de comillas o cursivas⁴⁷. Al tiempo que se puede recurrir a las marcas que acompañan lo escrito, la ironía puede tomar como recursos a las propias palabras; por ejemplo, adjetivos que indiquen valoración (como *grande*, *hermoso*, *magnífico*), o bien, la repetición de una frase específica para causar un efecto irónico⁴⁸.

En la organización de las frases con que se pueden construir ironías, se encuentra la yuxtaposición, en virtud de que acerca dos elementos, que en el caso de la ironía, son contrarios, tales como hechos incompatibles entre sí, errores evidentes, contradicciones internas o razonamientos falsos. A la vez, tres figuras ligadas a la ironía

45 Pierre Schoentjes, *La poética de la ironía*. Trad. de Dolores Mascarell (Madrid: Cátedra, 2003) 155.

46 Schoentjes, 117-119.

47 Schoentjes, 140.

48 Schoentjes, 143-144.

son la lítotes (pues atenúa el pensamiento y minimiza lo grande), la hipérbole (cuando su intención es «decir más para significar menos», o magnificar lo pequeño) y el oxímoron o antítesis (relaciona «dos términos contradictorios y que se excluyen mutuamente»)⁴⁹.

La ejecución de la ironía en el discurso se manifiesta, por lo común, en cuatro prácticas que la cultura ha opuesto a lo serio; a pesar de esta oposición, la ironía posee una seriedad que le es propia, cuenta con la seriedad de un juego, y en consecuencia, puede ser del todo seria. Las cuatro manifestaciones son la sátira, el humor y lo cómico, el sarcasmo y la parodia.

Con respecto a la *sátira*, su relación con lo irónico reside en que a veces la intención del ironista puede ser satirizar, es decir que en ocasiones, la ironía es un instrumento de la sátira. Este discurso implica siempre una posición moral, pone en ridículo para denunciar, y de ahí, que el enunciado satírico tome la postura de un juez: su tarea consiste en «ridiculizar los abusos de la sociedad o los defectos de las personas apelando a una norma moral estricta que se trata de imponer». Es usual que este tipo de discurso recurra a la caricatura, puesto que ridiculiza, y a la invectiva, en virtud de su carácter mordaz e hiriente⁵⁰. De esta manera, la sátira posee una seriedad que le es propia: su discurso moral es inflexible.

Otra forma relacionada con la ironía es *el humor y lo cómico*. El humor busca divertir por su propia naturaleza; por tal hecho, se lo relaciona con la risa. Si bien es cierto que lo cómico puede contar con rasgos irónicos, la función de la ironía es interrogar y su respuesta es, no ya la risa, sino la sonrisa: si la carcajada es un reflejo ante un estímulo, la sonrisa es una opción, se elige mostrar la expresión seria del ceño fruncido o la risueña de una sonrisa; por esta razón, la ironía se encuentra ligada al intelecto y a la reflexión⁵¹.

49 Schoentjes, 145-150.

50 Schoentjes, 184-185.

51 Schoentjes, 187.

Igualmente, el *sarcasmo* y la parodia son formas que pueden contener ironías. El sarcasmo es hiriente, y puede llegar a serlo por medio de ironías; por su naturaleza, al sarcasmo se lo puede llegar a confundir con el insulto y la agresión, pues su fin es herir y destruir⁵². Con respecto a la *parodia*, su intención irónica se destaca porque es una imitación burlesca de algo o alguien, persigue una burla a través de la transformación de lo parodiado, aunque deba dejar que se adivine o entrevea, a pesar de esta desfiguración, el texto anterior y al que remite la burla⁵³.

En su estudio sobre el papel del humor la caricatura en Costa Rica, Sánchez Molina sostiene que, en el plano político y social, la ironía es una crítica hecha «para desenmascarar, para defenderse, para manifestar el disgusto y el enojo, su inconformidad ante los atropellos y abusos de la clase política y/o poderosa [...], pero también ante las personas y objetos investidos de autoridad, ante los discursos del poder». Es en última instancia, una crítica oculta entre líneas, y de ahí que se la relacione con el intelecto agudo y sutil⁵⁴.

La ironía también es instrumento de una práctica discursiva y estética que guarda relación con la plástica, es un recurso de la caricatura y el humor gráfico. Este tipo de producción conoció un periodo de auge durante la crisis del sistema liberal, en especial, durante la década de 1930⁵⁵. El auge de la caricatura se explica porque a inicios del xx, la élite fundó revistas literarias con el fin de «favorecer a [los] sectores populares mediante una educación apropiada»⁵⁶. La revista literaria, y más tarde, la de humor (como *El Rayo*, *El Cometa* y *De todos colores*, entre otras) dio cabida a los dibujantes para publicar su trabajo. Durante la época de apogeo, el humor gráfico experimentó un cambio de orden estético: una nueva generación de artistas, opuesto al imperialismo y militantes del latinoamericanismo, desarrolló un

52 Schoentjes, 192.

53 Schoentjes, 195.

54 Ana Sánchez Molina, *Historia del humor gráfico en Costa Rica* (Milenio: Lleida, 2008) 8-9.

55 Sánchez Molina, 11.

56 Sánchez Molina, 49.

paradigma estético acorde con las tendencias de la época: la caricatura obedece, así, a un arte de tipo experimental, propio de la vanguardia, que a la vez, expresa su crítica ante la crisis, el malestar ante la situación conflictiva y convulsa de Costa Rica durante los inicios del siglo xx⁵⁷.

Con respecto a la caricatura, Noé Solano sostiene que esta forma estética se vale del ridículo y, en ocasiones, de lo grotesco, con el fin de resaltar las características propias del caricaturizado⁵⁸. A pesar de que la caricatura puede ser de un humor irónico, Solano considera que el género tiende más a la sátira que a lo grotesco. Este dibujante anota que la principal finalidad es una «intención satírica y demoledora»⁵⁹.

Pese a que *El crimen de Alberto Lobo* trata dos temas (el amor y la política), la novela cuenta con rasgos humorísticos que permiten pensar en un abordaje desenfadado de los hechos históricos, y para ello, los dos recursos que más emplea son la sátira y la ironía. La ironía aparece desde el inicio; en el quinto párrafo, el narrador califica la campaña política de Ticonia como una cruzada de insultos, no se trata de una contienda sobre ideas de gobierno, sino de una serie de «infamias denigrantes», suscitadas por el «santo amor a la patria». Tal contienda incluye el gasto de dinero en «sobornos y cohechos» y la formulación de promesas «que el engaño a los pueblos es capaz de inventar». La calificación de contienda electoral es clara, la elección de un presidente ticonio se caracteriza por la mentira, el impropio y el engaño, todo ello inspirado en un sentimiento noble y al cual se presenta como santificado. En otros términos, en el ejercicio de la democracia se unen los opuestos, condición necesaria de lo irónico: el amor a la patria y el sentimiento de civismo engendran los odios, las calumnias, el soborno y la mentira.

El ejercicio de la política, aparte de acudir al engaño de la mayoría, busca eludir responsabilidades: los candidatos intentan evitar las

57 Sánchez Molina, 50.

58 Noé Solano, «La caricatura en la vida política y social de los pueblos», Gabriel Baltodano y Lilliam Rojas, eds., *Poesía de humor e ingenio. Costa Rica, 1860-1910* (San José: Editorial de la Universidad Estatal a Distancia, 2013) 246.

59 Solano, 252-253.

deudas de campaña, lo cual se convierte en «una obsesión tremenda, una honda preocupación»; de ahí, que cada uno luche por triunfo de su partido «para salvar a la patria» cuando en el fondo lo que se desea salvar es el bolsillo propio. El interés otorgado a la situación monetaria es tal que el ganador de la contienda debe garantizar el pago de las deudas antes que «cumplir con las leyes y la Constitución» (18).

Este tipo de ironía consiste en la que Wayne Booth llama *ironía estable*. Tal como explica este autor, la ironía estable invierte el sentido literal del discurso, de ahí que en la ironía de este tipo sea posible reconstruir su sentido aproximado⁶⁰. En el aspecto ideológico, la ironía estable se caracteriza porque representa una serie de costumbres con el fin de cambiarlas: esta es la razón por la cual Ramírez plantea que este tipo de discurso se encuentra emparentado con otro discurso no serio: la sátira⁶¹. De esta forma, la ironía intenta cambiar la realidad a través de la burla de las costumbres: el ironista rechaza el estado de cosas imperante y se distancia de él con el fin de cambiarlo⁶².

El discurso de tono irónico vuelve a aparecer con la suerte de venganza que el sacerdote de nombre Jerónimo urde en contra de Calixto. Ambos personajes fueron adversarios pues Calixto era anticlerical y se dedicó a boicotear las acciones del clero en Florinia. Cuando se elige a Calixto como presidente, Jerónimo propone cantar un *Te Deum* en su honor para vengarse de los malos tratos de Calixto. El narrador vuelve a acercar los sentimientos opuestos, pues Jerónimo «se frotaba las manos con unción beatífica», mientras pensaba en la «suave y deliciosa venganza» de atraer a la catedral al antiguo adversario de la fe, acción que se concreta páginas después (33).

La santidad provoca sentimientos malvados, impropios de la unción beatífica: Jerónimo recibe a Calixto en la puerta de la catedral con una mirada que expresaba «extraña y feroz alegría», propia de

60 Wayne Booth, *Retórica de la ironía* (Madrid: Taurus, 1989) 306.

61 Grethel Ramírez, «Apuntes acerca de la ironía y otras variantes humorísticas», *Letras* 40 (2006): 19-21.

62 Ramírez, 30.

una revancha; y al final de la ceremonia, el mismo sacerdote oraba en soledad por el pronto fin del gobierno de Calixto (36), cuando el sentimiento que inspiró organizar el oficio era santo y bueno.

Los rasgos irónicos del discurso novelesco también se refieren al pueblo ticonio por medio de la repetición de una frase o idea, un recurso del que la ironía puede servirse. Cuando el Banco Principal de Ticonia se declara en bancarrota, «el pueblo soberano» creyó a todos los que afirmaban que Calixto era cómplice de la quiebra; tal repetición deja pensar que ese pueblo no es tan soberano como el narrador lo califica. En el párrafo siguiente se lee:

En vista del éxito de sus calumnias, los enemigos de Calixto redoblaron su audacia en los ataques y *el pueblo soberano*, como sucede siempre que explotan sus bajas pasiones y su miseria, creyó a pie juntillas cuanto se le decía, inclinado ya a creerlo puesto que estaba descontento (53; destacado propipio).

La idea de lo republicano, lo soberano y lo patriótico vuelve a ser objeto de la ironía en razón de los intereses de la élite. Los personajes que asisten al banquete de bienvenida abominan de las acciones de Calixto porque tales medidas no favorecen los negocios de ellos. Así, «todos los Mormones, Gracianes, Fisgones, Bobines y Pelafustanes de Ticonia, *en un movimiento unánime y defensivo*, vociferaban por doquiera, airados, *con ardiente patriotismo*, renegando de Calixto y sus ministros [...]» (55; destacado propio).

En otros términos, ser patriótico consiste en defenderse a sí mismo, a su propio bienestar y enriquecimiento y difamar al hombre que entorpece el interés individual. Para estos personajes, el patriotismo no es buscar el bien común ni el de la patria, sino el de cada cual. Por ello se los denomina «Pelafustanes, Fisgones, Bobines, Gracianes y Mormones»; son ellos quienes financian la publicación de artículos que difamaran a Calixto. Son estos mismos personajes los que forman la opinión pública, calificada por el narrador como una «fuerza

inconsciente, ciega, irreflexiva y estúpida» (55), que presta atención a los intereses ocultos de los grandes hombres del país. Esta misma idea aparece líneas más adelante, cuando Florio Gracián, uno de los personajes que asiste al banquete de bienvenida de Calixto, manifiesta cuáles son las tareas del presidente y de todo patriota:

Calixto desconoce sus tareas de gobernante y de patriota. Les niega apoyo a las empresas de aliento que enriquecerían a Ticonia y se pasa la vida conspirando contra el capital, insultando a los ricos, despreciando a la sociedad distinguida y paseándose por los parques del brazo de un alemán [...] (71).

En otros términos, ser buen mandatario y buen patriota implica dos aspectos fundamentales, relacionados con el dinero y el lujo: apoyar la empresa extranjera y congeniar con el grupo de pudientes y adinerados de la sociedad. Sobre la acción de Pacomio para hacerse con el poder, el texto califica este hecho, en ocasiones, con una actitud de elogio, y en otras, como un juego perverso y malvado. Pocos días después de haber tomado el mando del país, se califica a Pacomio como un héroe que civiliza, encauza y rescata a la nación. La descripción que de él se hace es propia de un hombre que protege el Estado; se lo concibe como un «héroe incomparable», un «caudillo vigoroso y triunfante» que rescata a Ticonia del caos (83-84). Una página después, el narrador afirma que el hecho de haber asaltado la presidencia es un juego «de la perversidad y la estupidez», que se llevó a cabo gracias a las «fuerzas del hambre y de la codicia» (84-85). El narrador acerca una vez más los opuestos para ironizar en contra de Pacomio y de su actuación para salvar a la patria: la ironía del narrador deja ver que el sacrificio patriótico, en realidad, esconde un interés mezquino y perverso.

En cuanto a la caricatura, el recurso de la ridiculización aparece en el capítulo segundo, cuando la voz de la narración describe a los principales asistentes al banquete de bienvenida de Calixto, todos

ellos son personajes arquetípicos, pues representan a grupos sociales definidos. El aspecto caricaturesco aparece en los nombres de los personajes, pues estos describen y acentúan una característica propia, que los vuelve risibles. El primero en aparecer es el prestamista Pelafustán. Es notoria la caricatura del nombre, puesto que remite a un ser sin posición social ni económica, un pelagatos. A este personaje se lo califica de filántropo en virtud de su intención de prestar dinero al Gobierno con un veinticinco por ciento de interés y comisiones.

Al igual que en la ironía estable, el autor acerca los opuestos para ofrecer una imagen ridícula: Pelafustán, es decir, un hombre sin importancia, es un filántropo que presta dinero *para enriquecerse a sí mismo*. Pelafustán es un personaje sórdido, de un vivir miserable, que se enriquece por la usura y por el robo: sus rapacidades lo han llevado a sentarse a la mesa con los dirigentes de la nación. El narrador muestra una imagen grotesca de este personaje: a pesar de que solo se lo describe como un hombre gordo, y en consecuencia, de un vivir opulento, es innoble y mezquino.

El segundo personaje en ser descrito es el abogado y escritor Sonio Fisgón, quien busca la forma de apoderarse de un puesto diplomático. Al igual que con Pelafustán, el nombre remite a la acción de husmear, permite pensar que es un personaje que se mueve con sigilo, disimulo y cautela, lo cual es necesario para idear «intrigas perversas» que le ayuden a apoderarse de la legación en Aquilandia (24).

Florio Gracián es el tercer personaje en la recepción, es un miembro de la «crema capitalina» que desea ganar en concesión unos bosques para venderlos y enriquecerse con su venta. Al igual que los personajes anteriores, su nombre es caricaturesco y remite a la delicadeza y a la gracia: el nombre se puede asocia a la idea de la flor, su belleza y su perfume; y el apellido, a lo agradable y a la gracia. El narrador no ofrece una descripción de la interioridad de este personaje, únicamente se describe su parte exterior, aunque aparece páginas después, cuando Fanfán ordena su encarcelamiento para enamorar sin obstáculos a Julia Cedere.

El banquete también cuenta con un personaje que representa a los petimetres: Cirilo Bobín. Tal como su apellido indica, este personaje posee «fama de tonto» a pesar de que se le considere una autoridad en asuntos de vestimenta, moda y elegancia (26). Este personaje es dueño de un gusto exquisito, viste con absoluta elegancia y cuida de su apariencia con extremo cuidado. Bobín frecuenta el Club Nacional, un lugar en que se reúne la sociedad capitalina para entretenerse; es en este club donde se nombra a Calixto con el apodo de Mantilla, gracias al «cerebro raquíptico» de Bobín (71). Este personaje no posee más que su apariencia, puesto que su interioridad no aparece descrita sino como vacía.

En la alta sociedad ticonia sus integrantes no son intelectuales ni personas de sentimientos o ideales nobles, sino que son personajes que urden intrigas, que viven de la usura y el robo o que conceden una importancia desmedida a la apariencia. Tales características permiten explicar el apodo con el que designan a Calixto para burlarse de su vestir sencillo y humilde: se le apoda Mantilla por su ropa interior de manta (74).

El discurso irónico y caricaturesco aparece, sobre todo, cuando se tratan los asuntos públicos, propios de la vida republicana o social: el narrador ironiza sobre Pacomio y sus actos, así como con la situación y las motivaciones del clero ticonio y sus relaciones con la esfera del poder civil; a la par, se echa mano de este tipo de discurso para calificar la campaña política de Ticonia como un acto en que priman los intereses propios y la calumnia contra el adversario, en vez de ser una confrontación de ideas. El amor, sea puro, como el que Alberto Lobo siente por Margarita, o sensual, como el de Fanfán por sus amadas, no es objeto de caricatura ni de ironía.

Por su parte, la caricatura inserta en la novela se encarga de ridiculizar, más que a las acciones, a los personajes que pertenecen a los grupos de influencia y poder: Bobín, Gracián, Pelafustán, Figón y el señor Mormón son personajes que representan a ciertos grupos sociales. Chacón Trejos tenía este punto muy claro al poner en la voz

de su narrador, no ya a un personaje específico, sino a todo un tipo social dentro de cada nombre: no fue solo Pelafustán quien apoyó a Pacomio en su empresa, sino que fueron «todos los Bobines, Gracianes, Mormones, Fisgones y Pelafustanes de Ticonia» quienes apoyaron el golpe en contra de Calixto (84).

No obstante ser un elemento sutil y velado dentro de la conformación del relato, el humor presente en la novela ofrece una idea poco seria del pasado y de los hechos en los cuales se funda la parte histórica del relato. La distancia que puede tenerse al escribir sobre lo que sucedió nueve años antes, así como la perspectiva *alejada* del autor con respecto a lo que escribe, permite observar con más detenimiento los hechos relativos a la administración de González Flores, su derrocamiento y la posterior caída del régimen tinoquista.

Tal distancia permite observar el pasado de una manera más desenfadada, más alejada de una toma de posición política o ideológica más desapegada a los hechos o a las simpatías: Chacón Trejos, nueve años después de los acontecimientos en que se inspira, observa el teatro de la historia patria con ironía, con una idea de ridiculizar al poder político y a la élite. Ironizar sobre el poder implica tomar distancia de él, verlo con desconfianza; es decir, los acontecimientos sucedidos entre 1914 y 1919 son para él, muestra de un sistema corrompido y enfermo.

Conclusión

El tratamiento que se le da al régimen represor que vive la república de Ticonia, así como la sociedad de personajes sórdidos, enriquecidos con malas prácticas y que buscan el brillo, el lujo y el placer antes que los sentimientos, las ideas y los objetivos, adelantan, de manera muy sutil, el feísmo que la estética vanguardista va a prodigar durante las primeras décadas del siglo xx. Un gobierno establecido por las fuerzas de las armas, del hambre y de la codicia, que sustituye el mandato de un presidente reformador e idealista, una

sociedad sórdida, en que «la credulidad, la estupidez y el engaño» alaban a la «perversidad triunfante» (85) y unos personajes idealistas y honrados, Calixto y Alberto Lobo, que terminan rechazados, uno por la sociedad, y otro por la mujer amada, son ejemplo del paso hacia la valoración de lo feo como objeto estético.

Es notorio que la novela actúa de contraejemplo de las clasificaciones tradicionales de la novela histórica en dos grandes periodos. Más que considerar la novela histórica hispanoamericana como dividida en dos grandes conjuntos, debería entenderse el fenómeno como un continuo en el que adopta una perspectiva favorable al discurso serio que busca conformar a las naciones hispanoamericanas, o bien, una perspectiva crítica, que se distancia de tal discurso. Por tratarse de una novela histórica de la primera mitad del siglo xx, no es esperable que *El crimen de Alberto Lobo* adopte, como lo hace, un discurso irónico sobre el poder político y los personajes que ostentan tal poder; ello permite considerar a esta novela más próxima a las tendencias contemporáneas de la novela histórica, a pesar de haber sido publicada en la segunda década del siglo xx. Otro aspecto que vuelve interesante a *El crimen de Alberto Lobo* es el recurrir a la ironía y al humor para describir una sociedad decadente, centrada en el lujo, el placer y la apariencia, y para describir una falsa democracia y una idea de la historia, en la que gobierna, no solo el provecho propio, sino también los impulsos pasionales y sentimentales de los personajes.

Candice Lin: paisaje, territorio y fronteras¹

(Candice Lin: Landscape, Territory
and Boundaries)

*Gabriel Baltodano Román*²

Universidad Nacional, Costa Rica

RESUMEN

Se analizan los contenidos ideológicos de la acuarela «Nacimiento de una nación» (2008), de Candice Lin. A partir de nociones como territorio, tropo caníbal, tipo botánico tropical y pensamiento fronterizo, se plantea una interpretación de esa paisajística pictórica, en que la artista-activista reflexiona sobre el régimen de representación visual. Mediante diversos procedimientos formales, Lin pone en entredicho preceptos centrales de la mentalidad colonialista, que contraponen a las concepciones indigenistas.

ABSTRACT

An analysis is provided of the ideological contents of the watercolor “Birth of a Nation” (2008), by Candice Lin. This interpretation of this pictorial landscape is based on notions such as territory, cannibal tropes, tropical botanical types and border thinking. The artist activist reflects here on the regime of visual representation. Using different formal procedures, Lin questions central precepts of the colonialist mentality, in contrast with indigenous conceptions.

Palabras clave: arte contemporáneo, pintura de paisaje, decolonialismo, Candice Lin

Keywords: contemporary art, landscape painting, Decolonialism, Candice Lin

1 Recibido: 18 de enero de 2017; aceptado: 15 de mayo de 2017.

2 Maestría en Estudios de Cultura Centroamericana; Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje. Correo electrónico: gabriel.baltodano.roman@una.cr

En el ámbito de la creación visual contemporánea, diversas manifestaciones plásticas se caracterizan por ejecutar procesos de descolonización de la historia y las relaciones sociales mediante interesantes recursos estéticos. Con frecuencia, tales expresiones simbólicas nos aperciben de los tópicos y procedimientos empleados para instaurar sujetos y territorios coloniales. Mediante minuciosas revisiones de los discursos fundadores, estos textos muestran aquellas paradojas que fueron excluidas de las miradas dominantes, aun cuando estuvieron alojadas en ellas desde siempre.

La obra «Nacimiento de una nación» (2008), acuarela y tinta en papel de Candice Lin³, participa de esta tendencia artística, asociada al activismo político y el pensamiento fronterizo. Antes de desarrollar algunas reflexiones acerca del texto estético y el ideario de su autora, parece conveniente señalar que para los efectos del artículo, la idea de territorio está asociada con dos visiones sobrepuestas, según nuestra interpretación, en la acuarela. En primer término y desde la perspectiva occidental deconstruida por la artista, alude a la caracterización racista de las comunidades que lo habitan y a la conceptualización utilitaria del entorno natural; en segundo término y desde la visión precolonial reivindicada en el texto, se lo vincula con la *creatividad social*. El estudio se vale de la acepción propuesta por Prada Alcoreza⁴, para quien *territorio* supone antes que nada, capacidad comunitaria de producir espacio propio y conocimiento social del entorno. Según este filósofo, más allá de las determinaciones espaciales, geográficas y geopolíticas, el territorio se relaciona con la intuición corporal, la memoria colectiva y el conjunto de prácticas socio-culturales de un pueblo específico. A la luz de estas y otras tesis, se plantea que en la obra de Lin, una forma de pensamiento fronterizo, se contraponen los conceptos de territorialidad occidental e indígena, forastera y originaria;

3 Candice Lin (Estados Unidos, 1979) estudió en Brown University y en el Instituto de Artes de San Francisco. Ha expuesto su trabajo plástico y audiovisual en importantes museos de ciudades como Los Ángeles, Estocolmo, Bogotá, Nueva York, Varsovia y San Francisco. En la actualidad, reside en California y forma parte del grupo *performativo*, Gawdafful National Theatre.

4 Raúl Prada Alcoreza, *Territorialidad* (La Paz: Punto Cero, 1996) 16.

es decir, se confronta la urdimbre colonial con la experiencia autóctona de las sociedades americanas.

Las técnicas pictóricas empleadas decoloran, diluyen y superponen dos percepciones del mundo que concurren en la historia y la acuarela. En tanto arte político, la materialidad del paisaje de Lin desvela las inconsistencias del discurso colonial, a la vez que enaltece la visión de los dominados. Puesto que la acuarela recuerda un tejido vegetal, un tallo voluble que enlaza cuerpos y escenas, no cabe una lectura basada exclusivamente en la convención de la perspectiva; caso distinto, es necesario el recorrido visual. Carente de itinerario, tal periplo produce un conocimiento sensual del medio, un espacio en blanco o pletórico de vida, según se lo mire.

Este artículo se dedica al análisis de los contenidos ideológicos presentes en la acuarela de Lin; para ello, se describen e interpretan las principales estrategias de enunciación negativa empleadas por la artista; en particular, se examinan aquellos mecanismos estéticos relacionados con la inversión de sentido de las aserciones coloniales. Adicionalmente, se comentan los procedimientos utilizados para crear una imagen plural y llena de contrastes. Dados el creciente interés y la novedad de la obra de Lin, así como la actualidad y la repercusión política de la corriente artística a la que ella se adscribe, se busca contribuir al mejor conocimiento, en el medio hispanoamericano, del quehacer de esta creadora-activista estadounidense. Aunque parezca innecesario, conviene aclarar que en el examen de estos problemas, predomina un enfoque de carácter sociológico, suplido con algunas aportaciones de la semiología y la iconografía.

Entre las inquietudes que orientan el desarrollo de este artículo pueden mencionarse las siguientes: ¿cuál es el significado político de la acuarela de Lin?, ¿cuáles recursos expresivos empleó, predominantemente, esta artista?, y ¿cómo construye relaciones de sentido entre la colonialidad, las fuentes culturales e históricas y los prejuicios contemporáneos? El objetivo general de esta exploración consiste en proponer una interpretación del significado ideológico de la acuarela

de Lin a partir del estudio de la intervención pictórica de los tópicos centrales tras la idea colonial de *territorialidad* y el desarrollo de una representación visual que recoge percepciones distintas.

Esto supone, cuando menos, dos tareas diferenciadas: primera, establecer vínculos entre el significado de la acuarela y los principales recursos formales utilizados por la artista, y segunda, reparar en determinadas particularidades del pensamiento decolonial y fronterizo, que adscribe Lin. En virtud de la riqueza y complejidad de la obra, este estudio se circunscribe al comentario de algunos elementos pictóricos primordiales, que desde nuestra perspectiva, permiten descifrar el contenido ideológico del texto visual.

Para comprender la elaboración del imaginario colonial acerca del territorio americano, junto con las más recientes revisiones de los sustentos de tal constructo, resulta indispensable referirse a los mecanismos empleados en la definición del indígena y el entorno natural. En ambos casos, creo pertinente recordar que se está en presencia de prácticas simbólicas predominantemente, aunque no exclusivamente, visuales. Tanto el tropo caníbal, uno de los más recurrentes medios de denigración de la otredad indígena, como la ilustración de la naturaleza tropical, una estrategia de expolio, cuentan con sendas tradiciones visuales, esto es, con repertorios estables de figuras y recursos⁵. Tanto más, se podría aseverar que el tropo caníbal y el tipo botánico recurren a fórmulas similares, destinadas a establecer una organización visual utilitaria, en que la diferencia entre cuerpos y entorno vegetal es fundamental.

Entre los siglos XVI y XVII, tanto la cartografía como el relato etnográfico emplearon la imagen del caníbal como eje de representación

5 Desde luego, esto no quiere decir que se carezca de una tradición análoga en otros ámbitos de producción simbólica como la literatura. En sentido estricto, la representación de lo americano (humano y no humano), nutrida por antecedentes clásicos y medievales, inició con las cartas de relación del propio Colón y la *Lettera* de Vesputio; se erigió de la mano de cronistas, pioneros, exploradores y viajeros; se reorganizó mediante los tratados de Humboldt y se debatió, desde la perspectiva criolla, en los escritos de Bello, Bolívar, Martí y Henríquez Ureña, en la prosa modernista y en la novela indigenista y la narrativa histórica. En *Ojos imperiales. Literatura de viajes y transculturación*, Pratt se refiere al papel de la literatura en la creación y deconstrucción del *sujeto doméstico imperial* y su entorno.

de América. La matriz de la modernidad colonial (espacio convertido en territorio; comunidades, en súbditos; y prácticas, en axiologías) estuvo determinada por las alegorías pictóricas, las ilustraciones, los grabados y las xilografías de artistas como Hans Burgkmair, Alberto Durero, Philippe Galle, Jan van de Straet y Alberto Eckhout, entre otros muchos. El énfasis puesto por ellos en los motivos del canibalismo, la monstruosidad, la brujería y la violencia ritual fijaron la visión peyorativa de la otredad colonial.

La concepción naturalista de lo no humano, que asocia al hombre con el entorno por causa de continuidades materiales, pero lo separa de este en atención de la aptitud cultural, tiene sus orígenes tanto en la *matematización* del espacio como en la invención de dispositivos de sometimiento de lo real a la vista. Como explica Descola, el avance de la geometría, la física y la óptica es indisociable de la renovación de la pintura de paisaje, por cuanto en ambas esferas, la modernidad se instaure como una nueva relación con el mundo:

La invención de dispositivos inéditos de sometimiento de lo real a la vista —la perspectiva lineal, claro, pero también el microscopio (1590) y el telescopio (1605)— permitió instaurar una nueva relación con el mundo, al circunscribir algunos de sus elementos en el interior de un marco perceptivo rigurosamente delimitado que les daba, con ello, una preponderancia y una unidad antes desconocidas. El privilegio otorgado a la vista, en desmedro de las otras facultades sensibles, condujo a una autonomización de la superficie que la física cartesiana sabría explotar y que favoreció, asimismo, la expansión de los límites del universo conocido gracias al descubrimiento y la cartografía de nuevos continentes. Ahora muda, inodora e impalpable, la naturaleza se vació de toda vida: olvidada la buena madre, desaparecida la madrastra, sólo quedaba el autómatas ventrílocuo del cual el podía mostrarse como dueño y señor⁶.

6 Philippe Descola, *Más allá de naturaleza y cultura* (Buenos Aires-Madrid: Amorrortu, 2010) 106-107.

Aventajadas a la reforma científica, las acuarelas de juventud de Durero (ca. 1490), quien se valió de la perspectiva artificial, supusieron un avance en la definición moderna de la pintura de paisaje, pues recogían ambientes reales sin intervención de temas humanos. Las vistas alpinas de Brueghel el Viejo también constituyen un antecedente, pero se diferencian de los dibujos de Savery en tanto no pretenden representar con fidelidad un sitio real. Entrado el siglo XVII, con la obra de Claude Lorrain, la pintura de paisaje alcanzó maestría técnica y creó la ilusión de dominio del espacio mediante la impresión de profundidad homogénea, que borró el artificio de la construcción en perspectiva.

Más tarde y ya enmarcado en plena modernización, el furor decimonónico por la naturaleza de los trópicos, consecuencia inequívoca de la segunda expansión colonial, produjo muchísimas pinturas, pero también grabados, litografías, daguerrotipos y fotografías, que colmaron las páginas de los tratados científicos y los libros de viajes y aventuras, junto con la imaginación de los europeos. A medio camino entre la descripción empírica y la siniestra manipulación ideológica, estas ilustraciones más que recrear el medio natural, lo producen e interpretan. En las obras de Arthur Mangin, Henry Walter Bates y Frederic Edwin Church, por citar algunos hitos, se sugiere la existencia de un entorno natural opuesto, por definición, al europeo; un mundo tropical, indómito cuando no riesgoso, arcaico y primitivo, ajeno al presente y por lo tanto, urgido de la intervención civilizadora, que habría de transformarlo de una manera absoluta e inalcanzable para las rezagadas sociedades indígenas.

Territorio y exterioridad

Harvey ha señalado que «[...] las relaciones de poder están siempre implicadas en prácticas espaciales y temporales»⁷. Según

⁷ David Harvey, *La condición de la posmodernidad. Investigación sobre los orígenes del cambio cultural* (Buenos Aires: Amorrortu, 1998) 150.

este investigador, «Durante las fases de máxima transformación, los fundamentos espaciales y temporales para la reproducción del orden social sufren la más severa desorganización»⁸. Estas aseveraciones bien podrían explicar el papel de la territorialidad en la constitución del sistema-mundo moderno, como la valía de la crítica de la colonialidad en los albores del siglo XXI.

Candice Lin es una joven artista, interesada en la indagación estética acerca de las matrices de sentido del imperialismo. Ha explorado el papel de las construcciones sociales e históricas a propósito del colonialismo, la raza y el género⁹. Con frecuencia, emplea un procedimiento caracterizado por la desconstrucción paródica de las imágenes tópicas de la mentalidad occidental. En «Nacimiento de una nación», Lin cuestiona determinados lugares comunes acerca de la relación entre los pueblos indígenas y el entorno natural, con el afán de poner en evidencia los fundamentos ideológicos de la territorialidad moderna. Tal proyecto estético, aunque parta de alusiones directas al pasado histórico, está firmemente anclado en el presente, puesto que al desmontar algunas de las bases de la colonialidad, propone discusiones relevantes acerca del mundo contemporáneo¹⁰.

Esta clase de propuestas artísticas participan de la denominada «gramática de la descolonización», esto es, del conjunto de estrategias de enunciación, promovidas por intelectuales, movimientos sociales y

8 Harvey, 166.

9 En una entrevista, Lin ha señalado su interés por los relatos antropológicos; en particular, por las proyecciones culturales y los problemas políticos derivados de estas: «The founding narrative of anthropology — the physical and mental superiority of white men — is about the most fantastical (and least believable) narrative there is. I'm interested in the way in which an anthropologist's own anxieties and projections are bound up into the texts themselves. This relationship forms twisted, snarled offspring that embody the fascinating problems of representation politics. I also love to read anthropology as a kind of science fiction. The anecdotes in anthropology texts produce such haunting, rich images in my mind. I don't concern myself with their truth value». En Patrick Steffen, «Candice Lin», *Flash Art*, Nov. 2015, <<http://www.flashartonline.com/article/candice-lin/>>.

10 En la entrevista supracitada, Lin ha declarado: «World building is not a game. It is how we negotiate power. By proliferating other realities, we can see the hollowness of assuming that capitalism or patriarchy or white supremacy are not monolithic and unstoppable, but are just worlds a few other people built — cracked worlds that are about to crumble and shatter to make room for the new ones».

artistas-activistas comprometidos con la denuncia de las implicaciones de la colonialidad. En el caso particular de Lin, la delación se realiza mediante un enunciado paródico, que pone en entredicho, primero, la denigración del indígena por parte de la mentalidad colonial; segundo, la representación utilitaria de la naturaleza tropical; y con todo esto en su conjunto, el argumento maestro detrás del expolio territorial¹¹.

La obra de Lin es paródica, por cuanto, mediante un discurso irónico estable, reproduce un motivo esencial de la colonialidad, el tropo caníbal, que utiliza como alegato contra el sustento jurídico colonial de la territorialidad¹². En los discursos paródicos, según Booth, el receptor detecta una referencia externa ingeniosamente representada, sobre la cual vuelve su atención para entender la manera en que el creador ataca un determinado objeto¹³. En estos términos, la denuncia no constituye, en exclusiva, una declaración política acerca de la injusticia de un orden particular, sino que se la concibe como un planteamiento estético-filosófico, toda vez que Lin crea un mundo posible, esto es, un orden alternativo en que ciertas ideas pueden ser desmontadas o demostradas, sin que por ello se deba considerar a unas como falsas y a otras como verdaderas.

Al restituir y caricaturizar los discursos diferenciales del poder colonial, Lin logra que un pasaje singular del pasado exhiba sus vínculos con la historia del mundo moderno, con la inevitable permanencia de los procesos de catálogo y expropiación; así, «[...] la pluriversalidad de cada historia local y su relato de la descolonización se pueden *conectar a través de esta experiencia común y utilizarla como la base para*

11 Mignolo ha señalado al respecto: «La negación de la coetaneidad, la invención del primitivo y del subdesarrollo, ocultó el hecho de que todos vivimos en el mismo tiempo cósmico, a la vez que en distintos ritmos histórico-temporales». Walter Mignolo, *Desobediencia epistémica: Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad* (Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2010) 113.

12 En este punto, puede ser conveniente recordar que según Bajtín, «[...] se produce la parodia cuando la imitación consciente y voluntaria de un texto, de un personaje, de un motivo se hace de forma irónica, para poner de relieve el alejamiento del modelo y su volteo crítico». Ver Ángelo Marchese y Joaquín Forradellas, *Diccionario de retórica, crítica y terminología literaria* (Barcelona: Ariel, 2000) 311.

13 Wayne C. Booth, *Retórica de la ironía* (Madrid: Taurus, 1989) 60.

una nueva lógica común del “conocer”: el pensamiento fronterizo»¹⁴. En la acuarela, las cualidades materiales de la imagen producen un efecto de unidad integral entre los elementos representados, humanos y no humanos. Tanto las líneas como los colores entrelazados funden los cuerpos indígenas con el tejido vegetal, que les da asidero. Como consecuencia, la distinción entre tropo caníbal y tipo botánico pierde relevancia. En este sentido, el arte político de Lin va más allá de la parodia, puesto que se vale, de forma complementaria, de mecanismos propios del pensamiento fronterizo.

Como sabemos, la colonización de América supuso un cruento proceso de dominación y despojo, legitimado por la puesta en marcha de una extraordinaria invectiva. Para reparar en una de las principales prerrogativas de la imaginación en el expolio, bastará con recordar la conocida fórmula de O’Gorman: «Real, verdadera y literalmente América, como tal, no existe, a pesar de que exista la masa de tierras no sumergidas a la cual, andando el tiempo, acabará por concedérsele ese sentido, ese ser»¹⁵.

La invención de América como entidad territorial configuró el carácter del sistema-mundo moderno¹⁶. En la fase inicial, la visión europea demostró una ceguera absoluta para reconocer la valía, cuando no la existencia, de las culturas autóctonas, de sus artefactos sociales y económicos, incluida la relación entre lo humano y lo no humano (me refiero al vínculo de estos pueblos con la tierra, el entorno, la naturaleza). A los ojos del conquistador, se ofrecía un mundo vacío, un mundo sin dueño¹⁷. En atención de este problema histórico-cultural,

14 Mignolo, 122. El subrayado es del autor.

15 Edmundo O’Gorman, *La invención de América. Investigación acerca de la estructura histórica del Nuevo Mundo y del sentido de su devenir* (México: Fondo de Cultura Económica, 2006) 101.

16 Immanuel Wallerstein, *Análisis de sistemas-mundo: una introducción* (México: Siglo XXI, 2005) 40.

17 Según Sack, una de las facultades de la territorialidad, definida como «[...] the attempt by an individual or group (x) to influence, affect, or control objects, people, and relationships (y) by delimiting and asserting control over a geographic area» (56), consiste en declarar la vacuidad cultural del espacio: «When the things to be contained are not present, the territory is conceptually “empty”. Territoriality in fact helps create the idea of a socially *empty space*» (59). Ver Robert D. Sack, «Human Territoriality: A Theory», *Annals of the Association of American Geographers* 73, 1 (1983): 55-74.

Lin se vale de la ambivalencia *espacio en blanco/espacio colmado*; en su acuarela, el paisaje atiesta el papel, aunque los márgenes de los tipos vegetales se disuelven con el fondo. Ambas visiones están sobrepuestas: donde la mentalidad europea descubrió un desierto, sugerido por el color blanco, existe un mundo saturado de trazos y color, de situaciones y prácticas culturales.

La territorialidad, en tanto noción eurocéntrica, pasó por alto cualquier forma nativa de relación con el entorno; a la vez que mediante un enérgico discurso contra la otredad indígena, minimizó las prácticas opresoras, que calificó como contingentes¹⁸. Al respecto, Mignolo ha señalado: «La modernidad, entendida como el punto de llegada de una transición progresiva en el tiempo (en la historia de Europa) y en el espacio (en el mundo no-Europeo a colonizar modernidades alternativas) tiene su origen en la *colonización del espacio y del tiempo*»¹⁹. Según tal este razonamiento, al desacreditar las culturas locales y denigrar a los pueblos autóctonos, la modernidad creó una idea de *exterioridad*, que desterró a los nuevos sujetos coloniales. En sentido estricto, «La diferencia colonial/espacial/temporal se construyó para expulsar fuera (exterioridad) de la “modernidad” tanto a los no europeos como a los europeos históricos, aunque no por igual»²⁰. Si bien los indígenas, también más tarde, los mestizos y negros siguieron morando en el continente, ninguno de ellos se halló nunca en el territorio del Nuevo Mundo, puesto que por causa de sus costumbres y usos se los consideró salvajes; en consecuencia, nómadas, trashumantes o extraterritoriales.

18 Como recuerdan Shohat y Stam, «Aunque el racismo puede ser irracional e incluso autodestructivo, normalmente aparece tras situaciones de opresión concretas. Así pues, a los pueblos indígenas americanos se les denomina “bestias” y “salvajes” porque los europeos blancos estaban expropiándoles las tierras, [...] y generalmente se les ridiculizaba diciendo que carecían de cultura e historia porque el colonialismo, en nombre de las ganancias que les reportaba, estaba destruyendo la base material de su cultura y la historia archivada en la memoria». Ella Shohat y Robert Stam, *Multiculturalismo, cine y medios de comunicación. Crítica del pensamiento eurocéntrico* (Barcelona: Paidós, 2002) 37.

19 Mignolo, 61.

20 Mignolo, 65.

Como señala Bartra, el mito del salvaje, viejo sofisma europeo con raíces en la cultura clásica, comprendía la idea de que el hombre primitivo representaba un retorno a la naturaleza; por tanto, una cesión del derecho a la propiedad²¹. Este principio de la mentalidad occidental sufrió una alteración en su empleo transatlántico. En el Viejo Mundo, el hábitat bárbaro estaba ubicado, por convención, en la lejanía; mientras que el del salvaje se hallaba en los confines inmediatos. En América, fue indispensable la invención de una nueva jerarquía de seres y sitios, para solventar la dificultad material de situar en los márgenes o en el afuera a poblaciones dispuestas por doquier. En este proceso, la más notable diferencia radicaba, según Sloterdijk, en la construcción de asimetría entre los descubridores y los habitantes de los territorios descubiertos:

Los territorios ultramarinos pasaban por ser cosas sin dueño mientras durante [sic] el levantamiento de mapas de zonas nuevas, habitadas o no, los descubridores-ocupantes se imaginaron sin trabas y sin protestas. La mayoría de las veces, a los habitantes de territorios lejanos se les consideraba, no como sus propietarios, sino como partes del hallazgo colonial: como su fauna antrópica, por decirlo así, que parecía dispuesta para su caza y captura total (de todos modos, esto mismo valía, por regla general, para la gran mayoría de la población de territorios europeos en la época feudal). En principio, los llamados pueblos primitivos no podían hacerse imagen alguna de lo que significaba que los europeos quisieran hacerse una imagen de ellos y de sus territorios. Cuando, al contactar con los indígenas, los descubridores se daban cuenta de su propia superioridad técnica y mental —para lo que, en comparación, ofrecieron menos motivo los imperios asiáticos e islámicos—, por regla general deducían inmediatamente de ello su derecho a la toma del territorio y a su sometimiento a los soberanos europeos²².

21 Roger Bartra, *El mito del salvaje* (México: Fondo de Cultura Económica, 2011) 21, 25.

22 Peter Sloterdijk, «Los signos de los descubridores. Sobre cartografía y fascinación onomástica imperial», *En el mundo interior del capital. Para una teoría filosófica de la globalización* (Madrid: Siruela, 2007) 129-130.

Fauna antrópica y reivindicación

En la construcción de tan leonino orden, la inscripción de los sujetos coloniales como salvajes, como fauna antrópica, fue fundamental, por cuanto proveyó el sustento jurídico para la expropiación de los territorios. Como lo explica Mignolo: «El concepto de “primitivo” introduce en el relato de la modernidad la diferencia temporal externa al trasladar a los bárbaros en el espacio a los primitivos en el tiempo. [...] Mientras que los bárbaros co-existían en el espacio, a los primitivos, subdesarrollados y emergentes se los sitúa en un “antes” (subdesarrollados, emergentes) aunque co-existan en el “ahora”»²³.

Puesto que el poblador autóctono es un salvaje-bárbaro-nómada (cuando no, un ente mítico sin morada localizable), desconoce la propiedad y es legítimo privarle, sea mediante la legalización o el acto bélico, de la pertenencia de la tierra. Situado en un tiempo previo y sustancialmente distinto al del colono, su relación cultural con el espacio físico desaparece en el *ahora* del territorio colonial. Planteado en otros términos, en la visión europea, el hombre primario, sin residencia ni discernimiento acerca del pacto social no puede estar nunca en posesión de la tierra; no en el sentido moderno en que lo están los colonos, quienes coexisten con el salvaje y lo desplazan²⁴.

El indio, designado como tal a partir de un equívoco, ocupó un lugar ambiguo en la mirada occidental; si algo llegó a representar en ella, su sentido dependió, durante los primeros encuentros, de ancestrales temores hacia el otro. Cuando el indio bravo se convirtió en amenaza, en obstáculo para la expansión europea, en un cuerpo anónimo interpuesto en la búsqueda del ansiado oro, exploradores, conquistadores, encomenderos y pensadores recurrieron al mito del canibalismo.

23 Mignolo, 64.

24 Más tarde, en la progresión colonial de la modernidad, John Locke se referirá a la tierra con pobladores que no ejercen la posesión al modo europeo como «terra nulla», vacía y dispuesta para el colono. Ver Robert J. C. Young, *Postcolonialism: A Very Short Introduction* (Oxford: Oxford University Press, 2003) 51.

El caníbal es, a la vez, una «lectura tautológica del cuerpo salvaje»²⁵, un encubrimiento de las auténticas causas de la intervención europea, una proyección paranoide del voraz «deseo colonial»²⁶, en suma, el significante maestro de la alteridad. En tanto sistema de representación de la otredad, el tropo «caníbal» estuvo al servicio de la construcción de la identidad colonial americana. Metáfora de las culturas despreciadas, razón jurídica de la conquista e imagen etnográfica a la carta, el canibalismo implicó una forma de comprender a los demás y a la mismidad.

La figura del caníbal contribuyó al endeble bastión de la subjetividad europea, puesto que funcionó como un modelo de apropiación de la diferencia, a la vez que expresó el temor ante el desvanecimiento de la identidad occidental. Probablemente, en la actualidad, este sea uno de los aspectos más sugestivos del imaginario acerca del canibalismo; me refiero, en específico, a la ambivalencia del tropo «caníbal», a los contornos permeables del canibalismo, en tanto fundamento de la cultura latinoamericana. Según Jáuregui: «En la escena caníbal, el cuerpo devorador y el devorado, así como la devoración misma, proveen modelos de constitución y disolución de identidades»²⁷. El canibalismo, en tanto gesto cultural, tiene la capacidad de disolver la oposición *interior/exterior*, pues su violenta voracidad atenta contra la integridad de los cuerpos y discursos que garantizan la diferencia. Esto conlleva a que el tropo, si bien estuvo al servicio del discurso colonial, pueda ser empleado como recurso contra la invención de América y la propia colonialidad²⁸.

En estos términos, el canibalismo americano es expresión nómada, susceptible de transformar su semántica y significado histórico a favor de la denuncia y la revisión crítica de las diversas actualizaciones del colonialismo. En tanto registro de las distintas formulaciones de

25 Carlos A. Jáuregui, *Canibalia. Canibalismo, calibanismo, antropofagia cultural y consumo en América Latina* (Madrid: Iberoamericana, 2008) 14.

26 Jáuregui, 75.

27 Jáuregui, 13.

28 Jáuregui, 15.

representación de lo americano, opera además, como un tropo cultural de reconocimiento y adscripción periférica a Occidente²⁹. Adicionalmente, el juego paródico con el tropo caníbal da lugar a interesantes reformulaciones acerca de los engañosos sustentos de la territorialidad.

En «Nacimiento de una nación», Lin problematiza las relaciones entre canibalismo, etnia y feminidad; en este texto particular, acude a cuatro recursos para la resignificación de los tropos coloniales, a saber: (a) la revalorización y afirmación revisionista de la cultura indígena, en especial, a través de la representación del cuerpo femenino indígena; (b) la adopción de un punto de vista anómalo o de perspectiva alterna, basado en la reversión del contenido semántico de las correspondencias fijadas por Occidente; (c) el empleo de tópicos pictóricos occidentales, que hacen evidentes los temores y proyecciones del discurso colonial; y (d) la inversión de los roles tradicionales atribuidos a europeos y americanos.

Respecto del primero de los artificios descritos, la reiterada presencia de mujeres desnudas da cuenta del interés de Lin por las dinámicas eróticas y sexuales del poder³⁰. En la definición de América, el tropo «caníbal» partió de la belicosidad de los indios y estableció correspondencias directas entre masculinidad, resistencia, guerra y venganza; a pesar de ello, fueron mucho más comunes las representaciones basadas en figuras femeninas. Lo femenino interesó a la mentalidad colonial en tanto fue entendido como forma de sujeción e inferioridad.

El cuerpo desnudo de la mujer indígena se ofrecía al conquistador, quien podía tomarlo a voluntad, pero temía perderse en él. El abuso contra el cuerpo colonizado confirmaba el sometimiento del otro; a su vez, despertaba la aversión por la alteridad. Como señala Jáuregui, «La canibalesa que se resiste es torturada, la que se ofrece

29 Jáuregui, 15.

30 Sloterdijk (*En el mundo interior del capital*: 132) nos recuerda que el nombre feminizado del continente es ya de por sí, una expresión del colonialismo, que concibe al espacio americano como receptáculo, dispuesto para el colono.

es pavorosa»³¹. En la obra de Lin, las mujeres indígenas danzan, en tanto que el hombre blanco desfallece; su vejez y el pene flácido que asoma entre sus piernas se convierten en indicios de la decadencia del conquistador. La oposición entre el Viejo Mundo y América se expresa mediante el empleo, en la acuarela, de tonos de piel excesivos; mientras los indios y mestizos exhiben colores intensos, los personajes occidentales se funden con el papel. La viveza de la piel corre paralela a la exuberancia de la vegetación americana; más que restaurar la vieja conexión simbólica entre naturaleza y pueblo primitivo, Lin pretende reafirmar la vitalidad de los indígenas.

El segundo recurso se refiere a la adopción, por parte de la artista, de una perspectiva distinta de la empleada en la tradición pictórica del canibalismo. Lin se aparta del prototipo de representación del caníbal, a saber, la observación distanciada. En el código occidental, la antropofagia es una práctica exclusiva de salvajes; conviene recordar en este punto, la célebre xilografía de la segunda parte del libro de Hans Staden, *Verídica historia y descripción de un país de salvajes desnudos y feroces caníbales, situado en el Nuevo Mundo América* (1557). En la estampa, producto de un ilustrador sin identificar, el propio Staden (señalado como tal por la insignia «H+S») presencia el momento en que los caníbales cuecen una cabeza humana para la cena. El dispositivo etnográfico parte de una premisa: el hombre occidental está en la escena de antropofagia, pero no es antropófago, en otras palabras, *está y ve pero no es*.

En la obra de Lin, el hombre occidental *es* antropófago, pues devora el brazo de un niño. Los otros personajes blancos, consumidos por el hambre, ansían una parte de la presa. La composición y el asunto de la escena remiten a una célebre pintura de Francisco de Goya (España, 1746-1828), «Saturno devorando a un hijo» (h. 1819). El cuadro del artista español alude al horror de acto caníbal, que se expresa mediante las fauces abiertas del titán. Esto se relaciona con

31 Jáuregui, 57.

el tercer mecanismo supracitado. El contenido simbólico del mito retratado se refiere a temas como el paso del tiempo, la destructividad y la figuración de la impotencia sexual. Este último aspecto es reafirmado, en la obra de Lin, mediante la representación de la atrofia de la virilidad. En «Nacimiento de una nación», la alusión intertextual adquiere un significado profundo y reivindicativo, toda vez que señala los temores implícitos de la mentalidad colonial: América deviene como tal de la barbarie, irracionalidad y desolación europeas. La nación conformada por el proyecto colonial se basa en el canibalismo, no indígena sino colonizador.

En el cuarto recurso, Lin recupera, mediante enigmáticas imágenes, a las amazonas. Con ello, resignifica el dispositivo colonial del deseo. Las amazonas de Lin no son atroces cazadoras de europeos, sino víctimas de la violencia colonial. Sus cuerpos exhiben heridas y llagas, pues representan a un continente vejado. Ahora bien, se está en presencia de cuerpos, si bien ultrajados, todavía lozanos. Las señas del dominio y la tortura se contraponen a los signos de la vitalidad, la profusión y la fortaleza. En la obra de Lin, los cuerpos avejentados y famélicos pertenecen, mayoritariamente, a las mujeres blancas, las auténticas antropófagas. Este motivo visual se correlaciona con otro de gran interés: la práctica activa del canibalismo literal. En el tercio inferior de la obra, el hambriento hombre blanco, parodia de la virilidad y la mala conciencia coloniales, engulle a un niño negro, bajo la ávida mirada de otros personajes occidentales. El mulato es producto de la acción de los seres blancos; por ello, en la esquina inferior izquierda, se escenifica el parto de una cría negra por una madre blanca. Esta metáfora visual alude a la puesta en marcha del esclavismo africano como parte del proyecto colonial; fue el hombre blanco quien se encargó de introducir al hombre negro en América; es su voracidad la responsable del consumo de miles y miles de africanos. Por causa de ello, el personaje blanco es representado como un antropófago, que devora el brazo, símbolo de la fuerza de trabajo, del niño negro.

Tipo botánico e *inscripción salvaje*

La reafirmación de lo indígena también engloba el tema de la pertenencia de la tierra y el conocimiento. La danza de las mujeres indígenas no solo simboliza vigor y potencia, frente al endeble espíritu europeo, sino que supone, en sentido estricto, un movimiento ritual dentro de un espacio determinado, un sitio sagrado y vital. Para dar sustento a esta interpretación, se puede recurrir a la distinción entre *inscripción salvaje* y *representación territorial*. Según plantean Deleuze y Guattari, «las formaciones salvajes son orales, vocales, pero no porque carezcan de un sistema gráfico: un baile sobre la tierra, un dibujo sobre una pared, una marca sobre el cuerpo, son un sistema gráfico, un geografismo, una geografía»³².

Los indígenas y mestizos que pueblan la acuarela de Lin desconocen la noción de *propiedad*, en tanto mantienen un vínculo íntimo con la tierra, pero no se afilian a ella mediante la posesión ni el usufructo, sino a través de la experiencia y la memoria. La relación es religiosa, mítica y sagrada, pero también corpórea y vital. En la caracterización de los procesos de apropiación de la tierra, Deleuze y Guattari acuñaron los términos *territorialización*, *desterritorialización* y *reterritorialización*. El último de estos conceptos se refiere tanto a las violentas dinámicas coloniales e imperiales de propagación de la economía, imposición de la cultura hegemónica y transformación social del mundo indígena, como a los diversos modos de resistencia ante la desterritorialización³³.

En «El muestrario de Sycorax (felicidad)» (2012), grabado con acuarela y plantas desecadas, Lin indaga respecto de los encuentros y desencuentros entre botánica, comercio trasatlántico y resistencia indígena. Mediante la alusión intertextual a los contenidos simbólicos depositados en los personajes salvajes de *La Tempestad* y el empleo

32 Gilles Deleuze y Félix Guattari, *El Anti Edipo. Capitalismo y esquizofrenia* (Barcelona: Paidós, 1985) 195.

33 Young, *Postcolonialism*: 52.

irónico de la ilustración científica, esta artista repara, a la vez, en los procesos de expropiación de la naturaleza americana y en los modos de rebeldía de los pueblos originarios.

La inclusión, en este texto pictórico, de la figura de Sycorax, madre de Calibán, introduce dos discusiones diferenciadas: por una parte, ella representa la hechicería y el curanderismo, opuestos salvajes de la ciencia moderna; por otro lado, es metáfora del derecho autóctono a la tierra³⁴. En el drama de Shakespeare, Sycorax fue la primera en habitar la isla, que comparte con su hijo (la maternidad constituye un modo distinto de herencia de la tierra); a partir del vínculo místico con el entorno, ella había aprendido los secretos de las plantas. Ciego a tal orden, Próspero se apropia del islote y la sabiduría, que dignifica mediante la posesión: en manos de Sycorax el conocimiento es brujería; bajo el arbitrio del duque de Milán, ese mismo saber se enaltece como ciencia y arte.

La expropiación de los bienes de los mundos no occidentales corrió paralela al descrédito del otro; para acrecentar la prosperidad de sus naciones, los colonizadores se adueñaron de bienes naturales y culturales, que presentaron como lacras entre los originarios, y como hallazgos de los usurpadores. De esta forma, el expolio territorial trasciende el mero acaparamiento geográfico, pues supone, además, la confiscación de la libertad, el saber y la autodefinición. Sin embargo, las paradojas del pensamiento colonial prevalecen. Puesto que el valor

34 Vikram se ha referido a esta eventual interpretación del trabajo de Lin: «The resolution of “The Tempest” speaks to how the female body functions as a commodity within capitalism. Unable to free himself from his enslaved condition, Caliban instead focuses his aggression on Miranda, the daughter of Prospero, menacing the teenager with the threat of sexual violation. Upon meeting two servants from the party stranded by the storm, Caliban offers them rule of the island in exchange for Prospero’s death, and tosses Miranda in as a spoil of conquest. “Ay, lord; she will become thy bed, I warrant, and bring thee forth brave brood.” The bodies of Sycorax and Miranda function as metaphors for the rights of men to land and property within the text. Says Lin, “Sycorax is cited in her role as a mother as a way to speak to land rights. Caliban references her in ‘The Tempest’ often to claim that she was here first, and so the island belongs to him. I think it’s interesting how the role of motherhood, reproduction, land rights, freedom, and decolonization are all related in this visual trope where the female body comes to stand for the nation or the notion of freedom». En Anuradha Vikram, «Candice Lin’s Garden of Earthly Delights», KCET, Jul. 2016. <<https://www.kcet.org/shows/artbound/candice-lins-garden-of-earthly-delights>>.

del conocimiento depende de la identidad de quien lo detenta, parece posible que ese saber, lejos de situarse en una determinada estructura binaria, pueda servir como ambivalente instrumento de resistencia.

En «El muestrario de Sycorax (Felicidad)» y «Nacimiento de una nación», Lin incluye ilustraciones de plantas que fueron utilizadas como instrumentos de liberación ante el dominio colonial. Con frecuencia, mujeres y esclavos desesperados se valieron del conocimiento acerca de las propiedades de las especies vegetales para evitar la concepción, abortar y suicidarse; en estos espacios mínimos de resistencia, se declaraban dueños de sus cuerpos y vidas. El repertorio de tipos de la naturaleza tropical (palmeras, plantas de papaya, artemisa, tomaco, anís estrellado y sangre de drago, entre otros muchos) alude no solo al mundo americano, sino en general, a la vegetación asiática y africana. En estos términos, remite al expolio de la naturaleza y la apropiación del conocimiento tradicional por parte de los colonizadores.

En la obra de Lin, el uso en clave paródica de un código visual análogo al desarrollado por la ilustración botánica (naturalista, minuciosa y empeñada en ocultar los procesos de objetivación) sirve para poner en entredicho algunas premisas del dispositivo moderno de representación del entorno. Puesto que en la matriz colonial, la naturaleza es entendida como una realidad autónoma, susceptible de explotación y mejora, sus elementos pueden ser comprendidos como unidades discretas. En atención de esta convención, Lin juega con el empleo del fondo de color blanco, que separa y disgrega a lo humano de lo no humano, al individuo del mundo, a la comunidad del territorio. Este recurso también refiere la ambivalencia de la representación moderna de la naturaleza, puesto que está asociado con las convenciones básicas de la ilustración botánica³⁵.

35 Acerca de la construcción del tipo botánico, Stepan aclara lo siguiente: «In the latter, classificatory frameworks shaped the mode of illustration, usually with a single species being represented against a white background; landscape details, if employed at all, were introduced in a perfunctory fashion. The point of such pictures was detail and accuracy. Of course, they presented “ideal types” of nature (individual oddities in any particular specimen being eliminated for illustrative purposes,

Mientras que la mayoría de los pueblos originarios creían en la continuidad entre hombre y naturaleza, los colonizadores instauraron una cosmología dual, en la que el sentido de totalidad había desaparecido y parecía posible entender la complejidad del mundo circundante a través de la recolección y el catálogo de especies disgregadas. Lin disuelve en color blanco los espacios intermedios entre personajes, plantas y animales, porque busca traer a colación los principios detrás de las clasificaciones y jerarquías en torno a las variedades humanas, vegetales y de fauna. La construcción del tipo botánico obedece a la misma lógica tras el inventario racial y de género. Como ha señalado Stepan, «In this way, the “tropical” came to constitute more than a geographical concept; it signified a place of radical otherness to the temperate world, with it contrasted and which it helped constitute»³⁶.

En la acuarela de Lin, otro aspecto significativo de la representación ambivalente de la naturaleza se relaciona con la paradójica exuberancia diezmada de la vegetación. Si bien figuran muchas plantas en el texto, también es cierto que una buena parte de ellas solo aparece esbozada con tinta; este recurso contrapone el color verde con la ausencia de color. Si recordamos cómo la matriz colonial opone la profusión de la vegetación tropical a la moderación de la naturaleza en las regiones tórridas, se hace evidente la enunciación de un discurso irónico una vez más.

Al revisar las implicaciones de la organización del campo visual occidental, en que entorno y seres son concebidos a partir de la distancia pseudo-objetiva, la artista logra desmontar algunos preceptos ideológicos respecto de la construcción colonial del paisaje y su consecuente etnografía. Desde la mirada colonial, ha sido habitual que los pueblos del trópico sean definidos en relación con el entorno natural; en algunas ocasiones, como ocurre con el tropo caníbal, se ha establecido una correspondencia entre el predominio de lo vital y la

for example); nonetheless, they offered a standard of objectivity for scientists». Ver Nancy Leys Stepan, *Picturing Tropical Nature* (Londres: Reaktion Books, 2001) 44.

36 Stepan, 17.

barbarie; en otros casos, se ha sentido la convicción de que la grandeza de la naturaleza americana inhibió el desarrollo de civilizaciones autóctonas. Según este estereotipo, la fertilidad del suelo restringe el ingenio de los pueblos originarios.

Los tropos acerca de la preeminencia e intensidad de la vegetación tropical surgieron con el trabajo de Humboldt; fue él quien propuso que la selva americana actuaba como una barrera para la comunicación y el asentamiento humano en un territorio fértil, pero improductivo en manos de las sociedades autóctonas³⁷. Ya en plena Ilustración, con *El espíritu de las leyes* (1748) Montesquieu volvió sobre la tesis humboldtiana y concluyó que los trópicos eran lugares reacios a la cultura. La convención acerca de la hostilidad de la naturaleza tropical pronto estuvo asociada con la imagen de la degeneración; según tal, la abundancia de vegetación y el calor disminuían las habilidades y empeños de los pobladores del trópico, en los que se hacía evidente la pereza, pero también la incapacidad para alcanzar los estándares europeos de pulcritud, trabajo, ahorro y autocontrol³⁸.

Al concebir a las vastas regiones tropicales como lugares de abundancia limitada por la desorganización de sus pobladores, la matriz colonial creó un argumento para legitimar la intervención. Comparado con el paisaje del campo europeo, modelado por siglos de agricultura sostenida y sometido a la planificación tecnológica de la modernidad, el trópico resultaba improductivo pero prometedor. Para alcanzar el progreso del imperio español y más tarde, de las nacientes repúblicas hispanoamericanas, bastaba tan solo con expulsar a los pueblos que vivían en la selva y reemplazarlos con colonos.

Recapitulación

Candice Lin somete a revisión y resignificación algunas de las principales formaciones del discurso colonial; en particular, respecto

³⁷ Stepan, 42.

³⁸ Stepan, 54.

de las asociaciones visuales entre canibalismo, naturaleza tropical y territorio americano. Mediante la denuncia de la violencia, la afirmación festiva del cuerpo femenino indígena, la adopción de un punto de vista alternativo, el juego intertextual con la tradición pictórica occidental, la inversión de los roles tradicionales, la parodia de la ilustración botánica y sus fundamentos coloniales, y la creación de una imagen fronteriza que sobrepone modelos de intelección del espacio, Lin contrapone el sentido occidental del territorio con la concepción autóctona; con ello, pone en entredicho el argumento central respecto de la expropiación de la tierra, el conocimiento, la libertad y la autodefinición.

«Nacimiento de una nación» responde a una doble intencionalidad experimental e irónica, puesto que se basa en la apropiación de los elementos fundacionales de la mentalidad colonial a través de un tratamiento que pretende, en última instancia, desnaturalizarlos. Por ello, las imágenes producen una oscilación entre lo familiar y lo extraño. Desde esta perspectiva, el arte de Lin es nómada y fronterizo, por cuanto actúa como una actividad estética y política que transgrede y disuelve los códigos esenciales de la matriz colonial. Al oponer la inscripción salvaje de la tierra ante la «formación bárbara de la máquina despótica»³⁹, que sustituye los signos de los pueblos por emblemas abstractos del sistema-mundo, esta artista explora la intersección entre la idea de territorio y el vínculo íntimo con el entorno.

39 Para mayor claridad respecto de este empleo de la noción, conviene tener presente la siguiente aseveración de Deleuze y Guattari (*El Anti Edipo*: 200): «En principio, la formación bárbara despótica debe ser pensada en oposición a la máquina territorial primitiva, y se establece sobre sus ruinas: nacimiento de un imperio. [...] Ahí está lo esencial: hablamos de formación bárbara imperial o de máquina despótica cada vez que se movilizan las categorías de nueva alianza y de filiación directa. Y, cualquiera que sea el contexto de esta movilización, en relación o no con imperios precedentes, ya que a través de estas vicisitudes la formación imperial se define siempre por un cierto tipo de codificación y de inscripción que se opone a las codificaciones territoriales primitivas».

ESTUDIOS SOBRE EVALUACIÓN Y EDUCACIÓN
(STUDIES ON EVALUATION AND EDUCATION)

La narrativa reflexiva como forma de evaluación programática¹

(Reflective Narratives as a Type of Program Evaluation)

*Asunción Martínez Arbelaiz*²

University Studies Abroad Consortium, San Sebastián, España

RESUMEN

Mostrar la eficacia de un programa de enseñanza de lenguas ante las partes interesadas y a la vez señalar áreas o aspectos por mejorar son los objetivos de la evaluación de programas. En este artículo se describe el proceso de evaluación de tres programas de español como segunda lengua en situación de inmersión, en el que se difuminan los límites entre el aprendizaje dentro y fuera del aula. La investigación narrativa se presenta como opción metodológica que permite comprender la experiencia de los participantes, de forma completa y matizada.

ABSTRACT

To show the efficiency of a given language program to interested stakeholders and to point to areas or aspects that require improvement are the two main objectives of any program evaluation. In this article, we describe the evaluation process of three Spanish as a second language programs in a study abroad context, where boundaries between learning inside and outside the classroom necessarily blur. Narrative inquiry is our methodological option because it allows us to understand the students experience in a holistic and nuanced manner.

Palabras clave: evaluación de programas, narrativas reflexivas, adquisición de segundas lenguas, español como segunda lengua

Keywords: program evaluation, reflective narratives, second language acquisition, Spanish as a second language

1 Recibido: 7 de setiembre de 2016; aceptado: 20 de octubre de 2016.

2 Universidad del País Vasco. Correo electrónico: asuncion@usac.unr.edu

Introducción: la evaluación de programas de lengua

¿En qué consiste la evaluación de programas de lengua? ¿A qué nos referimos cuando hablamos de la necesidad de evaluar un programa de lengua dado? En inglés, los expertos en investigación educativa distinguen entre *assessment* y *evaluation*. El primer concepto hace referencia a la recogida sistemática de información sobre el aprendizaje, conocimiento y habilidades individuales, mientras que el segundo término se define como esa recogida de datos sistemática, que, además desempeña una variedad de funciones. Entre estas funciones Norris³ destaca las siguientes: «para identificar necesidades, aclarar valores, distribuir recursos, diseñar currículos, desarrollar materiales, mejorar la docencia, demostrar resultados de aprendizaje, crear conciencia y transformar las vidas de los que están involucrados en los programas». Entre los primeros ejemplos de evaluación de programas con los que contamos, se encuentra la evaluación del proyecto de enseñanza comunicativa en Bangalore, India, implementado en escuelas de educación primaria. También es conocida la evaluación Stirling, en la que mediante observaciones de clase, entrevistas y cuestionarios para los profesores y exámenes a los alumnos, se evaluaron ocho programas de francés en escuelas de secundaria de esta localidad de Escocia. Ambas evaluaciones se realizaron en años setenta del siglo pasado y se recogen en Rea-Dickins y Germaine⁴.

En educación superior contamos con pocos ejemplos en los que se describan y analicen casos prácticos y que nos puedan servir de inspiración o modelo⁵. Las razones por las que existen relativamente

3 John M. Norris, «Language Program Evaluation», *The Modern Language Journal* 100, Supplement (2016): 169-189 (170-171). DOI: <https://doi.org/10.1111/modl.12307>

4 Pauline Rea-Dickins y Kevin Germaine, *Evaluation* (Oxford: Oxford University Press, 1991).

5 Las excepciones más notables son probablemente: John M. Norris, John McE. Davis, Castle Sini-crope y Yukiko Watanabe, *Toward Useful Program Evaluation in College Foreign Language Education* (Honolulu, HI: National Foreign Language Resource Center-University of Hawai'i, 2009); y John M. Norris y John McE. Davis, *Student Learning Outcomes Assessment in College Foreign Language Programs* (Honolulu, HI: National Foreign Language Resource Center-University of Hawai'i, 2015).

pocas publicaciones dedicadas a la evaluación programática, según Norris⁶, son: 1) las evaluaciones de programas pueden desvelar hallazgos de naturaleza sensible y de gran impacto, inevitablemente asociados a una institución en particular. De ahí que a menudo adopten la forma de informes técnicos y sean de uso interno; 2) las evaluaciones de programas no encajan en el formato usual que se exige para publicar en revistas de investigación con revisión por pares y 3) no existe ninguna revista científica que fomente o publique regularmente evaluaciones de programas, aunque *Language Teaching Research* es la que más ha publicado sobre ese tema, incluso dedicándole un número especial en 2009.

La evaluación de programas de lengua en el extranjero

Pese a pesar de la aludida escasez de estudios sobre la evaluación de programas de lengua, cuando el contexto de aprendizaje es el llamado «estudio en el extranjero» (inglés, *study abroad* o *residence abroad*) podemos encontrar algunos ejemplos, debido a la necesidad de dar credibilidad a los programas diseñados e implementados fuera del control directo de una universidad dada. Entre estos estudios, podemos destacar el realizado por Engle y Engle⁷, donde se presentan los resultados de la evaluación de un programa de francés en Provençe. Se administran diferentes instrumentos de medición de naturaleza «objetiva», como el examen estandarizado (*Test d'évaluation de français*) para la medición de la comprensión oral y escrita, así como del vocabulario y estructura y la competencia intercultural. Los autores hallan que es en los exámenes relacionados con el vocabulario y estructuras lingüísticas específicas donde los alumnos entran y salen con puntuaciones más bajas. Asimismo, especulan que estas puntua-

6 Norris (2016), 182-183.

7 Lilli Engle y John Engle, «Assessing Language Acquisition and Intercultural Sensitivity Development in Relation to Study Abroad Program Design», *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad* 10 (2004): 219-236.

ciones tan bajas pueden deberse a que el objetivo de la competencia funcional es un pilar clave en la educación de lenguas de los Estados Unidos⁸. El esfuerzo que requiere pasar del simplemente «hacerse comprender» a la precisión lingüística, tanto léxica como gramatical, requiere demasiadas horas de estudio por parte del alumno y, según estos autores, no se valora suficientemente en la enseñanza de lenguas estadounidense.

En un estudio de adquisición de alemán, Arnett⁹ compara la producción escrita de nueve alumnos que estudian en Potsdam, Alemania con la de alumnos que estudian un curso equivalente en su universidad de origen en California. Dadas las reticencias de algunos profesores ante la falta de preparación de alumnos que habían completado los cursos en el extranjero, la investigadora compara la corrección gramatical y halla que la selección del auxiliar y la marcación de los casos dativos y acusativos es similar en los dos grupos. Sin embargo, lo interesante de este estudio es que los alumnos que pasan doce semanas en Alemania utilizan un número mayor de verbos ditransitivo. En efecto, los alumnos que cuentan con una experiencia de inmersión producen estructuras ditransitivas, aunque la marcación de caso, algo especialmente difícil de adquirir en alemán como segunda lengua, no sea la correcta. Es decir, que los alumnos que estudiaron en el extranjero hacen un uso más complejo de la estructura argumental, aunque esto no redunde en una mayor corrección gramatical que los que estudiaron en su universidad de origen. En otras palabras, los alumnos producen más estructuras ditransitivas, aunque el resultado final de estas producciones no sea gramaticalmente correcto.

En otra investigación sobre alemán en situación de inmersión, Badstübner y Ecke¹⁰ indagan en las impresiones de veintitrés alumnos

8 Engle y Engle, 234.

9 Carlee Arnett, «Syntactic Gains in Short-Term Study Abroad», *Foreign Language Annals* 46, 4 (2013): 705-712. DOI: <https://doi.org/10.1111/flan.12052>

10 Tina Badstübner y Peter Ecke, «Student Expectations, Motivations, Target Language Use and Perceived Learning Progress in a Summer Study Abroad in Germany», *Die Unterrichtspraxis* 42 (2009): 41-49. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1756-1221.2009.00034.x>

universitarios estadounidenses sobre su propio aprendizaje recogidas mediante un cuestionario antes y después de un mes de estudio en Leipzig, Alemania. Parece que con la excepción del aprendizaje cultural, los alumnos fueron a este país con expectativas exageradas de lo que iban a progresar en un mes de inmersión. Sin embargo, los autores encuentran correlaciones entre el deseo de establecer contacto con alemanes y de enriquecerse culturalmente con la percepción de su progreso en la producción y comprensión orales. Asimismo, encuentran una correlación entre la frecuencia con la que escucharon la segunda lengua y sus ganancias en esta destreza. Así, estos autores enfatizan la importancia de las redes sociales que los alumnos pueden llegar a establecer con miembros de la comunidad que les acoge para el desarrollo de la segunda lengua.

Finalmente, Doyle¹¹ emplea análisis cualitativos realizando entrevistas en profundidad a seis alumnos de su universidad en Estados Unidos que realizaron estudios en Viena, Austria. El autor muestra que los alumnos pueden percibir su propio crecimiento y desarrollo en tres dimensiones diferentes: cognitiva, intrapersonal e interpersonal, pero sobre todo destaca la importancia de utilizar una metodología integrada que capte la complejidad de la experiencia de aprendizaje en el extranjero.

Resumiendo esta sección, contamos con algunos ejemplos de cómo se evalúan los resultados de los programas de lenguas en el extranjero, bien sea mediante exámenes externos estandarizados, a través del análisis de producción oral de los aprendices, con cuestionarios o con entrevistas. El objetivo último de estas evaluaciones es demostrar y reflexionar sobre la eficacia de la instrucción recibida. Es decir, que los resultados de estas investigaciones, al menos en el ámbito de la educación superior estadounidense, sirven para informar interna y externamente sobre los resultados obtenidos.

11 Dennis Doyle, «Holistic Assessment and the Study Abroad Experience», *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad* 18 (2009): 143-155.

La evaluación de los resultados de español en University Studies Abroad Consortium (USAC)

En los últimos años se ha extendido la idea de que una evaluación sistemática de los resultados de los programas de lengua es necesaria y beneficiosa (Davis¹², entre otros) en la educación superior. Sin embargo, como podemos concluir de la sección anterior, el abanico de opciones de qué y cómo evaluar es amplio y puede desorientar al que se enfrenta a esta actividad por primera vez. En USAC¹³ se llevan años revisando el trabajo que hacemos de forma crítica y para ello hemos desarrollado diferentes instrumentos para evaluar los resultados de nuestros programas de español¹⁴. El primer paso que dimos en esta dirección consistió en volver a administrar al final de un semestre el mismo examen tipo *test* de ubicación que realizan los alumnos al inicio del semestre. Es decir, que el examen de diagnóstico se volvió a administrar al final de la estancia de un semestre, convirtiéndose así en un examen de aprovechamiento. Aunque los resultados fueron muy positivos e importantes para mostrar la eficacia de nuestros cursos ante posibles cuestionamientos externos, decidimos dejar de realizar esta evaluación, puesto que no cumplía una función primordial, la de señalar potenciales áreas de mejora del programa.

En el otoño de 2005, se decidió que, como alternativa al *test* de opción múltiple, los alumnos escribieran una redacción al comienzo y al final de su estancia con el mismo estímulo y bajo condiciones similares. Detrás de esta tarea estaba la creencia de que la producción, en este caso, escrita desvelaría más sobre la eficacia de nuestras clases que la mera elección entre varias opciones de las preguntas de tipo

12 John McEwan Davis, «Towards a Capacity Framework for Using Student Learning Outcomes Assessment in College Foreign Language Programs», *The Modern Language Journal* 100, 1 (2016): 377-399. DOI: <https://doi.org/10.1111/modl.12319>

13 La página www.usac.unr.edu ofrece más información sobre los programas de español en el extranjero en los que se realizó el presente estudio, así como el currículo de español al que hacemos referencia.

14 Asunción Martínez Arbeláiz, «Test de opción múltiple, redacciones dirigidas y de tema libre: ¿sirven para medir el progreso de nuestros alumnos?», *Letras* 52 (2012): 137-150.

test. Los resultados que obtuvimos fueron gratamente sorprendentes porque conseguimos dar evidencia de progreso en lo concerniente a la fluidez, la complejidad sintáctica y la corrección gramatical en dos de los tres niveles que se tuvieron en cuenta. El nivel más alto, sin embargo, no dio muestras de cambio con respecto a estos tres constructos. Convencidos de que diferentes estímulos de escritura nos desvelarían diferentes aspectos de las mejoras del español de los alumnos, nos embarcamos en el diseño de diferentes tareas de escritura que pudieran arrojar información sobre los puntos fuertes y débiles de nuestros programas. A continuación explicamos el diseño, el análisis y las conclusiones del proceso de evaluación de nuestros programas mediante lo que llamamos «narrativas reflexivas». Se trata esta de una tarea escrita que nos ha permitido abrir una ventana para poder observar no solo los logros sino también los diferentes y variados procesos de aprendizaje de español en situación de inmersión.

Las narrativas reflexivas como instrumento de evaluación

Para el diseño del instrumento de evaluación de nuestro programa, la narrativa reflexiva¹⁵, nos basamos en dos tipos de investigación en el campo de adquisición de segundas lenguas. Por un lado, recurrimos a la investigación de índole narrativa, la cual se ha utilizado principalmente en la formación del profesorado, pero que poco a poco va abriéndose paso en la enseñanza/aprendizaje de segundas lenguas (Barkhuizen)¹⁶. Por investigación narrativa, entendemos aquellas aproximaciones en las que los participantes, bien sean aprendices,

15 Existen en la literatura especializada diferentes denominaciones para un escrito en el que el participante reflexiona. Algunas de estas denominaciones en inglés son «(language) autobiographies, (language) learning histories, life stories, personal narratives, memoirs». Después de sopesar diferentes alternativas, nos decantamos por el término *narrativas reflexivas* porque nos parecía que la función primordial de los escritos en cuestión era fomentar la reflexión entre nuestros alumnos.

16 Gary Barkhuizen, «Narrative Knowledgeing in TESOL», *TESOL Quarterly* 45, 3 (2011): 391-414. DOI: <https://doi.org/10.5054/tq.2011.261888>

profesores o investigadores (Mercer)¹⁷ reflexionan y tratan de dar sentido a sus experiencias relacionadas con las lenguas que son parte de su vida. Este tipo de investigación arroja luz sobre el complejo proceso de adquirir una o varias lenguas, como bien ilustra el estudio con participantes bilingües de la Universidad de Costa Rica¹⁸, en el que se concluye que son capaces de superar las barreras intrínsecas al aprendizaje de una lengua, experimentan emociones diversas y cambios en su identidad.

Asimismo, esta investigación cualitativa encaja con teorías de la adquisición de lenguas alternativas relacionadas con el llamado giro social de Block¹⁹, así como con los trabajos de Norton y McKinney²⁰, Duff²¹ y Duff y Talmy²² sobre socialización lingüística e identidad. Estas teorías de la adquisición están basadas en una visión post-estructural en la que «la lengua no se ve solo como un sistema lingüístico de signos y símbolos, sino como una práctica social compleja por medio de la cual la relaciones se definen, negocian y resisten»²³. Tales teorías nos parecen particularmente adecuadas para analizar lo que observamos de la adquisición de lenguas en el extranjero o en un contexto en el que las interacciones con miembros de la comunidad meta cobran gran importancia, donde el aprendizaje dentro y fuera

17 Sarah Mercer, «Working with Language Learning Histories from Three Perspectives: Teachers, Learners and Researchers», *Studies in Second Language Learning and Teaching* 3, 2 (2013): 161-185. DOI: <https://doi.org/10.14746/sslit.2013.3.2.2>

18 Rebecca L. Oxford, Gilda Pacheco Acuña, Mayra Solís Hernández y Andrew L. Smith, «“A Language is a Mentality”: A Narrative, Positive-Psychological View of Six Learners’ Development of Bilingualism», *System* 55 (2015): 100-110.

19 David Block, *Second Language Identities* (Londres: Continuum International Publishing Group, 2009).

20 Bonnie Norton y Carolyn McKinney, «An Identity Approach to Second Language Acquisition», Dwight Atkinson, ed., *Alternative Approaches to Second Language Acquisition* (Nueva York: Taylor & Francis, 2011) 73-94.

21 Patricia A. Duff, «Second Language Socialization as Sociocultural Theory: Insights and Issues», *Language Teaching* 40 (2007): 309-319. DOI: <https://doi.org/10.1017/s0261444807004508>

22 Patricia A. Duff y Steven Talmy, «Language Socialization Approaches to Second Language Acquisition», Dwight Atkinson, ed., *Alternative Approaches to Second Language Acquisition* (Nueva York: Taylor & Francis, 2011) 95-116.

23 Duff y Talmy, 77; traducción de la autora.

del aula se combinan y complementan y donde la propia identidad de los aprendices se desestabiliza con frecuencia²⁴.

Con estos estudios en mente, diseñamos una tarea para que los alumnos reflexionaran y escribieran en clase sobre qué circunstancias, personas o incidentes han repercutido en su aprendizaje del español como lengua adicional. Les pedimos que contaran un incidente crítico que les llevara a reflexionar sobre qué les ha servido más en su aprendizaje de español (Cf. Anexo 1). Los incidentes críticos se definen como eventos que muestran tendencias, motivos, estructuras, patrones y valores que ocurren en momentos clave de nuestras vidas y trabajos e implican un cambio personal y profesional²⁵.

La primera decisión tomada fue en qué idioma deberían realizar dicha reflexión. Por un lado, si la reflexión se aborda en la lengua dominante de los participantes, en nuestro caso, el inglés, los alumnos podrían matizar y explicar mejor qué les ha servido y qué no ha repercutido en el proceso del aprendizaje en el extranjero. Por otro lado, si pedimos que escriban en español, la lengua meta, podremos ver no solo lo que dicen sino también cómo lo dicen. Es decir, que aunque suponga un mayor esfuerzo, sobre todo para aquellos de niveles más bajos, al completar la tarea en la lengua meta se obtienen dos tipos de datos: por un lado, las percepciones de los alumnos sobre la experiencia y su capacidad lingüística y, por otro lado, al analizar el uso de ciertos exponentes lingüísticos por parte de los alumnos, la forma de las narrativas nos sirve como evidencia del aprendizaje y, por lo tanto, como medida de evaluación.

Después de decidir que los alumnos escribieran en la lengua meta, pensamos en cuáles serían las condiciones de escritura idóneas para que los datos recogidos sirvieran como evidencia de su capacidad performativa. Con este objeto se decidió que los alumnos

24 Chilin Wang, «Towards a Second Language Socialization Perspective: Issues in Study Abroad Research», *Foreign Language Annals* 43, 1 (2010): 50-63. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2010.01059.x>

25 David Tripp, «Teachers' Lives, Critical Incidents, and Professional Practice», *Qualitative Studies in Education* 7, 1 (1994): 65-76. DOI: <https://doi.org/10.1080/0951839940070105>

escribieran en el aula bajo la supervisión de sus profesores, y sin que estos ofrecieran ningún tipo de ayuda. De esta forma, la tarea sería lo más parecido a una actividad de examen, conocida tanto por los profesores como por alumnos.

Por último, se prescindió de la tecnología, para que la escritura se hiciera a mano y sin diccionarios ni aparatos que pudieran corregir o ayudar en la producción de los alumnos. ¿Por qué tomamos esta decisión? Si queríamos tener una muestra fiel de lo que los alumnos son capaces de hacer al final de un semestre en España, era necesario evitar cualquier cambio del texto que viniera del procesador de textos. Como es sabido, los correctores de texto son cada vez más sofisticados y pueden modificar e incluso completar las formas desviadas que escriben los alumnos sin que estos tengan que reflexionar demasiado. Si bien es posible desactivar los correctores de texto, pensamos que la escritura a mano es un reflejo más fiel del conocimiento interno del aprendiz que la escritura mediada por una computadora. Asimismo, algunos alumnos son mejores mecanógrafos que otros y pueden hacer un uso más eficiente del teclado en la misma cantidad de tiempo. Un estudio de la universidad de Stanford que evalúa los textos de los alumnos según los estándares del *American Council of the Teaching of Foreign Languages*²⁶, compara los textos escritos a mano con aquellos escritos con ayuda de la computadora. Los autores del estudio comprueban que hay una diferencia estadísticamente significativa en cuanto al número de palabras, siendo los textos producidos por medio de la computadora más largos. Esto es algo esperable, puesto que, en general, se escribe más rápido con un teclado. Los alumnos de Stanford sabían cómo utilizar los teclados para escribir los caracteres especiales de las lenguas en cuestión, algo en lo que la instrucción había incidido. Asimismo, los autores de este estudio plantean una cuestión interesante al preguntarse sobre si es este tipo de escritura

26 Elizabeth Bernhardt, Joan Molitoris, Ken Romeo, Nina Lin y Patricia Valderrama, «Designing and Sustaining a Foreign Language Writing Proficiency Assessment Program at the Postsecondary Level», *Foreign Language Annals* 48, 3 (2015): 329-349. DOI: <https://doi.org/10.1111/flan.12153>

resulta una evaluación artificial, puesto que los alumnos universitarios del futuro harán uso de correctores y demás programas que les asisten en la producción escrita. Sin pretender zanjar la cuestión de qué tarea es más auténtica, si una escrita a mano o una escrita en la computadora con o sin corrector, nos decantamos por la opción más tradicional. En parte, esta opción se debe a queríamos que las redacciones se escribieran con el profesor delante en el tiempo de clase. Por otro lado, en nuestro contexto de instrucción, los teclados de las computadoras de la universidad a los que tienen acceso son distintos a los de los portátiles que traen los alumnos de Estados Unidos. Debido a esta diferencia de índole cultural, no podemos enseñarles cómo escribir la «ñ» o los acentos en sus computadoras ni tampoco tiene mucho sentido enseñarles a usar un teclado español que seguramente nunca más van a utilizar. Por estas razones de índole práctica y pedagógica, decidimos recurrir a la escritura tradicional en papel. Finalmente, decidimos que el tiempo dedicado a pensar, escribir y corregir el texto final no fuera más de treinta minutos. Consideramos que este tiempo era suficiente para promover la reflexión crítica sobre el proceso de aprendizaje sin quitar demasiado tiempo a la instrucción planeada por el profesorado para ese día.

Metodología: procedimientos y participantes

Se distribuyó la tarea en tres programas de español de USAC y en los cuatro niveles correspondientes a los años de estudio de español en sus universidades de origen: en nivel 1 estarían los alumnos sin nivel previo de español, en el nivel 2 los que habían completado un año de español, en el nivel 3 los que habían completado con éxito dos años de español y finalmente los alumnos de nivel 4 serían aquellos que ya habían estudiado tres años de español en sus universidades.

Los alumnos provenían de diferentes universidades de los Estados Unidos y en el momento de escribir las redacciones se encontraban terminando su estancia en España. El cuadro 1 muestra el número de

alumnos que terminó la tarea y que firmó el consentimiento que aparece al final de la tarea (Cf. Anexo 1). Algunos alumnos optaron por no firmar, por lo que esas redacciones tuvieron que ser desechadas.

Cuadro 1. Participantes por niveles y por localización (otoño 2015)

	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
San Sebastián	15	14	7	4
Madrid	12	12	9	5
Alicante	10	6	8	9
Total: 111	37	32	24	18

En la siguiente sección, resumimos los resultados del análisis tanto del contenido como de la forma de las 111 redacciones recogidas en los tres programas.

Resultados

Reescribimos las redacciones originalmente escritas a mano en la computadora, manteniendo los errores, tachones o reformulaciones que se pudieran leer en el original. Eliminamos los nombres propios para mantener el anonimato de los participantes y profesores y asignamos a cada narrativa un código que incluyera el programa, el nivel de español y un número asignado a cada participante al azar. Con estas narrativas realizamos dos tipos de análisis. Por un lado, realizamos un análisis temático del contenido siguiendo las indicaciones de Braun y Clarke²⁷. Aunque no hace referencia explícita a este tipo de análisis, Doyle realiza un análisis similar del contenido de la transcripción de entrevistas a alumnos que han estudiado en el extranjero. El contenido de estas entrevistas es objeto de análisis «para desvelar temas

²⁷ Virginia Braun y Victoria Clarke, «Using Thematic Analysis in Psychology», *Qualitative Research in Psychology* 3, 2, (2006): 77-101. DOI: <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

emergentes y repetitivos que iluminen las percepciones de progreso de los alumnos»²⁸. Además de dicho análisis de contenido, también analizamos la forma buscando patrones lingüísticos tanto en cada nivel, como en todas las redacciones, que nos pudieran informar tanto sobre los logros como de las carencias lingüísticas de los alumnos. A continuación nos referimos a los hallazgos principales de los dos tipos de análisis.

Análisis del contenido

Resumiremos las temáticas recurrentes, así como las relevantes para la evaluación de los programas. Organizamos la información por niveles para después ofrecer una visión global de las experiencias de aprendizaje del alumnado. En el primer nivel, la temática que más se repite es la importancia de sus clases, proporcionando detalles específicos de sus profesores. Treinta y dos alumnos de un total de 37 mencionan la clase y sus profesores como la fuente más importante de aprendizaje. Como ya se dijo, reproducimos los errores gramaticales, léxicos o tipográficos e incluso, en caso de que se pudiera leer, las opciones lingüísticas que aparecían tachadas, reflejo de vacilaciones al escribir.

Aunque no supe mucho español, tenía que hablarlo inmediatamente. Mi profesora, XXX, ha sido muy importante para aprendiendo la lengua. Claro, he tenido tres horas cada día en su clase, pero lo mejor cosa es que me encanta²⁹ cuando ella está enseñando. Quiero ir a clase. Quiero aprender. Mis experiencias con clases de español en America me han enseñado que cuando aprendo depende del profesor. (SS-1-15)

28 Doyle, 146; traducción de la autora.

29 El subrayado estaba en la composición escrita a mano, seguramente para dar más énfasis al enunciado.

La segunda fuente de aprendizaje en este nivel son los intercambios, puesto que once alumnos los mencionan como fuente de aprendizaje, como se puede ver en el siguiente fragmento:

Además, me divertí mucho con mi intercambio. Nosotros hicimos muchas cosas juntos. Por ejemplo, íbamos a pintxo pote cada jueves y practicábamos español mucho. Estoy muy agradecida para esta experiencia! (SS-1-4)

Finalmente, para los alumnos que se inician en el aprendizaje del español, paradójicamente poder enseñar su lengua, el inglés, a alumnos locales, es otra fuente importante de aprendizaje del español. En algunos casos, se trata de clases particulares, por lo que los alumnos tienen que interactuar con las familias y acaban estableciendo una relación con estas, como se desprende del fragmento del alumno SS-1-10.

Empezaba hacer tutoría en septiembre y la chica habla un poco inglés. Su madre también así necesitaba usar español todo el tiempo. La chica ha ayudado con mi español y yo he ayudado a la chica con su inglés como intercambios. No tenía ni idea que la familia me ayudaría tanto. (...) Pensaba que necesitaba un trabajo para ganar dinero pero no pensaba que la familia haría una gran diferencia. La familia invitó a mi pasar la navidad con ellos porque no tendré mi familia o mis amigos en España. Yo estoy muy emocionada para Navidad ahora. (SS-1-10)

En otros casos, los alumnos van a las escuelas y ayudan a un profesor local a enseñar inglés, por lo que pueden acceder al sistema educativo y aprender de la organización de las escuelas en las diferentes comunidades autónomas españolas. En total, fueron siete alumnos lo que enfatizaron que enseñar inglés les ayudó con su español. Asimismo observamos que algunos alumnos no destacan ninguna actividad o persona concreta y que la inmersión se representa discursivamente de forma general, como explica el alumno A-1-4:

Cuando estaba aprendiendo español, la cosa que me ayudaba hablar más era hablar con españoles. Creo que he aprendido mucho de los españoles, ambos de la cultura y la lengua de España (A-1-4)

Pasando al segundo nivel, es decir, el de los alumnos que llegaron a España con un año completo de estudio de español en sus universidades, son veinticinco los que mencionan sus clases y la instrucción recibida. En particular, los alumnos destacan la importancia de que sus clases sean pequeñas, de que tengan tarea diaria y el hecho de que sus profesores tuvieron mucha paciencia:

Me puse de buen humor que nuestra profesora siempre quisiera enseñarnos sobre la gramática y la cultura de España. Me encanto que escribiéramos los composiciones porque este daba me un oportunidad de escribir y buscar más palabras de español y entonces yo comprendí más Español. Durante mi tiempo aquí yo tuve una clase de conversación y, aunque no me gusto hablar en Español porque fue muy difícil, este fue una ayuda también. Es verdad que ahora yo puedo hablar más mejor en la conversación oral con otras personas. (M-2-5)

Para este grupo es más fácil la socialización y un total de trece mencionan amigos locales, como leemos en el fragmento M-2-2. Resulta curioso el comentario de M-2-9, quien nos recuerda que el discurso de aula rara vez tiene palabras malsonantes o insultos, algo que los alumnos necesitan para desenvolverse en una situación de inmersión.

Creo que la cosa mas importante para aprender una lengua nueva es a encontrar amigos españoles que no saben mucho ingles. Para mi, tener amigos españoles es la razon numero uno que he aprendido mucho (M-2-2)

Pero, también, amigos son la mejor manera para aprender como a hablar palabras normales o insultar. (M-2-9)

En este nivel encontramos nueve alumnos que mencionan a sus familias como el entorno en el que más han aprendido, dos a los intercambios, otros dos a los niños a los que dan clase y un alumno dice que juega a voleibol con estudiantes locales. Un alumno (M-2-7) nos comenta que descubrir la ciudad de Madrid también fue fuente de aprendizaje, puesto que le obligaba a pedir ayuda y así establecer conversaciones con personas desconocidas:

También cuando descubría la ciudad necesité hablar con muchos españoles y pedir ayudar muchas veces. Fue una experiencia increíble. (M-2-7)

En el nivel 3, al igual que en los otros dos niveles inferiores, es el profesor o la clase la principal fuente de aprendizaje. De un total de veinticuatro alumnos que escribieron la redacción, 18 hablan de la clase o el profesor:

Durante la programa mi profesor XX me enseñó la diferencia entre el español de España y de otros países que tambien hablan español. Antes, no sabía que en España tienen una manera de hablar totalmente diferente de los hispanoamericanos. Aprendí mas del acento de España, las palabras coequiales, y la cultura del país. En la clase de XX, cada día hablabamos de diferentes temas como el amor, la tecnologia y la música. A veces, fue estaba fue estaba difícil porque los opiniones pueden ser complicados, pero XX nos ayudábamos y nos enseñaba nuevas palabras. (M-3-5)

Aprendí más del español en este cuatro meses que aprendí en mis siete años de estudio de lengua. (M-3-1)

Al igual que veíamos en el nivel 2, nueve alumnos de este nivel mencionan aquellas situaciones diarias, como las cenas, en las que sus familias hablaban con ellos con paciencia y abordando temas de la cultura local:

La ayuda de mi familia española era fantástico. Ellos me hacían estar cómodo con hablar. Cada noche para cenar, hablamos para 30-40 minutos. Ellos estaban paciente y me ayudaban con conjugaciones y género. Estos momentos eran importante. Hablabamos sobre comida tradicional, las rutinas, los políticos (mi padre era serio sobre políticos), y bailar porque mi hermana española bailaba cada día en un conservatorio. (A-3-2)

El límite entre amigos e intercambio se difumina, como vemos en el fragmento de M-3-4 más abajo, donde observamos que los alumnos valoran el punto de vista y las opiniones de personas de su edad. Un total de cuatro alumnos hablan de sus intercambios, dos de enseñar inglés y uno considera sus compañeros de casa fueron importantes para el aprendizaje de la lengua y cultura meta:

Además, el intercambio que USAC me ayudó conocer ha tenido un gran impacto en mi experiencia. Me gustó que tenía una amiga de Madrid que me enseñó de la ciudad y cosas así. Era una buena manera para practicar mi español y conocí muchas de sus amigos. Porque podría conocer tanto amigos españoles, me sentía que Madrid era mi nueva casa y la ciudad sentía más familiar a mí. Me mostraron los mejores restaurantes en Madrid y los lugares donde iban los madrileños. Además, me enseñaron sobre la cultura de Madrid y qué les gusta de Madrid y qué cosas no les gusta. Hablamos de las diferencias entre los universidades en España y los Estados Unidos. Me gustó que me mostraron la vista de las españoles de mi edad. (M-3-4)

El nivel más alto, el nivel 4, es el único grupo en el que el número de alumnos que habla de sus familias (A-4-3) sobrepasa al número de alumnos que habla de sus clases. Si hay diez menciones a las familias, hay ocho alumnos que ven la clase como lo más importante para el progreso en la lengua adicional. Solo uno menciona las clases particulares de inglés y dos los intercambios:

Mi madre adoptiva X me invitó a ser parte de su familia y me ha enseñado la cultura española. Ella es buena cocinera también y sus platos españoles, como la paella, son ricos. Además de X, mi intercambio Y me ha ayudado mucho. Quedamos una vez cada semana para practicar español y tomar un café. Ella es muy paciente con mi manera lenta de hablar y siempre escucha a mis palabras con interés. (A-4-3)

Resumiendo el análisis temático, en el nivel más bajo la clase y las actividades en las que el inglés tiene más protagonismo, como enseñar o el intercambio, son las primeras que recuerdan los alumnos como desencadenantes del aprendizaje. En niveles intermedios, la clase y el profesorado se perciben como los que más impacto tienen, pero aparecen las familias y los amigos. El nivel más avanzado es el único en el que la familia cobra más protagonismo que la clase o el aprendizaje puramente formal. Recogemos numéricamente los principales temas abordados en cada nivel en el cuadro 2:

Cuadro 2: Resumen de los temas emergentes por niveles

Nivel 1 (n = 37)	Nivel 2 (n = 32)	Nivel 3 (n = 24)	Nivel 4 (n = 18)
Clase y profesores: 32	Clase y profesores: 25	Clase y profesores: 18	Familia: 10
Intercambio: 11	Amigos: 13	Familia: 9	Clase y profesores: 8
Enseñar inglés: 7	Familia: 9	Intercambio: 4	Intercambio: 2
	Intercambio: 2	Enseñar inglés: 2	Enseñar inglés: 1
	Enseñar inglés: 2	Compañero de casa: 1	

En general, las experiencias de aprendizaje son muy personales, lo que hace difícil la reducción de las experiencias a unos patrones cerrados dados. De hecho, como leíamos en el fragmento de M-2-7, el vivir en una gran ciudad como Madrid ya es suficiente para aprender, porque el alumno en cuestión siente que tiene que «pedir ayuda». En el caso de que la comunidad autónoma tenga dos lenguas oficiales,

como el País Vasco, hace que la diversidad cultural y lingüística aparezca de forma manifiesta a los alumnos. Así, en el siguiente extracto, el alumno SS-1-15 reflexiona sobre la variedad de ritos y costumbres para celebrar la navidad, mencionando el *Olentzero*, una figura popular vasca, que el 24 de diciembre a la noche trae regalos a los niños. Podemos así percibir que el alumno que se ha acercado a una familia de madre vasca y padre estadounidense, valora y admira el multilingüismo presente en la casa.

También, he aprendido mucho de los niños vascos quienes yo cuido dos veces cada semana. Ellos me enseñaron sobre “Olentzero” y los Tres Reyes. Su padre es americano y su madre es vasca, y su vida en casa es muy interesante. Lo me ha hecho querer aprender tres lenguas como los niños vascos. (SS-1-15)

Análisis formal

El logro más llamativo y generalizado es el uso del pretérito perfecto en las redacciones de los alumnos de todos los niveles. Puesto que es el tiempo que expresa acciones en el pasado dentro del marco temporal en el que se encuentra el hablante o, en nuestro caso el escritor, la mayoría de los alumnos lo usaron para hablar de sus actividades. Su uso es coherente con el contexto comunicativo puesto que estaban hablando de sus experiencias cuando todavía se encontraban en España. Según lo ya observado por Geeslin, Fafulas y Kanwit³⁰, los alumnos que estudian en un lugar donde se habla la lengua meta, muestran mayor sensibilidad a las normas de la comunidad lingüística. Dado que en la variedad lingüística del norte y centro peninsular, salvo el noroeste peninsular y las islas Canarias, se hace un uso más extenso del pretérito perfecto que las variedades americanas (Cartagena)³¹,

30 Kimberly L. Geeslin, Stephen Fafulas y Matthew Kanwit, «Acquiring Geographically-Variable Norms of Use: The Case of the Present Perfect in Mexico and Spain», Chad Howe y otros, eds., *Selected Proceedings of the 15th Hispanic Linguistics Symposium* (Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project, 2013) 205-220.

31 Nelson Cartagena, «Los tiempos compuestos», en Ignacio Bosque y Violeta Demonte, eds., *Gramática descriptiva de la lengua española* (Madrid: Espasa Calpe, 1999) 2935-2975.

este tiempo es el que eligieron los alumnos en sus narrativas, como se puede ver en los siguientes fragmentos:

Antes yo fui a España, yo no sabía nada de español. Ahora yo puedo hablar español. Los estudiantes y mis amigos que he conocido me han ayudado a aprender. Los estudiantes de la USAC en mi edificio me han ayudado a que hable español tanto como pueda. (A-1-3)

Durante mi tiempo aquí en San Sebastián, he aprendido mucho. Mi español es bastante mejor que cuando llegé. He aprendido más en estas clases de español que todos las clases que he tomado en mi universidad y mi escuela secundaria. (SS-2-1)

Hay dos personas que han influido mi proceso de aprender la lengua española durante este semestre. Ellos son, la señora de mi casa o, mi mamá española, XX, y mi profesor de Track III, YY. Los dos han sido muy importante para mi educación de la cultura y la lengua española. (M-3-2)

Mediante esta evaluación se concluye que los alumnos adquirieron correctamente los tiempos del pasado, uno de los objetivos de todos los programas y niveles: el poder contar y describir eventos en el pasado. De hecho, en nuestras instrucciones, pedíamos que contaran los hechos en el pasado (Anexo 1). Sin embargo, la presencia generalizada del pretérito perfecto en las narrativas fue un hallazgo inesperado, que podemos explicar por la mayor presencia de este tiempo en la variedad de español a la que están expuestos los alumnos dentro y fuera del aula.

Sin embargo, otros hallazgos parecen mostrar exponentes lingüísticos resistentes a la instrucción. Sin pretender hacer un repaso exhaustivo de todo el curriculum de español de USAC en los cuatro niveles abordados, sí podemos señalar aquellos exponentes gramaticales que reciben una atención directa en nuestras clases pero que, sin embargo, no se usan correctamente en las narrativas de los alumnos. Una lectura rápida de los extractos reproducidos muestra que hay

errores de diferentes tipos. Por ejemplo, son comunes los errores de concordancia, preposiciones, acentuación, etc. No pretendemos hacer aquí una lista de todos los errores frecuentes, sino seleccionar errores sistemáticos de puntos gramaticales que se abordan en la instrucción de clase de forma extensiva.

Uno de esos puntos en los que invertimos horas de instrucción en los cuatro niveles es la diferencia entre *ser* y *estar*. A pesar de la insistencia en la instrucción, todavía observamos una hipergeneralización (Alexopoulou)³² del verbo *estar*. Se trata este de un fenómeno en el que los alumnos aplican el elemento más marcado, en este caso el verbo *estar*, en contextos en los que la opción correcta hubiera sido *ser*. Esta hipergeneralización aparece en todos los niveles, salvo en el nivel 4, como se puede observar en los siguientes ejemplos procedentes de las narrativas:

La clase estaba muy beneficiar y divertido. Disfruté aprender Español con XX (SS-1-2)

Ha estado muy interesante viviendo en Madrid. (M-2-1)

En Madrid me gusta mucho mis profesoras porque ellos están muy paciente y pueden explicar todos las cosas (M-2-12)

La ayuda de mi familia española era fantástico. Ellos me hacían estar cómodo con hablar. Cada noche para cenar, hablamos para 30-40 minutos. Ellos estaban paciente y me ayudaban con conjugaciones y género. (A-3-2)

A veces, ~~fue-estaba-fue~~ estaba difícil porque los opiniones pueden ser complicados, pero XX nos ayudábamos y nos enseñaba nuevas palabras (M-3-5)

32 Angélica Alexopoulou, «Los criterios descriptivo y etiológico en la clasificación de los errores del hablante no nativo: una nueva perspectiva», *Porta Linguarum* 5 (2006): 17-35.

Al parecer, la función de evaluar o de emitir un juicio aparece ligada al verbo *estar*, aunque en el fragmento A-3-2 vemos que esta es una elección variable, puesto que la primera vez el alumno utiliza el verbo *ser*: *la ayuda era fantástico*, pero en el segundo verbo elige incorrectamente el verbo *estar* en la frase: *estaban paciente*. Asimismo, el tachado y la vacilación de la escritura en M-3-5 nos indican áreas de duda o de inseguridad, en la que el alumno termina optando por el verbo *estar*. En un estudio anterior vimos que los alumnos que terminan el primer nivel todavía dudan con respecto a este punto gramatical³³. En el presente estudio comprobamos que tras meses de instrucción en los niveles dos y tres, todavía se mantiene esta tendencia a elegir el verbo *estar* en contextos donde se caracteriza a una persona o situación.

Un segundo fenómeno generalizado que observamos en las narrativas en todos los niveles es la dificultad de usar el infinitivo en español. Si bien nuestros esfuerzos de instrucción están dirigidos a que los alumnos adquieran la morfología de los verbos conjugados, sobre todo los irregulares, estas narrativas muestran que las formas no personales también son un desafío en todos los niveles. En las redacciones observamos que en lugar del infinitivo, los alumnos optan por otras fórmulas alternativas, como por ejemplo, el gerundio, probablemente por influencia de la L1. La alta productividad del inglés *-ing* para nominalizaciones hace que los alumnos lo trasfieran en su español como segunda lengua:

Algunas cosas que me ayudaron en aprendiendo español eran leyendo libros, buscando extrañas palabras en internet y escuchando otras personas hablando en las calles o en el metro (M-1-4)

Durante este semestre en Alicante, aprendiendo la lengua de español era una experiencia única (A-1-10)

33 Lilia Canossa y Asunción Martínez Arbeláiz, «Learning *ser* and *estar* in a Spanish-Speaking Country: How Can Instruction Help?», *Estudios de Lingüística Aplicada* 51 (2010): 37-62.

El final cosa que me ha ayudado aprender español fue viviendo en España. (M-2-8)

Yo creo que escuchar a español es difícil, posiblemente más difícil que hablando en español porque toda gente tiene acentos diferentes. (A-2-2)

Viviendo en España ha sido la última experiencia para aprender español porque he tenido hablar en español todo del tiempo. (M-3-7)

Viviendo con una familia adoptiva fue la mejor cosa desición que he tomado aquí en Alicante (A-4-6)

Otra construcción que no puede traducirse directamente del inglés al español y que aparece en estas redacciones es la combinación de las conjunciones *cuando* o *mientras* más el gerundio. Esta construcción es de gran productividad en inglés pero no puede transferirse al español:

En el clase de 305, 306, y 410 no sólo de lengua pero también de cultura, datos en que me interesa y más cómoda cuando hablando (M-3-2)

Creo que lo que más importante es la gente que conocía mientras estudiando aquí (SS-2-13)

Hubo alumnos en cuyos escritos tratan de dar con un equivalente para la partícula inglesa *to*. Obviamente todos los alumnos saben que un infinitivo español, como *cantar*, se traduce por *to sing*. Pero al tener que pasar del contenido a la forma, los alumnos inconscientemente buscan un equivalente para *to*. Probablemente, sienten que algo falta y añaden una preposición española como *para* (SS-2-9; A-4-3) y *a* ante el infinitivo (M-2-2; A-2-6; M-3-8).

En todos de estos ejemplos, cuando yo tenía amigos de aquí, era más fácil para practicar la lengua castellano (SS-2-9)

Mi sueño más grande en la vida es para dominar la lengua española y usarla cada día (A-4-3)

Creo que la cosa mas importante para aprender una lengua nueva es a encontrar amigos españoles que no saben mucho ingles (M-2-2)

Fue interesante a ver los diferencias dentro de esos amigos españoles y mis amigos en EEUU. (A-2-6)

Tenía mucha suerte a tener una familia como este. (M-3-8)

En cuanto a los verbos conjugados, encontramos algunos ejemplos de uso de subjuntivo con el verbo *sentir*, posiblemente con el significado de «parecer»:

Yo siento que conozca mucho más español ahora. (SS-2-4)

Eso me ayudó tanto porque despues de dos meses hablando en español cada día, yo siento que ahora hable con más fluidez y más rapido. (M-4-4)

En particular, en el nivel 2, a pesar de que se dedica gran cantidad de tiempo de instrucción al subjuntivo, no podemos decir que la mayoría pueda utilizarlo correctamente y comprobamos la aparición del infinitivo (M-2-9, A-2-2) o el condicional en SS-2-14:

Ellos me suplicaron volver y les prometí lo mismo. (M-2-9)

Cuando vuelvo a Iowa, deciré todas mis amigas a estudiar en un país diferente por seguro. (A-2-2)

Este experiencia era muy bien y espero que otros estudiantes elegiría este ciudad. (SS-2-14)

En resumen, hemos ofrecido una rápida panorámica de algunos de los logros y carencias de los alumnos que han estudiado en un

programa en España a lo largo de un semestre. Hemos comprobado que los alumnos son capaces de reflexionar en una segunda lengua y que la forma en la que lo hacen muestra que tienen los recursos léxicos y gramaticales para hacerlo. Este estudio ha desvelado que la instrucción tiene un impacto limitado en la correcta elección de *ser* y *estar*. Asimismo, las formas no personales del verbo, una forma gramatical que a menudo los profesores damos por hecho que los alumnos dominan desde los primeros cursos por no revestir de dificultad morfológica, todavía presenta problemas. Por lo tanto, en la instrucción futura debe reforzarse la práctica de las formas no personales de los verbos. El análisis formal de las narrativas también ha dejado patente la vacilación en el uso del modo subjuntivo.

Discusión y conclusiones

Hemos reflexionado sobre el contenido primero y sobre la forma después de las narrativas de alumnos que invierten su tiempo y esfuerzo en aprender una lengua en situación de inmersión. La tarea asignada como herramienta de evaluación fue adecuada para facilitar la reflexión y así poder destacar aquellas experiencias y situaciones que contribuyeron al aprendizaje de la lengua. Esta información es muy útil como forma de evaluación de la eficacia de nuestros programas, a la vez que nos muestra áreas del currículum que podrían ser revisadas.

Los profesores de lengua desempeñan una importante función de mediadores de la cultura meta, al identificarse fuertemente con la comunidad local. Su papel es fundamental en asegurar que las oportunidades de aprendizaje se aprovechan al máximo. El contacto diario de los alumnos con el profesor hace que la clase se convierta en un espacio de negociación de significado relacionado con la lengua y la cultura meta. La relevancia de hablar y discutir dentro del aula las observaciones o interacciones que ocurren fuera del aula, de ahí que

la importancia de un «experto» que ayude el proceso de la reflexión es clave, como ya señaló Vande Berg³⁴.

Las narraciones analizadas reflejan la importancia de la figura del profesor, pero a medida que el nivel de español del alumno sube, su importancia disminuye. Creemos que en niveles altos la autonomía del alumno es mayor y por lo tanto, la familia se vuelve la fuente de aprendizaje principal en muchos casos. Sin embargo, no solo las familias sino también los intercambios y amigos son la siguiente fuente de interacciones significativas. Los alumnos destacan aquellos conocidos que surgen de forma inesperada a través de aficiones, como por ejemplo el voleibol. En algunos casos, esos conocidos se convierten en amigos para siempre y son fuente del aprendizaje del lenguaje de los jóvenes o del lenguaje del día a día. Encontramos también ejemplos de interacciones que ocurren de forma no planeada, por el mero hecho de compartir mesa en un restaurante, como muestra el siguiente fragmento:

Fui al Museo del Jamón con amigos de USAC. Había mucha gente. Tuvimos que compartir una mesa con dos hombres que tenían 40 años más o menos. Ellos nos pidieron algunas preguntas y yo contesté. Hablamos unos minutos y entendí todo. (M-1-11)

La sensación de poder entender todo en un ambiente relajado fuera del contexto de clase aparece como un logro en la narrativa de este alumno que acaba de empezar su historia, no solo como alumno sino como usuario de español. Podemos calificar esta pequeña anécdota como un incidente crítico o, en terminología de Oxford y otros³⁵, como una experiencia cumbre (inglés, *peak experience*)

La enseñanza del inglés a niños aparece como otra oportunidad de aprender no sólo a enseñar sino también de mejorar su conocimiento de la lengua y la cultura meta. En el caso de las clases particulares

34 Michael Vande Berg, «Intervening in Student Learning Abroad: A Research-Based Inquiry», *Intercultural Education* 20, sup1 (2009): S15-S27. DOI: <https://doi.org/10.1080/14675980903370821>

35 Oxford y otros, 101.

porque facilita el entrar a las casas, escuchar palabras coloquiales de la boca de los niños y tener que acordar el lugar, la hora del encuentro y el precio de las clases con los padres. En el caso de las clases en las escuelas, se destaca la oportunidad de contacto con un sistema educativo diferente, de poder hablar con los profesores de inglés y aprender de su experiencia, así como de poder aprender de los alumnos también.

En cuanto a lo formal, la mayoría de los alumnos utilizan el pretérito perfecto de forma correcta. Se trata este de un objetivo del currículum de los cuatro niveles, pero llama la atención que ante otras opciones de tiempos del pasado, las narrativas se alinean con la opción de la variedad a la que están expuestos. Puesto que es el pretérito perfecto es el tiempo utilizado en la variedad peninsular, y el que escuchan dentro y fuera del aula para hablar de acciones recientes, es el utilizado por la mayoría. Dado que todavía estaban con sus profesores españoles, es la opción adecuada y hacen buen uso de este tiempo verbal.

Hay diferentes puntos gramaticales que deben revisarse en nuestro futuro currículum de español como segunda lengua: 1. Los alumnos de todos los niveles (salvo el 4) siguen produciendo oraciones en las que hay una hipergeneralización del verbo *estar*, a pesar de que es un tema que se aborda en la instrucción de los cuatro niveles. 2. Cuestiones aparentemente más sencillas del español como pueden ser las formas no personales, es decir, el infinitivo, presentan problemas en todos los niveles. Dado que *-ing* en inglés tiene gran productividad, los alumnos incorrectamente utilizan el gerundio. Por otro lado, los alumnos rellenan el hueco de *to*, con preposiciones como *a* o *para*. 3. También observamos en las narrativas de los alumnos de niveles 2, 3 y 4 una vacilación en el uso del subjuntivo³⁶. No aparece en las construcciones sintácticas que lo requieren; sin embargo, aparece en otras en que no es necesario.

36 Los alumnos de primer nivel no produjeron estructuras sintácticas suficientemente complejas que requirieran el uso de este modo.

Estas tres cuestiones han sido comentadas en diferentes reuniones con los principales implicados, los profesores de nuestros programas. De esta forma, podemos empezar a diseñar intervenciones pedagógicas que hagan a los alumnos conscientes de las generalizaciones o reglas que derivan en producciones como las comentadas y poder así gradualmente cambiarlas. Solo mediante una labor en la que se involucre a los profesores de los diferentes niveles podremos mejorar la calidad de nuestros programas.

En definitiva, hemos mostrado una posible forma de evaluación de los resultados de nuestras clases más compleja y global que la evaluación mediante un simple *test* de elección múltiple. Si bien los resultados son más difíciles de cuantificar, estas narrativas ofrecen la posibilidad de reflejar las experiencias de los alumnos de forma más completa e interesante para las partes involucradas en la enseñanza. Una de las características definitorias del estudio del español en el seno de una comunidad donde se habla es que las barreras entre la clase y la calle se difuminan. Esto tiene una clara repercusión en las experiencias de aprendizaje de los alumnos, en lo que valoran y en lo que ponen atención. Pensamos que, tal y como hemos mostrado en este estudio, a través del análisis temático y formal de las narrativas de los alumnos es posible aportar una mirada crítica a nuestra práctica y a los resultados obtenidos.

Anexo 1. Instrumento

NAME AND LAST NAME: _____

PROGRAM: _____

TRACK: _____

NARRATIVE EPISODE

Explain what critical facts, incidents or crucial people have had an impact on your learning process of the Spanish language and culture during this semester.

*Directions: 250 words, **in Spanish** and narrated in the past (time: 30 minutes).*

INFORMED CONSENT FORM

I freely and voluntarily to consent the anonymous reproduction of parts of this composition for research purposes. I also understand that my participation in this study will in no way affect my academic standing or my grade in any course.

Participant's Signature

Date

Evaluating Basic Grammar Projects, Using the SAMR Model¹

(La evaluación de proyectos de Gramática Básica según el modelo SAMR)

*Alejandra Giangiulio Lobo*²
Universidad Nacional, Costa Rica

*Rocío Lara Jiménez*³
Universidad Nacional, Costa Rica

ABSTRACT

The research evaluates the projects assigned in two basic grammar courses of the English teaching majors, at Universidad Nacional in Costa Rica, using the SAMR framework for evaluating learning activities that implemented Information and Communication Technologies. First, the relevance of the use of these projects is presented. Second, the SAMR framework is explained. Third, the six different projects are discussed and evaluated according to the SAMR framework, taking into consideration the students' perceptions. Recommendations are given regarding the use of technology to learn grammatical structures.

RESUMEN

Se analizan proyectos efectuados en dos cursos básicos de gramática para las carreras de enseñanza del inglés, en la Universidad Nacional de Costa Rica, mediante el modelo SAMR para la evaluación de actividades de

1 Recibido: 7 de diciembre de 2016; aceptado: 15 de mayo de 2017. An earlier version of this project was presented at the V Congreso Internacional de Lingüística Aplicada (V CILAP), held on Oct. 5-7, 2016 (Universidad Nacional, Campus Omar Dengo, Heredia, Costa Rica).

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

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

aprendizaje que se valen de tecnologías de la información y la comunicación. En primer lugar, se refiere a la pertinencia del uso de este tipo de proyecto; en segundo lugar, se describe y explica tal modelo; y en tercer lugar se analizan los proyectos llevados a cabo con base en el modelo, teniendo en cuenta la percepción del estudiantado. Se dan recomendaciones en cuanto al uso de la tecnología para el aprendizaje de estructuras gramaticales.

Palabras clave: enseñanza del inglés como lengua extranjera, gramática básica, actividades de aprendizaje, modelo SAMR.

Keywords: teaching English as a foreign language, basic grammar, learning activities, SAMR model

Introduction

The Universidad Nacional (Costa Rica) offers three Bachelors in English as a Foreign Language, two of which have an emphasis in Education: 1. the Teaching of English in Elementary School (BEI I-II, Spanish acronym), and 2. the Teaching of English in High School (BEI, Spanish acronym). In these two majors, students are required to take five grammar courses that differ in names but contain essentially the same content for each level. The first two courses are taken in the first year in an integrated skills course where grammar is covered along with other skills such as speaking, listening, writing and reading. In the second year, the students take a basic grammar course in the first semester: Basic Grammar (for the BEI) or Grammar I (for the BEI I-II). In the second semester of the same year, the students take Intermediate Grammar (BEI) and Grammar II (BEI I-II). In their third year, they take Advanced Grammar (BEI) and Grammar III (BEI I-II); see table 1. These are the only grammar courses students take during their majors, and in the case of the BEI students, these courses are intended to prepare them for courses on Linguistics, Morphology and Syntax.

Table 1. Distribution of the grammar courses

	First Semester	Second Semester
First year	Integrated English I	Integrated English II
Second year	Basic Grammar or Grammar I	Intermediate Grammar or Grammar II
Third year	Advanced Grammar or Grammar III	

Having been appointed to teach the basic grammar course during the first semester of 2016, the researchers discussed different alternatives while planning the course. They were looking for ways to complement the methodology and evaluation since in previous grammar courses written tests had usually been applied for assessment, and the methodology relied on the instructor's explanation, complemented by written practice in class. Although limitations such as time to cover all the topics and to practice the grammar structures in the different skills were an issue, new ideas flourished in the discussion. A selection of projects was designed to evaluate students' grammar knowledge, in a way that could transform how this subject was being taught. Some of these ideas were influenced by the ELT + IT Workshop given by Michael Krauss in the Literature School at the end of 2015. He referred to the use of Information Technologies in the English Language Teaching process. Among all the different tools and strategies, the researchers were interested in the SAMR model developed by Ruben Puentedura (mentioned below) to analyze the projects designed by the professors of the course.

This paper aims to analyze the projects implemented in the Basic Grammar and Grammar I courses with the SAMR model, associating each project with the framework regarding the use of technology in the language learning process. In this process the students were the main achievers in the accomplishment of the objectives of each assignment.

Relevance of Implementing of Grammar Projects with ICTs

The relevance of implementing ICTs in the classroom as put forth by Kathy Schrock “is to transform learning experiences so they result in higher levels of achievement for students.”⁴ Therefore, the researchers based the implementation of technology on the possibility of changing the way the grammar course had been taught in the past in terms of the methodology and summative evaluation. It was considered that the use of technology would be meaningful to motivate students in the learning process since the idea was innovative in a course such as grammar. This statement is supported by a study carried out by Rafool et al., who states that “students prefer to learn while using technology,” and that “students as a whole, were more engaged while working with the technology tasks.”⁵

In the methodology and evaluation of the course the researchers integrated the use of ICTs for students to learn and analyze the grammar structures by designing tasks in which the form and function of the structures studied during the semester were applied to create a significant learning environment that would connect the subject matter with students’ motivation to use technology. By integrating technology in the class, the tasks would correspond to the preference of the students to learn with the contribution of technology. However, wanting to study the connection between the use of technology and the grammar learning process, the researchers adopted a model—SAMR—to associate technology with projects designed for the course and evaluate them.

4 Kathy Schrock, “SAMR and Bloom’s,” Kathy Schrock’s Guide to Everything, July 27, 2016, <<http://www.schrockguide.net/samr.html>>.

5 Beth Rafool, Erin Sullivan, and Adel Al-Bataineh, “Integrating Technology into the Classroom,” *International Journal of Technology, Knowledge & Society* 8.1 (2012) 57-72. DOI: <https://doi.org/10.18848/1832-3669/CGP/v08i01/56265>

The SAMR Framework

The name of the SAMR framework or model is based on the acronym formed by the first letter of each of the four levels that describe the use of technology in the learning environment: *Substitution*, *Augmentation*, *Modification*, and *Redefinition*. It is intended to be used to evaluate projects and activities to enhance students' learning outcomes. It was created by Ruben Puentedura, founder and president of the consulting firm Hippasus, to select, use, and evaluate technology in education. Danae Romrell et al. describe the model to be "intended to encourage educators to significantly enhance the quality of education provided via technology."⁶ Kathy Schrock states that "SAMR is a model designed to help educators infuse technology into teaching and learning."⁷ The model's purpose is to help teachers and professors design, create and implement learning activities which make use of technology, to transform and improve the learning experience for students. The model makes it possible to classify the cognitive levels applied in each learning activity paired to a specific level in the framework which has a form of a ladder. Puentedura notes that the use of technology also shifts, and moves from an action of enhancing the learning experience to that of transforming the experience. Accordingly, the thinking skills will also shift as the levels move up from *Substitution* to *Redefinition*.

Puentedura pairs the levels of *Substitution* and *Augmentation* with the lower levels of Bloom's revised taxonomy, such as Remembering, Understanding and Applying; the levels of *Modification* and *Redefinition* are then paired with Bloom's higher levels such as Analyzing, Evaluating and Creating.

6 Danae Romrell, Lisa C. Kidder and Emma Wood, "The SAMR Model as a Framework for Evaluating mLearning," *Journal of Asynchronous Learning Networks* 18.2 (2014) 79-93 (82). DOI: <https://doi.org/10.24059/olj.v18i2.435>

7 Schrock.

Puentedura sees benefits in pairing the SAMR model with Bloom's taxonomy:

This coupling of the SAMR model and Bloom's Taxonomy has several desirable outcomes: the already-familiar drive to reach the upper levels of Bloom's Taxonomy now also acts as a drive to reach the upper levels of SAMR; the approach outlines a clear set of steps that help guide the introduction of technology in the classroom; finally, the approach helps avoid pitfalls of self-deception—i.e., assuming that a particular task is at a higher level in either the Bloom or SAMR sense than it actually is.⁸

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

Based on the research carried out for this paper, the investigators exemplify language learning activities that implement technology and are paired with the SAMR model. In the *Substitution* level, technology is used as a direct substitute for other non-digital learning tools or elements without any real functional change. The intended audience of a project implemented in this level can be either the professor or the whole class. For example, a *PowerPoint* presentation may be prepared where in the past the text of a reading comprehension presentation about a short story would have been written by hand. An in-class worksheet practice or pop quiz that was dictated and handwritten is now done using a word processor. In both examples, the only participants in the interaction are the professor and the students.

In the *Augmentation* level, technology provides a substitute for other learning tools or elements with functional improvement; that is, the once non-digital lesson is enhanced by technology but not fully changed by it. The intended audience for this level is still the professor

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

and the class. One example is when students do an online practice provided by the professor through *Google Forms* or a grammar practice found on a website. With this type of implementation of technology, students can receive immediate or almost immediate feedback from the instructor or the website. Previously, the professor handed out paper worksheets that the students had to complete by hand and return to the professor to be checked manually, commented on and graded. Another example is when a professor checks a digital essay sent by a student using the “comments” and the “track-change” commands in a word processor document. The learning activities remain the same, but by allowing the professor and the students to utilize more functions of a digital tool, the technological components have added an enhanced function that could not have been done before.

In the *Modification* level, technology allows the task or learning activity to be redesigned significantly, where the digital components imply the integration of different tools. This level enables the instructor to remain as the intended audience, but students can collaborate online and create products to share with the class. For example, students can practice their speaking skills and record themselves through audio or video. After they feel the presentation is perfected, they upload their best version for the professor and the rest of the class. Another example is to take a short story or novel and have students use online digital tools to create a comic strip to demonstrate the accomplishment of a certain learning objective, such as character analysis, historical background, or others.

In the *Redefinition* level, technology allows for the creation of tasks, projects or learning activities that could not have been done without it. The level of collaboration between students and the number of digital tools they can use also increases. Another characteristic of this level is that the products created can be shared publicly and be used by others. Therefore, the professor and the class are no longer the sole intended audience at this level. For example, students can create a video based on their research on a specific topic such as food

by making a cooking show. Students prepare vocabulary, ingredients, and then create the script of the show and decide on the technological tools required to produce it. Later, students record the video; at the end if necessary, they edit it, and upload the video on YouTube, share it and receive feedback from the professor, the class, and potentially from others around the world who watch the video. Without technology, this task could not have been done.

Analysis of the Grammar Projects

Each of the researchers implemented three grammar projects in their courses. For the BEI I-II grammar course, the projects included a forum, a video and a presentation of an imaginary trip to the Colorado Grand Canyon. For the BEI, they included the IGP, the ChatWrite and the Creative Activity.

Short Story Forum

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

Based on the SAMR model, the forum activity corresponds to the *Modification* level because it proposes the redesign of a task using technology. For the technological level, what could have been done and presented with a written report was redesigned in a way that

students had to post their analysis in a forum in a virtual environment, and their peers gave feedback through the thread of answers. Therefore, all the students needed to know how to use and reply to a forum. This activity was meaningful for the students because the nature of the forum allowed them to interact with the rest of the group on the different topics of grammatical structures that had been studied in class beforehand. The analysis of a specific structure was done by one student, and then the other members of the group provided feedback. Thus, it was a student-centered activity because the students were able to write comments and correct each other based on the specific task. The activity of analyzing grammatical structures in a given text was transformed by the use of technology, and it was viewed by the members of the class from a different perspective (that is, through the forum).

According to the revised version of Bloom's Taxonomy, the activity of the forum corresponds specifically to three cognitive levels: Applying, Analyzing, and Evaluating. The Applying level is present because the students are applying the knowledge acquired in class to be able to do the activity. The Analyzing level is also present, and it is probably the main cognitive skill, because it corresponds to the objective of the task, which was to analyze a given structure in the text. Finally, the Evaluating level is present through the feedback provided by their peers as they evaluate and build on their classmates' analysis.

Finally, although this activity could not have been done without using a technological tool (the forum) in a virtual environment, the students still did not carry out creative tasks (such as writing sentences using the structures in questions, according to Bloom's level of Creating). Also, the intended audience of this task was solely the professor who had to check the interactions among the threads of the forum and each student's analysis. The rest of the class could read the forum for each group, but the forum was restricted to the members of the class.

News Article Video

The second activity consisted of creating a video presentation to classify the verbs found in a news article by interpreting their meaning in relation to their tense and aspect. The project was done in groups of 4 students. The professor gave each group a current and relevant news article from a well-known online publication. The students had to read the article, identify all the verbs with their tense and aspect, and create an organized list based on the paragraph order. They handed in a written report with all the verbs identified in the article with the given requirements, but for the video, they chose from fifteen to twenty sentences containing verbs with a variety of tenses and aspects studied in class. In the video, the students explained the meaning and usage of the chosen sentences and corresponding verb forms. All the students decided to use *Powtoons* to create their videos, though it was their first time using this particular tool.

This activity belongs to the *Augmentation* level of the SAMR model. The technology used (that is, making a video presentation using *Powtoons*) enhanced the task given to the students by substituting the medium in which the information was presented. *Powtoons* is a more demanding tool than a *PowerPoint* presentation because in each slide the students had to fit in each slide the information necessary to explain each verb, the animations provided by the tool, and in most cases their own recorded voice explaining the verbs presented. Therefore, the students were challenged to use a new digital tool to describe the verb forms studied in class in an alternative form.

According to Bloom's Revised Taxonomy, the video presentation corresponds to the level of Understanding since the students had to recognize and identify the different verb tenses, aspects, and their usage to accomplish the task of making the video. The students understood the theoretical background behind each tense and used the explanations provided in the textbook to form their presentation.

Another reason why this activity belongs to the second level of the SAMR model is that the audience was limited to the professor for

evaluation purposes, and it did not involve feedback from the rest of their classmates or an outside audience.

Imaginary Voyage Presentation

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

This project corresponds to the *Modification* level of the SAMR model. Mark Anderson proposes in his flowchart on SAMR that at the *Modification* level a task “most likely involves integration of multiple applications.”⁹ This is reflected in the activity with the use of the website for the imaginary trip and the presentation tool. The conditional sentences were based on the interaction generated from the website, and they were transcribed in a digital presentation which included images and pictures related to the setting and activities. The students negotiated among themselves on how they would use their imaginary money and time to consolidate a definite plan for their trip; their learning was transformed and enriched by solving and taking part in the decision-making process. They captured their experience

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

with the imaginary trip and created original conditional sentences with a digital presentation tool, where they included animations and illustrations or photographs to bring their imaginary experience to life. Consequently, the task of creating conditional sentences was significantly redesigned with the help of technology.

Regarding Bloom's Taxonomy, this activity is coupled with the levels of Analyzing, Applying and Evaluating. First, the students negotiated their trip, and decided on a specific set of choices and activities; this involved analyzing and examining options, setting up a sequence of events, and deciding on a particular plan. Second, they demonstrated their knowledge of conditional sentences and wish forms by writing their sentences based on the imaginary events of the trip, thus applying, practicing and producing a specific grammatical structure. Third, they had to assess their knowledge on conditional sentences to conclude and evaluate the importance of such structure in language.

Above all, this activity is placed in the *Modification* level because the intended audience is the instructor, as the groups did not share their presentations with their peers or in other public environments.

Integrated Grammar Project

The purpose of the Integrated Grammar Project (IGP) was to identify, in an authentic text such as an audio or written article, the grammar structures studied in the course. The work was to be done in pairs and students had to follow requirements to complete the task. First, the students' assignment was to use a color code on the text to identify the structures studied in class. In addition, they had to group the examples of each structure and copy them on a chart. After that, on the same chart, they had to write an additional example using their own ideas, words, and the structure identified.

Based on the SAMR Framework, this activity can be placed in the *Augmentation* level because by incorporating digital tools such as the Web to find an article and applying their knowledge of search engines,

the students are improving on an activity which could have been done without the use of technology. They had to use the word processor to copy the text and paste the article into another document so that they could work on it by using commands to highlight to the structures, and insert a table to copy the sentences into it. Finally, they uploaded the IGP into Edmodo's academic network to be graded by the professor. As Anderson stated in his flowchart of SAMR for the purposeful use of educational technology, its application in the *Augmentation* level is a "direct tool substitute with functional improvement."¹⁰ Hence, the basic grammar students complied with this description since they upgraded the activity by using search engines, and several tools in the word processor. They also embedded the project in the academic network. The students technologically enhanced the work by using digital tools. This activity is also framed in the *Augmentation* level because the intended audience is the professor. The rest of the class did not have access to comment on it, nor was the activity made public.

The IGP can also be associated with Bloom's Revised Taxonomy in the levels of Understanding and Application because after the students studied and understood the structures in class, they identified them in various types of authentic texts such as songs and written texts. The learners applied their knowledge of the topic by writing their own examples of the grammar structure.

ChatWrite

The ChatWrite consisted of a chat that the students opened using tools such as *Today's Meet* or *WhatsApp*. In this chat, the students were free to communicate and exchange their thoughts on a topic related to the course they were taking at that moment in the School of Education at the Universidad Nacional. Therefore, many students talked about the observations they were doing and the mini practice they had to carry out in one of their courses. During the span

¹⁰ Anderson.

of a week, they chatted in groups of three students. The following week, the students sent the chat to their emails then transcribed them using a word processor. They worked on the transcript, inserting comments to identify the grammar structures since this was the main purpose of the activity. In addition, the students could also make corrections of errors they had made during the conversation. In the third week, the students sent the document to the academic network for evaluation purposes.

This activity is framed in the *Modification* level according to the SAMR model for three reasons. The first is because the use of technology transforms the activity. The majority of the class used a mobile device (in this case, their own cell phones) to chat with their classmates from different places. Only one group used an application called *Today's Meet* which had to be accessed from a computer. By using a mobile social application such as *WhatsApp*, the students were able to accomplish the task because the digital tool allowed them to interact in real time with other students. The activity could not have been done as designed without applying technology. Moreover, the students made use of the word processor by transforming the conversation into a document they could make comments and corrections on it. Finally, the students unloaded the activity in *Edmodo* for the professor to evaluate. According to Anderson, the task was designed to bring transformational learning opportunities with the use of technologies as it was “very likely to have involved online collaboration with peers.”¹¹ The activity is modified by using technology and in this case by the students’ interaction.

The ChatWrite activity can also be placed in Bloom’s Revised Taxonomy in the stages of Application, Analysis and Evaluation. Regarding the Application level, students tried to apply their knowledge of the grammar structures learned in the class when they were chatting with their classmates. Moreover, they were analyzing the structures

11 Anderson.

of the conversation they held in the chat by categorizing them based on the content studied in class. Finally, the activity is also framed in the cognitive level of Evaluation since students chose the tense, vocabulary, expressions, and register they wanted to use for this activity based on their linguistic abilities to communicate effectively. Regarding the intended audience, the activity was designed for class purposes. Only the professor and the small group had access to the project during its development and evaluation.

Creative Activity

In pairs, students designed an activity using a technological tool to transform the knowledge of a grammar structure studied in the course into a project that would demonstrate the acquisition of the structure. The procedure followed was to visit a web site called “teachertrainingvideos.com” and become acquainted with the tools presented in the site. This page contains tutorials to learn how to, for example, construct a Web page or a presentation in *VideoScribe*, which is a tool to create presentations where the students have to talk, choose images according to the content and background music. These components are placed in this application to make a video. Students had to apply their creativity to design a presentation of the grammar structure using one of those tools with the purpose of explaining the structure and its use creatively. They were assigned a date to embed the project in the academic network *Edmodo*; or as was the case for some students, they could upload the presentation in *YouTube* for everyone to see.

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

requires students to create new ideas, thoughts, understandings, projects, or products; students share these with others (either in class,

across campus, in the community, or with others around the world). Students use online tools to display the results of their work, to compare results, and to develop deeper levels of understanding. Students have a regular ‘voice’ in developing the classroom learning culture.¹²

To complete this project, the students chose a technological tool based on their preferences and possibilities because they had to become acquainted with it to be able to explain the grammatical use of the structure with their own strategies and examples. With their partner, the students had to negotiate and plan the content to be included in the tool, create their own language examples, and learn to use the digital tool to make the presentation. Once the project was finished, the students embedded the activity in the academic social network *Edmodo* for evaluation purposes and for the class to see it and comment on it. Some students had to upload the activity because the tool they chose required it, and then embed the link in *Edmodo*. By redefining the task, the students ventured into a project that was innovative for them and which could not have been done without the use of technology. It also exposed them to technology with applications and digital tools that enabled them to create this project and perhaps others in the future.

According to Bloom’s Revised Taxonomy, for the accomplishment of this project, the students were asked to evaluate and create an activity using ICTs. The students were evaluating their knowledge regarding the grammar structure to come up with the explanation of the form and function and examples of their own to create the project using a technological tool to transform the learning outcomes. The rest of class had the opportunity to see the work of their classmates and to comment on it; moreover, the task also goes beyond the limits of the classroom because the uploaded projects |can be accessed by anyone.

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

In fact, in the future, the students can make use of these projects when they teach English.

Table 2 summarizes how the grammar projects implemented during two basic grammar courses in the first semester of 2016 were associated with the SAMR framework designed by Ruben Puentedura. There are no projects in the *Substitution* level. Two activities are placed in the *Augmentation* level in which technology was used to improve and enhance the learning process. In the *Modification* level, three activities were redesigned with the contribution of technology. The *Redefinition* level includes the Creative Activity, and it is associated with the transformation of the task since the activity could not have been done without the use of ICTs.

Table 2. Summary of the Basic Grammar projects within the SAMR framework

<i>Substitution</i>	<i>Augmentation</i>	<i>Modification</i>	<i>Redefinition</i>
–None	–News Article Video –Integrated Grammar Project	–Short Story Forum –Imaginary Voyage Presentation –ChatWrite	–Creative Activity

Students' Perceptions of the Projects

At the end of the semester, the students were asked to respond to a survey about their perceptions of the impact that the projects had on their understanding of the grammatical structures. The first item was presented as follows:

How well did (name of the project) help you to understand the grammatical structures studied in class?

1. Very much 2. Somewhat 3. Not so much 4. Not at all

Another aspect was the way in which the projects contributed to the understanding of the grammar structure. In this question, the researchers explained the stages of the SAMR model by providing a brief description of what each level implied. Although the students were not previously acquainted with the explanation of each level, and how they were paired with the activities, the researchers wanted to explore their perception of the use of technology by choosing all the options they considered applied in this question. That question was structured as follows:

In what way?

- a. To present the structures studied in class in another format or layout.*
- b. To improve the learning of the structure studied in class through new/other technological tools.*
- c. To redesign the presentation of the structure, using technology to enhance the learning outcome.*
- d. To create, with the use of technology, new learning activities that improve the acquisition of knowledge of the structure studied in class.*

The last question was to rate the overall evaluation for each project taking into account the rubrics designed to grade their performance, as seen below:

How was the overall evaluation in the (name of the project) perceived by you?

1. Appropriate 2. Good 3. Fair 4. Poor

At the end of the survey, the students were also given the opportunity to write a free comment related to the projects.

The results of this survey are presented below by indicating the students' point of view about these four questions. The information is displayed in tables showing the percentages of the answers. In one of the courses of Basic Grammar (BEI I-II), 16 students enrolled, and all of them responded to the survey. For the other course, Basic Grammar (BEI), 21 students responded to the survey. Originally, 22 students had enrolled in the course, but one of them dropped out.

Regarding the Short Story Forum (see table 3), 9 of 16 students considered that the project helped them *very much* in the understanding of the grammatical structures studied in class, while 6 responded that it helped them *somewhat*, and 1 student chose *not so much*. In their perception of how the project contributed to their understanding of the structures, paired with the SAMR levels, 10 students chose option *b*: *To improve the learning of the structure studied in class through new/ other technological tools*. This option referred to the *Augmentation* level, but the researchers had assigned the level of *Modification* (option *c*) to this project. None of the students chose option *c*, but 1 chose option *a*, and 5 option *d*. Finally, 5 students thought the evaluation for this project was *appropriate*, 7 thought it was *good*, 3 thought it was *fair*, and one declined to answer.

Though the Short Story Forum project was perceived by the students to be in another SAMR level, rather than as the researcher had placed it, the majority (56.25%) of them pointed out that it had helped them understand the topics covered in class. Concerning the evaluation, 43.5% of the students perceived it as *good*.

Table 3. Students' perception of the Short Story Forum

BEI I-II – Short Story Forum							
<i>How well did the Short Story Forum help you understand the grammatical structures studied in class?</i>							
<i>1. Very much</i>		<i>2. Somewhat</i>		<i>3. Not so much</i>		<i>4. Not at all</i>	
56.3%		37.5%		6.3%		---	
<i>In what way?</i>							
<i>a. To present the structures studied in class in another format or layout.</i>		<i>b. To improve the learning of the structure studied in class through new/other technological tools.</i>		<i>c. To redesign the presentation of the structure, using technology, to enhance the learning outcome.</i>		<i>d. To create, using technology, new learning activities that improve the acquisition of knowledge of the structure studied in class.</i>	
Yes 6.3%	No 93.7%	Yes 62.5%	No 37.5%	Yes 6.3%	No 93.7%	Yes 31.3%	No 68.7%
<i>How was the overall evaluation for the Short Story Forum perceived by you?</i>							
<i>1. Appropriate</i>		<i>2. Good</i>		<i>3. Fair</i>		<i>4. Poor</i>	
6.3%		62.5%		---		31.3%	

For the News Article Video (see table 4), 6 students thought that this project helped them *very much* in their understanding of the grammatical structures studied in class, while 7 that thought it helped them *somewhat*, and 3 opted for *not so much*. That means that half of the students (that is, 8) believed that this project helped them *improve the learning of the structure studied in class through new/other technological tools* (option *b*), thus linking the project to the *Augmentation* level, as expected by the researchers. The other students' perceptions were distributed among the other levels. Finally, 10 students viewed the evaluation of this project as *appropriate*, 4 as *good* and 2 as *fair*.

Table 4. Students' perception of the News Article Video

BEI I-II – News Article Video							
<i>How well did the News Article Video help you in the understanding of the grammatical structures studied in class?</i>							
<i>1. Very much</i>		<i>2. Somewhat</i>		<i>3. Not so much</i>		<i>4. Not at all</i>	
37.5%		43.8%		18.8%		---	
<i>In what way?</i>							
<i>a. To present the structures studied in class in another format or layout.</i>		<i>b. To improve the learning of the structure studied in class through new/other technological tools.</i>		<i>c. To redesign the presentation of the structure, using technology, to enhance the learning outcome.</i>		<i>d. To create, using technology, new learning activities that improve the acquisition of knowledge of the structure studied in class.</i>	
Yes 12.5%	No 87.5%	Yes 50%	No 50%	Yes 18.8%	No 81.2%	Yes 25%	No 75%
<i>How was the overall evaluation for the News Article Video perceived by you?</i>							
<i>1. Appropriate</i>		<i>2. Good</i>		<i>3. Fair</i>		<i>4. Poor</i>	
62.5%		25%		12.5%		---	

Regarding the students' perception of the Imaginary Voyage Presentation (see table 5), 9 of them thought this project helped them *very much* in the understanding of the grammatical structure, while 4 thought it helped them *somewhat*, 3 responded *not so much*, and 2 students did not answer this question. Regarding the project's pairing with the SAMR model, 5 students perceived that this project helped them *redesign the presentation of the structure, through the use of technology, to enhance the learning outcome* (option c), the one that the researchers had paired with the *Modification* level. The rest of the students divided their opinion between the other levels. Finally, 3 students thought the evaluation was *appropriate*, 5 chose *good*, 2 chose *fair*, and 6 students did not answer this question.

Table 5. Students' perception of the Imaginary Voyage Presentation

BEI I-II – Imaginary Voyage Presentation							
<i>How well did the Imaginary Voyage Presentation help you in the understanding of the grammatical structures studied in class?</i>							
1. <i>Very much</i>		2. <i>Somewhat</i>		3. <i>Not so much</i>		4. <i>Not at all</i>	
56.3%		25%		18.8%		---	
<i>In what way?</i>							
<i>a. To present the structures studied in class in another format or layout.</i>		<i>b. To improve the learning of the structure studied in class using new/other technological tools.</i>		<i>c. To redesign the presentation of the structure, using technology, to enhance the learning outcome.</i>		<i>d. To create, using technology, new learning activities that improve the acquisition of knowledge of the structure studied in class.</i>	
Yes 21.4%	No 78.6%	Yes 14.3%	No 85.7%	Yes 35.7%	No 64.3%	Yes 28.6%	No 71.4%
<i>How was the overall evaluation in the Imaginary Voyage Presentation perceived by you?</i>							
1. <i>Appropriate</i>		2. <i>Good</i>		3. <i>Fair</i>		4. <i>Poor</i>	
18.8%		31.3%		12.5%		---	

In regard to the IGP (see table 6), 20 students considered that it helped them understand the grammatical structure *very much*, and 1 student responded *somewhat*. Moreover, the way in which the project helped them understand the structure varies in number, since students were able to mark all the possible options. However, there is a noticeable pattern with the option *b* which is “*To improve the learning of the structure studied in class through new/other technological tools.*” This option was chosen by 16 students, that is 76.2%. Indeed, the researchers placed the IGP in the *Augmentation* level which corresponds to the description in letter *b*. Concerning the evaluation of the IGP, 15 students considered the evaluation as *appropriate* and 6 students rated it as *good*.

Table 6. Students' perception of the IGP

BEI – IGP							
<i>How well did the IPG help you in the understanding of the grammatical structures studied in class?</i>							
<i>1. Very much</i>		<i>2. Somewhat</i>		<i>3. Not so much</i>		<i>4. Not at all</i>	
95.2%		4.8%		---		---	
<i>In what way?</i>							
<i>a. To present the structures studied in class in another format or layout.</i>		<i>b. To improve the learning of the structure studied in class through new/other technological tools.</i>		<i>c. To redesign the presentation of the structure, through the use of technology, to enhance the learning outcome.</i>		<i>d. To create, using technology, new learning activities that improve the acquisition of knowledge of the structure studied in class.</i>	
Yes 38.1%	No 61.9%	Yes 76.2%	No 23.8%	Yes 19.1%	No 80.9%	Yes 52.4%	No 47.6%
<i>How was the overall evaluation in the IGP perceived by you?</i>							
<i>1. Appropriate</i>		<i>2. Good</i>		<i>3. Fair</i>		<i>4. Poor</i>	
71.4%		28.5%		---		---	

As for the ChatWrite (see table 7), 16 students considered this activity helped them *very much* in their understanding of the grammar structure, 4 students rated it as *somewhat*, and 1 student chose *not so much*.

It is interesting to observe how the students classified this activity regarding the SAMR model since only 5 students thought the activity redesigned the presentation of the structure through the use of technology to enhance the learning outcome (the *Modification* level). However, 15 students classified the activity of the chat using their cellphone and the application of *WhatsApp*, in the *Augmentation* level. The ChatWrite was more demanding for the students considering they had to use their cellphones to carry out the chat, then download the chat into their word processors, and then analyze the structures using

some commands from the word processor. For that reason, the activity was placed in the *Modification* level. In addition, 16 students perceived the evaluation as *appropriate* and 5 students believed it was *good*.

Table 7. Students' perception of the ChatWrite

BEI – ChatWrite							
<i>How well did the ChatWrite help you in the understanding of the grammatical structures studied in class?</i>							
<i>1. Very much</i>		<i>2. Somewhat</i>		<i>3. Not so much</i>		<i>4. Not at all</i>	
76.2%		19.0%		4.8%		---	
<i>In what way?</i>							
<i>a. To present the structures studied in class in another format or layout.</i>		<i>b. To improve the learning of the structure studied in class through new/other technological tools.</i>		<i>c. To redesign the presentation of the structure, through the use of technology, to enhance the learning outcome.</i>		<i>d. To create, with the use of technology, new learning activities that improve the acquisition of knowledge of the structure studied in class.</i>	
Yes 55%	No 45%	Yes 75%	No 25%	Yes 25%	No 75%	Yes 35%	No 65%
<i>How was the overall evaluation in the ChatWrite perceived by you?</i>							
<i>1. Appropriate</i>		<i>2. Good</i>		<i>3. Fair</i>		<i>4. Poor</i>	
76.2%		23.8%		---		---	

Regarding the students' perception of the Creative Activity (see table 8), 13 students considered that this activity have helped them *very much* in the understanding of the grammatical structures whereas 8 students pointed out that it helped them *somewhat* in that process. As to how the activity helped them, 16 students (76.2%) marked option *c*, which resembles the *Redefinition* level (*To create, with the use of technology, new learning activities that improve the acquisition of knowledge of the structure studied in class*). It can be inferred that

the students classified the activity in the level corresponding to the researchers' study. Moreover, the students rated the evaluation of the project as follows: 13 (61.9%) considered that the evaluation was *appropriate*, 7 (33.3%) responded that it was *good*, and 1 (4.7%) thought it was *fair*.

Table 8. Students' perception of the Creative Activity

BEI – Creative Activity							
<i>How well did the Creative Activity help you in the understanding of the grammatical structures studied in class?</i>							
<i>1. Very much</i>		<i>2. Somewhat</i>		<i>3. Not so much</i>		<i>4. Not at all</i>	
61.9%		38.1%		---		---	
<i>In what way?</i>							
<i>a. To present the structures studied in class in another format or layout.</i>		<i>b. To improve the learning of the structure studied in class through new/other technological tools.</i>		<i>c. To redesign the presentation of the structure, through the use of technology, to enhance the learning outcome.</i>		<i>d. To create, using technology, new learning activities that improve the acquisition of knowledge of the structure studied in class.</i>	
Yes 38.1%	No 61.9%	Yes 47.6%	No 52.4%	Yes 33.3%	No 66.6%	Yes 72.2%	No 23.8%
<i>How was the overall evaluation in the Creative Activity perceived by you?</i>							
<i>1. Appropriate</i>		<i>2. Good</i>		<i>3. Fair</i>		<i>4. Poor</i>	
61.9%		33.3%		4.7%		---	

A total of 37 students were enrolled in the two Basic Grammar courses. With reference to the open question in which the students were given the opportunity to write comments on specific projects, only 25 students responded to the last question and 12 declined. The comments can be grouped into three categories: positive remarks, negative remarks and recommendations. In the positive category, 13 students referred to the projects. Certain key words were repeated

throughout the comments, such as *helpful*, *useful*, *nice*, *practice*, *interesting*, *understanding*, *apply*, and *knowledge*. This appears to indicate that the projects implemented had a positive impact on the students' learning and understanding of the grammatical structures studied in class.

Seven students made negative remarks about the projects: 4 of those students referred to the IGP by mentioning the difficulty of finding the structures in the articles used, and 1 referred to writing their own examples using the structures as an activity that unnecessary. Another pointed out that he/she did not understand the guidelines of the Creative Activity. Finally, one student mentioned that these activities are time consuming and that the percentage assigned in the final grade was very low. These comments will help the researchers improve the guidelines for future projects so that the students will understand them more easily.

Concerning the recommendations, the comments made by three students aimed at the importance of explaining the use of new digital tools, such as *PowToons*, to create the digital presentations the students used for the News Article Video. These comments are very relevant for future activities, since office hours can be used to alleviate this concern.

Concluding Remarks and Recommendations

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

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

Implementing technology in grammar projects also lessens the gap in the students' computer literacy. In the six projects implemented, the students were given digital tools, apps and software, the majority of which were new for them. It can be said that in most cases, this was their first contact with some of the tools used in the projects. With these projects, the students were shown a world of technology that they could adapt to their needs and reality as students and future teachers. In addition, the technology they had to use helped them understand the learning process, and enabled them to become familiar with activities and situations which they will be part of as future educators of children and adolescents.

However, concerning the implementation of grammar projects which make use of ICTs, it is important to devote a certain number of office hours to students who require help to learn how the tools that

can or will be used for each project. Depending on the timeline for activities proposed by the professor, there might not be enough time during class to explain how a certain device, app, or software works, or there is not enough time to experiment and practice before the due date of the projects. Indeed, students can become frustrated if they feel uncomfortable with technology. This can lead to tasks where the tool is not used in its full potential. From the experience that the students had with the projects, some of them felt overwhelmed by *Powtoons*, and some admitted on never having participated in a forum before. If these situations had been rectified beforehand, the outcome of the projects, or the attitude towards the projects might have been different.

The researchers faced the limitation of not knowing at what point the use of technology should be included in the summative evaluation of the projects, or whether the evaluation should only contemplate content. This is because aspects such as illustrations, transitions, special effects, types of font, and others according to the tool, are inherent to the task described in the guidelines. In the current syllabus, the use of specific technological tools is not included among the objectives of the course, since the latter are only related to the study of grammatical structures. The researchers recommend keeping track of the students' projects by meeting individually with them, or asking for drafts of the projects to see how they are advancing, and leaving the use of technology out of evaluation criteria.

Another limitation for the implementation of these projects is that the researchers are not experts in the use of ICTs. They learned about the basic aspects beforehand, to explain the task and analyze possible final outcomes. However, much of the learning happened along with that of the students as they asked questions, described limitations and made comments about the tools. Despite any situation that might have arisen, the researchers followed the advice given by Michael Krauss when he recommended not to take the lack of computer literacy as a setback because students are more prone to feel

at ease with technology, and with time the professors can also learn along with the students.

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

After reviewing the students' perceptions and comments about the projects, the researchers can conclude that overall this was a positive experience to complement the course with activities that made use of technology in the learning and understanding of the grammatical structures studied in class, to enhance their knowledge in a way different from what had been the norm in previous years. Considering the results of this initial study, the researchers are interested in learning more about the application of the SAMR model with the tasks designed in the course and they hope to continue researching more about this topic and implementing SAMR in the future.

As a final thought, it is important to note that the SAMR model can be used for any subject or topic, not only for language learning or grammar, for that matter. As evidenced in Romrell, Kidder and Wood, the SAMR model was used for other educational environments such as nursing, marine biology, geomorphology, and architecture when courses used mobile devices in their activities.¹³ The use of this model is relevant and pertinent in many fields to identify how technology is applied in learning activities, and thus move from enhancing the experience to transforming it for higher learning outcomes.

13 Romrell, Kidder and Wood, 82.

Current Complexities of English Teaching in Costa Rica¹

(Aspectos actuales de las complejidades de la enseñanza del inglés en Costa Rica)

Henry Sevilla Morales²

Universidad Nacional; Universidad de Costa Rica, Costa Rica

ABSTRACT

Current complexities of English teaching in Costa Rica's public secondary education are discussed. Using an autoethnographic research approach, critical incidents of an EFL teacher are examined in light of *Complexity Theory*. Findings suggest that classrooms are unpredictable sites of struggle where multiple rationalities coexist (and often conflict), which must be understood before random decisions are made. For applied linguistics, the study is relevant at three levels: it expands the bulk of literature on the subject, it calls for more attention to the complexities of EFL, and it opens an avenue for reflection and future research directions.

RESUMEN

Se analizan ciertos aspectos de las complejidades actuales sobre la enseñanza del inglés de secundaria en la educación pública de Costa Rica. Mediante la autoetnografía, se analizan incidentes críticos de un docente de inglés como lengua extranjera, a la luz de la *teoría de la complejidad*. Los hallazgos indican que el aula es un espacio de enfrentamientos entre las distintas racionalidades que coexisten, que deben comprenderse ante cualquier toma de decisiones. El estudio atiende tres aspectos: expande la bibliografía sobre el tema, resalta las complejidades de la enseñanza de

1 Recibido: 6 de febrero de 2017; aceptado: 15 de mayo de 2017. Article based on a paper presented at the *V Congreso Internacional de Lingüística Aplicada (V CILAP)*, Oct. 5, 6 and 7, 2016 (Universidad Nacional, Campus Omar Dengo, Heredia, Costa Rica).

2 Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje (UNA); Escuela de Lenguas Modernas (UCR). Correo electrónico: henrysevilla@gmail.com

lenguas extranjeras y abre espacios de reflexión y rutas para investigaciones futuras.

Keywords: teaching English as a foreign language, Complexity Theory, autoethnography

Palabras clave: enseñanza del inglés como lengua extranjera, teoría de la complejidad, autoetnografía

Some Initial Considerations

It is with a good dose of concern, but also with a rush of urgent relief, that I venture to write an article whose validity could be met with downright skepticism in the contours of current academia. I acknowledge this possibility on the basis of two facts. The first is that my modest contribution cannot fully problematize the far-reaching complexities of the issue at hand (i.e., English teaching in Costa Rica). The second is that the methodology I have chosen (i.e., *autoethnography*) is every so often frowned upon by advocates of positivistic approaches to educational research,³ perhaps because it openly embraces subjectivity⁴ and thus abandons the traditional canons of knowing where reality is understood as a continuum of observable, measurable variables under the researcher's control. But even so, it is my hope to create an avenue for reflection on an issue that, to this date, prompts much discussion but inspires little writing.

In the context of Costa Rica's educational landscape, it is not uncommon to hear the open accusation that students' failure to master basic language skills in English is the result of inadequate teacher preparation and faulty methodological choices. On close examination, this claim carries within it the premise that quality education is the sole responsibility of teachers, and that other contextual and individual variables play little or no role in the learning experience. Although

3 A. Suresh Canagarajah, "Teacher Development in a Global Profession: An Autoethnography," *TESOL Quarterly* 46, 2 (2012): 258-279 (260). DOI: <https://doi.org/10.1002/tesq.18>

4 Dwayne Custer, "Autoethnography as a Transformative Research Method," *The Qualitative Report* 19 (2014): 1-13.

very common, this assertion is hardly based on scientific evidence but rather tossed around through word of mouth and popular belief. One major pitfall with this type of reasoning is that it is often the basis for high stakes decision-making, such as *Costa Rica Multilingüe*,⁵ where large sums of money are invested on teacher training⁶ to deal with a problem that, from the theoretical standpoint of this paper, is rooted in elements beyond the exclusive reach of teachers.

Thus, in an attempt to call for fairness on the subject, as well as to create room for reflection and research-informed decision-making, this study examines a string of critical incidents (CIs) that illustrate the hurdles behind English teaching in public high schools of Costa Rica in light of the principles of *Complexity Theory* (CT). Along these lines, I hope to honor the voices of actual teachers who have experienced the clash between theoretical precepts and the teaching realities of their classrooms.

From the Methods Explosion to Ethical-Philosophical Concerns: A Brief Historical Overview

Tracing the birth of teaching approaches is probably as elusive a task as tracing the origins of Applied Linguistics itself. Nevertheless, we can speak with some confidence about an explosion in teaching methods in the 20th century⁷ more specifically after the establishment of the Council of Europe's Modern Language Project,⁸ which would mark the beginning of an era of language education. According to Ian Tudor, the increasing interest in the subject from the 1960s on arose because many colonial empires had started to disappear. Many new

5 Presidencia de la República [de Costa Rica], "Costa Rica Multilingüe," *Ente Rector del Plan Nacional de Inglés* (2009) 1-15.

6 For further reference on these investments and government efforts, see: Allen Quesada. "La enseñanza y aprendizaje del idioma inglés: la investigación y su impacto en la realidad costarricense," *Revista de Lenguas Modernas* 19 (2013): 393-408.

7 See Sherry E. Gapper, "¿Adónde vamos y de dónde venimos en Lingüística Aplicada?," *Letras* 53 (2013): 137-154.

8 For further detail, see: Phil Benson, *Teaching and Researching Autonomy* (New York: Pearson Education, 2013) 9.

countries which had recently obtained their independence began to invest more in education, and this in turn led to the need for knowledge of foreign languages, especially of English.⁹ These changes brought about pedagogical implications that were evident in two ways. They “increased the demand for language teaching [on the one hand], and they altered the nature of this demand” on the other¹⁰. Now language was conceived as fulfilling an array of practical functions such as traveling, ability to read specialized material, development of oral skills in a given field of economy, all of which required basic communication skills. Based on these demands, several approaches emerged, producing a boom in teaching methodologies and advancements in teaching materials and the expansion of research journals. In many ways, this proliferation could be compared to the progress made by other disciplines such as math or medicine through centuries of empirical research and exploration, but this has been a double-edged sword. In a short period of time, we have gone from the Audio-Lingual Method to Suggestopedia; from the Silent Way to Total Physical Response; and from the Natural Approach to the Communicative Approach (most recently referred to now as “Communicative Approaches,” to include a number of other communicative-based methodologies).¹¹ With such a vast range of approaches at hand—the newest often contradicting the former—it is no surprise that teaching professionals feel rather perplexed by what is supposed to have brought practical orientations to their everyday classroom challenges. Theoretically at least, today language education can be placed within the chronology of what some have termed the *Post-Method Era*,¹² a period of deep renewal in the

9 Ian Tudor, *The Dynamics of the Language Classroom* (Cambridge: Cambridge University Press, 2001) 5-6.

10 Tudor, 6.

11 Hanizah Zainuddin, “Methods/Approaches of Teaching ESOL: A Historical Overview,” *Fundamentals of Teaching English to Speakers of Other Languages in K-12 Mainstream Classrooms*, 3rd ed. (Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt, 2011) 63-74.

12 Douglas H. Brown, “English Language Teaching in the ‘Post-Method’ Era: Toward Better Diagnosis, Treatment, and Assessment,” J. C. Richards and W. A. Renanyda, eds., *Methodology in Language Teaching* (New York: Cambridge, 2002) 9-18.

way we understand teaching methods and their relevance for classroom application. And while many of us would agree that methods-based teaching is obsolete and should therefore be abandoned, evidence from recent research allows to infer that in Costa Rica: (1) for many teachers, this type of instruction is an everyday concern, (2) our public education system continues to enforce methods-based pedagogy through the Communicative Approach, and (3) some researchers themselves seem also to support this view as a way to meet current communication demands in English.¹³ Still at the theoretical level, in the past few decades research has experienced a shift in focus from methodological matters to more ethical and philosophical issues that have given raise to yet other pedagogies such as *Culturally Responsive Teaching*¹⁴ or the *Pedagogy of Love*.¹⁵

In Costa Rica, examples of this shift are best represented by (but not limited to) authors such as Luis Barrantes,¹⁶ Christian Fallas,¹⁷ Olga Chaves, Ana Solano, and Nuria Villalobos,¹⁸ all of whose works stress a growing concern with subjects beyond the technical elements of language instruction. In “Teaching and Learning in Costa Rica: A Critical Approach,” Emory University scholar Ana Solano calls for a view beyond the pragmatic perspective that defines English teaching as serving a merely “linguistic and communicative function.”¹⁹ She

13 Catalina Domian Sánchez, Hilda Fonseca Solórzano, Rocío Lara Jiménez, and Sonia Rodríguez Salazar, “La enseñanza comunicativa del inglés en el ciclo diversificado en Costa Rica: imágenes de algunas realidades,” *Letras* 47 (2010): 11-34.

14 Ebony Elizabeth Thomas, “Dilemmatic Conversations: Some Challenges of Culturally Responsive Discourse in a High School English Classroom,” *Linguistics and Education* 24, 3 (2013): 328-347. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.linged.2013.03.004>

15 See: Antonia Darder, *Reinventing Paulo Freire: A Pedagogy of Love* (Boulder: Colo: Westview Press, 2002).

16 Luis Guillermo Barrantes, “Formación de nuevos docentes y educación continua para docentes en servicio: su aporte a la justicia social,” *Letras* 57 (2015): 179-194.

17 Johanna Ennsler-Kananen, Christian Fallas Escobar, and Martha Bigelow, “It’s Practically a Must: Neoliberal Reasons for Foreign Language Learning,” *International Journal of Society, Culture & Language*, in press (2016).

18 Olga Chaves Carballo, Ana Solano Campos, and Nuria Villalobos Ulate, “In the Search for Social Justice: Implementing Critical Pedagogy in the Language Classroom,” *Linguagem & Ensino* 13, 2 (2010): 415-434.

19 Ana Solano Campos, “Teaching and Learning English in Costa Rica,” *Letras* 52 (2012): 163-178 (165).

explains that current efforts to keep English teaching at the forefront of educational advancements center for the most part on “pedagogical and linguistic elements, with ideological considerations being kept at the margin [...]”²⁰; implying that ignoring the need for critical perspectives in English instruction and in education at large is a luxury that we simply cannot afford. To take our first steps toward critical pedagogy, the author recommends Alastair Pennycook’s *Unifying Themes for a Critical Approach to TESOL*, which focus on “issues of class,” “forms of difference,” and “forms of critical theory” to help learners ponder the social makeup of their environments, and engage in “constant skepticism, questioning about the types of knowledge, theory, practice, or praxis.”²¹ The author calls for a need to modify curricular contents via incorporating authentic materials that outline various issues of social justice if Pennycook’s framework is to be used, and provides a list of online resources as a way to approximate this type of critical pedagogy in EFL. Among her conclusions, she proposes as a first step that current teacher preparation curricula be modified to “include opportunities for instructors and students to develop skills for the critical analysis of reality, and in this case in particular, of our linguistic reality.”²² She also advocates the use of “historical thinking, transdisciplinarity, and comparative perspectives of social justice issues into their lessons” to break away from the materialistic perspectives that often dictate language education agendas.²³

Luis Barrantes has recently published two articles that advocate for English teaching that caters to social justice and welfare beyond the technicist philosophies already outlined in critical pedagogy. In the first article, about training teachers in issues related to social justice, Barrantes is critical of current gaps between the rich and the socially-disadvantaged, which, in his opinion, are rooted in the lack

20 Solano, 169.

21 Solano, 171.

22 Solano, 177.

23 Solano, 177.

of opportunities experienced by youngsters in Latin America's educational systems.²⁴ According to the author, the only way to bridge these inequalities is to empower future teachers to become agents of change through a gradual shift of epistemological paradigms and worldviews. More than learning about teaching methods, today's English teachers need to be equipped with the flexibility to make general theories work locally for their own populations.²⁵ Throughout the rest of the article, the author goes on to propose certain stages that will eventually lead educators to transform the social realities around them and to ultimately reach human liberation. In the second article, related to the need to establish a bridge between theories of language acquisition and social justice,²⁶ Barrantes proposes an emancipatory model to challenge the status quo of current Second Language Acquisition Theory (SLAT) where language instruction is based on the money-making trends dictated by the Western world's "globalization-oriented paradigm."²⁷ He argues that today's current foreign language teaching contributes little or nothing to social justice, pushing students into believing that learning English will guarantee the social status validated by the neoliberal model.

Still another author, Christian Fallas, has published several articles where all of the anti-technicist ideas for language learning discussed above seem to converge. His most recent publications, all of them research papers, criticize many commonly-held assumptions about English teaching and learning in Costa Rica and elsewhere to ultimately recommend joining efforts to "broaden the spectrum of FL motivations for the benefit of more successful and more equitable

24 Barrantes, "Formación...", 181.

25 Barrantes, "Formación...", 182.

26 Luis Guillermo Barrantes, "¿Cómo establecer un puente entre la teoría de adquisición de segundas lenguas y la justicia social?," *Letras 57* (2015): 195-212.

27 Barrantes, "¿Cómo establecer...", 195.

language learning experiences”²⁸—a claim that can also be found in one of Fallas’ earlier articles.”²⁹

By and large, the problems of de-legitimizing the total value of English through reductionist language teaching agendas might not seem so obvious at first sight. However, careful examination of recent research helps establish connections between this tendency and overall impoverishment of social welfare. From a critical standpoint, diminishing language exclusively to linguistic competence is a first step away from the social well-being that is the birthright of every good education. Too much a diet of language command through banking education, as Paulo Freire terms it, where the learner uncritically receives the dogmas of a ‘superior’ agent called *the teacher*, leaves little or no room for the cultivation of higher order thinking skills, and much less for fostering other crucial elements of holistic education such as personal growth, creativity, spirituality, motivation, and “individual freedom and responsibility,” as Chaves, Solano and Villalobos argue.³⁰ This is, in our opinion, where real failure begins.

Currently, neoliberal policies seem to be responsible for the Costa Rican government’s reduction of socially-oriented projects initiated decades before the 1980s because the emphasis is on preserving economic steadiness. David Shiman explains that, according to the National Council of Chancellors (*Consejo Nacional de Rectores*), “Costa Rica has cut back on social investments to maintain fiscal equilibrium and prevent further risks to economic stability.”³¹ This restructuring in investment schedules arguably triggers a vicious cycle where economic interest takes precedence over socially-committed education, and where education in turn becomes a tool to perpetuate the technicist mentality of the neoliberal model. So far, English teaching

28 Ennser-Kananen, Fallas, and Bigelow, in press.

29 Christian Fallas, “Challenging the Monolingual Bias in EFL Programs: Towards a Bilingual Approach to L2 Learning,” *Revista de Lenguas Modernas* 24, 1 (2016): 249-266.

30 Chaves, Solano, and Villalobos, 421.

31 Davis Shiman, “Human Rights Education in Costa Rica: More Expectation than Implementation,” *Revista Interamericana de Educación para la Democracia (RIED)* 2, 1 (2009): 31-51 (47).

programs in Costa Rica's public education system have focused mainly on developing linguistic competences. This has incidentally left other crucial dimensions of language education relegated to second and third place. We are yet to confirm whether forthcoming versions of English curricula will reach a better balance between the many elements that according to the literature reviewed should be considered in all program development.

Theoretical Lens and Methodology

The current research is based on three CIs that took place at some point between 2012 and 2014. They are analyzed from a CT perspective to understand their complex, multifaceted nature.³² This is done through the methodological principles of autoethnography, complemented by introspective research techniques such as journal writing, free writing, and autobiographical writing. Although epistemologically compatible, theoretical perspective and methodological lens do not mean the same thing. The former is “the philosophical underpinning that provides a context for the research process to occur locally, whereas the latter is a plan of action.”³³ In this paper, CT is a way of knowing; a conceptual framework to theorize about the critical incidents. Autoethnography is the vehicle (i.e., the methodological tools) used to put the pieces together for the narration of the CIs.

According to Canagarajah, the best way to understand the construct of autoethnography is to break it down into its smaller components: *auto*, *ethno*, and *graphy*. Put simply, this method deals with the narration of experiences from the perspective of the self (auto) by locating them within specific cultural (ethno) boundaries and articulated through written discourse (graphy). Autoethnographic inquiry, the author goes on, vindicates the role of one's identities and positioning in shaping knowledge, and establishes dialogue “with the

32 For legal reasons, the specific dates are not indicated.

33 Sykes, 5.

situatedness of one's experiences, rather than suppressing them."³⁴ Broadly speaking, this is a relatively new research method that enables the transformation of individuals as they engage in deep reflection about phenomena around them. According to Jones (2013):

... autoethnography is not simply a way of knowing about the world; it has become a way of being in the world, one that requires living consciously, emotionally, reflexively. It asks that we not only examine our lives but also consider how and why we think, act, and feel as we do. Autoethnography requires that we observe ourselves observing, that we interrogate what we think and believe, and that we challenge our own assumptions, asking over and over if we have penetrated as many layers of our own defenses, fears, and insecurities as our project requires. It asks that we rethink and revise our lives, making conscious decisions about who and how we want to be. And in the process, it seeks a story that is hopeful, where authors ultimately write themselves as survivors of the story they are living.³⁵

This method is widely used today in several fields, such as anthropology, sociology, and education, and it has multiple variations.³⁶ Autoethnography combines cultural analysis through narrative accounts, and personal data becomes primary data in the research process. Some techniques used include research journal writing, memorandums, e-mails, and the experiences of other researchers to triangulate the author's incidents with those of others, etcetera.³⁷ Although autoethnography as a research method is a relatively recent asset, it is presently at the forefront of academic discussions in many fields, including, besides education, "counseling, psychology, sociology, the arts, and other spheres."³⁸ It is also true that the method

34 Canagarajah, 260.

35 Quoted by Custer, 10.

36 Brent E. Sykes, "Transformative Autoethnography: An Examination of Cultural Identity and Its Implications for Learners," *Adult Learning* 25, 1 (2014): 3-10. DOI: <https://doi.org/10.1177/1045159513510147>

37 Sykes, 6.

38 Custer, 10.

has limitations and has sparked a good deal of controversy; however, one of its greatest advantages lies in its potential to verbalize professionals' own experiences as they perceive them *in situ*, rather than, say, letting outsiders recount them through their own subjectivized interpretations.³⁹ Lastly, autoethnographers often take either of these two routes in the formal depiction of their analyses: They could use *evocative autoethnography*, which includes a detailed narration of relevant events, or else opt for *analytical autoethnography*, which "engages directly with theories and research findings."⁴⁰ Drawing from Canagarajah's insights, I have resolved to use a combination of the two, with some prevalence of the latter to make sense of the CIs in light of theory which readers might already be familiar with (i.e., CT).

As for the data collection process, it was carried out over the course of nine months from February to November in the time frame referred to earlier in this section. Since I often found myself grappling with many obstacles in professional praxis, I decided to keep written records of critical events as a basis for preparing a systematic account of them in the future. In many ways, the methods used here resemble those of regular classroom ethnographies, with the slight difference that they led me to an eventual transformation in the way I understood language instruction. This transformation, which I present and theorize on below, makes up the core of autoethnographic research.

Critical Incidents⁴¹

The following incidents took place at a public high school in Costa Rica.⁴²

39 Canagarajah, 261-2.

40 Canagarajah, 261.

41 This section includes a shortened version of the three CIs this article is based on. A full-length version is available in the CILAP conference proceedings (see footnote 1).

42 The State-financed Ministry of Public Education (MEP) has been the official organism in charge of the public education system since 1870. For more information, see: Presidencia de la República [de Costa Rica]. "Informe Nacional sobre el desarrollo de la Educación en Costa Rica" (2007) 5.

Critical Incident 1: “¡Es que me da flojera!”

One Monday morning in February, as I was giving instructions for a small-group writing activity, a student I'd never seen before came into the classroom, dragging his backpack behind him. He threw himself on an empty seat in one of the front rows, rested his head against the chair, and stared at me defiantly. Noticing the class had gone numb, I questioned the student: “What’s your name, Sir?” “Michael [fictitious],” he replied, disdainfully. “Would you happen to have a last name?” I inquired. But he wouldn’t reply. He buried his head in his hands and closed his eyes, as if ready to fall asleep. “Listen, Mr. . . . whatever your last name may be,” I grumbled, “I don’t know what brings you here, but whoever you are, you certainly have no right to enter as if you owned the classroom. This is an academic space and you must abide by the rules of institutional conduct.” He went on to explain that he had been sent to eighth grade because the authorities had assumed that he would pass a make-up test. It turned out, he explained, that he did not pass the test and now he was being moved back to seventh grade. The newcomer then said he was the son of someone influential in the high school, and that English meant nothing to him because his stepfather was a U.S. American expat who had taught him “the ins and outs of the language.” I told him that I did not care how much English he claimed to know, and that in my class no one could afford to shoot his mouth off and claim to be a Mr. Know-It-All. In the end, I decided to let him stay, under the condition that during the break we would go to the principal’s office to have a word on his enrollment status and, most importantly, on his misbehavior.

Noting that the class had begun to have a good time seeing me struggle with the newcomer, I decided to put an end to the story by giving instructions on the activity that students had been about to begin before the class was interrupted. Everyone seemed to be working well, except the new student. On asking him why he had not joined any of the groups, he looked at me, and scornfully cried: “¡Es que me da

flojera!” [I don’t feel like it; it’s a drag]. The class burst into laughter and, from then on, the class became chaotic. I ended up giving the student a minus-ten-percent ticket on rude behavior, warning him that if he went on like that he would get another minus-ten in his final *Student Behavior Score*.⁴³ But he still refused. So I gave him another minus-ten-percent ticket and warned him that yet another one would mean his almost failing the Student Behavior Score. I got him to sign both tickets and join a group, but he refused to complete the activities assigned. I decided to stop insisting on the *minus-ten* rhetoric because things could get even worse than they already were. The class came to an end and we headed straight into the principal’s office, where the principal said the student had gone to the wrong classroom and that from then on, he would attend another teacher’s class.

Letters went back and forth because the student’s parents appealed the case, and we ended up filing only one ticket. What troubled me, though, was not the removal of the ticket; nor was it the issue with his parents complaining, or the many letters I had written or the meetings I had had to attend. What haunted me was my inability to deal with the case without having to resort to rules and regulations. I thought back about the long way I had come to graduate as a teacher, and especially about my research activity, which meant nothing in the critical situation I faced on that Monday morning. In my mind resonated, like an awful sound, the words: “*es que me da flojera ... I don’t feel like it; it’s a drag... it’s a drag.*”

Critical Incident 2: Could I Borrow a Pair of Scissors?

When I learned about the high indices of suicide attempts in that school, I simply could not believe it. During a teachers’ meeting the story came up about a student who, in the past four months, had tried to kill herself nine times. The story went that the student had a complicated background: intra-family violence, single motherhood,

⁴³ Known as *nota de conducta* in Costa Rica’s public education system, this is a score given to students for their behavior.

poverty, and many others. Another story was told about a ninth grader whose access to restrooms had to be restricted and closely supervised because she would try to cut her veins every time she would get a chance alone. The school counselor reported that this student had to follow a strict wrist-checking protocol every morning to show that no suicide attempts had occurred the day before, when she was out of school. Naturally, I panicked! And I panicked even more upon realizing that the two students mentioned were in my class! The meeting went on like this. While it was not meant to discuss suicide attempts in principle, we teachers ended speaking about it for nearly four hours, going off the topic from time to time only to tell about cases of student drug addiction and upcoming police visits to the high school.

That day I left the meeting feeling miserable. “What could I possibly do if I saw one of these students taking out a razor blade and cutting her wrists in my own classroom?” Too melodramatic, maybe; “but, what if... what if...?” I went on. I was suddenly pulled out of my meditations by the awareness that I was a member of the *Assessment Board*, and that frequently I was asked to leave my class for some time to attend last-minute meetings to deal with urgent issues. Three days later, as I feared, I was requested to attend one of those pop-up meetings. When I came back into the classroom, I was perplexed by the mess: papers, candy wrappers, pencil shavings... scattered all over the floor. Students were euphoric. Lunch time was close. They were probably worried that, as was usually the case, by the time they got to the school’s dining hall, they would find a long queue and therefore would have to swallow their meal in five minutes before the next class began (if they were lucky enough to make it before the bell rang).

As I tried to bring the class back to order, a student came up to me and said (in Spanish): “Mr. Sevilla, could I borrow a pair of scissors from Jessica [fictitious name]?” I was about to say “yes” when I heard some students scream in unison: “Don’t let her; please don’t let her....” By the look on their faces I needed not know more. This was the student under close supervision in restrooms that they had talked

about in the meeting three days before. And there she was, on her way to getting a pair of scissors and cut her wrist before everybody's eyes. And there was I, on my way to great legal trouble. Off the top of my head, it only occurred to me to tell her: "Hey Karla [fictitious name], drop it with the scissors thing. You're supposed to be working on the exercises I assigned, not cutting out little figures. Back to your seat, please!" A long, uncomfortable silence invaded the classroom. We all knew what she was up to, and we all knew we had escaped it by a hair's breadth.

Critical Incident 3: The Skills or the Test?

The last incident occurred during a forty-minute eleventh grade class, towards the end of July. I was already rushing with the school calendar because eleventh graders in Costa Rica finish off before the other grades do so that they get time for intensive preparation before the National Exit Examinations (NEE).⁴⁴ I had devoted the first half of the class to working on the pronunciation of key vocabulary which students needed for a reading comprehension activity. The other half was assigned to reading a text and answering reading comprehension questions. Right before the end of the class, one student complained (in Spanish): "Mr. Sevilla, we won't have time to finish reading before the bell rings; why do we always waste time on other activities?" I explained that it was my responsibility to teach beyond the English NEE. But other students backed him up. To settle the matter, I promised I would give their claims a thought, but made sure they knew I was not comfortable reducing education to a test. Later in the day I talked to a colleague about the incident, and he did not hesitate to agree with the students: "I see where you're coming from, but in eleventh grade you simply don't have time to fool around with oral activities and such," he said. Shortly after, I heard the principal address the issue at a meeting. He said that, in the end, an eleventh-grade teacher

44 *Pruebas de Bachillerato*, as they are known in Spanish.

at the MEP is evaluated exclusively by how many students pass the National Exit Examinations.

In the end, I gave in. Time was limited and I had to agree that the students were not actually ready for the English NEE. The question—“the skills, or the test?”—had no room in my mind anymore, though I would still wonder what these students had been learning in the past four years. For the next three months or so, my classes focused exclusively on reading comprehension exercises, trying to help students build strategies to survive the test, doing the unthinkable to get a good promotion. I had made all that effort, however, just to find out that more than 40% of students failed the National Exit Examination. In the eyes of the system, these results meant that I was a fraud as a teacher. Only some years later would I learn from other colleagues that what most eleventh grade teachers do is make sure the students who take the English NEE will not jeopardize their reputation, even if that means that some (or many) students fail the course in the regular school year so that they do not even have a chance to take national exit exams.

Discussion

Before examining these three incidents, let us look into the origins of Complexity Theory, its essentials, and its relation to education and, in particular, to language teaching and learning,⁴⁵ keeping in mind that this is only a brief review of CT in order to analyze the CIs; a fuller examination of this theory can be found in the references provided in this article. CT arose from *chaos theory*, a theory that first gained renowned popular attention in the natural sciences and which in turn extended into the social sciences given its potential to explain seemingly

45 Keith Morrison, “Complexity Theory and Education,” *APERA Conferences 2006*, Hong Kong (2006): 1-12.

chaotic phenomena from a scientific perspective.⁴⁶ While studying weather prediction in 1960, meteorologist Edward Lorenz realized that apparently disorganized data showed common patterns which could meaningfully explain the development of certain processes. Analysis of those data enabled researchers to conclude that small weather changes in one city could generate massively devastating effects in other, distant cities. This phenomenon was popularized as the *butterfly effect* or *sensitive dependence*.⁴⁷ From then on, as Bechtold pointed out (1997), chaos theory began to be understood as “a system theory that attempts to understand the behavior of nonlinear, unpredictable system.”⁴⁸

Drawing from chaos theory, complexity theory acknowledges the chaotic nature of life and conceives reality as impossible to fathom through quantitative mechanisms. It also acknowledges the importance of details, rejects theories of cause and effect, and sheds light on language acquisition and instruction.⁴⁹ Given its skepticism towards cause-effect approaches to research, this theory is concerned with explaining, rather than with enforcing theoretical precepts for classroom application.⁵⁰ In the teaching of English as a Second or Foreign Language (ESL/EFL), CT suggests that since all systems are flexible, adaptable, and complex, the language curriculum should never be a fixed entity, but rather a blueprint for teachers to use, adapt, and customize to their own local needs.⁵¹ In some countries, such as the Republic of Malawi, policy analysts have realized that educational policies rarely translate neatly into predicted outcomes, and that,

46 Happy M. Kayuni, “Chaos-Complexity Theory and Education Policy: Lessons from Malawi’s Community Day Secondary Schools,” *Bulgarian Journal of Science and Education (BJSC)* 4, 1 (2010): 5-31.

47 Kayuni, 7.

48 Quoted in Kayuni, 8.

49 See: Nasrin Hadidi Tamjid, “Chaos/Complexity Theory in Second Language Acquisition,” *Novitas-ROYAL* 1, 1 (2007): 10-17.

50 Hassan Soleimani and Farnaz Farrokh Alaei, “Complexity Theory in CALL Curriculum in Foreign Language Learning,” *International Journal of Applied Linguistics & English Literature* 3, 3 (2014): 19-25. DOI: <https://doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.3n.3p.19>

51 Soleimani, 20.

instead, “real change and new structures are found in the very chaos they [managers or policy makers] try to prevent.”⁵² In others, this realization remains a far cry on the part of stakeholders, teachers, parents, and students alike. At the methodological level, CT can be used in studying language acquisition by retrospectively analyzing the language changes that have taken place in students.⁵³ That is, instead of testing a hypothesis derived from previous generalizations about a specific system (e.g., an ESL class), CT analysis is about connecting the dots to identify the multiple causes that have led to a certain effect, such as an increase in test scores or a student’s loss of motivation towards a subject. If this new way of understanding language acquisition research should generate uncertainty in the research community, Diane Larsen-Freeman years ago observed that “the problem of an unstable system is not a problem after all—that a characteristic of a complex, nonlinear system is persistent turbulence.”⁵⁴ Put simply: Let us not panic about complexity; let us seek in it the answers we cannot reach through linearity.

Generally speaking, it appears that the applicability of CT to education and applied linguistics remains rather narrow and, in Morrison’s words, “spasmodic and piecemeal”⁵⁵ in comparison to the acclaim it enjoys from the natural sciences, anthropology and economics. The reasons could be linked at least in part to the fact that CT suggests steps towards localness and with this a deviation from the linear, top-down programming traditionally endorsed by our education systems. As Morrison explains:

[...] complexity theory suggests a movement towards bottom-up development and change, local and institutional decision-making

52 Qtd. in Kayuni, 7.

53 Diane Larsen-Freeman and Lynne Cameron, “Research Methodology on Language Development from a Complex Systems Perspective,” *The Modern Language Journal* 92, 2 (2008): 200-2013. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2008.00714.x>

54 Diane Larsen-Freeman, “Chaos/Complexity Science and Second Language Acquisition,” *Applied Linguistics* 18, 2 (1997): 141-165 (159). DOI: <https://doi.org/10.1093/applin/18.2.141>

55 Morrison, 1.

on education, a re-assertion of child-centredness and experiential, exploratory learning, a rejection of tight prescription and linear programming of teaching and learning and a move towards non-linear learning and their curricular derivatives. Complexity theory emphasises the process rather than the content of learning, as the constituents of relevant and enduring curriculum content are uncertain (Doll, 1993). Emergence and selforganization require room for development; tightly prescribed, programmed and controlled curricula and formats for teaching and learning, and standardised rates of progression are anathema to complexity theory.⁵⁶

In addition to this, skepticism has emerged because CT is still an evolving concept, posing new dilemmas such as the degree to which its applicability would require new epistemological framings to current scientific undertakings. Rejection has further intensified as CT motivates two types of differences: “differences within complexity theory itself [and] differences in the interpretation of [its] implications within social theory.”⁵⁷ After admitting that he is a “sympathetic skeptic,” Morrison criticizes CT saying: “It is a fascinating and alluring theory, but is it a siren song?”⁵⁸

It is not the goal here to take sides on the general scope of CT. However, since the paper seeks to analyze phenomena that cannot be measured using positivistic methodologies, the lines ahead will present a theoretical analysis of the CIs in light of CT.

In the first incident, we see a conflict involving discipline and class management. The clash emerges as two rationalities collide in two divergent domains: the student’s reasons to be in the classroom and the teacher’s ideas of how a student should behave. Equally important, the word *flojera* (literally, “laziness”) and the student’s behavior as a whole become vital to our discussion since this may

56 Morrison, 6.

57 Sylvia Walby, “Complexity Theory, Systems Theory, and Multiple Intersecting Social Inequalities,” *Philosophy of the Social Sciences*, 37, 4 (2007): 449-470 (456). DOI: <https://doi.org/10.1177/0048393107307663>

58 Morrison, 10.

be linked to a more general attitude of laziness in current society, of which the student is but a small representation. In other words, perhaps this student's behavior was simply the tip of the iceberg in a system that in general has promoted this type of behavior and failed to give teachers their place. But in CT this is, at best, only half of the story. It is also quite likely that I, also as part of a larger, pre-configured social scheme, ended up resorting to the power that by default is conferred to teachers from the moment they enter a classroom. The question inevitably arises as to whether there were other alternatives to the conflict, as to whether my choice of the words ("you must abide by the rules of institutional conduct") and the like made matters even worse. The case also calls for reflection on the fact that many teachers are, indeed, responsible for the respect they have lost before students. But then again, the circular paradox of the chicken and the egg comes in posing the questions: Who is to be blamed for the respect they have lost? Is it teachers themselves, the universities they graduated from, or society at large? To answer these questions acceptably, we require extensive research on how well universities are preparing English teachers, on the type of education children are receiving at home, and ultimately on whether "laziness" is an isolated symptom in students or rather the standard in all of our social strata (including curricular authorities in our education system), among other variables that might do better justice to the phenomenon's complexity.

With regard to the second CI, little is needed to show that certain issues are outside the scope of classroom methodology and good teacher preparation. Suicide attempts, complex family records, pop-up meetings, dining problems, and other institutionally-bound problems make teaching one of the most intricate professions. When one thinks back about all the emphasis given to methodological preparation in universities, conferences, and teacher-training events, one cannot help but conclude that we all may be too fooled by standardization philosophies of education. Ian Tudor makes the point that methodology (as dictated by outside experts) and pedagogical

reality are almost polar concepts. The former, he claims, is theoretical precept; the latter is the interaction of methodology with context as it is experienced in the classroom. This implies that methodology should be locally situated, and that it cannot be assumed as always corresponding with pedagogical reality because classrooms are part of a larger socio-geo-cultural setting which shapes the dynamics of teaching and learning.⁵⁹ From this viewpoint, in incident 2 the first step towards working out solutions would be to adjust methodology to the ethos of teaching/learning where the event occurred. In other words, it would be necessary to reject, as Soleimani proposes, “any pre-set curriculum” and become active negotiators in real time and in the real teaching context.⁶⁰ This would not solve all the issues outlined in the CI. However, being honest about classroom dynamics would put us on the path toward solutions.

In the third CI, we notice a conflict that is both internal and external. It was internal because I felt it was my duty to teach beyond the English NEE. In my view back then, teachers should be agents with instructional freedom, not just “skilled technicians who dutifully realize a given set of teaching procedures in accordance with the directives of a more or less distant authority.”⁶¹ Inner struggle was intensified by a greater sense of responsibility on seeing that the MEP’s syllabus itself demanded the covering of other topics beyond reading comprehension. On the external side, my standpoint was contrary to students’ rationalities, to those of my fellow colleague, and ultimately to the high school principle, who in turn might have been worried about the institution’s reputation before MEP authorities. From the lens of CT, this clash of forces illustrates the discrepancy between the collective system (students, my colleague, the principal and some regional authorities), my own professional rationalities, and the theoretical precept as dictated in the national English syllabus.

59 Tudor, 132-133, 135.

60 Soleimani, 20.

61 Tudor, 17.

Overall these three incidents exemplify typical failure in our public education system: failure to manage students' discipline, failure to deal with factors outside the scope of methodological control (suicide attempts and the like), and failure to teach for the four language skills and to prepare students to pass the national exit exam.⁶² Inevitably, at this point some crucial questions arise about such failure; for instance: Who is supposed to have failed? Is it I, for not having been able to help students pass the English NEE; and if so, am I not falling victim of a serious contradiction? Am I not reducing English teaching to a test with which I myself bluntly disagree? Is it the fault of the students, for not doing their share of the work? Is it their former English teachers, for not equipping them with the right tools to succeed? Is it institutional authorities, for abiding by the law of experts' precepts? Is it the public education system, for rejecting localness and embracing standardization? Is it society as a whole, with its chaotic nature and evolving realities that make it an ordeal to reach for quality language instruction? Or is it none, or all of the above? These are the type of questions whose uncertainty we can only endure through the lens of CT, and whose answers can only be pursued if English teaching is accepted for what it is rather than for what policy makers, in the illusion of inexperience,⁶³ want it to be. While teachers are certainly part of the collective systems we have already discussed, and which CT insists on, a series of issues make teaching at the MEP one of the most complex experiences imaginable. They include, but are not restricted to, the following:

1. *Curricular obstacles* (such as the disparity between instruction and assessment): Teachers are asked to teach the four skills but are usually limited to assessing only reading comprehension,

62 This is my own autoethnographic operationalization of *failure*, and it goes without saying that the entire system is a failure. Readers are invited to accept, reject, or criticize this operationalization based on their own theoretical and personal standpoints.

63 I am referring here to the possibility of a lack of experience with real classrooms and with real chaos as illustrated in at least two of the incidents addressed in this article.

- vocabulary and grammar skills (an exception to this is, of course, bilingual high schools), and the mismatch between proposed syllabus and classroom reality.
2. *Missing too many classes*: Currently there are at least two week-long assessment periods each quarter (six a year), and teachers cannot cover content to be assessed during the week before assessments. More classes are missed due to holiday celebrations, pop-up school conferences, meetings with the Board of Assessment, union conferences (one week per year), strikes, and other unexpected events.
 3. *Resources and logistics* (such as large classes, lack of basic resources): Some instructors must teach in halls, under trees, and even in churches, or collect money and work at night to patch holes in the school driveways.
 4. *Psycho-socio-cultural factors* (such as discipline problems, students' intra-familial violence, suicide attempts, dysfunctional families): In addition, we must consider the ethos of teaching and learning—students used to rote memorization, unsupportive parents, and dogmatic institutional authorities.
 5. *Social inequality*: The fifth annual report on the state of Costa Rican education, regarding high schools' academic performance inequalities in Costa Rica, has concluded that they can be related to internal system inequalities such as the high school's modality, class schedule, and geographical location, as well as to demographic and socioeconomic factors and available resources.⁶⁴ The report goes on to stress that, contrary to popular belief, high school performance in Costa Rica can be linked more to students' social backgrounds than to the type and quality of education received.⁶⁵ Along the same lines, findings contradict circulating discourse that private

64 Programa Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible, *Estado de la Educación Costarricense: Resumen*. (San José, Costa Rica: Prolitsa, 2015) 1-52.

65 Programa Estado..., 37.

schools offer better education and therefore help students attain better scores on standardized tests such as the *PISA*⁶⁶ tests. The study found that when students come from similar socio-economic contexts, students from public and private high schools achieved similar scores.

Evidence from this last challenge supports the claim that understanding the dynamics of our educational system goes beyond pointing fingers and scapegoating teachers for our students' failure. In this sense, CT offers a working framework to start embracing English teaching as it is, with all its risks, imperfections, and difficulties. And whereas the answers to these issues are hard to suggest, it is my understanding so far that we need to stop viewing teaching as a controllable laboratory of commandments set in stone. Nothing is more illusory than forcing ourselves to believe that methodological rigor is the key to quality education, that diversity can be accomplished through standardization, and that numbers determine failure or success. Once this realization is reached, we will be in a better position to think about more sublime intentions such as encouraging teacher-produced research, making primary schools and high schools bilingual, bringing assessment and instruction together, and many of other nicely decorated ideas that sound good in principle but which will never be a possibility unless we change current views on teaching—especially on language teaching. I would like to take on Tudor's claim that more attention should be paid to failure in classrooms as "...difficulties or even failures can teach us more about the reality of language teaching than easy and unanalyzed success."⁶⁷

66 Programa Estado..., 39-40. The *Programme for International Student Assessment* (PISA) evaluates students' reading comprehension, math and science performance.

67 Tudor, 135.

Concluding Remarks

This autoethnographic research has sought to offer a glimpse into the complexities of English teaching in Costa Rica's public high schools, and how they are linked to a series of elements that are for the most part outside teachers' control. Taken together, the findings add up to the claim that classrooms are dynamic, unpredictable sites of struggle where multiple rationalities coexist and conflict, and which need to be understood as such before random decisions are made. For the macro field of applied linguistics, findings are relevant in at least three different ways: (a) they expand the bulk of literature on the subject studied, (b) they call for more attention to the complexities of EFL, and (c) they open room for reflection and future directions in research. In so doing, CT comes along as a framework for a clear understanding of the complex systems that converge in and beyond the boundaries of a language classroom.

In his Nobel Prize for Literature Acceptance Speech, Algerian writer Albert Camus pronounced the following words: "By definition [the writer] cannot put himself today in the service of those who make history; he is at the service of those who suffer it."⁶⁸ By extension, we could suggest that the researcher today cannot put himself at the service of those who write policies, but at the service of those who deal with them on a daily basis, including fellow teachers, students, parents, authorities and society as a whole. Future research should therefore take the form of grassroots studies that examine the voices of the immediate actors in the teaching enterprise. This can be achieved by running more autoethnographic, autobiographical and narrative inquiry, bringing more bottom-up investigation into the research equation. Quantitative methodologies can also be promoted within this spectrum, but then again, only insofar as they seek to understand

68 Quoted by: Annalisa Oboe and Shaul Bassi, *Experiences of Freedom in Postcolonial Literatures and Cultures* (London: Routledge, 2011) 135.

rather than to prescribe, only if they serve the noble purpose of gathering sufficient empirical evidence to forge research-based solutions.

Naturally, I am aware of counterarguments that my thesis might arouse. Opponents could argue that my CIs are not necessarily representative of all realities that take place in a public high school English classroom. And they would be generally right, I must agree. However, that very claim is an invitation to believe that they can, indeed, be the realities of many instructors whose voices happen to get lost in the limbo of everyday struggle and frustration. They may also claim that my solutions are unrealistic or too simplistic, but this is a limitation that can only be overcome through further research, discussion, and reflection.

To the critical eye, it may well appear that this research is but an excuse to speak about the difficulties of English teaching at the MEP. Well, let it be an excuse then. Let it be an honest excuse to problematize a subject that otherwise would go unnoticed in the milieu of positivistic research and traditional academia. With that said, I can only hope that the curricular authorities and stake-holders will not ignore the contribution which in good faith I have tried to make. I am also hopeful that at the very least my stories will resonate in the ears of teacher-researchers who, like me, have felt their best intentions frustrated by the entanglements of our public education system.

TRADUCTOLOGÍA
(TRANSLATION STUDIES)

Las notas al pie en la traducción de *Fifty Shades*¹ (Footnotes in the Translation of *Fifty Shades*)

Xinia Valverde Jara²

Universidad Nacional, Costa Rica

RESUMEN

Se analiza el recurso de las notas a pie de página insertas en la traducción independiente de literatura comercial en versión digital, de la trilogía *Fifty Shades of Grey*, *Fifty Shades Darker* y *Fifty Shades Freed*, de E. L. James. Se examina el grado de influencia de esos elementos extratextuales, y se concluye que todos ellos, organizados en un complejo proceso de traducción, en especial los del contexto de llegada, condicionan la estrategia traductológica.

ABSTRACT

This study examines the use of footnotes as a translation strategy in the independent translation of commercial literature in digital format, based on the trilogy written by E. L. James, *Fifty Shades of Grey*, *Fifty Shades Darker* and *Fifty Shades Freed*. The analysis measures the influence of these extratextual elements within the complex translation process, specifically those of the target language context, and it is concluded that they condition the translation strategies used.

Palabras clave: literatura comercial, traductología, traducción independiente, extratextualidad

Keywords: commercial literature, translation studies, independent translation, extratextuality

1 Recibido: 2 de enero de 2017; aceptado: 15 de mayo de 2017. Elaborado a partir del trabajo de investigación para aspirar al grado de Magister en Traducción Inglés-Español, presentado el 30 de mayo de 2014, en la ciudad de Heredia, en el Campus Omar Dengo, Universidad Nacional de Costa Rica.

2 Correo electrónico: xivaja@gmail.com

Introducción

Cuando se lee literatura, se espera una lectura fluida del texto que lleve a disfrutar ese momento sin ninguna interrupción, como si se tratara de una película. Por esta razón, las directrices generales de la traducción de la literatura, según María Antonia Álvarez³, indican que no deberían existir elementos que lleguen a distraer la atención del texto. Por lo tanto, la tendencia de quien traduce es seguir esas recomendaciones, sin acudir a anotaciones o notas a pie de página como estrategia para aclarar o explicar. y en su lugar, emplea otros mecanismos para conseguir ese fin. Son pocos los teóricos, como Peter Newmark y Christiane Nord, que aprueban el recurso de las notas para la traducción de literatura y argumentan a su favor que es preferible interrumpir la lectura que no incluir texto que no es del original⁴.

En la historia encontramos en diverso grado y en diferentes tipos de textos el uso de las notas a pie de página como estrategia de traducción; son los casos de los libros sagrados y alguna literatura marcada. En la actualidad es común encontrarlas en los textos especializados y algunos estudios recientes, como los de Helena Casas y Sara Roviera, Abmed Kamal, Elizaberth León, Sabrina Orgiu y Julia Pinilla y Brigitte Lépinette, demuestran que es una práctica vigente en la traducción de literatura y que su uso depende de diferentes factores externos⁵.

3 María Antonia Álvarez Calleja, *Acercamiento metodológico a la traducción literaria con textos bilingües comentados* (Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2005) 53.

4 Peter Newmark, *Manual de Traducción* (Madrid: Cátedra, 1999) 130; y Christiane Nord, «Translating as a Purposeful Activity: A Prospective Approach», *Teflin Journal*, 26 de junio de 2013, <<http://www.teflin.org/journal/index.php/journal/article/download/65/254>>.

5 Helena Casas Tost y Sara Roviera Esteva, «Un análisis traductológico e intercultural de la literatura popular china: el caso de las “escritoras guapas”», *TRANS: Revista de Traductología* 12 (2008): 211-30; Abmed Kamal Zaghoul, «Las notas a pie de página en la traducción del Corán», *Entreculturas: Revista de traducción y comunicación intercultural* 3 (2011): 17-36; Elizabeth León Rodríguez, «Estudio de la traducción al inglés del léxico popular costarricense en textos pertenecientes al género literario realista: A la luz del skopos del texto meta», Proyecto de graduación, Universidad Nacional, 2010; Sabrina Orgiu, «La invisibilidad de traductor: Los traductores holandeses de *Tres tristes tigres* de Cabrera Infante, ¿son visibles o invisibles?», Tesis, Universidad de Utrecht, 2010; y Julia Pinilla y Brigitte Lépinette, «La aportación propia del traductor al

El presente estudio es un compendio de una investigación⁶ sobre una traducción no oficial al español de la trilogía erótica *Fifty Shades of Grey*, *Fifty Shades Darker* y *Fifty Shades Freed* de la escritora inglesa E. L. James⁷. La publicación original es de 2011 y alcanzó un alto nivel de ventas. Se tradujo oficialmente a treinta y siete idiomas. La traducción objeto de este estudio, no oficial al español bajo los títulos *50 Sombras de Grey*, *50 Sombras más oscuras* y *50 Sombras liberadas*⁸, se publicó en internet en algunos *blogs* dedicados a la lectura. Es notable la atención la cantidad de notas de la traducción, ciento cincuenta y seis en total, ya que no es habitual que se usen en la traducción de literatura y menos en literatura comercial que busca entretener los lectores sin interrumpir su lectura. Las notas hacen referencia:

a nombres de lugares, comercios, alimentos y rutas nacionales, que el traductor opta por aclarar por medio de notas. Sucede lo mismo con alguna terminología, que también se explica con notas a pie de página. Cuando se trata de frases idiomáticas, éstas se traducen por lo general literalmente y se explica su significado en una nota que se agrega al final de la página. Igual situación se da con los juegos de palabras, que se tradujeron literalmente y por lo tanto requirieron de una aclaración también a través de notas⁹.

texto científico-técnico traducido o el afán de divulgación de un saber foráneo. A propósito del paratexto en una traducción al español de H. L. Duhamel du Monceau (1700-1782)», *Cuadernos del Instituto Historia de la Lengua* 3 (2009): 109-26.

6 Xinia Valverde Jara, «Estudio sobre el uso de las notas a pie de página en la traducción independiente de la trilogía *Fifty Shades*, de E. L. James», Trabajo de Graduación, Universidad Nacional, 2014.

7 E. L. James, *Fifty Shades Darker* (Nueva York: Vintage Books, 2012); ---, *Fifty Shades Freed* (Nueva York: Vintage Books, 2012); y ---, *Fifty Shades of Grey* (Nueva York: Vintage Books, 2012). Las referencias se tomarán de estas ediciones y se indicarán las páginas entre paréntesis después de la cita.

8 E. L. James, *50 Sombras de Grey*, Trad. desconocido, My Books Now; ---, *50 Sombras liberadas*, Trad. desconocido, My Books Now; ---, *50 Sombras más oscuras*, Trad. desconocido, My Books Now; todos consultados el 18 de feb. de 2013, <<http://mybooks-now.blogspot.com.es/p/descargas.html>>. Las referencias se tomarán de estas ediciones y se indicarán las páginas entre paréntesis después de la cita.

9 Valverde Jara, 4.

Esto motivó realizar un estudio de todas las notas de esa traducción de la trilogía, para saber qué propicio su uso en vez de emplear otras estrategias como la adaptación, la modulación y la explicitación, más frecuentes y aceptables en la traducción literaria. Para entender los motivos por incluir esas ciento cincuenta y seis notas en las tres entregas y contravenir las directrices generales aceptadas para estos textos deben estudiarse ciertos factores extratextuales que pueden indicar el grado de influencia ejercida sobre la decisión del traductor.

Como objetivo general, se planteó detectar los factores extratextuales de la traducción independiente digital que influyeron para la inclusión de las notas al pie, además de caracterizar, describir y clasificar esos factores para obtener principios y correlaciones. De esta manera, convendría observar si el traductor incluyó las notas para favorecer la comprensión de la lectura y a la vez producir el mismo efecto en el lector meta que el que tuvo el original en sus lectores.

Se ha tenido en cuenta el enfoque traductológico que corresponde a la teoría funcionalista del escopos (Reiss y Vermeer) según el cual el propósito de la traducción será el que dicte cómo se hace la misma. La situación contextual, que incluye el traductor, el encargo de traducción, el medio de publicación, el público meta y el momento de recepción, también influye en el resultado final. El método de investigación fue el no experimental (Sánchez y Dauahare¹⁰), que mide y observa las variables independientes (factores extratextuales) y variables dependientes (las notas a pie de página) sin manipularlas, con el fin de medirlas, describirlas y correlacionarlas para obtener resultados cualitativos que nos indiquen la influencia de las primeras sobre las segundas.

El corpus de segmentos son las 156 notas de la traducción de la trilogía que se clasificaron utilizando una hoja de *Excel* y siguiendo el sistema de referentes estipulado por Peter Newmark¹¹. El resultado

10 Gerardo Sánchez Ambriz y Marcela Ángeles Dauahare, *Tesis profesional: ¡Un problema! ¡Una hipótesis! ¡Una solución!* (México: UNAM, 2003) 46.

11 Newmark, 120-30.

fue de 110 notas culturales, 24 técnicas y 22 lingüísticas. También se obtuvo el conteo por libro, 52 en el primero, 67 en el segundo y 37 en el tercero, con variación considerable en cuanto a extensión, pues van desde 1 hasta 61 palabras. De igual manera cada categoría tenía subclasificaciones totalizadas. Se describieron luego las tendencias de cada tipo de nota. Posteriormente, en la parte interpretativa, se correlacionaron los factores extratextuales con cada una de ellas para llegar a delimitar los principios básicos que dieron como resultado esta traducción.

La traducción literaria

La traducción de literatura (a saber, la ficción; en especial narrativa, poesía, biografías, historia o memorias, teatro y literatura infantil) es más flexible y cuenta con más opciones porque no debe apegarse a la terminología¹², aunque el traductor debe de seguir las convenciones del texto meta para entregar un producto que cumpla su cometido¹³. La expectativa de diversos teóricos¹⁴ consiste en que el traductor de literatura efectúa su labor como un original y tiene el conocimiento de la cultura, la gramática, la sintaxis y el vocabulario de la lengua meta¹⁵.

Algunos de los problemas que afronta el traductor literario es mantener la intención del original sin agregar o quitar nada, en un estilo semejante al del original, siendo entonces fiel a los conceptos y sentimientos que el autor expresó¹⁶. El uso artístico del idioma supone

12 Clifford E. Landers, *Literary Translation. A Practical Guide*, Ed. Geoffrey Samuelsson-Brown (Clevedon: Multilingual Matters, 2001) 10, 92-107.

13 Katharina Reiss y Hans J. Vermeer. *Fundamentos para una teoría funcional de la traducción*, Trad. Sandra García Reina y Celia Martín de León (Madrid: Akal, 1996) 163-75.

14 Álvarez Calleja, 53; Theo Hermans, «Translator's Voice in Translated Narrative», *Critical Readings in Translation Studies*, Ed. Mona Baker (Londres: Routledge, 2010) 193-212; y John Sturrock, «Writing Between the Lines: The Language of Translation», *Critical Readings in Translation Studies*, Ed. Mona Baker (Londres: Routledge, 2010) 51.

15 Landers, 72-77.

16 Cristián Rodríguez, «Traducciones comerciales y traducciones literarias» [1957], *Letras* 36 (2004): 219-224.

conocimientos literarios¹⁷ y el traductor demuestra con creatividad y conocimiento lingüístico cómo solucionar estas dificultades¹⁸. Además, las referencias culturales del original deben de adaptarse o explicarse de tal forma que el público meta identifique y entienda ese aspecto particular en la obra¹⁹.

Sobre el uso de las notas en la traducción de literatura, lo recomendable es que el lector no sea interrumpido; por lo tanto, no se espera su uso y más bien la voz del traductor debe quedar en un segundo plano, tras la del autor²⁰. Sin embargo, es un hecho que sí hay notas en las traducciones literarias y algunos autores²¹ argumentan que facilitan la comprensión, complementan la información y no se confunden como propias del autor. Para profundizar sobre este tema, se puede partir de que la nota, según el *Diccionario de uso del español* es un «escrito que se pone en los libros, bien al pie de la página, bien al final de ellos, en que se comenta, amplía o aclara algo del contenido del texto»²², a lo que agregamos en este caso particular, que son intervenciones del traductor para que lector meta pueda «apropiarse de lo desconocido»²³.

En términos generales, las notas explican o agregan información que no es clara en el texto. Hacen referencia al texto literario original y según ese referente Peter Newmark las ha clasificado como *culturales, técnicas o lingüísticas*. Siguiendo esta clasificación se registraron todas las notas de la trilogía. Las *culturales* son las que aclaran una palabra entre culturas, tales como las relacionadas con la ecología,

17 Álvarez Calleja, 15.

18 Christiane Nord, «El funcionalismo en la enseñanza de la traducción», *Mutatis Mutandis: Revista Latinoamericana de Traducción* 2.2 (2009): 209-243.

19 Landers, 80.

20 Hermans, 197.

21 Juan Gabriel López y Jacqueline Minett, *Manual de traducción* (Barcelona: Gedisa, 1997) 290; Norma Ribelles Hellín, «Las notas a pie de página en las versiones al español de las novelas de Patrick Mediano: “la honte du traducteur”?», *Anales de Filología Francesa* 12 (2003-2004): 385-394; y Newmark, 131.

22 María Moliner, «Nota», *Diccionario del uso del español*, DicLib.com, 27 de febrero de 2013, <<http://www.diclib.com/nota/show/es/moliner/N/1321/1080/12/0/56110>>.

23 Judit Tomcsányi, «*Mamita Yunai*: una traducción al húngaro», *Letras* 46 (2009): 69-85.

cultura material (comida y bebida, ropa, casas y ciudades, y transporte), cultura social (trabajo y recreo), organizaciones, costumbres, actividades, procedimientos, conceptos (político-administrativos, religiosos y artísticos) y gestos y hábitos²⁴. Las *técnicas* son específicas de un determinado campo: el académico (origen greco latín), el profesional (términos formales) y el popular (variantes léxicas)²⁵. Por último, las *lingüísticas* explican el uso irregular de los vocablos, como las figuras literarias, las palabras intraducibles y el juego de palabras²⁶ y los extranjerismos, que se agregaron para este estudio en esta clasificación. Lo recomendable es que no se abuse de la cantidad de notas, pero no hay estudios que digan cuál es el rango apropiado.

La trilogía en estudio se tomaría como *literatura comercial*, cuyo propósito es entretener a un sector de lectores al corriente de lo que más se está leyendo, y sin mayor interés por otro tipo de lectura²⁷. Se está pendiente del éxito de ventas o *best-seller*, traducirla a varios idiomas y así generar ganancias considerables para la editorial, que invierte en una campaña publicitaria global, y para el autor. Si es posible, que se lleve a la televisión o al cine para obtener más ganancias²⁸. En tal sentido, se sacrifica la estética, por una narración poco elaborada y con temas superficiales; por lo general, sus protagonistas son mujeres, jóvenes profesionales que buscan una mejor situación o estatus social.

La traducción de esta literatura se hace en poco tiempo y mantiene la misma superficialidad estilística del original. Se conservan extranjerismos y nombres para dejar una sensación de lo exotismo de la narración²⁹. No se le reconoce calidad ni el nivel de la traducción

24 Newmark, 129-30.

25 Newmark, 210-11.

26 Newmark, 147-203.

27 Francisco Álamo Felices, «Literatura y mercado: El *best-seller*. Aproximaciones a su estructura narrativa, comercial e ideológica», *Espéculo [Revista de estudios literarios]* 43 (2009): s. pág., 4 de agosto de 2013, <<http://www.ucm.es/info/especulo/numero43/bestsell.html>>.

28 Amparo Arróspide, «*Best seller* y paraliteratura: la obra de Isabel Allende», *Sincronía* 25 (2012): s. pág., 19 de setiembre de 2013, <http://www.academia.edu/1972807/Best_seller_y_paraliteratura_la_obra_de_Isabel_Allende>.

29 Kenneth Jordan Núñez, «Literary Translation as an Act of Mediation Between Author and Reader», *Estudios de Traducción* 2 (2012): 21-31.

literaria, pues no tiene las mismas demandas de localización y modismos³⁰. No se encontró información específica sobre el uso de las notas en las traducciones comerciales, por lo que es posible que se rija por los mismos principios de la traducción literaria. Sin embargo, si se usan las notas, igualmente se harán para algunos referentes culturales, técnicos o lingüísticos que requieren aclaraciones.

En el caso de la traducción independiente al español de *Fifty Shades of Grey*, *Fifty Shades Darker* y *Fifty Shades Freed*, con los títulos *50 Sombras de Grey*, *50 Sombras más oscuras* y *50 Sombras liberadas*, hay varios factores externos por mencionar para entender su influencia en el traductor y optara por incluir las ciento cincuenta y seis notas a pie de página. Estos son el encargo de traducción, el medio de publicación, el público meta, el momento de recepción, los *blogs*, las prácticas traductoras y los originales. Antes de analizarlos, hay que identificar al traductor de la trilogía, anónimo, y entender que quiere compartir su gusto por los *best-sellers*, no quiere seguir los procesos legales o directrices de las editoriales, toma sus propias decisiones y desea ver publicado su trabajo, aunque no medie pago alguno.

Con relación al primer factor externo, el *encargo de traducción* fue propio del traductor, mantuvo el mismo fin de texto expresivo, la fecha de entrega fue de dos meses, con lo cual se beneficia de la publicidad de los originales, utiliza el formato digital y no sigue ninguna norma impuesta por terceros. Un segundo factor es el *medio de publicación*, en este caso Internet, al cual tienen acceso millones de personas para obtener todo tipo de información, incluyendo libros, ya sean pagados o no.

Sobre el *público meta*, habla español y vive primordialmente en América, pero sin excluir los que se encuentran en otros continentes, por lo que es multicultural. Por el tema erótico, deben ser mayores de edad. Tienen acceso a la web y son asiduos lectores de literatura

30 Rodríguez, 221.

comercial, demandan lo que quieren leer y en el menor tiempo posible, y así estar a tono con los *best-sellers* a nivel planetario, lo cual implica que no son exigentes ni con los temas ni con la calidad de las traducciones.

En cuanto al *momento de recepción*, es el mismo de los originales. Los *blogs* Dream Time y My Books Now³¹, creados en 2011 y 2012, fueron los que publicaron la traducción anónima. Para la Real Academia Española, un *blog* es un «Sitio web que incluye, a modo de diario personal de su autor o autores, contenidos de su interés, actualizados con frecuencia y a menudo comentados por los lectores»³². Fomentar la lectura de reciente literatura comercial, su traducción al español e interactuar con sus seguidores para conocer qué les gusta y qué esperan. Los requisitos que piden a los traductores es enviar para aprobación una sinopsis en español, la imagen de la carátula del libro original y que se haga en formato PDF para facilitarle a los lectores, que tal vez no cuenten con dinero, descargarla con facilidad.

Otro factor externo son las *prácticas traductorales*. La mayoría de las traducciones no son autorizadas; son anónimas o usan seudónimos, no reciben estipendio ni pagan derechos de autor. Es habitual el uso de las notas a pie de página como estrategia de traducción, más de un 71 % de los libros publicados en las mismas fechas de la trilogía las tienen, aunque la cantidad por libro varía. Parece que la traducción es más bien un interés personal que económico.

Por último, los *originales* están cargados de descripciones que hacen alusión a un ámbito cultural diferente para la mayoría de los lectores meta de la traducción, lo que genera una presión adicional en el traductor para transmitir el sentido y el ambiente de la obra.

31 Priscilla R. S. Rivera, «Trilogía Fifty Shades of Grey», Dream Time, 24 de marzo de 2013, <<http://chinitha-dreamtime.blogspot.com/2012/06/trilogia-fifty-shades-of-grey-el-james.html>>; y Flo, «My Books Now», *Blogspot*, 24 de abril de 2013, <<http://mybooks-now.blogspot.com.es/>>.

32 «Blog», Real Academia Española, *Diccionario de la lengua española* (2013), 30 de enero de 2014, <<http://dle.rae.es/?id=5hLUKIO>>.

El proceso y la metodología

Para recolectar los datos que llevan a comprender la influencia de los factores extratextuales (variables independientes) en las notas a pie de página (variables dependientes), se acudió a la investigación experimental; esto es, describir las variables, sin manipular ninguna de ellas, y correlacionarlas para medir la influencia de unas sobre las otras.

El corpus lo integran las notas de la traducción independiente al español. Las mismas se registraron en Excel, según se extrajeron de cada libro en orden de aparición y se acompañaron de otra información valiosa para este estudio, quedando el siguiente orden de columnas: ubicación según libro y página, el vocablo de la lengua original (LO) que el traductor consideró necesario aclarar, ampliar o explicar con una nota, el referente de la traducción (LT), la nota y la página en la que encuentra en la traducción, el número asignado a la nota, la cantidad de palabras en ella y su respectiva clasificación en las subcategorías de los referentes, a saber culturales, técnicos y lingüísticos, según lo recomendado por Peter Newmark en su *Manual de Traducción*, y se agregaron los extranjerismos al área lingüística. Para tal efecto se colocó el número uno en la columna en la cual se clasificó la nota para facilitar el conteo final por cada subcategoría. La configuración final de las subcategorías de los referentes se presenta en el cuadro 1:

Cuadro 1. Subcategorías de los referentes

1. Notas culturales				2. Notas técnicas			3. Notas lingüísticas				
Ecología	Cultura material o artefactos	Cultura social, trabajo y ocio	Org, cost, actv, proc, concep	Gestos y hábitos	Académicas	Profesionales	Populares	Figuras literarias	Palabras intraducibles	Juego de palabras	Extranjerismos

Los siguientes son ejemplos de notas incluidas en la traducción, según la clasificación de Newmark esbozada en *Manual de traducción*³³:

1. *Notas culturales*:
 - a. Categoría cultura material o artefactos, subcategoría casas y ciudades:

(³³) **Neiman Marcus**, lujosa tienda por departamentos, operada por Neiman Marcus Group en los Estados Unidos (James, *50 Sombras más oscuras* 147)³⁴.
 - b. Categoría cultura social, trabajo y ocio, subcategoría organización social:

(³⁷) **Valedictorian**: Estudiante que da el discurso el día de su graduación, o que tiene las mejores notas (James, *50 Sombras de Grey* 241).

³³ Newmark, 129-38, 210-11, 147-203.

³⁴ En cada caso el número indicado entre paréntesis corresponde al número de identificación asignado al ejemplo durante el proceso de análisis.

- c. Categoría organizaciones, costumbres, actividades, procesos, conceptos:
(27) **OHSU**: Universidad de Salud y Ciencia de Oregon: Oregon Health and Science University (James, *50 Sombras liberadas* 413).
2. *Notas técnicas*:
- a. Categoría académica:
(23) **Ad Hoc**: Se refiere al término utilizado por los jueces que literalmente significa «específicamente para este fin». Es decir que la va a acompañar a comprar ropa solo para el fin del contrato (James, *50 Sombras de Grey* 104).
- b. Categoría profesional:
(22) **DEFCON ONE**: Es el máximo nivel de alerta. Nunca se ha utilizado. Está reservado para activarse ante un inminente ataque contra las fuerzas armadas estadounidenses o contra su territorio por una gran fuerza militar extranjera y autoriza el uso de armas de destrucción masiva (James, *50 Sombras más oscuras* 103).
- c. Categoría popular:
(25) **Advil**: marca estadounidense para Ibuprofeno (James, *50 Sombras liberadas* 361).
3. *Notas lingüísticas*:
- a. Categoría figuras literarias:
(40) **Como pescar peces en un barril con él**: Refrán norteamericano que se refiere a que «es casi imposible no hacerlo enfadar» (James, *50 Sombras de Grey* 386).
- b. Categoría palabras intraducibles:
(24) **Jo**: En el original es la palabra con «Ho» refiriéndose a Holy shit o Holy fuck, pero «la palabra con Sa» no tiene mucho sentido, así que con «la palabra con Jo» se refiere a la segunda interpretación que lanza mentalmente (James, *50 Sombras de Grey* 105).

c. Categoría juego de palabras:

⁽⁵⁾**Nuts**: En el texto original hacen un juego de palabras con nuts que significa nueces o también loco dependiente del contexto. Es como un chiste, sólo que al traducirlo, no tiene mucho sentido (James, *50 Sombras liberadas* 40).

Mediante las opciones de *Excel* se filtró la información en varios sentidos hasta totalizar 156 notas: 52 en el primer libro, 67 en el segundo y 37 en el tercero, de las cuales 110 son culturales, 24 técnicas y 22 lingüísticas. Cada categoría tiene el desglose totalizado por subcategorías, sobresaliendo las notas culturales, entre las cuales destacaron 48 de cultura material y 49 de cultura social. Por ello, se hizo otra subdivisión, fundamentada también en la jerarquía de Newmark, para indicar el tipo de referentes (ver cuadro 2).

Cuadro 2. Total de notas de la subdivisión de las categorías cultura, material o artefactos y cultura social, trabajo y ocio

Cultura material o artefactos				Cultura social, trabajo y ocio		
Comida y bebida	Ropa	Casas y ciudades	Transporte	Organización social	Trabajo	Ocio
19	4	12	13	5	3	41

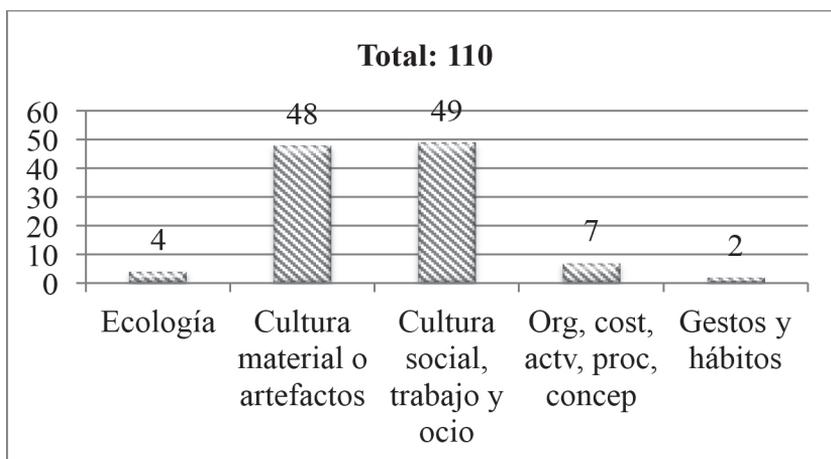
Con base en la información recopilada y segmentada se obtuvieron las características de las notas. A partir de esta información se inicia el análisis; se contaba con la descripción de las notas y de los factores situacionales (originales, el traductor, encargo de traducción, medio de publicación, público meta, momento de recepción,

blogs y prácticas traductoras). Luego se efectuó la interpretación; o sea, relacionar las variables para encontrar el grado de influencia de los factores situacionales en la decisión del traductor de incluir las notas. Por ejemplo, se relacionó el medio de publicación con las notas culturales, las técnicas y las lingüísticas y así sucesivamente para cada uno de los factores. El objetivo de este proceso fue conocer los principios que rigieron la traducción independiente para saber si los factores externos afectaron la decisión de incluir las notas.

Resultados

Las notas clasificadas como culturales representan un 71 % del total, 15 % las técnicas y 14 % las lingüísticas. Un 75 % de las notas es cultural. Obtuvieron la mayor cantidad y en el gráfico 2 observamos su desglose.

Gráfico 1. Totales por categoría (notas culturales)



El 88 % son de cultura material y de cultura social, con una recurrencia escasa en las otras tres subcategorías. Cada subcategoría,

sin importar la cantidad de notas, fue evaluada y caracterizada y como resultado se obtiene un prototipo de la nota cultural (ver cuadro 3).

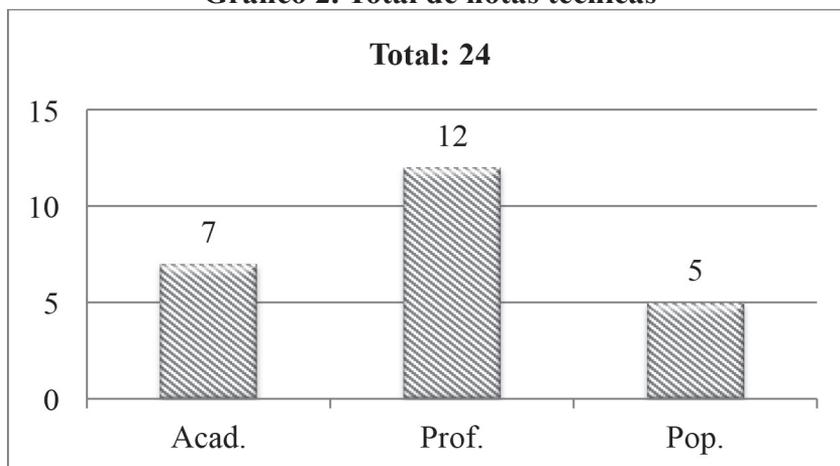
Cuadro 3. Prototipo de nota cultural

Tipo de nota	Extensión	Contenido	Ejemplo
Cultural	Oración mediana	Número de nota, referente en negrita, en el idioma del texto original, puede contener el equivalente en español y una breve explicación de lo se trata.	⁽⁶⁰⁾ Pas de Basque: (Paso de Vasco), es un paso de ballet que se practica al ras del suelo.

En estas notas, dos contienen hipervínculos a páginas externas, útil recurso en los formatos digitales.

Las notas técnicas sumaron 24, ocupando la segunda posición, y según las subcategorías la distribución se representa en el gráfico 2.

Gráfico 2. Total de notas técnicas



Las palabras con clasificación profesional son el 50 % del total y las otras dos comparten porcentajes muy similares entre sí, a saber

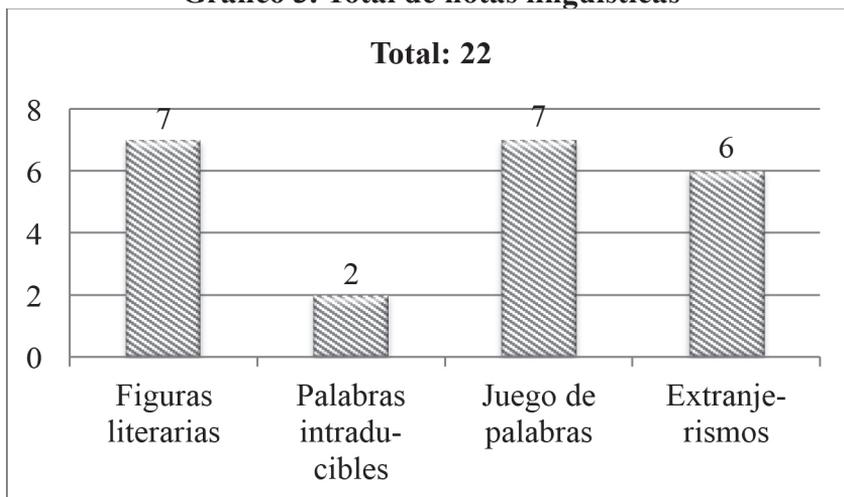
29 % las académicas y 21 % las populares. Al finalizar la revisión de todas estas notas, se obtuvo el prototipo representado en el cuadro 4.

Cuadro 4. Prototipo de la nota técnica

Tipo de nota	Extensión	Contenido	Ejemplo
Técnica	Oración corta	Número de nota, referente en negrita, especialidad a la que pertenece el término y uso del mismo.	⁽⁵²⁾ FW : siglas usadas en correo electrónico, indican que un mensaje se ha reenviado

Por último, las lingüísticas sumaron 22; su distribución se presenta en el gráfico 3.

Gráfico 3. Total de notas lingüísticas



Tanto las figuras literarias como el juego de palabras obtuvieron un 32 % de recurrencia; los extranjerismos, aunque ocupan el tercer lugar, tienen un porcentaje muy similar (27 %), en último lugar quedaron las voces intraducibles.

Al final del análisis de estas notas, se obtiene el prototipo representado en el cuadro 5.

Cuadro 5. Prototipo de nota lingüística

Tipo de nota	Extensión	Contenido	Ejemplo
Lingüística	Oración mediana	Número de nota, referente en negrita, explicación del texto original y significado en la lengua terminal.	⁽⁴⁾ Close Up : Fotografía, toma de cine o televisión que se muestra enmarcada y en escala relativamente grande. De cerca.

Del análisis se derivan ciertos principios básicos. En primer lugar, las notas culturales son las más frecuentes y se refieren a particularidades de una cultura diferente a la del lector meta de la traducción; con ellas se explican los conceptos de dichas sociedades para entender el contexto de la novela. Además, la mayoría de los referentes se mantienen en el idioma del original, lo que conserva el tono aristocrático de la novela, y el lector se identifica con él. Las notas técnicas ocupan la segunda posición en recurrencia y aclaran términos especializados. La nota no solo ofrece explicaciones, sino que revela cómo funciona ese vocablo de acuerdo al contexto, y así evitar confusiones de lectura; sin embargo, algunos vocablos sencillos se describen someramente. En cuanto a las notas lingüísticas (las menos), tienen que ver con el tratamiento de las palabras; aclaran traducciones literales que no se entenderían si no existiera la nota que explica lo que quiere decir determinado término y lo pone en contexto. En general, el fin de las notas fue aclararle al lector meta un vocablo que el traductor consideró que podría ser desconocido y así facilitarle su comprensión. Por último, cada tipo de clasificación tiene un prototipo de nota, tal y como se anotó anteriormente.

Análisis

Con la descripción de las notas y con la información de los factores situacionales involucrados en la traducción se extrae la correlación entre ambos.

- a. El traductor, quien tiene control de su trabajo, influye mucho. Es quien decide seguir el mismo fin expresivo del texto original y las convenciones del público meta de la traducción. Por tanto, por cuenta propia aclara términos con notas a pie de página que posiblemente a él le gustaría encontrar en lecturas como éstas. Además, trata de mantener un esquema similar en el formato de las notas, dándole coherencia a las mismas.
- b. El encargo de traducción es propio también del traductor, por lo que las decisiones que toma en cuanto a fechas de entrega, formatos y estrategias de traducción son suyas, así que no hubo influencia de este factor para incluir las notas.
- c. Un tercer factor es el medio de publicación, Internet, y que ejerce influencia al permitir al traductor publicar y compartir su trabajo. Sin embargo, no influye directamente en la decisión de incluir las notas; lo que sí le facilita es que agregue información sin incurrir en gastos de impresión y además le permite utilizar enlaces electrónicos que dirigen al lector a sitios donde puede ampliar su conocimiento.
- d. Con relación al público meta, sabemos que por lo general las notas sirven para que el lector comprenda mejor la lectura, pero como la traducción oficial al español no las tiene, se puede decir que éstas no son necesarias. Sin embargo, el lector específico de los *blogs* sí podría estar esperando esta información adicional por cuanto muchas de las publicaciones de estos sitios las contienen. Así el lector ejerce cierta influencia para que las notas se incluyan en la traducción y le provean mayor información en forma instantánea.

- e. Con relación al momento de recepción, es casi inmediato y la narración es en un ambiente contemporáneo, por lo que no son necesarias las aclaraciones, así que las mismas son decisión del traductor, pero no está influenciado por el período de la narración.
- f. Lo más cercano a las editoriales son los *blogs* «Dream Time» y «My Books Now», dos de los sitios en Internet donde está inserta la traducción; solo establecen requisitos básicos para publicar las traducciones, entre ellos que sea en formato digital, con un enlace para hacer la descarga de la misma, e incluir al inicio de la traducción una síntesis de la trama de la novela. Por lo tanto, aunque posibilitan, tal como lo hace el mismo medio de publicación, agregar información sin encarecer el producto, no influyó para que se incluyeran las notas a pie de página.
- g. Un factor que ejerció influencia fue el de las estrategias de los traductores que publican en los *blogs*; poco más del 70 % de las traducciones publicadas presentan notas a pie de página. Es así que consideramos que el traductor decide incluir las notas en la traducción de la trilogía para tener un sentido de pertenencia a esta comunidad de traductores que las acepta y las usa regularmente.
- h. Los originales no influyeron en que se usaran las notas, por cuanto carecen de ellos, y con diversas estrategias de traducción se pudieron haber obviado las mismas, tal y como se hizo en la traducción oficial.

En suma, cada factor situacional influyó en diversos grados para incluir notas a pie de página, pero la decisión final fue del traductor porque, aunque el público meta espera las notas y otros traductores de los *blogs* las incluyen, ninguno de estos factores fue decisivo. El formato digital y el medio de publicación facilitaron la información adicional. Además, las prácticas traductorales se constituyeron en guía en cuanto al formato de la nota, pero el traductor no sigue un único patrón para todas, aunque por clasificación trató de mantener un estilo a pesar de algunas marcadas diferencias en la extensión de las mismas. Aunque

no se evaluó el contenido de las notas, se observó que algunas eran innecesarias si desde un inicio hubiese escrito en el texto lo que incluyó en la nota, lo cual no agregaba ninguna información adicional al texto original. El traductor aclara muchas referencias culturales, en especial a cantantes y películas, que son innecesarias por cuanto no existe diferencia de tiempo en los contextos; así, el traductor es sólo autónomo en cuanto al referente y el formato de la nota, ya que se vio influenciado en mayor grado por el lector meta y las prácticas traductoras.

En términos generales, las notas siguen las convenciones utilizadas para su inclusión por cuanto su contexto de llegada determinó su uso, con el objetivo de que el lector meta comprenda mejor la lectura, lo que reafirma que las notas son válidas aún en las traducciones de literatura comercial. Sin embargo, en este caso de estudio, las notas se agregan primordialmente para satisfacer la expectativa del lector y seguir las prácticas de una comunidad de traductores particulares. Además, el estudio permitió delimitar un prototipo de nota por clasificación que podría servir de base para otros estudios similares a este.

Conclusiones

Con respecto a la influencia de los factores extratextuales sobre el uso de las notas a pie de página en la traducción independiente de la trilogía *Fifty Shades of Grey*, *Fifty Shades Darker* y *Fifty Shades Freed*, el principio de autonomía de uno de los factores, el traductor, propició que en forma sistemática y recurrente se usaran las notas y que las mismas no son el resultado de la naturaleza del texto original. La autonomía del traductor consistió en

regirse por sus propias normas y de no depender de nadie para tomar decisiones (incluido el texto original). Así lo indica el hecho de que las 156 notas a pie de página que contiene la traducción ni son parte del texto original ni parecen realmente necesarias para realizar una traducción o una lectura eficaz del original, sino que fue una de las

estrategias que utilizó el traductor para ampliar la información cuando lo consideró necesario³⁵.

No obstante, la autonomía del traductor fue condicionada por dos principios: el primero, la aceptabilidad, en el sentido de que el lector, aficionado a la lectura más ligera, comprenda y apruebe la traducción, para lo cual, aunque no demande las notas, sí las espera. Por ello, el traductor adapta su trabajo para incluirlas y así satisfacer a los lectores de los *blogs* donde publica su trabajo. El segundo, el de la adecuación; esto es, atender las normas de la comunidad de traductores de los *blogs* para así pertenecer al grupo. Es así que el traductor opta por una de las técnicas de traducción, las notas a pie de página, que se evidencian en un 71 % de las novelas traducidas y publicadas en los mismos sitios. Por tanto, el traductor es autónomo solo en parte. Los otros factores no tuvieron suficiente peso, tal como se vio anteriormente, así que solo los lectores y las prácticas de los traductores influyeron para que el traductor en su autonomía decidiera agregar paratextos.

Sobre la estructura de las notas, aunque el traductor intentó seguir un patrón, tal y como se indicó con los prototipos, fue más bien subjetivo, ya que se mostró inconsistente con el modelo de nota, lo cual se observa en la variación en la extensión de las mismas y por el tipo de explicaciones, algunas de las cuales, en apariencia, son del conocimiento propio del autor. Igual subjetividad se observa en la escogencia de los referentes, pues en muchos de ellos no hay lógica en el proceso que siguió y más bien éste es circular, lo que se evidencia mayormente en las referencias al transporte.

Uno de los factores extratextuales con mayor peso para incluir las notas son las prácticas de los traductores de estos *blogs*. Existe una comunidad organizada de traductores que en forma independiente realiza traducciones de literatura comercial en cortos periodos de tiempo con relación a las publicaciones originales, para satisfacer la demanda de lectores interesados en estos libros, generalmente

35 Valverde, 139.

best-sellers. Además, siguen normas comunes que los identifican como pertenecientes a tal comunidad; por ejemplo, acuden al anonimato o a seudónimos, utilizan notas a pie de página o incorporan hipervínculos en la traducción, con el fin de que su trabajo sea significativo para su lector; y así, se vinculan al gremio. Conviene indicar que no hay pago involucrado por su servicio, por lo que parece que su trabajo lo realiza por satisfacción personal.

Con un grado alto de influencia también están los lectores de literatura comercial de estos *blogs*, que esperan una traducción específica gratuita, que los mantenga actualice en cuanto a lo que se lee mundialmente, pero no pueden o no quieren pagar por los libros o sus traducciones. Aún van más allá sus demandas cuando interactúan en línea, en muchos casos directamente con los traductores, ya que siguen el proceso de la traducción y la evalúan, con lo cual influyen de manera directa en el trabajo del traductor. Esa relación cercana pudo haber inducido a que estos traductores agregaran más información por medio de las notas a pie de página con el fin de que los lectores pudieran tenerla a mano y algunas veces accesible fácilmente por medio de hipervínculos.

Finalmente, la recomendación principal es dar seguimiento a las traducciones de literatura comercial para entender mejor, en primer lugar, si está en aumento la traducción en formato digital; en segundo lugar, si este formato influye en las estrategias que se utilizan, en particular con la inclusión de notas a pie de página; en tercer lugar, si ha cambiado el concepto de que las notas, que en lugar de interrumpir la lectura, están ampliando el conocimiento de un lector que está deseoso de obtener más información. Al estar ante un panorama más amplio se podría llegar a conclusiones más concretas relacionadas con la traducción literaria y su incursión en el mundo digital, así como el rol del traductor literario ante las demandas del público moderno. La atención a los procesos actuales permitiría actuar ante su influencia en el momento oportuno.

NORMAS EDITORIALES
(INSTRUCTIONS FOR AUTHORS)

Normas editoriales para la presentación de artículos e información complementaria

Disposiciones generales

1. *LETRAS* admite estudios de alto valor académico sobre lingüística, literatura, enseñanza de segundas lenguas, semiótica, traducción y materiales de importancia documental para las disciplinas que competen a la Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje.
2. Los artículos deben ser estrictamente originales, inéditos y no estar presentados ni aprobados para su publicación en otro lugar. El autor, además de ser enteramente responsable de los contenidos, deberá respetar y atenerse al rigor y a la ética propios de la actividad académica nacional e internacional.
3. En todos los casos, en los artículos se deberán respetar las normas internacionales de propiedad intelectual en las citas y reproducciones de materiales.
4. La dirección y los comités editoriales son los responsables de la selección, revisión y evaluación de los artículos, y procurarán que cada número guarde coherencia y uniformidad en sus contenidos particulares, aunque no será criterio fundamental para la publicación o selección del material. Cuando se considere oportuno, se publicarán números especiales o secciones sobre algún asunto particular de interés académico. La validación de los artículos se lleva a cabo por medio del proceso de revisión por pares ciegos (ver norma 20, más adelante).

5. Los aspectos estilísticos referidos a la tipografía y otras normas de impresión, así como otros aspectos gráficos, quedan a cargo de la dirección de *LETRAS*.

Sobre la presentación de artículos

6. Para presentar el artículo es requisito indispensable utilizar la plantilla en formato de Microsoft Word® que para tal propósito se encuentra a disposición de los autores en la página electrónica de la revista.
7. Todo autor debe enviar, junto con el artículo, la carta de originalidad y entrega única (también disponible en la página electrónica de la revista), con su firma (en formato PDF). No se recibirán artículos que no estén acompañados de la carta en cuestión. En el caso de artículos de dos autores o más, los autores deberán aportar, de manera conjunta, la carta de originalidad y entrega única con todas las firmas respectivas.
8. Los artículos deben tener una extensión de 10 a 18 folios (tamaño carta: 21,5 cm. x 28 cm.); es decir, entre 4500 y 9000 palabras. Si está escrito por dos autores o más, se admite una extensión máxima de 25 folios (12.500 palabras). Deberán enviarse en formato digital a la dirección de correo electrónico de la revista (revistaletras@una.cr).
9. El artículo puede estar escrito en español, en inglés o en francés, y su redacción será la definitiva y el título debe venir traducido al inglés (o al español, si fue originalmente escrito en inglés o francés). Debe estar precedido por un resumen en español, de un máximo de 100 palabras, y su versión a otro idioma moderno de uso internacional (preferiblemente el inglés); además, se deben agregar las palabras clave (*keywords*) en ambos idiomas para facilitar la indización del artículo y búsquedas en línea.
10. Las transliteraciones de alfabetos no latinos se atenderán al uso apropiado y a la normativa establecida internacionalmente.

Sobre los elementos gráficos

11. Los cuadros, gráficos, imágenes, ejemplos, tablas o ilustraciones que se incluyan en el artículo deberán figurar en blanco y negro (o en tonos de grises). No podrán exceder en ningún caso los 11 cm. de anchura ni los 14,5 cm. de altura, y el autor debe garantizar la calidad y nitidez. No se aceptarán cuadros, gráficos, imágenes, ejemplos, tablas o ilustraciones que superen las medidas estipuladas, que vengan a color o que resulten difusos, ilegibles o con una resolución deficiente.
12. En atención a los derechos de autor nacionales e internacionales, en caso de que los elementos gráficos no sean propiedad exclusiva del autor del artículo, el autor deberá remitir a la revista la autorización escrita o cesión de derechos de publicación respectivos al momento de enviar el artículo por primera vez.
13. Dentro del texto del artículo debe hacerse previa referencia (a manera de introducción) a todo cuadro, gráfico, imagen, ejemplo, tabla o ilustración que se incluya en el artículo; a su vez, todos estos elementos irán siempre acompañados de una leyenda (ubicada en la cabecera y alineada a la izquierda) que los identifique y que haga referencia a su contenido.

Sobre los títulos y subtítulos

14. Todo título, con excepción del título principal del artículo, debe alinearse a la izquierda. Los títulos de primer nivel deberán ir en negrita y deberá dejarse un espacio adicional antes y después del título que lo separen de los párrafos que le preceden y suceden. Los títulos de segundo nivel irán en negrita y en cursiva, y deberá dejarse un espacio adicional solo antes (nunca después). Los títulos de tercer nivel irán en cursiva únicamente y se dejará un espacio adicional antes. Los títulos irán sin numeración alguna, así sean de primer, segundo o tercer nivel.

15. El título del artículo podrá tener una extensión máxima de siete palabras de contenido, y será en todo caso puntual y conciso. El uso de las mayúsculas en el título deberá atenerse a la normativa internacional de la lengua en que esté escrito el artículo.

Sobre las citas textuales y las referencias bibliográficas

16. Las citas textuales que se colocaran dentro del texto deberán ir entre comillas siempre que no superen las tres líneas. Se utilizarán las comillas españolas o angulares (« ») para los artículos escritos en español y en francés, y las comillas inglesas o altas (“ ”) si el artículo se redacta en inglés. En el caso del francés, hay que dejar un espacio entre el texto y la comilla. Por ejemplo:

Apunta Quesada Soto que «solo a finales del siglo XIX se aprecia ya una preocupación por producir una literatura nacional costarricense».

Quesada Soto souligne que « une préoccupation pour la production d’une littérature nationale au Costa Rica ne surgit que vers la fin du XIX^e s ».

Quesada Soto states that “it was only during the late nineteenth century that a true concern for producing a national literature was perceived.”

17. Las citas que sobrepasen las tres líneas deberán ir en párrafo aparte, sangrado en el lado izquierdo en todas sus líneas, sin comillas y separado del resto del texto por un reglón adicional antes y después.
18. Con el fin de facilitar la lectura del artículo, las referencias bibliográficas no se colocarán al final del artículo, sino en notas

a pie de página cada vez que se incluya una referencia en el cuerpo del texto. La primera vez que se haga referencia a una fuente dentro del texto, deberá incluirse, en nota a pie de página, la referencia bibliográfica completa, siguiendo alguno de los siguientes formatos según corresponda:

Nombre Apellido(s), *Título del libro* (Ciudad: Editorial, año) página.

Nombre Apellido(s) y Nombre Apellido(s), *Título del libro* (Ciudad: Editorial, año) página.

Nombre Apellido(s), Nombre Apellido(s) y otros, *Título del libro* (Ciudad: Editorial, año) página.

Nombre Apellido(s), ed., *Título del libro* (Ciudad: Editorial, año) página.

Nombre Apellido(s) y Nombre Apellido(s), «Título del artículo o sección», *Título del libro* (Ciudad: Editorial, año) página.

Nombre Apellido(s), «Título del artículo», *Título de la revista*, volumen, número (año): páginas.

Nombre Apellido(s), «Título de la tesis». Tesis. Universidad, año.

Nombre de la página electrónica, fecha de la consulta, <dirección electrónica>.

Nombre Apellido(s), «Título del artículo o trabajo», Nombre de la página electrónica, fecha de la consulta, <dirección electrónica>.

Para referencias posteriores se incluirá en la nota a pie solamente el apellido del autor y el número de página, separados por coma; por ejemplo: Herrera, 32. Si hay más obras del mismo autor o autores, se indicará incluyendo el año entre paréntesis justo después del apellido del autor y antes de la coma; por ejemplo: Herrera (2006), 32.

19. Además de lo anterior, para cumplir con las normas internacionales del Sistema DOI (*Document Object Identifier*) y poder adjuntar a cada artículo el número de identificación internacional correspondiente, se deberá adjuntar al final del artículo el listado completo de las referencias bibliográficas utilizadas (tal y como se muestra en la plantilla), siguiendo en todos los casos el mismo formato que se utiliza durante el desarrollo del escrito. Debe aclararse que ni las palabras ni las páginas que se dediquen a esta última sección cuentan en ningún caso como parte del total de palabras o páginas delimitadas en el punto 8, sino que son adicionales.

Sobre el proceso de evaluación por pares

20. En atención a los requisitos de los diversos sistemas de indexación, se han establecido las siguientes directrices:
 - a. Todo manuscrito enviado a la revista LETRAS como propuesta de artículo será sometido a un proceso de revisión que involucra tanto los Comités editoriales como a evaluadores especialistas externos.
 - b. En primera instancia, será el Comité editorial ejecutivo el encargado de comprobar que toda propuesta de artículo se ajuste a las normas editoriales para la presentación de artículos e información complementaria que se han establecido con tal propósito, incluido el envío de la carta de

originalidad y entrega única (requisito indispensable para iniciar el proceso de evaluación). Posteriormente, evaluará la pertinencia temática. Una vez superadas tales etapas, se enviará una carta de recibido al autor de la propuesta de artículo, mediante la cual se le indicará que su artículo será sometido al proceso respectivo de evaluación.

- c. Posteriormente, cada propuesta será enviada a especialistas, quienes se encargarán de evaluarlas y de emitir un dictamen según su criterio. Una vez que se cuente con el dictamen respectivo, se notificará al autor del resultado y, cuando corresponda, se le enviará copia del formulario de evaluación con las observaciones de los evaluadores. Estas dos últimas fases del proceso se realizan de manera anónima; esto es, ni los evaluadores conocen la identidad de los autores, ni los autores la de los evaluadores.
- d. Según sea el caso, los autores podrán presentar, dentro de un tiempo prudencial, una versión mejorada de sus manuscritos, elaborada a partir del dictamen de los evaluadores. Si la nueva versión cumple a satisfacción con los requerimientos establecidos, el Comité editorial ejecutivo procederá a aprobar el artículo para su publicación; en ese momento se notificará al autor, mediante carta, de la decisión tomada. De ser necesario, podrían solicitarse al autor nuevos cambios en el manuscrito.



Impreso por el Programa de Publicaciones e Impresiones
de la Universidad Nacional, en el 2017.

La edición consta de 150 ejemplares
en papel bond y cartulina barnizable.

E-45-17—P.UNA