

ISSN 1409-424X
EISSN 2215-4094

67

Letrade

Letras

Número 67
Enero-Junio 2020
ISSN 1409-424X
EISSN 2215-4094

UNA
UNIVERSIDAD
NACIONAL
COSTA RICA



Revista de la Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje
Universidad Nacional, Costa Rica
Apartado 86-40101
Sitio web: www.revistas.una.ac.cr/index.php/letras
Correo electrónico: revistaletras@una.ac.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, EZB, GENAMICS, J4F, JOURNAL TOCS, LATINDEX, MIAR, MLA, OCLC WORLD-CAT, REAO, REBID, REBIUN, SHERPA/RoMEO, SUDOC, ULRICH'S y ZDB.

Rector

Alberto Salom Echeverría

Decano Facultad de Filosofía y Letras

Francisco Mena Oreamuno

Directora

Sherry Gapper
Universidad Nacional, Costa Rica

Producción editorial

Alexandra Meléndez C.
amelende@una.ac.cr

Consejo Editorial EUNA

Marybel Soto Ramírez, Presidenta
Gabriel Baltodano Román
Erik Álvarez Ramírez
Shirley Benavides Vindas
Francisco Javier Vargas Gómez
Daniel Rueda Araya

Comité Editorial Ejecutivo

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

Comité Editorial

Sherry Gapper
Universidad Nacional, Costa Rica
Gabriela Alfaro Madrigal
Universidad Nacional, Costa Rica
Gisselle Herrera Morera
Universidad Nacional, Costa Rica
Alejandra Giangiulio Lobo
Universidad Nacional, 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)

Irene Fenoglio Limón
Universidad Autónoma de Morelos (México)

Javier Franco Aixelá
Universidad de Alicante (España)

Patricio Lizama Améstica
Pontificia Universidad Católica de Chile (Chile)

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

Gilda Pacheco Acuña
Universidad de Costa Rica

Rodrigo Pardo Fernández
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (México)

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)

ÍNDICE

**PRESENTACIÓN
(PREFACE)**

7

**ARTÍCULOS
(ARTICLES)**

**I. Estudios literarios
(Literary Studies)**

Keylor Robles Murillo

15 La mujer modélica en
«Movimiento perpetuo», de
Augusto Monterroso
(The Exemplary Woman in
“Movimiento perpetuo,” by
Augusto Monterroso)

*Carlos Andrés González
Hernández*

39 Representaciones de la obesidad
en la cuentística de Franz Galich
y de Carlos Velázquez
(Representations of Obesity in
the Short Stories by Franz Galich
and Carlos Velázquez)

Junchi Sun

59 Personalidad dual y
esquizofrenia en personajes
de literatura centroamericana
contemporánea
(Dual Personality and
Schizophrenia of Characters in
Contemporary Central American
Literature)

**II. Estudios de Lingüística
(Studies in Linguistics)**

- Marco A. Schaumloeffel* 75 Papiamentu and the Brazilian Connection Established through the Sephardic Jews
(Papiamentu y la conexión brasileña establecida mediante los judíos sefardíes)
- Isabel Cristina Bolaños Villalobos* 91 Proceso de declive del buglere
(The Decline of Buglere)

**II. Estudios de Lingüística Aplicada
(Studies in Applied Linguistics)**

- Henry Sevilla Morales* 115 The Good, the Bad, and the Unthinkable of Learner Autonomy in EFL
(Lo bueno, lo malo y lo impensable de la autonomía en el aprendizaje de ILE)
- Vivian Vargas Barquero*
Natin Guzmán Arce 145 M-Learning: An Integrative Approach to Increase Student Engagement
(El aprendizaje móvil: enfoque integrador para aumentar la participación del estudiante)

**IV. Estudios de Traducción
(Translation Studies)**

- Francisco Javier Vargas
Gómez* 179 *Hablo, luego existo. La traducción del lenguaje marcado en «The Artful Touch», de Charles Dickens (I speak, therefore I am. The Translation of Marked Language in “The Artful Touch,” by Charles Dickens)*

**DOCUMENTOS
(DOCUMENTS)**

- José Joaquín Borda* 205 *Provincialismos de Costa Rica (Provincialisms in Costa Rica)*

-
- NORMAS EDITORIALES
(INSTRUCTIONS FOR AUTHORS)** 209

Presentación

(Preface)

Tres aproximaciones temáticas sobre literatura centroamericana abren este número de LETRAS, todas con el signo común de analizar aspectos escasamente tratados en el canon literario de esas manifestaciones de literatura regional: el fetichismo, desde una ideología patriarcal, del cuerpo y de la mente, configurada en los personajes de la ficción narrativa.

En consideración a los estudios de condiciones regionales, se ofrecen dos artículos sobre lenguas, vernáculos o criollas, americanas. Por un lado, aspectos sobre el desarrollo del papiamento; por otro, el proceso de declive de una lengua indígena costarricense. En ambos estudios se hace hincapié, sin desprenderse de su enfoque descriptivo, en recabar las condiciones reales en que se desenvuelven lenguas minoritarias en nuestra comunidad, de predominio hispanohablante.

Les siguen en este número tres artículos sobre asuntos no menos actuales. Dos de ellos de lingüística aplicada, que reconocen avances previos relacionados con el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Ambos abordan la necesidad de la innovación, en estrategias y en recursos, pero también en su trasfondo epistemológico, para garantizar la eficacia en los procesos de adquisición de lenguas, en las condiciones contemporáneas y con los recursos actuales disponibles. El tercer estudio es de índole traductológica y muestra opciones estilísticas referidas a los efectos de sentido en uso del lenguaje del texto traducido.

Esta entrega se cierra en la sección «Documentos», con el primer acercamiento lexicográfico del que se tiene noticia, sobre el español de Costa Rica, publicado en un periódico colombiano en 1865; pese a su brevedad, es un hito para los estudios lingüísticos hispanoamericanos.

Sherry E. Gapper
Directora

ARTÍCULOS
(ARTICLES)

ESTUDIOS LITERARIOS
(LITERARY STUDIES)

La mujer modélica en «Movimiento perpetuo», de Augusto Monterroso¹

(The Exemplary Woman in
“Movimiento perpetuo,”
by Augusto Monterroso)

*Keylor Robles Murillo*²

Universidad de Costa Rica, Costa Rica

RESUMEN

Se efectúa un análisis sobre la representación de la mujer modélica en el relato «Movimiento perpetuo», de Augusto Monterroso. El desarrollo del estudio lo integran tres etapas: aparato crítico para acercarse al texto, análisis del texto y explicación e interpretación del sexismo. Se muestra cómo la literatura tiene la capacidad de reproducir discursos legitimados en sistemas de opresión. En este caso, se interpela la manera como el autor representa al personaje femenino, desde los rasgos de la mujer modélica: sumisión, sujeción y obediencia.

ABSTRACT

An analysis is conducted on the representation of model women in the short story “Movimiento perpetuo,” by Augusto Monterroso. The study is composed of three phases: a critical apparatus to approach the text, the analysis itself, and an explanation and interpretation of sexism. This shows how literature can reproduce discourses legitimized in systems of oppression. In this case, a description is provided of the way the author represents the female character based on the features of the exemplary woman: submission, subjection and obedience.

1 Recibido: 25 de enero de 2019; aceptado: 11 de setiembre de 2019.

2 Sede Occidente. Trabajo Social. Enseñanza del Castellano y la Literatura. Correo electrónico: robleskeylor@gmail.com

Palabras clave: relato hispanoamericano, androcentrismo, sexismo, violencia, mujer

Keywords: Hispanic American short story, androcentrism, sexism, violence, women

Introducción

La literatura, producto de la construcción humana y caracterizada por su fundamentación social, es un medio para analizar el contexto político, social, económico, geográfico y cultural en el cual se escribe cada texto. Cros³ afirma que no se puede considerar a quien escribe fuera de la sociedad, pues esta elabora los textos enmarcados dentro de las condiciones en que se encuentra inmersa. Tal carácter social hace que esté permeada por un conjunto de discursos sociales e ideológicos, contruidos desde diferentes espacios y escenarios de la sociedad: clases dominantes, agrupaciones religiosas, movimientos sociales, medios de comunicación, sociedad civil, entre otros. En estos discursos se da la presencia de los sistemas de dominación históricos: racismo, sexismo, xenofobia, etnocentrismo y diversofobia. En este caso, se centra en la relación del sexismo con la literatura. Es el caso de «Movimiento perpetuo»⁴, de Augusto Monterroso.

Ante esto, la sociedad sexista-machista-patriarcal permea los múltiples escenarios de la sociedad; y aunque haya acciones para lograr una deconstrucción, de manera inconsciente se reproducen concepciones que menosprecian el papel de las mujeres en la sociedad. Por consiguiente, se procura propiciar un aporte teórico y metodológico que permita ampliar la mirada crítica del cuento de Monterroso, y visibilizar la reproducción de prácticas discriminatorias y violentas, y así, definir acciones que intenten establecer rupturas con esas perspectivas.

Como propuesta de resistencia ante la realidad desigual, ha surgido el movimiento feminista que reivindica los derechos de las

3 Edmond Cros, *La sociocrítica* (Madrid: Arco Libros, 2009).

4 Augusto Monterroso, «Movimiento perpetuo», *Movimiento perpetuo* (Ciudad de México: Ediciones Era, 1991) 17-23.

mujeres mediante la ruptura de las barreras históricas en el plano cultural, económico y político que han impedido garantizar la igualdad. De acuerdo con Nieto⁵ se puede señalar que este movimiento se encuentra conformado por tres fases: (a) la descripción sistematizada de todos aquellos fenómenos socioculturales que son objeto de interés en este sentido; (b) la denuncia del sexismo junto con la reclamación de los derechos inalienables de las personas; y (c) transformación de la realidad. Estas fases se convierten en las premisas orientadoras del presente análisis.

Aparato crítico para acercarse al texto

Es fundamental un aparato crítico que encauce el análisis; por tanto, la congruencia epistemológica entre dicho aparato teórico con el objetivo del estudio. Además, se debe tener en cuenta que las teorías literarias permiten la inserción dentro del análisis de los textos; no obstante, en este caso se considera que cercar el abordaje únicamente en estas corrientes literarias es caer en reduccionismos investigativos.

Una de las corrientes teóricas esenciales es la teoría literaria feminista. Para entender sus planteamientos, se incluyen los aportes de Toril Moi⁶, quien profundiza en la crítica literaria con el objetivo de desnaturalizar las relaciones de poder androcéntricas predominantes en la construcción de la sociedad, y principalmente, la cultura, ya que esta última es producto de los seres humanos. Al ser resultado de una creación sociocultural, la literatura también es un mecanismo de reproducción de ideologías sexistas, debido a que los textos se circunscriben en un contexto determinado y específico. Moi afirma que ninguna crítica es imparcial; todas las personas se posicionan desde un lugar en la sociedad.

5 Patricia Nieto, «Prejuicios de género en la literatura ¿Un problema pasado de moda?». Tesis. Universidad Autónoma de Nuevo León, 2004.

6 Toril Moi, *Teoría literaria feminista* (Madrid: Cátedra, 1988).

En esta misma línea, una categoría fundamental es el *género*, concepto que pone en evidencia las desigualdades que enfrentan las mujeres de forma histórica y sistemática dentro de las sociedades basadas en los valores patriarcales. Según Lamas⁷, se puede entender de la siguiente manera:

El género es el conjunto de ideas sobre la diferencia sexual que atribuye características «femeninas y masculinas» a cada sexo, a sus actividades y conductas, y a las esferas de la vida. Esta simbolización cultural de la diferencia anatómica toma forma en un conjunto de prácticas, ideas, discursos y representaciones sociales⁸.

Así, el género es una categoría de análisis que problematiza la diferenciación social establecida para cada sexo, pues recalca cómo este proceso ha impuesto una estratificación opresora sufrida por las mujeres. Además, plantea insumos para comprender que la relación vertical creadora de la idea de una supuesta superioridad de un género sobre otro, se puede derribar.

Otra de las categorías refiere al *sexismo*, de acuerdo con Lara⁹, para quien consiste en una forma de esencialismo, pues es la afirmación absoluta de la diferencia de los individuos, basada en el sexo biológico. Es una absolutización de la diferencia que pasa por su naturalización social; es decir, este sistema de dominación inferioriza los rasgos asociados con la biología femenina, principalmente, con la capacidad reproductiva; mientras que los elementos biologizados y sexuados como masculinos-varoniles se colocan como inalcanzables para las mujeres.

Según Nieto, el origen del sexismo se ubica en la cultura grecolatina, respaldado por el mito de «la autoengendración del pueblo griego sin intervención de otra cultura anterior ni de mujer; hecho que

7 Marta Lamas, *Cuerpo: diferencia sexual y género. Debate feminista* (Ciudad de México: Taurus, 2002).

8 Lamas, 57.

9 Sara Lara, «Sexismo e identidad de género», *Alteridades* 10, 2 (1991): 24-29.

situará las primeras formas de legitimación mítica de la discriminación sexista¹⁰». Dicho sistema se expresa con la misoginia, el machismo y la homofobia. Tales formas deben ser entendidas de manera articulada y, por tanto, todas igualmente violentas. En el caso de la misoginia, se basa en la aversión hacia las mujeres, en donde se considera que ellas son seres incompletos. Respecto al machismo, se entiende como la creencia que legitima la superioridad social de los rasgos asociados con el *macho*, es decir, el verdadero hombre que responde a los patrones y comportamientos impuestos por la cultura: proveedor, fuerte, sin sentimientos, independiente, violento y líder innato. Según Giraldo¹¹, dentro de las culturas hispánicas, las características sobresalientes del arquetipo del macho consisten en la heterosexualidad y agresividad. El hombre debe acentuar y demostrar su capacidad fálica.

Utilizar esta teoría y sus categorías, para el análisis de «Movimiento perpetuo», permite identificar la manera como el autor representa a la mujer, y a la vez reconocer posibles relaciones de subyugación o dominación. Por lo tanto, el objetivo es plantear una perspectiva crítica que permita realizar un análisis de las estructuras sociales y la desigualdad imperante en el sistema. Además, partir de estos planteamientos se promueve una sociedad más inclusiva referente a los derechos de las mujeres.

Ubicación del autor y del texto

Augusto Monterroso (1921-2003) nació en la ciudad de Tegucigalpa (Honduras)¹² el 21 de diciembre de 1921. Lo ubican en la Generación del 40 de Guatemala junto a Dagoberto Vásquez Castañeda (1919), Raúl Leiva (1916), Enrique Juárez Toledo (1922), Guillermo Grajeda Mena (1919), Ricardo Estrada (1917), Juan Antonio Franco (1919), Carlos Illescas (1919), Eloy Amado Herrera (1919), Edmundo

10 Nieto, 7.

11 Octavio Giraldo, «El machismo como fenómeno cultural», *Revista Latinoamericana de Psicología* 4, 3 (1972): 295-309.

12 Este autor tenía la doble nacionalidad: hondureño-guatemalteco.

Zea Ruano (1920), Ángel Ramírez (1922) y Miguel Ángel Vásquez (1922). De acuerdo con Rojas¹³, las ideas estético-ideológicas de esta generación se plasmaron mediante los diversos manifiestos en donde se externaba el apoyo a la democracia y la libertad, pues vincularon la labor literaria con la militancia política. Entre su obra están: *El concierto y el eclipse* (1952), *Uno de cada tres y El centenario* (1953), *Obras completas y otros cuentos* (1959), *La oveja negra y demás fabulas* (1969), *Animales y hombres* (1971), *Movimiento perpetuo* (1972), *Viaje al centro de la fábula* (1981), *Palabra mágica* (1983), *Las ilusiones perdidas* (1985), *La letra E* (1987), *El resto es silencioso* (1992) y *La vaca* (1998).

En cuanto al análisis de la obra de Monterroso, Jijón¹⁴ señala que una de sus características consiste en la brevedad, pues para el escritor ello se puede entender como parte del carácter ético de la obra. Para González¹⁵, la literatura latinoamericana ha integrado la dimensión ética dentro de la escritura; es decir, el texto puede abogar por la justicia social, o bien convertirse en una herramienta de opresión y dominación.

Varios críticos han señalada en la obra de Monterroso su recurso a la ironía como mecanismo discursivo para representar esa realidad de opresión; es decir, mediante la risa y el humor cuestiona los valores hegemónicos y las visiones predominantes reproductoras el orden burgués impuesto. Según Bajtín¹⁶, la ironía se introdujo en todas las palabras y formas para externar la indignación ante las injusticias sociales. La ironía monterrosina no es «alegre, abierta y festiva», tal

13 Flavio Rojas, *Diccionario histórico biográfico de Guatemala*. (Ciudad de Guatemala: Fundación para la Cultura y el Desarrollo, 2004).

14 Isabel Jijón, «El eclipse de Augusto Monterroso y las implicaciones éticas de la brevedad», *Latin American Literary Review* 39, 78 (2011): 61-72.

15 Aníbal González, «Letras que matan: Escritura, escritores y ética en Hispanoamérica», *Abusos y admoniciones: ética y escritura en la narrativa hispanoamericana* (Ciudad de México: Editores XXI, 2001) 55.

16 Mijail Bajtín, *Estética de la creación verbal* (Ciudad de México: Siglo XXI, 1982).

y como se plantea en la teoría bajtiniana; más bien se caracteriza por ser satírica y política¹⁷.

Por otra parte, por respecto a los abordajes previos a «Movimiento perpetuo», los análisis son ajenos para los fines investigativos propuestos, pues no parten de las premisas de los estudios de género ni los enfoques feministas. Esto se palpa en la revisión de documentos académicos, que no consideran la construcción del imaginario de la mujer que se califica intertextualmente e interdiscursivamente como sumisa, objeto que es propiedad de los hombres y, por tanto, bajo una relación jerárquica de poder. Por ello, conviene señalar que diversos críticos literarios han analizado «Movimiento perpetuo» de manera conjunta dentro del libro, de su mismo título, como un todo; sin indicar que es una antología. Uno de los que trabaja este libro es Sánchez¹⁸, quien plantea la hipótesis de que en esa obra se permiten analizar algunas cualidades de la palabra a partir de la relación con la mosca. Esta última fue un tema constante en su obra.

Vásquez¹⁹ se propone «evidenciar las claves escriturales que articulan la obra *Movimiento perpetuo* de Augusto Monterroso (1972) e interpretarlas dentro del contexto de la posmodernidad». Para su análisis utiliza conceptos de la literatura concebida como proceso, según Mukarovsky, y evento comunicativo de acuerdo con van Dijk y Barrera. A partir de este estudio concluye que el texto presenta una ruptura de lo que comúnmente se conoce como literatura. Además, presenta coherencia con los valores de la posmodernidad cuando se entiende como un cuestionamiento histórico.

A pesar de que Monterroso tiene una obra que se ubica dentro de una crítica literaria calificada como subversiva²⁰ acerca de los pa-

17 Claudia Londoño, «La obra de Augusto Monterroso: una poética de la minificación». Tesis. Universidad Nacional de Colombia, 2012.

18 José Sánchez, «Escritura y vuelo: la palabra-mosca en *Movimiento perpetuo* de Augusto Monterroso», *Espéculo. Revista de estudios literarios* 20, 41 (2009): 1-2.

19 Damaris Vásquez, «Movimiento perpetuo o un (el) ensayo de la (una) escritura propuestas escriturales y metaescriturales de Augusto Monterroso», *Letras* (Caracas) 76, 2 (2006): 41-62.

20 Juan Masoliver, «Augusto Monterroso o la tradición subversiva», *Cuadernos Hispanoamericanos* 408, 2 (1984): 146-153.

rámetros sociales considerados como normales, en este texto se puede apreciar la manera en cómo el sexismo se filtra en sus escritos. Si bien una persona puede militar en movimientos de transformación y revolución, y a su vez, promover discursos igualitarios, no implica que no reproduzca prejuicios y estereotipos que validan diferentes sistemas de dominación. Tampoco quiere decir que su obra debe ser censurada o desechada, al contrario, debe convertirse en objeto de estudio.

Análisis del texto

En cuanto a la fase analítica, es oportuno iniciar el abordaje a partir de lo planteado por el título, es decir, el paratexto: «Movimiento perpetuo». Según Ramírez y Solano²¹, el análisis del paratexto se puede establecer en tres niveles: (a) sintáctico, (b) semántico y (c) pragmático. En este caso, se desarrolla desde una visión semántica que permite sugerir las siguientes hipótesis: (1) el movimiento perpetuo refiere a la vida en este mundo, la cual se caracteriza por una transformación constante y (2) el lugar que ocupan las personas según su sexo dentro de la sociedad; pues siempre se deberán mover dentro de la misma línea: el cumplimiento de los mandatos patriarcales. La segunda hipótesis se aborda a partir de la categoría teórica de la imagen modélica de la mujer. Según Insúa²², esta imagen hegemónica se encuentra construida y arraigada dentro del sistema patriarcal. Además, se caracteriza por la creencia de que ellas son sensibles, intuitivas por naturaleza y aptas para los saberes prácticos; por tanto, se crea una serie de mandatos (castidad, sumisión, abnegación, sujeción y subordinación), fundamentadas en las «capacidades» reconocidas socialmente.

Posteriormente, se pasa a revisar la estructura del texto enfatizando en el criterio de los personajes y los temas abordados. A partir de estos criterios, la conforman tres grandes momentos enhebrados alrededor proceso de opresión sufrido por Julia, el personaje femenino

21 Jorge Ramírez y Silvia Solano, *Los desafíos del lector* (San José: Arlekin, 2018).

22 Mariela Insúa, «La mujer modélica en la novela española ilustrada: Pedro Montengón», *Revista Chilena de Literatura* 69, 4 (2006): 113-126. DOI: <https://doi.org/10.4067/s0718-22952006000200007>.

(figura 1). En primer lugar, una mujer con cualidades seductoras, lo que conlleva a que se asocie con lo demoníaco y la tentación; en segundo lugar, se proyecta mediante la ambivalencia de mujer sumisa-provocadora que transita en la disyuntiva entre la liberación femenina (emancipación) y la dominación masculina (opresión); tercero, se representa como una mujer sometida que termina cediendo ante la violencia y los deseos eróticos de subordinación-castigo del hombre.

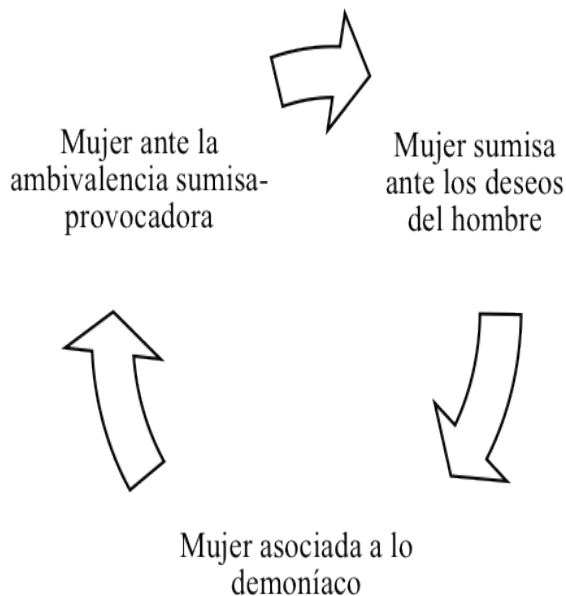


Figura 1. Estructura del cuento alrededor del proceso de dominación sexista

Fuente: Elaboración propia (2019).

En cuanto a la secuencia de la figura 1, hay que tener en cuenta que se expone mediante un ciclo con dos finalidades. En primer lugar, se debe entender que, si bien los acontecimientos se estructuran de una forma específica que se analiza a continuación, el ciclo opresor se reproduce alternando sus fases. En segundo lugar, se relaciona con la segunda hipótesis planteada en relación con el paratexto, dado que se

relata una situación aparentemente sin fin conformada por los momentos de autodeterminación-intentos de liberación-opresión reiterativos.

En lo que refiere a la temporalidad en «Movimiento perpetuo», los acontecimientos se desarrollan de la siguiente manera: (a) los sucesos son narrados en tiempo presente, (b) a lo largo del contenido se entrelazan hechos sucedidos anteriormente con la narración cronológica y (c) en el último fragmento se emplean conjugaciones verbales en modo condicional y en futuro. Este último aspecto es fundamental, pues señala que la opresión cíclica sufrida por Julia continuará reproduciéndose dentro de su vida cotidiana.

Con el fin de ampliar la línea discursiva planteada hasta este momento, se estudian las estructuras mediadoras entre el texto y el contexto. Para ello, se subrayan los intertextos, los interdiscursos y los mitos. Para Ramírez y Solano²³, estos mediadores textuales y discursivos permiten superar la inmanencia textual cuando remiten al contexto social, histórico y cultural en el que se circunscribe el texto analizado.

Con relación a la intertextualidad, se incluyen dos obras que reproducen la imagen modélica la mujer: (a) la concepción de María, relatada en el evangelio de Lucas y (b) el texto dramático «Strip-tease de los celos», de Fernando Arrabal²⁴. Se incorporan estas obras para visibilizar cómo el sexismo ha sido un elemento en común presente dentro de la producción textual de diversos autores, independientemente del escenario social, cultural y geográfico en que se escriba; incluso en libros religiosos como es el caso de la Biblia que cimienta el pensamiento judeocristiano. Por tanto, diversos sectores fundamentalistas lo han convertido en recurso argumentativo para legitimar opresiones históricas.

En primer lugar, el intertexto bíblico se relaciona con la noción de la virginidad dentro del pensamiento religioso. Específicamente en el evangelio de Lucas, se representa en el siguiente extracto:

²³ Ramírez y Solano, 95.

²⁴ Fernando Arrabal, «Strip-tease de los celos», *Teatro pánico* (Madrid: Cátedra, 1986) 211-214.

He aquí concebirás en tu vientre y darás a luz un hijo, y llamarás su nombre Jesús. Este será grande, y será llamado Hijo del Altísimo; y el Señor Dios le dará el trono de su padre David. Reinará sobre la casa de Jacob para siempre, y de su reino no habrá fin. Entonces María dijo al ángel: - ¿Cómo será esto? Porque yo no conozco varón. El Espíritu Santo vendrá sobre ti, y el poder del Altísimo te cubrirá con su sombra (Lucas 6, 31-35).

Con ese texto bíblico se relaciona el cuento de Monterroso, mediante las siguientes asociaciones: Dios-Juan y Julia-María. La relación anterior se concibe por estos aspectos: (a) la mujer se encuentra en completa disposición de que un hombre haga con un su cuerpo lo que plazca, y a su vez, esta sumisión se premia como ejemplo de obediencia²⁵; y (b) el hombre, o la figura masculinizada, siempre sabe lo que es mejor para la mujer, por tanto, se encuentra facultado para ejecutar decisiones sobre su vida y su cuerpo, incluido su vientre como en el caso de María. Esta noción deja a las mujeres en posición de objetos y receptáculos; mientras que los hombres se proyectan como sujetos racionales y sabios²⁶.

Esta obediencia corresponde a uno de los rasgos medulares que conforman la idea de la mujer modélica, pues se castiga a quien no se sujeta a la voluntad del varón, con el fin de enviar una advertencia a otras mujeres. En los textos bíblicos la imposición de obediencia a las mujeres se visualiza en diferentes pasajes. En el de Génesis se relata la historia de Eva, la primera en desacatar los mandatos arbitrarios de Dios al comer del fruto prohibido. Esta acción la llevó a convertirse en la «causante de todos los males»²⁷ hasta la actualidad.

25 «Las casadas estén sujetas a sus propios maridos, como al Señor; porque el marido es cabeza de la mujer, así como Cristo es cabeza de la iglesia, la cual es su cuerpo, y él es su Salvador. Así que, como la iglesia está sujeta a Cristo, así también las casadas lo estén a sus maridos en todo» (Efesios 5, 22-24).

26 Este argumento también se replica en el Corán, libro de la religión musulmana: *Corán* 3, 45-51 y *Corán* 19, 16-21.

27 Dos escritoras latinoamericanas feministas que han resignificado la figura de Eva son: Rosario Castellanos (México, 1925-1974) y Gioconda Belli (Nicaragua, 1948).

Lo anterior también sucede en otros casos de mujeres insurrectas ante la autoridad: (a) Dalila, filisteo representada como manipuladora y ambiciosa para derrotar a Sansón (Libro de Jueces), (b) Jezabel, reina de Israel que quería gobernar sobre su esposo, el rey Acab; termina siendo asesinada y devorada por perros (Libros de Reyes I y II), (c) Safira, apoya la idea de su esposo, Ananías, de encubrir las ganancias para no entregar todo el dinero en ofrendas. El consentimiento de la mentira le llevó a su muerte (Libro de Hechos) y (d) Atalía, asesinó a toda la descendencia real con el objetivo de gobernar. Su reinado se extendió siete años hasta que un sacerdote, voz legitimada, presentó a Joás como rey (Libro de Reyes II). Al igual que los ejemplos anteriores, fue asesinada por hombres.

Todas estas historias muestran dos rasgos comunes: escritas por hombres y su fin es garantizar la sumisión femenina²⁸. Ante esto, Calvo²⁹ afirma que en «términos morales» las mujeres no son mejores ni peores que los hombres; lo que sucede es que han sido moralmente condicionadas por un ideal masculino que les ha arrebatado la autonomía y hasta la posibilidad de delinquir, excepto en la prostitución a servicio de los hombres. Incluso cuando la virginidad entra en juego, como en el caso de María, sigue siendo decisión del hombre; por tanto, este concepto se debe entender como una construcción sociocultural que ha impuesto una forma de valorar a las mujeres a partir de la lógica falocéntrica. En el texto de Monterroso, se narra cómo Juan se sorprende al advertir que Julia era virgen «en tal forma que cuando él se dio cuenta que ella virgen apenas se extrañó»³⁰, pues él no asociaba la actitud autodeterminada-seductora con la castidad.

En lo que refiere al texto dramático de Arrabal se encuentran diversos intertextos; no obstante, en este artículo se resalta el siguiente fragmento:

28 Ejemplos de mujeres obedientes en la Biblia son: Ester (Ester), Rahab (Romanos), María Magdalena (Lucas, Mateo, Marcos y Juan), Ana (Samuel I) y Miriam (Éxodo).

29 Yadira Calvo, *Literatura, mujer y sexismo* (San José: Editorial Costa Rica, 1984) 61.

30 Monterroso, 19. En adelante se indican entre paréntesis los números de página.

Él, colérico e inquieto, mira a todas partes. *La viste con un vestido negro largo. Le cubre la cabeza con un velo que oculta casi por completo el rostro. Le pone unas botas, y luego unas esposas en los puños, y unos grillos en los tobillos. La encierra en la jaula esférica. [...] Él la arrastra para llevársela. Ella gime. [...] Él, colérico, la azota hasta que muere*³¹.

En esta cita alude a un aspecto que también se encuentra en el relato de Monterroso: el placer asociado al dolor. Del texto de Arrabal, Ramírez y Solano establecen un vínculo entre Tánatos y Eros, pues afirman que la axiología se organiza en torno a ambos pilares. Según estos autores, «este sistema de valores también es tributario de la ideología patriarcal-sexista materializada en el texto y presente en el contexto social y cultural de su producción³²». Ambos textos quienes ejercen el poder físico son los hombres contra las mujeres, convertidas en objetos pasivos. Tomando como premisa el planteamiento de esos autores, esta acción reproduce las relaciones de poder desiguales imperantes dentro de la sociedad. Tales relaciones jerárquicas, basadas en la sumisión y dominación, se proyectan a las prácticas sexuales, tal y como se presenta en «Movimiento perpetuo»: «la acostaría boca abajo y la azotaría con un cinturón destinado especialmente a eso» (23). La habitación, la recámara o el lugar del encuentro sexual, se convierten en escenarios donde se replica la violencia sexista y patriarcal desplegada por la figura masculinizada.

Respecto a lo anterior, la sumisión sexual se ha percibido como otro rasgo de la mujer modélica. Según Primo de Rivera³³, una de las reglas para ser buena esposa es la siguiente:

es importante recordar tus *obligaciones matrimoniales*: si él siente la necesidad de dormir, que sea así, no le presiones o estimes la intimidad. Si tu marido sugiere la unión, entonces *accede humildemente*,

31 Arrabal, 213.

32 Ramírez y Solano, 160.

33 Pilar Primo de Rivera, *La mujer ideal* (Madrid: Sección Femenina, 1958).

teniendo siempre en cuenta que *su satisfacción es más importante que la de una mujer. [...] Si tu marido te pidiera prácticas sexuales inusuales, sé obediente y no te quejes* (destacado mío).

El mandato sociocultural de la sumisión sexual ha hecho que en la violación dentro de los vínculos afectivos (matrimonios o uniones de hecho), no se incluya en el concepto de abuso sexual, debido a que el sistema patriarcal ha entregado el control del cuerpo de la mujer a su pareja. Esto se representa simbólicamente con el matrimonio. Ante esta realidad han surgido mecanismos jurídicos para sancionar tal forma de agresión; por ejemplo, en Costa Rica en 2007 se aprobó la Ley de penalización de la violencia contra las mujeres (n.º. 8589)³⁴. Sin embargo, actualmente existen muchos países que invisibilizan o niegan esta realidad.

Los intertextos señalados ejemplifican casos en que el sexismo ha estado intrínseco de textos literarios y religiosos. Este análisis es ampliado por Naranjo³⁵, quien estudia los papeles de las mujeres y su representación:

El de Eva, con su mensaje permanente de dependencia. El de Penélope, con la limitación de la experiencia. El de la virginidad, con su significado dentro de la instrumentación religiosa. El de Beatriz y el de Dulcinea; con la esclavitud del idealismo. El de la maternidad, desvirtuado ahora por la propaganda comercial, con su envoltura de sacrificio y de sadismo³⁶.

Por otra parte, respecto a los discursos remitidos por el texto, veamos el religioso y el patriarcal, pues ambos se relacionan con la delimitación del tema propuesto. En primer lugar, el religioso se

34 Poder Judicial de Costa Rica, «Ley de penalización de la violencia contra las mujeres», Observatorio de Género, 19 de enero de 2019, <<https://observatoriodegenero.poder-judicial.go.cr/wp-content/uploads/2015/12/Obsgenero-Normativa-Nacional-Ley-dePenalizacion%C3%B3n-de-la-Violencia-Contra-las-Mujeres.pdf>>.

35 Carmen Naranjo, «Mitos culturales de la mujer», *La mujer y el desarrollo, la mujer y la cultura* (Ciudad de México: SEP Diana, 1981).

36 Naranjo, 12.

representa en los rasgos de la mujer modélica según la sumisión, la sujeción y la obediencia «dirigiéndose no a él sino a su marido en demanda de un consentimiento» (21). La decisión de Julia de bailar con el joven «nacional» queda a criterio de los hombres; en este caso, que ella no obedece al joven, sino a Juan. Este personaje se presenta como el amo, señor y juez de Julia.

Desde esta visión de mundo se establece una división dicotómica para clasificar a las mujeres: buena/mala, la cual se sustenta en el paradigma de la religión: buena. Por tanto, se definen, y a su vez se impone una serie de pautas culturales para poder considerarse socialmente como una «mujer buena». La religión judeocristiana plantea en sus textos cuáles son las mujeres buenas y ejemplares; y cuáles a las que Dios aborreció y castigó dictatorialmente³⁷.

Uno de los rasgos de esta visión religiosa consiste en la castidad hasta el matrimonio. De acuerdo con Gallo³⁸; «la virginidad femenina se ha constituido en occidente en garantía de integridad física y moral³⁹». Por tal razón actualmente se reproducen discursos en que se afirma que el verdadero valor de una mujer recae en tal rasgo; por ejemplo, en redes sociales muchos usuarios externan mayor preocupación y repudio cuando mujeres vírgenes son violadas que cuando se presentan situaciones de violencia sexual hacia trabajadoras sexuales.

Vinculado con la argumentación religiosa se encuentra el discurso patriarcal. Al respecto hay que considerar que muchas de las prácticas que legitiman el patriarcado están cimentadas en el pensamiento

37 Existen sitios electrónicos que agrupan ambas clasificaciones. Por ejemplo, se evidencia una lista de las siete actitudes de mujeres de la Biblia que toda cristiana debería imitar: Cancao Nova, «7 actitudes de mujeres de la Biblia que toda cristiana debería imitar», Aleteia, 15 de febrero de 2019, <<https://es.aleteia.org/2017/04/22/7-actitudes-de-mujeres-de-la-biblia-que-toda-cristiana-deberia-imitar/>> En el caso contrario, también se encuentran páginas en que se enlistan las mujeres «malas» presentes en algunos de los relatos bíblicos: Carlos Vargas, «7 mujeres malas de la Biblia», Devocionales cristianos, 18 de febrero de 2019, <<https://www.devocionalescristianos.org/2015/02/7-malas-mujeres-en-la-biblia.html>>.

38 Héctor Gallo, «El tabú de la virginidad», *Afecto Societatis* 19, 5 (1999): 1-13.

39 Gallo, 1.

religioso fundamentalista. Lerner⁴⁰ recopila planteamientos de autoras feministas, para quienes el origen del patriarcado se relaciona directamente con los estereotipos y prejuicios promovidos en libros considerados sagrados; en este caso, la Biblia:

La respuesta tradicional a la primera cuestión [origen de la opresión hacia las mujeres], es por supuesto, que la dominación masculina es un fenómeno universal y natural. Se podría presentar la argumentación en términos religiosos: la mujer está subordinada al hombre porque así la creó Dios [...] Si Dios o la naturaleza crearon las diferencias de sexo, que a su vez determinaron la división sexual del trabajo, no hay que culpar a nadie por la desigualdad sexual y el dominio masculino⁴¹.

El discurso patriarcal se encarga de justificar las múltiples formas de violencia contra la mujer. Esta construcción discursiva se legitima desde diversos escenarios de la sociedad, tales como las ciencias y la academia en la producción de conocimiento, el Estado y la Iglesia respecto al control de la sexualidad y el derecho de las mujeres a decidir sobre su cuerpo. Por consiguiente, la visión patriarcal es uno de los espacios discursivos que más inciden en la imposición de los rasgos de la mujer modélica representada en el texto estudiado de Monterroso.

Sin embargo, el discurso patriarcal no solamente se cimienta en la visión religiosa; también se articula con otros universos discursivos que surgen a partir de diferentes sistemas de dominación, tales como el capitalismo o clasismo. Por este motivo, personas no creyentes ni practicantes de religiones también reproducen y justifican la crueldad contra la mujer. Dentro del texto se concibe el patriarcado y el capitalismo como un sistema dual e intrínseco entre sí; de la misma forma en que los hombres han poseído a las mujeres «con el único hombre que la había poseído» (23), la burguesía se ha apropiado de

40 Gerda Lerner, *El origen del patriarcado. La creación del patriarcado* (Barcelona: Editorial Crítica, 1986).

41 Lerner, 182.

la fuerza de trabajo de la clase obrera. Izquierdo⁴² sostiene que ambos sistemas se supeditan y son posibles por el vínculo inherente entre las dos estructuras sociales de opresión.

En lo que refiere al análisis del mito con el cual se vincula el texto, se puede hacer alusión al mito del amor romántico. Según Pascual⁴³, este mito se fundamenta en el mito del andrógino. Señala que Platón, en el *Banquete*, narra la historia de unos seres duales que reunían características de ambos sexos. Estos seres intentaron invadir el Monte Olimpo. Como castigo Zeus lanzó un rayo que provocó la división de cada en dos. Estas mitades deberían buscarse eternamente entre sí.

Desde este mito se ha construido la representación sociocultural sobre el amor romántico, visibilizado y cuestionado por las feministas, el cual se caracteriza por «ser histórico y heredero del amor cortés, el amor burgués y el victoriano; se consolida en la dependencia entre hombres y mujeres⁴⁴». Esta idea justifica la dependencia emocional y psicológica para encontrar pareja con el fin de complementarse, y convertirse en un solo ser unido. Ello debe analizarse críticamente desde la imposición de los mandatos y los estereotipos de género, pues a la mujer se le otorga la tarea de garantizar que esa unión perdure. Por tanto, se la obliga a soportar diferentes formas de violencia ejercidas por su pareja. Un ejemplo es la agresión física relatada en el cuento analizado: «y entonces él la golpearía en la cara con la mano abierta (23)».

Interpretación y explicación del texto

Para interpretar y explicar el texto se consideran los planteamientos de Ramírez y Solano, en cuanto a que estas fases «aprovechan los guiones y enlaces que las estructuras de mediación nos ofrecen para

42 María José Izquierdo, *El malestar en la desigualdad* (Madrid: Cátedra, 1998).

43 Alicia Pascual, «Sobre el mito del amor romántico. Amores cinematográficos y educación», *Dedica. Revista de Educação e Humanidades* 10, 12 (2016): 63-78.

44 Pascual, 66.

vincular el texto con el contexto⁴⁵». Abordan cuatro aspectos fundamentales: (a) la sociedad y los valores cuestionados y promovidos por el texto, (b) las implicaciones sociales e ideológicas derivadas, (c) las filias y las fobias promovidas o cuestionadas por el texto y (d) la actitud-posición promovida-demandada-cuestionada por el texto en el lector⁴⁶. En este caso, se expone una síntesis de dichos elementos.

Con respecto al tipo de sociedad a la que se vincula el texto, se representa una sociedad patriarcal y excluyente, en que las mujeres afrontan desigualdades por su género, al ser objetos pasivos. Esta subordinación, planteada en la segunda hipótesis, se ve en la cita: «Meditaba pálido que Acapulco ya no era el mismo, que acaso tampoco él fuera ya el mismo, que sólo *su mujer continuaba siendo la misma*» (18; destacado mío). Julia se menciona precedida por un adjetivo posesivo (su); y se proyecta como propiedad de un hombre al cual se hace alusión con un pronombre personal (él); es decir, el enunciador le reconoce a Juan sus cualidades como persona-sujeto-ser humano; mientras que Julia se determina como objeto de posesión y subyugación.

La cosificación de la mujer es resultado del arraigamiento de los valores fundamentados en el sistema patriarcal, que influye en todos los aspectos de la cotidianidad, debido a que explota y oprime de varias formas. En las relaciones de poder en el ámbito familiar, pues el padre-esposo es dueño de su esposa, hijos e hijas, principalmente las mujeres, y el encargado de aprobar todas las decisiones: «ella respondería dirigiéndose no a él sino *a su marido en demanda de un consentimiento*» (21; destacado mío).

A partir del análisis encauzado hasta este punto, Monterroso representa una sociedad desigual, basada en un sistema de valores injustos; no obstante, el autor no supera la descripción de esta realidad ni tampoco genera rupturas, pues no cuestiona la opresión sufrida por el personaje femenino. Por el contrario, presenta a Julia como manipuladora, seductora y asociada a lo pecaminoso, quien se encuentra

45 Ramírez y Solano, 98.

46 Ramírez y Solano, 99.

en la disyuntiva entre la liberación y la asunción de los rasgos de la mujer modélica, los cuales incorpora. Por ello, se reproducen, explícita e implícitamente, discursos que vulnerabilizan a las mujeres.

Las implicaciones sociales e ideológicas se abordan desde las consecuencias que tienen las argumentaciones sexistas del texto en la legitimación de las injusticias contra las mujeres. Para Villegas⁴⁷, este tipo de violencia consiste en una violación histórica y sistemática de los derechos humanos, que se ha ocultado por diversos factores. Entre tales factores están la sumisión, la sujeción y obediencia, pues estos rasgos de la mujer modélica les imponen guardar silencio ante la violencia sufrida. La autoridad masculina resulta incuestionable.

En «Movimiento perpetuo», se recogen diferentes manifestaciones de esta manifestación violenta; se resaltan los celos de Juan:

y que lo más seguro era que en ese instante estuviera acariciándose con otro hombre detrás de cualquier peñasco, o en cualquier bar o a bordo de cualquier lancha. Pero aunque en realidad no le importaba, eso no quería decir que no pensara en ello a todas horas. (18-19)

Esto refleja una forma de violencia simbólica, sufrida principalmente por las mujeres. Según Calderone⁴⁸, esta categoría apunta al ámbito simbólico como espacio en el que los agentes sociales se encuentran en una relación de percepción basada en el poder. Se caracterizan por su heterogeneidad y las múltiples formas en cómo operan. Bordieu⁴⁹ sostiene que tal expresión violenta consiste en esa coerción instituida por mediaciones en donde el dominado no puede evitar subyugarse ante el dominante. Por tanto, la dominación tiene una dimensión simbólica en la medida en que los actos de obediencia y sumisión son actos de conocimiento y reconocimiento. En «Movimiento perpetuo», la dominación se conoce y reconoce por parte de

47 Asia Villegas, «La violencia obstétrica y la esterilización forzada frente al discurso médico», *Revista venezolana de estudios de la mujer* 4, 1 (2009): 125-146.

48 Mónica Calderone, *Sobre violencia simbólica en Pierre Bordieu* (Rosario: UNR Editora, 2004).

49 Pierre Bourdieu, *Mediaciones pascalianas* (Barcelona: Anagrama, 1999).

Juan y Julia, «dirigiéndose no a él sino a su marido en demanda de un consentimiento» (21). Ambos saben sus papeles la relación de poder.

La razón principal por la cual afirmamos que el fragmento señalado representa una expresión de violencia simbólica-patrimonial se relaciona con la presencia de los celos; producto del «amor privado y provenientes del sistema patriarcal-capitalista. Al igual como el patriarca «cuida» su terreno, pues le pertenece; lo mismo sucede con las mujeres. Como afirma Hartmann⁵⁰, no hay un capitalismo «puro», como tampoco existe un patriarcado «puro» ya que ambos garantizan su coexistencia. Además, si bien el personaje afirma que no se encuentra interesado en las acciones de Julia, no puede dejar de pensar en las posibles acciones imaginadas por su mente. Sigue controlando todas sus acciones.

La violencia simbólica, física y psicológica contra las mujeres se representa en las últimas líneas del cuento. Algunas frases destacables: «Él la recriminaría y le *diría que era una puta* y que si creía que no le había visto restregándose contra el mequetrefe ese [...] y entonces *él la golpearía* en la cara con la mano abierta» (23; destacado mío). Ello muestra la manera en cómo se naturalizan las agresiones contra la mujer, justificadas por los celos psicopatológicos del amor romántico-privado.

Otra forma de abuso contra las mujeres legitimada en el texto es el control masculino sobre la sexualidad femenina, como se expresa cuando se dice: «estar una vez más con el único hombre que la *había poseído*» (23; destacado mío). En este caso se utiliza el verbo *poseer* con dos fines: (1) para marcar el poder que ejercen los hombres sobre las mujeres y el sometimiento que han realizado históricamente, y (2) para representar la consumación del acto coital, en que el hombre controla y somete a la mujer: «Y *según lo acostumbrado* se diera vuelta y lo recibiera sollozando» (23; destacado mío).

50 Marta Hartman, «Un matrimonio mal avenido: hacia una unión más progresiva entre marxismo y feminismo», *Zona Abierta* 24, 1 (1980): 85-113.

La mujer se convierte en objeto que pasa de ser humano a prostituta, «y él la recriminaría y le diría que era una puta» (23). Respecto a esta descalificación, Lagarde⁵¹ señala que las mujeres se encuentran sujetas a múltiples cautiverios por su condición de tales; «han sido privadas de autonomía, de independencia para vivir, del gobierno sobre sí mismas, de la posibilidad de escoger⁵²». El cautiverio se convierte en elemento en común en la historia de opresión y explotación sufrida por las mujeres.

Uno de estos cautiverios consiste en la clasificación como putas su sexualidad. Para Lagarde, esto se construye a partir del mito simbólico de la virginidad de María, la madre de Jesús, en la religión judeocristiana. Además, las mujeres vírgenes deben acatar los mandatos sexuales del hombre, pues en caso de que la mujer tome la iniciativa, se coloca en tela de juicio su «pureza»: «Cuando él se dio cuenta de que ella era virgen apenas *se extrañó*» (19; destacado mío).

Esto se manifiesta de manera inversa en los hombres, pues su potencial sexual se ejerce con sus relaciones y la «conquista» de mujeres. De cuantas más mujeres se apropie y cosifique, queda en una posición más alta en la jerarquía cultural y machista. Los hombres no deben admitir relaciones afectivas permanentes; su «objetivo» es conquistar sexualmente a las mujeres y satisfacer la vanidad masculina⁵³. La vinculación emocional se les impone a las mujeres.

Estas manifestaciones de violencia contra las mujeres, al ser representadas sin cuestionamientos feministas, ocasiona que el lector legitime esquemas culturales basados en lógicas patriarcales, sexistas y machistas; es decir, quien aprueba un atropello simbólico, físico, sexual y se opone al ejercicio de la autonomía por parte de ellas sobre sus propios cuerpos, ve en el texto elementos justificadores de su modo o esquema de pensar. Por esto quienes escriben han de medir

51 Marcela Lagarde, *Cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas* (Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2005).

52 Lagarde, 152.

53 Giraldo, 296.

las implicaciones sociales de sus textos al momento de justificar ideologías opresoras, o bien promover procesos de transformación.

Es oportuno definir las filias y fobias derivadas a partir del texto de Monterroso. Para esto, se plantean las siguientes relaciones: Juan-hombre bueno y Julia-mujer. Si bien, las analogías son básicas, a partir de estas surgen elementos para el abordaje crítico. Cuando se señala que Juan es el personaje asociado a la bondad y la benevolencia, se dice que el enunciador lo representa como un ser inocente, racional, calmado y conciliador. Según los sucesos, él sucumbió ante la maldad cuando se enredó en la manipulación de Julia. Incluso en el texto se narra que al inicio Juan se encontraba nervioso y no se animaba «dejara de estar nervioso y se animara» (19).

Y en cuanto pudo lo besó y lo cercó y lo llevó a donde quiso y le presentó a sus amigos y lo emborrachó y esa misma noche, cuando aún no sabían ni sus apellidos y cuando como a las tres y media de la mañana ni siquiera podía decirse que hubieran acabado de entrar en *su departamento —el de ella—*, sin darle tiempo a defenderse aunque fuera para despistar, lo arrastró hasta su cama y lo poseyó (19; destacado mío).

Obsérvense tres aspectos: en primer lugar, el enunciador aclara que el lugar del acto coital fue el apartamento de ella, pues el fin consiste en presentar a Juan como un ser angelical que fue tentado por Julia. Esto se afirma con la secuencia de las acciones: (a) invitó a bailar, (b) comenzó a incitarlo (c) se le acercó, (d) lo besó, (e) lo cercó, (f) lo llevó a donde quiso, (g) lo arrastró y (h) lo poseyó. En segundo lugar, se emplea el verbo «poseer» (Julia = poseedora y Juan = poseído) para justificar cómo se invierte la relación en la última escena del texto; se reafirma que siempre ha sido Juan quien posee a Julia. En tercer lugar, se intenta que quien lea establezca una filia, debido a sus cualidades positivas. Esta asociación provoca que se legitime su agresión hacia Julia, ya que él es un «alma noble y su intención es corregir el comportamiento de su esposa».

Julia = mala: su situación es diferente, pues se vincula con la maldad al ser provocadora y calculadora. Ella provocó a Juan cuando se conocieron «ella lo rodeó con sus brazos y *comenzó a incitarlo* arrimándosele suave pero *calculadoramente* como para que él pudiera sentir el roce de sus pechos» (19; destacado mío). Ello se puede entender estableciendo relaciones con las mujeres citadas en los elementos intertextuales bíblicos; específicamente las que fueron castigadas por desobedecer los mandatos patriarcales. Existe una relación intertextual más estrecha con Eva, ya que ambas historias presentan personajes femeninos que provocaron que los hombres pecaran.

Además, Julia se representa negativamente en el ámbito estético-físico, material-económico y cognitivo-habilidades: «*podiera afirmarse que ella tuviera nada*, ni belleza, ni talento, ni dinero; *nada*, únicamente aquello» (19; destacado mío). Es una mujer sin belleza, ni habilidades ni dinero; también se desacredita en el plano emocional y psicológico, pues se proyecta como una persona inestable. Lo anterior, provoca fobia, ya que la intención es que se perciba como una persona detestable y, por tanto, no se dimensione como un modelo de comportamiento para una mujer. Por el contrario, demuestra que ese «tipo de mujer» no se valora. Sin embargo, al final si ella se dispone a cambiar, puede hacerlo siempre y cuando se someta a una autoridad masculina que tenga intenciones correctivas.

El texto de Monterroso no promueve que los lectores asuman una posición crítica y subversiva contra la desigualdad patriarcal. Más bien, incorpora discursos sociales e ideológicos hegemónicos que reproducen del imaginario sociocultural de la mujer como objeto sexual y propiedad del hombre, que limita su autonomía. Este texto reproduce esquemas de valores construidos desde lógicas sexistas y falocéntricas.

Si bien el autor se enmarca en una perspectiva crítica que cuestiona las relaciones sociales desiguales y de explotación en sectores como la burguesía, en «Movimiento perpetuo» no se problematizan los discursos patriarcales y sexistas, los cuales también se deben

transformar. Por esto, es fundamental visibilizar, reconocer y problematizar esta realidad mediante la literatura, es decir, convertirla en un medio para la transformación social a favor de los derechos de los grupos oprimidos.

Hay que insistir en la importancia de desarrollar análisis feministas sobre los textos literarios, que llevan a plantear discusiones sobre las maneras como se legitima el patriarcado en los textos. Esto implica comprender lo que plantean las feministas al señalar que las teorías tradicionales no esclarecen el mundo de las mujeres, dado que la voz de la ciencia es masculina y la historia la escriben, mayoritariamente, hombres. También implica cuestionar las relaciones de subordinación y opresión que predominan en todos los espacios de la vida cotidiana, incluida la literatura.

Representaciones de la obesidad en la cuentística de Franz Galich y de Carlos Velázquez¹

(Representations of Obesity in Short Stories
by Franz Galich and Carlos Velázquez)

*Carlos Andrés González Hernández*²

Ministerio de Educación Pública

RESUMEN

Se describe y analiza cómo se perciben los cuerpos obesos, en el ámbito social, en la literatura contemporánea en dos países latinoamericanos. Se examinan las diversas apreciaciones discursivas sobre la obesidad que exponen los personajes en las tramas textuales. Para esta aproximación interpretativa, se acude a fundamentos conceptuales sociológicos y narratológicos.

ABSTRACT

A description and an analysis are provided of how obese bodies are perceived at a social level in contemporary literature in two Latin American countries. Different discursive views of obesity that the characters display in the textual plots are examined. For this interpretative approach, sociological and narratological concepts are applied.

Palabras clave: cuento hispanoamericano, obesidad, discriminación corporal, sexualidad

Keywords: Hispanic American short story, obesity, corporal discrimination, sexuality

1 Recibido: 11 de marzo de 2019; aceptado: 4 de junio de 2019.

2 Departamento de Bibliotecas Escolares y Centro de Recursos para el Aprendizaje. Ministerio de Educación Pública. Correo electrónico: carlos.gonzalez.hernandez@mep.go.cr

Introducción

En diversas etapas de la historia, la condición de la obesidad ha tenido una connotación excluyente que provoca baja autoestima en quien la tiene. Además, las personas se pueden convertir en potenciales víctimas del hostigamiento público; o bien, fáciles de manipular por quien busque particular interés.

En la literatura latinoamericana contemporánea también se percibe infinidad de estereotipos que degradan a los gordos en los diversos ámbitos sociales en los que se desenvuelven (el laboral, las relaciones de pareja, la familia y el convivio con amistades). En este estudio se analiza lo monstruoso y su vinculación con los comportamientos de los personajes en los cuentos seleccionados. En primer lugar, se define la voz *obesidad* para comprender su alcance dentro del ámbito social:

Es una enfermedad multifactorial, crónica y recidivante, fruto de la interacción entre genotipo y ambiente, caracterizada por el almacenamiento excesivo de grasa en el tejido adiposo, que pone en peligro la salud y la expectativa de vida de la persona que la padece. La asociación de la obesidad con el nivel socioeconómico, y otros factores como el género, edad y etnicidad es compleja y dinámica»³.

A pesar de esta tesis médica, a la persona obesa socialmente no siempre se la califica como enferma; más bien, se la insulta o se la excluye de los grupos a los que frecuenta.

Desde el punto de vista histórico, los primeros vestigios que se tienen de una percepción física de los cuerpos obesos en la cultura humana proceden de unas pequeñas esculturas llamadas *Venus*; la más conocida es la de Willerdorf, tallada en piedra caliza, de unos

3 Domingo Bartolomé et al., «La estigmatización social de la obesidad», *Cuadernos de Bioética* 25, 2 (2014): 273-284.

25.000 años A. C., hoy día en el Museo de Historia Natural de Viena⁴, según lo apunta Francisco Puerto Sarmiento en «La obesidad: una visita a la Historia». En la Edad Media, la gordura no se estigmatiza, ni siquiera en sus casos más extremos. Era un símbolo más de poder social. Indica Puerto Sarmiento que se mantuvo durante el siglo xvii en Europa como un símbolo de poder, principalmente entre banqueros, negociantes y hombres de finanzas: «Por eso, prácticamente hasta el Barroco e incluso durante el mismo para algunos artistas, lo gordo era bello, reflejo del poder y fuente de erotismo»⁵. Subraya Puerto Sarmiento que, desde finales del siglo xix: «la obesidad extrema se había convertido en monstruosa e incluso se exhibía como atracción en barracas de ferias»⁶. Sin embargo, es en la segunda mitad del siglo xx que se consolida el discurso de la obesidad como sinónimo de rechazo social, discriminación, repudio y menosprecio al individuo cuya corporalidad es voluminosa en contraste con lo *normado*: «El obeso extremo pasa a ser un caso clínico y se establece como precepto último de belleza»⁷.

En el ámbito laboral, a los obesos se les dificulta encontrar trabajo. No cabe duda de que se incurre en discriminación si a un obeso se le niega un empleo ante su apariencia, a pesar de estar debidamente calificado. A la persona con gordura se la tipifica como perezosa, descuidada y desaliñada, que, además, sufre de una serie de padecimientos relacionados con su peso y es víctima de un constante *bullying* en su quehacer cotidiano con apodos, representaciones caricaturescas o ataques injuriosos en las redes distintas sociales. Por tanto, la forma de abordar el tema de la obesidad y sus consecuencias no debe provenir del ámbito clínico, ya que hay un componente antropológico y sociológico que debe analizarse de forma simultánea, y que está plasmado en la literatura latinoamericana contemporánea.

4 Fernando Puerto et al., «La obesidad: una visita a la historia», *Anales de la Real Academia de Farmacia*, 82 (2016): 27-43.

5 Puerto, 370.

6 Puerto, 381.

7 Puerto, 379.

Como lo señala María Alejandra Energeci, en «Gordura, discriminación y clasismo: Un estudio en jóvenes de Santiago de Chile», existe una marcada segregación social para los cuerpos gordos:

Para el caso de la obesidad, se invisibiliza que los juicios sobre el tamaño del cuerpo se realizan en contextos que ya poseen lógicas de discriminación por género, edad y/o nivel socioeconómico. En otras palabras, estos estudios tienden a omitir que existe una estratificación social de los cuerpos o que en los cuerpos se encarna dicha estratificación⁸

Así, el sujeto obeso carga con una imagen peyorativa que le dificulta, en distintos ámbitos sociales, la aceptación y el desarrollo para sobrellevar sus tareas cotidianas, en que el culto a la delgadez y al cuerpo estilizado es la norma que rige el canon estético deseable para cualquiera. Cabe señalar la dificultad que sufre una persona obesa para entablar una relación afectiva. En general, se avergüenzan de su voluminosa corporeidad, que los aleja de la posibilidad de entablar una relación seria con algún individuo. Incluso, esconden su cuerpo de la mirada acusadora del colectivo, que los señala con asociaciones zoomórficas para denigrar su aspecto físico. Al estar tan valorado el cuerpo delgado a nivel social, queda por fuera la persona con superávit de grasa, descalificándosele y desdeñando su identidad; además, señala Baltasar Fernández que:

En este caso, el discurso preponderante se elabora en términos de salud y enfermedad. Cercanas a cierta imagen de marginalidad social, las personas obesas quedan retratadas como voraces, enfermas del exceso de apetito, incapaces de controlarse y de realizar sencillos esfuerzos sin ayuda externa, síntoma o preludio de múltiples patologías que comprometen a todos los sistemas vitales, anormales en su cuerpo, su tamaño y su entorno social, raras, peligrosas para los suyos por influir en hábitos alimenticios de riesgo, perezosas, caras

8 Alejandra Energeci et al., «Gordura, discriminación y clasismo: Un estudio en jóvenes en Chile», *Revista Artículos* 29 (2017): 1-10. DOI: <https://doi.org/10.1590/1807-0310/2017v29164178>.

para el sistema sanitario e inútiles para el contexto laboral, entre otras lindezas supuestamente avaladas por la comunidad científica⁹

Por último, según lo indica Domingo Bartolomé, «los efectos indeseables derivados de la obesidad afectan más a las mujeres que a los hombres, producto de una satanización de la obesidad mediaticizada por el culto al cuerpo»¹⁰. Para nuestro análisis de los cuentos, se abordan las relaciones de poder que ejercen los personajes dentro de la ficción, el narrador y sus modos de focalización y su vinculación con el tema de lo monstruoso; además, de cuáles recursos retóricos emplean los escritores para construir las representaciones de los cuerpos obesos en la trama textual.

Los cuerpos obesos percibidos como seres grotescos y monstruosos

En el relato de Franz Galich «La Turquita y la Comecuanday»¹¹ se presenta la historia de dos mujeres de clase baja en que habitan un barrio pobre de un país centroamericano, rememorando una amena experiencia vivida cuando fueron competidoras para cuál era la campeona para comer más. El narrador, representado por el personaje de la Comecuanday, nos ubica espacialmente en una fiesta popular de esta contienda gastronómica. El duelo empieza evocando una imagen pantagruélica e hiperbolizada de la enorme cantidad de alimentos que van a consumir estas gladiadoras durante su desafío:

Lo primero que hiciste fue pedir que en un balde te echaran diez cervezas bien frías, las cuales te tomaste en menos de lo que canta un gallo. Para acompañarlas te sirvieron unos chicharroncitos, y te pasaron unos que parecían sombreros mexicanos, de esos que les dicen charros. Yo, como a vos te consta, no soy ninguna ofrecida,

9 Baltasar Fernández et al., «El discurso popular sobre la obesidad. Análisis de contenido de una discusión virtual», *Revista de Ciencias Sociales* 52 (2012): 1-40.

10 Bartolomé, 282.

11 Franz Galich, *Perrozompopo y otros cuentos latinoamericanos* (Managua: Anamá Ediciones, 2017) 45-50.

pero tampoco me gusta que me vulgareen, ni que me hagan de menos. Entonces pedí que me trajeran una cajilla de cervezas, sólo que, como a mí no me gustan los chicharrones secos, pedí que me mandaran tres libras de frito de yuca, y para no quedarme atrás, me lo tomé en un santiamén¹².

Conviene tener en cuenta lo que indica Mijail Bajtín en *La cultura popular en la Edad Media y en el Renacimiento: El contexto de Francois Rabelais*, en torno a la fuerte relación que existe entre el banquete y el cuerpo grotesco; en este caso lo representa la enorme y monstruosa gordura que ofrece de ambos personajes: «Las imágenes del banquete están estrechamente ligadas a las del cuerpo grotesco [...] El comer y el beber son las manifestaciones más importantes de la vida del cuerpo grotesco. Los rasgos particulares de este cuerpo son el ser abierto, estar inacabado y en interacción con el mundo»¹³. Se hiperbolizan las dimensiones corporales a un punto grotesco para lograr la ingesta de comida. Así, existe una relación entre el cuerpo y lo monstruoso. Lo señalado lo estudia Rafael Ángel Herra en su ensayo sobre la monstruosidad: «Lo monstruoso encarna vagos reflejos de independencia. Las ambigüedades de la rebelión total toman forma y se deforman en cada bestia que cruza el mundo. Lo monstruoso es lo diferente, el horror a las diferencias»¹⁴. Tanto la Turquita como la Comecuanduay irrumpen en la vida cotidiana del lugar donde habitan, con el fin de competir por el título a la que más devora alimentos.

Sin embargo, esa monstruosidad desenmascara un enorme problema social: son mujeres que buscan saciar su hambre, lo cual da ejemplos de una sociedad latinoamericana tercermundista sumergida en la pobreza extrema, producto de la mala administración del poder político. De ahí, la relevancia del significado del término *monstruo*,

12 Galich, 45-46.

13 Mijail Bajtín, *La cultura popular en la Edad Media y en el Renacimiento: El contexto de Francois Rabelais* (Madrid: Alianza Editorial, 2003) 227.

14 Rafael Ángel Herra, *Lo monstruoso y lo bello* (San José: Editorial Universidad Costa Rica, 1988) 12-13.

vinculado con la denuncia social subsumida en las figuras de los dos personajes del cuento: «Significa mostrar, designar, indicar; en otras palabras, monstruo es signo (cierta realidad que está por otra y ciertos códigos que rigen la función)»¹⁵. Ello se percibe en lo desproporcionado de las mujeres, y que el narrador expone aludiendo a las enormes carencias económicas de los países tercermundistas: «A todo esto, el turcazo de gente que estaba en el gimnasio, ya se habían enterado de tu llegada: una descomunal hembra, que fácilmente llegabas a las ochocientas libras, y yo, con mi cuerpecito que parecía *Miss Tercer Mundo*. ¡Imagínate!: puro esqueleto de pescado. Así que todo el mundo se fue acercando por donde nosotras»¹⁶.

Se entrevé que la corporeidad voluminosa fortalece el estereotipo negativo que se les adjudica a los individuos que la padecen. Sin embargo, ambas mujeres, al competir en una fiesta, son aceptadas por el conglomerado que se aglutinó a observarlas. Ellas son motivo de admiración y atraen al público que las vitorea durante el festín: «De pronto, allá arriba, en las gradas, un loco gritó a galillo partido: “¡Mil pesos por la Turquita!” E inmediatamente alguien le gritó: “¡¡Me agarrás a besos!!” Y así sucesivamente. Pero otro, tal vez con un sentido más patriótico gritó: “¡Dos mil a la Comecuanduay!” y otro: “¡Pago y quinientos más a la Turquita!” “¡Tres a la Comecuanday”! Y fue así como se formaron las barras: “¡Turquita, Turquita, Turquita”. “Comecuando-hay”, Comecuanduay”, “Comecuanduay»¹⁷. Se nota que las mujeres provocan excitación y algarabía con ese modo de comer. Esto ratifica lo que apunta Herra en relación con el simbolismo de lo monstruoso y su relación con el cuerpo:

El monstruo es el resultado de una tragedia sin desenlace, en la cual la anagnórisis solo se verifica a medias. Lo temible de la realidad se enmascara con rostros excepcionales. Aquellos hechos a todas luces inmanejables por el ciudadano común, la pérdida de democracia, la

15 Herra, 31.

16 Galich, 46.

17 Galich, 47.

concentración insoportable del poder, el exterminio de toda clase de vida, la violencia universal, la inmundicia lanzada contra los demás porque no son como yo quiero que sean, los grandes abusos financieros, estos hechos inmanejables provocan una especie de *shock* continuo, borroso, maloliente, un asedio contra la conciencia ingenua de la cotidianidad¹⁸.

Pese a que es una amena divirsi3n para el colectivo presenciar a dos mujeres obesas compitiendo por qui3n come m3s, importante son las desigualdades sociales que ellas representan. Por un lado est3 la necesidad de buscar a toda costa c3mo satisfacer las necesidades fisiol3gicas b3sicas como la alimentaci3n diaria; por otro, lo monstruoso est3 representado por el mal manejo de la riqueza que han tenido los diferentes gobiernos durante mucho tiempo para con los colectivos, lo cual fortalece ese ambiente de pobreza extrema que reina en la regi3n centroamericana, y que se ha mantenido desde principios del siglo xx.

En otro orden de cosas, hay cierto grado de atractivo er3tico en los cuerpos de esas mujeres; en el caso de la Turquita: «Hiciste un adem3n con tus manazas y al llegar, el bueno-para-nada, Malagana, que dicen que le gustaste para hacerte suya, como que no se diera cuenta que al abrazarte hubiera quedado como lagartija en ceiba»¹⁹; esto fortalece la importancia de la sexualidad como factor en el cuerpo grotesco. As3, en la trama textual se proyecta peyorativamente la idea de que el cuerpo obeso mata a la persona, por el simple hecho de compartir un momento de intimidad sexual. Estas particularidades descomunales del cuerpo m3rbido las plantea Bajt3n como propias, del realismo grotesco: «La exageraci3n, el hiperbolismo, la profusi3n, el exceso son como es sabido, los signos caracter3sticos m3s marcados del estilo grotesco»²⁰.

Herra estudia la imbricaci3n entre lo monstruoso y lo carnavalesco como binomio que integra al cuerpo obeso: «El monstruo es

18 Herra, 15.

19 Galich, 47.

20 Bajt3n, 249.

metonímico: es una parte sígnica de la realidad por medio de la cual se representa el todo. Esta función metonímica hace posible resistir lo amenazante, la angustia de realidades pavorosas: por ser la parte fea, a veces risible y carnavalesca, el monstruo carga con todo lo horrendo del mundo cotidiano»²¹. A partir de esa imagen caricaturesca que exhiben la Turquita y la Comecuanduay, se reafirma una problemática asociada a la marginalidad y al abandono que viven muchos en Centroamérica. El cuento empieza y finaliza con la misma frase, parodiando las calamidades que deben padecer los habitantes de un barrio azotado por la escasez económica para subsistir diariamente: «El hambre es mala consejera...»²².

Por otro lado, el narrador, que ofrece una focalización interna fija, la cual, como lo señala Luz Aurora Pimentel en *El relato en perspectiva: Estudio de teoría narrativa*, «coincide con una mente figural; es decir, el narrador restringe su libertad con objeto de seleccionar únicamente la información narrativa que dejan entrever las limitaciones cognoscitivas perceptuales y espaciotemporales de esa mente figural»²³, acentúa ese panorama de extremosidad que determina al cuerpo grotesco, que se refleja directamente en la obesidad de las mujeres. A continuación, se observa esa glotonería exagerada nuevamente, cuando la Turquita y la Comecuanduay vuelven a pedir algo para comer, que solamente sus cuerpos podrían soportar:

Entonces, pediste un novillo asado, también entero, con ensalada de repollo, que consistió en veinte repollos a medio encurtir con un frasco de cinco galones de chilero, cincuenta tortillas, diez cajillas de cervezas y una caja de guaro. Yo, niña, como ya me conocés, pedí una vaca asada, revuelta con un cerdo frito bien revolcado con achiote, cinco cajas de tomate de ensalada, diez libras de chile congo y un saco de lechuga, todo eso regado con su respectivo vinagre

21 Herra, 16.

22 Galich, 45.

23 Luz Aurola Pimentel, *El relato en perspectiva: Estudio de teoría narrativa* (Ciudad de México: Siglo XXI Editores, 1998) 99.

y aceite de oliva. Luego pedí seis sifones de cervezas, cuatro cajas de ron, y dos de güisconsin y una pichinga de veinticinco litros de leche, con quinientos picos con su respectiva jalea, crema y queso, porque así quedan divinos²⁴.

Estos espectáculos de ingestión brutal de alimentos reafirman el estigma de que las personas gordas son insaciables y muy descuidadas con su salud, por cuanto no prevén los problemas que les traerá en el futuro. Así, reitera Bajtín, el rasgo particular y esencial de lo grotesco es «la exageración caricaturesca de un elemento negativo»²⁵. Esto se advierte en la trama textual, con el uso de metáforas y símiles que fortalecen el aspecto deforme y grotesco de los cuerpos obesos de ambas mujeres: «Te pusiste de pie y levantaste tus enormes brazos de ceiba humana, temible, la Mamulona, que más bien así debieron decirte, y no Turquita. De pronto, empecé a ensancharme, poco a poco: primero me fui poniendo como salchichón, después como pelota de básquetbol y, finalmente, como Zeppelin»²⁶. Para Bajtín, la figura del gigante es propia de la corporeidad grotesca: «El gigante es por definición la imagen grotesca del cuerpo»²⁷. Esto se capta en las dimensiones colosales de la Turquita y la Comecuanduy.

Además, lo carnavalesco se afianza en lo monstruoso para acercarse a la estrategia de mediación satírica, según lo indica Herra: «El carnaval también se vale del monstruo como vehículo de la parodia. Ambos fenómenos son un gran juego distanciador: el monstruo es bello, tan bello como las caricaturas, como la parodia»²⁸. En el cuento de Galich el efecto monstruoso de devorar insaciablemente muestra un tono burlesco ante la realidad circundante de las sociedades centroamericanas, que carecen de recursos económicos para pagar esa cantidad exorbitante de alimentos, cuando más bien siempre están

24 Galich, 49.

25 Bajtín, 251.

26 Galich, 47-49.

27 Bajtín, 280.

28 Herra, 35.

riesgo de ni siquiera conseguir lo necesario para sufragar la canasta básica que consumen a diariamente.

Otro aspecto que Bajtín indica es el relacionado con los fluidos corporales, que se manifiestan de una manera estrambótica en estos dos personajes del cuento. Señala Bajtín que «esta es la razón por la cual los acontecimientos principales que afectan el cuerpo grotesco, los actos del drama corporal, el comer, el beber, las necesidades naturales (y otras excreciones: transpiración, humor nasal, materia fecal y la orina)»²⁹. En el cuento se observa esa alusión desmedida que se refiere a la producción fisiológica de la orina y del excremento, que solamente un cuerpo obeso puede elaborar. A nivel social, hay una fuerte ironía contra el poder estatal, por cuanto no brinda el debido acompañamiento al ciudadano pobre para que surja a nivel personal. Esto se visualiza irónicamente en el nombre del personaje «la Comecuanduay», que remite a que su condición de pobreza es extrema y solamente consigue saciar su apetito únicamente cuando la invitan, como sucedió en la competencia de comelonas que organizaron en su comunidad. En las citas siguientes, se presentan tales referencias a estos dos fluidos corporales, que también provocan mofa hacia los grupos de poder y las normas de comportamiento social idóneo:

Fue entonces que me entraron las ganas de miar. Yo me fui al servicio, y para qué te cuento, el chorro que eché, con decirte que se rebalsó la taza y se salió por los corredores. [...] mientras, vos, Turquita, desaparecías en el aire, defecando y defecando, inundando todo el gimnasio de ñaña. Me somaté suavemente en el estómago con el fin de soltar un buen pedo, cosa que no se hizo esperar, sólo que como soy flaca, fue chifladito. Lo único que duró casi diez minutos, pues ya tenía bastante presión acumulada, bien comprimida. Entre la multitud alguien gritó: «¡Compro esa trompeta con todo y estuche!»³⁰

29 Bajtín 260.

30 Galich, 48-51.

La risa alegre entre los dos personajes también satiriza su sociedad, acostumbrada a la escasez y no a la abundancia. Por tanto, el reto de alcanzar quién come más, expone las enormes carencias con las que existen en estas barriadas centroamericanas: «Entonces, la otra, o sea vos, que te decían... ¿a qué no te acordás cómo te decían? No, decime. Te vas a morir de la risa cuando te lo diga, o tal vez te arrechés»³¹. Así pues, esa sensación atemporal carnavalesca manifiesta durante la competencia, concluye en la vuelta a la triste realidad que circunda la vida de ambos personajes; anteriormente disfrutaron de cierto grado de libertad, mientras duró ese evento festivo que las regeneró de la normatividad instituida, aludiendo de esta manera, al ciclo constante de muerte-renovación del que apunta Mijail Bajtín en su propuesta sobre el carnaval: «Ahora, ya vez, mi hermanita, aquí nos encontramos, viendo quién nos quita el hambre... Por eso te digo Turquita: el hambre es mala consejera, no conduce a nada»³².

Este cuento muestra que la obesidad extrema es vista de una forma cómica y burlesca en que los personajes se mofan de sus cuerpos monstruosos; además, su accionar contribuye a robustecer el imaginario negativo que predomina en las sociedades latinoamericanas sobre el tema de la obesidad. En el cuento, a los dos personajes gordos se los discrimina al no conocer sus respectivos nombres, sino que se les alude mediante apodosos exclusivamente, que denigran sus derechos y sus identidades. Aunque en la trama textual los sobrenombres de Turquita y Comecuanduay son aceptados y aclamados por el colectivo, se encuentra subsumido un notorio sesgo excluyente para las personas obesas entre la comunidad.

31 Galich, 46.

32 Galich, 50.

La obesidad vista desde las relaciones maritales y su vínculo con la monstruosidad

Con respecto al cuento «No pierda a su pareja por culpa de la grasa»³³ del mexicano Carlos Velázquez, publicado en 2010, se relata la vida matrimonial de Carol y su esposo Tino. Este sujeto padece de una gordura considerable. Carol constantemente le reprocha que es un tipo descuidado con su cuerpo; incluso, lo rechaza en la intimidad debido a que está pasado de peso:

Ni creas que vamos a coger, Tino, me dijo Carol. Estás gordo otra vez. Desde que nos casamos Carol me molestaba con mi figura. ¿No se te ha ocurrido que delgado me gustarías más? Siempre que quería coger me llevaba a la báscula. Era su pretexto favorito para acostarse conmigo. No necesitaba inventarse dolores de cabeza. Que yo tuviera tetas más grandes que ella le daba asco. Mastúrbeme, le pedía. Estás pendejo, contestaba, satisfécete tú.³⁴

Carol manipula a su conveniencia a Tino, por cuanto añora la gran fortuna de la madre de su esposo. Esta posee una cadena de zapaterías y varios edificios de apartamentos. Carol le pide a Tino que se realice una liposucción para que mejore su condición física y su vida sexual. Pero, sobre todo, Carol acude a una infinidad de insultos (mediante metáforas zoomórficas) para denigrar el físico de su esposo, el cual asume como *acceptable* esas palabras ofensivas en contra de su persona: «Pensé que embarazada se olvidaría de mi cuerpo de tapir. Al contrario. No pasaba un día sin restregarme mi gordura. Como si hiciera falta. Tapir, ornitorrinco y manatí, eran sus insultos favoritos»³⁵. Carol fortalece ese imaginario negativo, lacerante y discriminatorio que sufren periódicamente los individuos obesos, donde la sexualidad

33 Carlos Velázquez, *No pierda a su pareja por culpa de la grasa* (Madrid: Sexto Piso Ediciones, 2010) 13-33.

34 Velázquez, 15.

35 Velázquez, 15.

está maniatada por un «canon estético idóneo», tanto para el hombre como para la mujer.

Aunado a ello, el discurso despectivo genera una relación de poder radical, la cual es ejercida por Carol de manera militar e imponente, y que lo muestra el narrador protagonista (Tino), mediante su focalización interna fija: «Debes hacerte la lipo, me ordenaba»³⁶. A Carol se la asocia con una conducta monstruosa y desalmada; planea minuciosamente un robo a su suegra para saciar su consumo de cocaína, lograr que Tino se someta a la liposucción, y que ambos salgan de vacaciones a Mazatlán. Según Herra, «el monstruo es sorpresivo, crea espacios de asco, desmesura, imprevisión y desorden. Es muerte, ausencia de simetría, sinrazón, ruptura del yo»³⁷. A pesar de que Carol no es obesa, su ambición por el dinero y adicción a la cocaína impulsan a Tino a consumirla y a cometer el ansiado robo, que lo convierte en un monstruo, como su esposa. Pasa de ser un hijo que reconoce la gran ayuda que su madre le ha ofrecido durante su vida, a un tipo a quien solo le interesa sacarle el dinero a toda costa a su proveedora: «Y sí, habíamos robado a mamá. No una, ni dos, un chingo de veces. Para comprar cocaína»³⁸.

La relación entre Tino y Carol se convierte en un contubernio para lograr el codiciado hurto: «Ante la falta de coca y mi aumento de peso, me convenció. Yo siempre aceptaba sus chingaderas. Robaríamos a mi madre. Simularíamos un asalto. La amarraríamos con sogas y navajas. Justo a la hora en que la criada hacía el súper»³⁹. La baja autoestima de Tino permite que Carol manipule a sus anchas para lograr el ilícito. Señala Herra que el monstruo disfraza la realidad, como en Carol: «El monstruo se infiltra en los dramas del bien y el mal. Es actor secundario, sí, pero importante, siempre enmascarado (en realidad es solo máscara)»⁴⁰. Lo que deseaba Carol era abandonar el barrio pobre

36 Velázquez, 18.

37 Herra, 3.

38 Velázquez, 19.

39 Velázquez, 26.

40 Herra, 7.

de donde había salido; la forma de lograrlo era asegurándose de que todo el patrimonio monetario de la madre de Tino, le quedara a él como herencia. Al principio de su matrimonio, ella lo trataba bien; pero llegó a mostrar su cara monstruosa para impedir que la buena vida se le fuera de las manos, así, tuviera que asesinar a alguien para conseguirlo: «Un grito culero me hizo salir de mi trance. Carol estaba apuñalando a mi mamá. Vi su silueta de embarazada blandiendo el cuchillo con desinterés. Un desinterés que se podría traducir en torpeza. La torpeza que indicaba que Carol no sentía absolutamente nada al acuchillarla»⁴¹. La figura de la monstruosidad recae en Carol como la más ambiciosa, pero también en Tino al no oponerse a ella ante su deseo de adueñarse del caudal de su madre. Desea practicarse una liposucción para que Carol se sintiese orgullosa de que mejoró considerablemente su aspecto físico. Así, Carol avergüenza a Tino, al punto de que él se percibe como un vegetal, una berenjena, lo que le provoca gran inseguridad, el detonante para robarle a su madre.

La única persona que no discrimina a Tino es su madre adoptiva, quien lo ayuda a que termine sus estudios de Ingeniería y le da ayuda económica para que salga adelante con los gastos de la casa. Sin embargo, Tino y Carol son adictos consumidores de cocaína, por lo tanto Tino lleva años robándole dinero a su madre para saciar su adicción. Carol pide que le robe otro cheque a su madre para realizarse la liposucción también; ella no se dará cuenta por ser una persona no vidente. Carol le dice a Tino que la cocaína lo hará rebajar de peso: «Carol me convenció. Siempre me convencía. La coca te quita el hambre. Con esto vas a bajar de peso, me aseguró»⁴². Tino está a merced de la ambición de Carol, que lo impulsa a complacerla. Ella se encarga de seguir menospreciando a Tino para que este ejecute todo lo que ella le ordena: «Eres una nutria chiquita con lupus, me recriminaba»⁴³. A pesar del alto consumo de cocaína, Tino sigue

41 Velázquez, 29.

42 Velázquez, 19.

43 Velázquez, 19.

engordando, aún más durante la etapa de gestación de su esposa: «La panza de Carol crecía. La mía también. En cuanto dejé de pegarle bonito al polvo, me surgió un hambre de embarazado. El estado de Carol me estaba ensanchando. La idea de ser padre me afectó tanto que me despertó un comer neurasténico»⁴⁴. En ningún momento del matrimonio Tino cuida su aspecto físico, lo que provoca que Carol se lo recrimine. La cocaína se convierte en su único «apoyo» moral, y que no lo juzga por ser un hombre obeso: «La coca seguía siendo mi vieja. La fiel. La que no me llamaba iguanodonte, cuerpo de tortuga de la isla Galápagos. Me reactivó al servicio»⁴⁵. Como Carol no consume cocaína por su embarazo, se enoja con Tino porque él siempre llega drogado a la casa; ella le recuerda constantemente que la gordura es su peor defecto: «Saca. Saca. Saca, maldito gordo, me gritó. Pinche gordito sordero, te la ibas a meter sólo ¿verdad? Culero, pinche tapir con ADN de marrana vietnamita»⁴⁶. La monstruosa influencia de Carol provoca que Tino caiga en las garras de la cocaína, con el fin de generarle dependencia al fármaco, y que esté tentado a robarle la fortuna a su madre adoptiva.

Otra circunstancia que incluía el ser obeso era que a Tino le preocupaba que su hijo naciera gordo, debido a que seguramente Carol lo iba a acosar igual que a él. Se observa que el discurso dañino y discriminatorio está radicado en el núcleo familiar y es transmitido paulatinamente a los otros ámbitos de convivencia en donde se desempeñan estas personas obesas:

Entre saque y saque yo le rezaba a San Judas Tadeo para que mi hijo no naciera defectuoso. Me daba e imploraba: Que mi hijo no salga malformado, San Juditas. Que no le falte ninguna pieza del rompecabezas. Pero mi principal preocupación era que naciera gordo. Podía adivinar su futuro: Carol lo mantendría encadenado al grupo de tragones anónimos, o lo tendría en el club de cuidakilos,

44 Velázquez, 20.

45 Velázquez, 21.

46 Velázquez, 21-22.

a la espera de que tuviera la edad suficiente para que le realizaran una lipoescultura⁴⁷.

La obesidad es una «maldición eterna» para cualquier persona, por lo que se manifiesta un repudio hacia los cuerpos obesos, sin importar la edad que se tenga, ni la condición socio-económica. Pasa el tiempo; Tino y Carol son cocainómanos, lo que le permite a Tino aprovechar un poco del placer sexual, ya que Carol le permite relaciones sin cuestionar por su obesidad: «Carol se ponía tan contenta por la droga que me permitía penetrarla. La que a cada rato nos sorprendía era la criada. Nos espiaba cuando cogíamos o cuando nos drogábamos»⁴⁸. Por otra parte, el narrador se vale del discurso sardónico en relación con el tema de la obesidad cuando recurre a una analepsis narrativa para detallar el momento en que conoció a Carol: «Eso sucedió antes de que nos hiciéramos novios. Veinte o treinta kilos atrás. A Carol la conocí en la prepa. Con berrinches había conseguido sonsacarles a sus papás una colegiatura»⁴⁹. Durante su etapa colegial, Tino también es víctima de sus compañeros por su gordura, los cuales lo apodan «El Gordo Patineta»; no obstante, Carol no lo humilla ni lo trata mal; al proceder de un barrio pobre, está empecinada en salir a como dé lugar de su pesarosa realidad y ve en Tino la oportunidad para perpetuar un *status* económico holgado: «No seas mamón pinche gordo, me respondió. Al que debería hacer tamales es a ti, seguro salen hasta tres vaporeras de tu cuerpo de tapir»⁵⁰. Para Carol, los tamales son símbolo de la pobreza y de la deshonra, por lo que le prohíbe severamente a Tino que los consuma. Se aprovecha de que su esposo tiene ese cuerpo para marginarlo, comparándolo con un gran cerdo del cual cocinarán una gran cantidad de tamales. Carol se aprovecha de que puede manejar a Tino a su antojo y lo obliga a robarle dinero a su madre adoptiva para comprar cocaína. Al principio, Tino se arrepiente,

47 Velázquez, 22.

48 Velázquez, 22.

49 Velázquez, 23.

50 Velázquez, 25.

pero Carol se enfada y lo humilla, hasta convencerlo de asaltar la casa de su suegra y obtener el botín:

Qué, gritó. No mames. Tú no tienes estilo. Pinche Gordo Patineta. Eres un mediocre. O qué, quieres ser toda tu vida El Gordo Patineta. Estoy harta. Eres un pobre pendejo, un maricón. Debí saberlo. Los pinches gordos son unos cobardes. No sé por qué me fijé en ti. Pinche Gordo Patineta. Gordo Patineta. Nunca vamos a dejar de ser dos limosneros que se conforman con las migajas que nos tira tu mamá. Todos los gordos son miedosos⁵¹.

Carol atrapa el interés de Tino mediante la lujuria, que le ofrecerá si está baja de peso, por lo que se conforma una lógica favorable a Tino: adelgazar = sexo placentero. Esto lo engancha: «Si no te rajás vamos coger más seguido. Piensa en la liposucción. Cuando seas delgado me excitaré tanto que dejaré que me la metas todos los días»⁵². Al final, Carol apuñala a la madre de Tino, es arrestada por la policía, y termina sus días cumpliendo una condena de veinte años en la cárcel, solo comiendo tamales. Tino se realizó la liposucción con el dinero que le robaron a su madre, y además una rinoplastia y una cirugía plástica para eliminar la papada, lo que demuestra su transformación en un monstruo ególatra e inescrupuloso como lo era también Carol. Se percibe a la sociedad mexicana, que está representada en este cuento una postura de censura completa ante este tipo de población obesa. No les importa el grado de violencia psicológica que pueda llegar a ejercer sobre un sujeto con obesidad. «Naturalizaron» este tipo de discurso implacable y deshumanizador que se le debe aplicar a los cuerpos gordos, sean femeninos o masculinos.

51 Velázquez, 27.

52 Velázquez, 28.

Conclusiones

Existe un repudio discursivo en relación con los gordos: tales personas exhiben una gama de problemas económicos de larga data presentes en las sociedades latinoamericanas, como la desigualdad social, el latrocinio entre familiares y el paupérrimo interés por esforzarse para alcanzar sus metas personales. Lo que predomina, como en el cuento de Velázquez, es una atracción por el dinero fácil y el estilo de vida acomodado a partir del abuso de otras personas.

Conviene insistir en la necesidad de ahondar en el estudio del papel histórico que cumple el poder político dentro del cuento de Franz Galich, por cuanto se insinúa que hay intereses encontrados de dos países centroamericanos, metaforizados con la «contienda» gastronómica entre los dos personajes femeninos. Aunque no de forma directa, se manifiesta un tono denigrante ante una persona con obesidad. Desde apodosos zoomórficos hasta comparaciones caricaturescas, al cuerpo obeso se le tipifica, estéticamente, en Latinoamérica, como non grato.

En el ámbito de la sexualidad, se debe profundizar en cómo se desenvuelve socialmente el individuo obeso en este campo temático en particular, sean relaciones heterosexuales como la del cuento de Velázquez, o bien buscar narraciones en que predomina la homosexualidad, para comparar ambas tendencias.

La construcción de la obesidad está plagada de sesgos difamatorios y excluyentes, producto de un ideal del cuerpo esbelto y musculoso; además, convierte a los sujetos obesos en fáciles presas del consumismo, con el ofrecimiento de cirugías estéticas y dietas *milagrosas* de todo tipo. En muchas ocasiones, no se garantiza el éxito de estos procedimientos, lo que implica un gasto desmedido en el individuo que busca ese ideal de cuerpo *bello* publicitado en los medios de comunicación masivos.

Otro aspecto por analizar es el binomio amo/esclavo y su relación odio/amor con la figura materna en la trama textual del cuento «No pierda a su pareja por culpa de la grasa».

Por último, es necesario señalar que no existen análisis exhaustivos en relación con el consumo de drogas y los cuerpos obesos en la literatura latinoamericana contemporánea; únicamente existen aproximaciones interpretativas desde el punto de vista médico. Ello ampliaría el panorama para indagar más sobre el tema de la obesidad, ficcionalizado con frecuencia en la literatura latinoamericana. Falta mucho camino por recorrer para una comprensión amplia de los comportamientos sociales de los cuerpos obesos que se desarrollan en los corpus literarios.

Personalidad dual y esquizofrenia en personajes de literatura centroamericana contemporánea¹

(Dual Personality and Schizophrenia
of Characters in Contemporary Central
American Literature)

*Junchi Sun*²

Universidad de Estudios Internacionales de Shanghai, China

RESUMEN

Para el desarrollo del tema se eligió una obra costarricense y otra salvadoreña, que desde un punto de vista literario visibilizan aspectos de la sociedad centroamericana en la que existen problemas de violencia, machismo, represión social y delincuencia. Mediante un estudio comparativo y desde la teoría del rizoma, propuesta por Deleuze y Guattari, se analiza el comportamiento del protagonista de cada obra, que presenta características propias de una personalidad dual o esquizofrénica en esa sociedad.

ABSTRACT

To approach the subject, two works were chosen, one from Costa Rica and the other from El Salvador. From a literary perspective, they illustrate aspects of the Central American society with problems such as violence, male chauvinism, social repression, and delinquency. Through a comparative study and from the perspective of rhizome theory, proposed by Deleuze and Guattari, the behavior of the protagonist of each work is analyzed, displaying characteristics of a dual personality or schizophrenia in that society.

¹ Recibido: 8 de mayo de 2019; aceptado: 10 de setiembre de 2019.

² Departamento de Estudios Europeos y Latinoamericanos. Correo electrónico: 542216370@qq.com

Palabras clave: literatura centroamericana, violencia social, personalidad dual, esquizofrenia

Keywords: Central American literature, social violence, dual personality, schizophrenia

Introducción

La obra costarricense es *De chapulines y otras langostas*, de Walter J. Fernández, publicada en 2014 en San José, Costa Rica³. Se trata de un drama compuesto por cuatro escenas: (a) una enfermera que piensa y habla en solitario; (b) dos abogados, Jorge y Manuel, que discuten en su bufete; (c) un taxista pastor que predica a su cliente, un pasajero que ha cometido muchos pecados, según el taxista pastor; y (d) dos hermanos, Tony y Edy, entrabados en una discusión que tiene como fondo la agresión de parte de Tony a un chapulín (niño delincuente) y el tema de la homosexualidad. Todas las escenas se van relacionando, aunque de diferentes maneras, con un personaje central (el chapulín). *El asco: Thomas Bernhard en San Salvador* (1997) del salvadoreño Horacio Castellanos Moya es la otra obra elegida⁴: una novela que se desarrolla en forma de monólogo de Edgardo Vega, canadiense de origen salvadoreño, obligado a retornar a San Salvador, por problemas de una herencia de la casa familiar, con la muerte de su madre. A lo largo del monólogo, Vega critica con rigor todo lo relacionado con ese país.

Hay ciertos resultados investigativos logrados desde la publicación de las dos obras: análisis de la obra costarricense desde la perspectiva del sacrificio social⁵; y de la obra salvadoreña desde el punto

3 Walter J. Fernández, *De chapulines y otras langostas* (San José, Costa Rica: Editorial de la Universidad Estatal a Distancia, 2014). Todas las citas del texto de Fernández son tomadas de esta edición. Se trata de una edición corregida y actualizada, publicada por la EUNED en 2014, de una primera publicación que vio la luz en 1986 con el título de *Sobre chapulines y otras langostas*, en una producción y montaje del grupo Grafitti en San José, Costa Rica.

4 Horacio Castellanos Moya, *El asco: Thomas Bernhard en San Salvador* (San Salvador, El Salvador: Arcoíris, 1997).

5 El trabajo académico más serio y amplio que se ha publicado sobre esta obra es de Albino Chacón Gutiérrez, «La lógica sacrificial de las sociedades contemporáneas: *Sobre chapulines y langostas*,

de vista de la perversión posguerra del testimonio, el del desencanto de la realidad salvadoreña y centroamericana y el de la violencia de las palabras que usa el protagonista en su discurso⁶. Sin embargo, no hay estudios comparativos entre ambas obras, menos desde la perspectiva de la teoría rizomática. En eso puede estar nuestro aporte. Ésta lectura intenta mostrar que en Tony y en Vega hay un elemento en común: su personalidad dual, esquizoide. En este trabajo procuramos analizar el síndrome reflejado en los dos personajes, para compararlos, con la intención de encontrar una explicación a partir del concepto de «rizoma», tal como lo presentan y desarrollan Gilles Deleuze y Félix Guattari en *Capitalismo y esquizofrenia*⁷.

Tony en el contexto de *De chapulines y otras langostas*

Edy: ... A vos siempre te ha gustado agarrarlo a uno y apretarlo. Es más, si yo me descuido me zampás un beso.

Edy: ... El tico que se besa con otro tico es playo... aunque se haga el ruso. (Agresivo) Y eso de tocarlo a uno cuando está hablando también es de playos. Y a vos te gusta hacer eso desde estabas carajillo⁸.

Tony manifiesta tendencias homosexuales, como se lo señala su hermano Edy repetidamente. Sin embargo, Tony no lo admite y siempre busca excusas para mostrar que no lo es, como diciendo: «Si

de Walter Fernández Arias», *Drama contemporáneo costarricense, 1980-2000*, Carolyn V. Bell y Patricia Fumero, eds. (San José, Costa Rica: Editorial de la Universidad de Costa Rica, 2000) 259.

6 Podemos encontrar como ejemplos algunos artículos publicados: Megan Thornton, «A Postwar Perversion of Testimonio in Horacio Castellanos Moya's *El asco*», *Hispania* 97, 2 (2014): 207-219. DOI: <https://doi.org/10.1353/hpn.2014.0031>; Albino Chacón Gutiérrez, «El rompimiento de los espejos identitarios en Centroamérica: estudio de caso literario de un discurso migrante obsesivo: *El asco: Thomas Bernhard en San Salvador*, del salvadoreño Horacio Castellanos Moya», *Ístmica* 14 (2011): 13-22. No obstante, estos estudios se realizan desde perspectivas diferentes de la nuestra.

7 Gilles Deleuze y Félix Guattari, *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia* (Valencia: PRE-TEXTOS, 1994) 11-12. Todas las citas del texto de Deleuze y Guattari son tomadas de esta traducción de la obra original, *Mille plateaux: capitalisme et schizophrénie* (Paris: Éditions de Minuit, 1980).

8 Fernández, 73. En adelante, los números de página de indican entre paréntesis en el texto.

uno no puede tocar a su hermano sin que nadie piense mal, ¿a quién puede tocar, güevón?» (73).

Se siente reprimido y tiene que contener su verdadera orientación. Se casó con una mujer y tuvo un hijo para ser considerado «normal» por los demás y ser aceptado socialmente. No obstante, por las palabras de Edy sobre la mujer de Tony, la pareja no lleva una vida sexual armoniosa; ella ha intentado seducir a Edy y «a cualquier mae que le dé pelota» (75). Tampoco Tony se siente feliz ni satisfecho porque no siente deseo sexual por una mujer, pero tampoco expresa su interés en relaciones homosexuales. Todo eso revela que el matrimonio no es sino una apariencia que lo protege de los demás.

En realidad, la represión se refleja en otro aspecto muy importante: la causada por su deseo de matar a Jefry, su propio hijo, uno de los temas centrales de la obra. Como Tony sabe que Jefry también muestra tendencias homosexuales, igual que él mismo, siente vergüenza y no quiere que se sepa. Está dispuesto a matar a su hijo para mantener el secreto y así defender «la honra de los Villalobos». Se siente muy apenado por tener un hijo “maricón”, pero no puede matarlo porque lo ama, y al matarlo, él mismo perdería el sentido de seguir viviendo, por lo que también piensa en el suicidio. Si tener un hijo homosexual es penoso para él, matarlo lo sería aun más. No queda otro remedio que sufrir la aflicción; en ello radica la segunda represión para Tony. Eso se manifiesta en sus palabras y el tono con el que las profiere «Te imaginás lo que es vivir dos años queriendo matar a una persona... a una persona que uno ama» (76); «¡Llevo dos años queriendo matar a Jefry!» (78); y «Hace una hora iba a matar a Jefry y después me iba a pegar un balazo yo. Es que si vos matás a un hijo, ¿para qué vas a vivir?» (78).

Tony siempre se comporta como persona reprimida, incapaz de actuar como él realmente quiere. Es débil, sensible y pasivo. Si nos preguntamos por qué Tony tiene tal carácter, hay dos principales razones: a nivel familiar y a nivel social. Por un lado, se crio en una familia con padre ausente, con una madre que nunca fue dulce ni

tierna. Edy dice: «Mamá fue mamá y papá. Ella nos dio la fuerza que necesita un hombre». Y Tony responde: «A mí lo que me dio siempre fueron fajazos» (70). Las dos opiniones muestran que Tony resiente el daño y el castigo, mientras que Edy aprecia lo que ha hecho su madre, al convertirlo en hombre que sabe afrontar la violencia de la vida. Frente a tal madre varonil, Tony no tiene el valor de decir lo que piensa ni su tendencia homosexual, que sería inaceptable para su madre. Con esta educación, su hermano Edy se hace un hombre con toda la virilidad que se espera en una sociedad patriarcal. Edy quiere imponer su visión de la hombría a su hermano, a quien en el fondo desprecia por sus movimientos amanerados.

Por otra parte, una persona no está aislada de las estructuras sociales en que crece y se forma. La familia es una sociedad en miniatura, así que podemos ver el papel de un hombre tal como se presenta en una familia marginal típica como los Villalobos. La madre de Tony y Edy les enseña el concepto de hombría; Edy lo hereda para seguir educando a sus propios hijos de la misma manera. Por ello, no está contento con la educación que Tony da a sus hijos y quiere que este también instruya a los suyos de la misma manera: «Vos estás criando a tus hijos como maricas, bueno vos no: Irene. Y yo no quiero maricas en mi familia. Esa vara no es normal. Vos sabés que yo no voy a misa, pero creo en Dios, y eso de los maricas no tiene que ver con Dios. Nuestros hijos tienen tatas para sostenerse y crecer fuertes» (70). Es notable el contundente discurso sobre el papel de los hombres en la familia. También podemos entrever pistas del tratamiento a las mujeres por parte de los hombres. Por ejemplo, Tony describe a la mujer de Edy como «una mujer tan culona y tan tetona», y Edy describe a la de Tony como: «¿Sabés por qué nunca me he cogido a Irene? Porque no tiene nada por ningún lado» (76). Para los hombres, las mujeres se juzgan desde la apariencia y desde aquello que las conforma como apetecibles sexualmente. No es difícil ver con ello a la sociedad latinoamericana como estructuralmente machista; por eso no sorprende el saber que Tony no se atreve a mostrar su orientación homosexual.

Todo empieza a cambiar cuando Tony ve al chapulín capturado y tirado en la calle. Tony pierde el control y actúa como una fiera: golpea y pateo al niño hasta matarlo y la transformación que ocurre en su imaginario: «El chapulín ya no era el carajillo que yo ni conocía, sino era Jefry. ¿Te das cuenta, Edy? El chapulín se convirtió en Jefry. Y yo feliz porque tenía a Jefry en el suelo y podía patearlo a gusto». Como dice Tony, el chapulín *es* Jefry, su propio hijo, al que quiere matar. Así, mediante ese acto de sublimación, encuentra una salida para dejar libre su deseo reprimido desde hace mucho tiempo: matarse a sí mismo y matar a su hijo, matando al chapulín, que actúa como el chivo expiatorio⁹ de la violencia familiar y social. Con esa canalización, Tony se siente relajado y al mismo tiempo deja de ser el Tony normal que vive con una identidad de víctima y de una manera reprimida, y se convierte en alguien que se comporta como un victimario violento que cuenta con el poder y la fuerza para ejercer el daño sobre otros. La personalidad dual queda de ese modo realizada.

Vega en el contexto de *El asco: Thomas Bernhard en San Salvador*

El protagonista de la novela de Horacio Castellanos Moya se llama originalmente Edgardo Vega, pero vive en Montreal bajo el nombre de Thomas Bernhard, aunque nació en El Salvador. Como odia a su país, huyó a Canadá, donde obtiene la nacionalidad canadiense. Lleva dieciocho años viviendo en Montreal, donde trabaja como profesor de historia del arte en una universidad. Se trata de una profesión de prestigio, que merece el respeto de todo el mundo, al tener como temas la literatura, el arte, las humanidades y el concepto de belleza.

Sin embargo, al igual que Tony, en *De chapulines y otras langostas*, a Vega también le ocurre algo diferente; la causa directa es el regreso a El Salvador. Vega se ve obligado a regresar debido a la muerte de su madre, aunque no siente el deseo de hacerlo. Como su madre siempre le decía que no fuera tan ingrato, finalmente regresa

9 Chacón Gutiérrez, 259.

cuando ella muere. El testamento de la madre establece que Vega poseerá derechos sobre la casa siempre que se presente en los funerales de ella, en la colonia Miramonte. La casa la heredan los dos hermanos y a él le corresponde decidir qué hacer con ella. Se queda en San Salvador durante un mes, lapso en el que firma documentos y realiza otros trámites para vender la casa. Lo decide así porque no quiere volver más, ni pisar de nuevo la tierra que detesta y con la que quiere cortar toda relación. De aquí se derivan testimonios de personalidad que podemos calificar como esquizoides.

A lo largo de la narración, Vega manifiesta un discurso en el que enumera todos los aspectos de El Salvador que le causan asco; por ejemplo, la cerveza Pilsener que, según él, provoca diarrea; los salvadoreños que huyeron a Montreal por la guerra le parecen sinietros y estúpidos; los ciudadanos con deseos fanáticos de ser militares que caminan, se cortan el pelo y piensan imitándolos; la preocupación por el dinero, único valor que parece existir en este país; la falta de carreras de literatura o historia, pues a nadie le interesan las humanidades sino solo aspirar a ser administradores de empresas; los políticos ignorantes que ni saben pronunciar un discurso ante el público y que matan impunemente inocentes en la guerra para luego subir al poder del Estado y saquearlo; Ivo, hermano suyo que dedica su vida a producir llaves y cerraduras, un típico negociante de clase media; las casas amuralladas, que parecen cuarteles; el fanatismo por el fútbol, que no es sino una actividad bárbara sin sentido; la hipocresía de esta raza que los lleva a desear en lo más íntimo convertirse en gringos; los médicos que solo quieren robarles dinero a los enfermos sin que les importe o no curarlos; las universidades privadas y nacionales y sus profesores; los periódicos y los editorialistas; las pupusas; el puerto La Libertad y el muelle; las telenovelas; los bares siempre bulliciosos; la detestable música folklórica; los zancudos; el calor; los taxistas; el Monumento a la Paz y al Hermano Lejano; las esculturas de los próceres en las autopistas; el entretenimiento sexual de los amigos; las discotecas y los prostíbulos...

Todo recibe la crítica despiadada de Vega, sean personas o lugares, o las actividades o los fenómenos, sean humanos o naturales. Todo eso revela su odio y desprecio más profundos hacia el país y su pueblo y lo realiza utilizando las palabras más fuertes y feas para calificar su país: inmundicia, mugre, miasma, horrible, miseria, más estúpido, más criminal, tierra mugrosa, podredumbre, alucinación que existe solo por sus crímenes, asquerosidad, raza podrida, adulador, servil, gente vomitiva, repulsiva, un pueblo energúmeno y criminal, porquería, entre muchas otras. Toda la obra está plagada de palabras semejantes.

De lo que Vega no se da cuenta es que durante este proceso de criticar y negar todo lo que se refiera a El Salvador y su pueblo, cae también sobre él mismo, y gradual e inconscientemente ello lo convierte, en uno más de ellos, en alguien que pertenece al grupo que desprecia. Es decir, deja de ser educado, ilustrado y civilizado, y discursivamente se trasforma en un bárbaro, porque lo único que hace es negar El Salvador de una manera primitiva e irracional, lo que nos deja ver su personalidad dual. Otra cosa interesante es que en las palabras de Vega se hace mención su pasaporte canadiense; como se trata de un documento escrito, y si consideramos que el pasaporte es un símbolo de la sociedad que lo emite, al final el perder este documento es como perder la razón y la civilización y entrar en la barbarie.

Tony y Vega: sus personalidades duales vistas desde la teoría del rizoma

Aunque Tony y Vega son personajes de obras diferentes, viven en países diferentes, tienen diferentes trabajos y familias, y todo parece diferente entre ellos, no resulta difícil descubrir características comunes, sobre todo en cuanto al ámbito de sus personalidades duales: una víctima reprimida ante un victimario violento en Tony; un civilizado ante un bárbaro en Vega. Al compararlos, sabemos que ambas transformaciones de personalidad, que conviven en ellos, los llevan de un estado a su opuesto. Aspecto clave es que las conversiones de

personalidad son inconscientes; Tony y Vega no lo hacen intencionalmente, sino que lo realizan, lo sufren, sin advertirlo. De ahí que podemos decir que Tony y Vega viven el síndrome de esquizofrenia. Nos detendremos un poco en este aspecto central para comprender de mejor manera los alcances de las dos obras y de los dos personajes.

La esquizofrenia es una enfermedad psicológica, caracterizada por el síndrome de personalidad doble, triple o múltiple. Durante años, psiquiatras y filósofos se han esforzado por explicarla desde diversas perspectivas. Una es la botánica del rizoma. *Rizoma* es un concepto filosófico desarrollado por Gilles Deleuze y Félix Guattari en *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia* (1980). Es introducido con el ejemplo de cómo escribir un libro y luego es universalizado con el mundo, porque el libro imita al mundo, como el arte a la naturaleza. Según los autores, la clásica ley del libro: libro-raíz (pivotante con su eje y las hojas alrededor, obedece la lógica binaria de la dicotomía), es caduca y manoseada y no refleja la realidad porque la naturaleza no actúa de este modo. Oponen también la segunda figura del libro: sistema-raicilla o raíz fasciculada; aunque en ella la raíz principal se ha destruido en su extremidad, en ella viene a injertarse una multiplicidad inmediata y cualesquiera de las raíces secundarias adquieren un desarrollo propio. Los autores postulan que el mundo y la naturaleza se explican por el rizoma que, en la botánica, como tallo subterráneo se distingue radicalmente de las raíces y de las raicillas porque tiene formas muy diversas, desde su extensión superficial ramificada en todos los sentidos hasta sus concreciones en bulbos y tubérculos¹⁰.

Los principios del rizoma son:

1° y 2° principios de conexión y de heterogeneidad: cualquier punto del rizoma puede ser conectado con cualquier otro, y debe serlo.

10 Deleuze y Guattari, 11-12.

3º principio de multiplicidad: solo cuando lo múltiple es tratado efectivamente como sustantivo, multiplicidad, deja de tener relación con lo Uno como sujeto o como objeto, como realidad o espiritual, como imagen y mundo. No hay unidad que sirva de pivote en el objeto o que se divida en el sujeto. Una multiplicidad no tiene ni sujeto ni objeto, sino únicamente determinaciones, tamaños, dimensiones.

4º principio de ruptura asignificante: frente a los cortes excesivamente significantes que separan las estructuras o atraviesan una. Todo rizoma comprende líneas de segmentaridad según las cuales está estratificado, territorializado, organizado, significado, atribuido, etc.; pero también líneas de desterritorialización según las cuales se escapa sin cesar.

5º y 6º principios de cartografía y de calcamonía: un rizoma no responde a ningún modelo estructural o generativo. Es ajeno a toda idea de eje genético, como también de estructura profunda¹¹.

Deleuze y Guatarri se refieren a una «imagen de pensamiento», basada en los principios mencionados; esto es, según el funcionamiento de las células, los axones, etc., el cerebro se convierte en una multiplicidad inmersa en su plan de consistencia, todo un sistema aleatorio de probabilidades¹². Cuando ambos filósofos analizan la esquizofrenia, para quienes no se trata de un trastorno mental ni una enfermedad, sino de un estado psicológico inconsciente y revolucionario de un individuo en sociedad. Este siempre trata de escapar de las reglas de la realidad y del ego restringido por ellas. En ese marco, el concepto de rizoma es el núcleo del análisis de la esquizofrenia: sería como una órbita sin centro y la forma de multiplicidad de los deseos. Diferente del árbol, con su modelo jerárquico, el rizoma tiene muchas ramas del mismo nivel; cualquier elemento puede afectar o incidir en otros. Es decir, no hay un centro ni una distinción de lo superior y lo subordinado. Los elementos son del mismo nivel y se conectan sin obstáculo, haciendo

11 Deleuze y Guatarri, 12-17.

12 Deleuze y Guatarri, 20.

posible la fluidez de los deseos, que son el origen de la personalidad de un individuo y causando en él la esquizofrenia.

Con la teoría del rizoma, podemos explicar la esquizofrenia de Tony y de Vega. Tony es un homosexual en una sociedad latinoamericana en la que la homosexualidad no termina de ser tolerada en muchas familias, por razones religiosas o tradicionales, algunas de las cuales la toman incluso como un estado mórbido. Vivir como víctima de una manera reprimida es la condición que Tony debe vivir para insertarse en la sociedad y ser aceptado. Sin embargo, en el fondo se esconde otro deseo natural y más fiel al Tony auténtico. Como el individuo siempre trata de escapar de las reglas de la realidad y del ego restringido por ellas, con un fuerte estímulo (el encuentro con el chapulín, en este caso), se realiza la fluidez de un deseo a otro, como las ramas del rizoma, lo que desencadena un estado de violencia —y de autoviolencia— personal y familiar.

En el caso de Vega, este considera que «me parecía la cosa más cruel e inhumana que, habiendo tantos lugares en el planeta, a mí me haya tocado nacer en este sitio, nunca pude aceptar que, habiendo centenares de países, a mí me tocara nacer en el peor de todos, en el más estúpido, en el más criminal»¹³. Quiere huir de él, abandonar lo que corresponde a su identidad territorial primigenia, y nunca volver a «ese lugar», pero no cuenta con que este lo habita y lo acompañará siempre, de ahí la (auto)violencia que practica, porque es algo de lo que, a pesar de todo, él tiene conciencia. La muerte de su madre lo obliga a regresar a San Salvador. En tal circunstancia, el personaje sufre ese estado básico de esquizofrenia: cuanto más quiere negar sus orígenes, cuanto más quiere escapar de él, más esquizoide se vuelve; de ahí el discurso obsesivo que lo caracteriza¹⁴. Las palabras fuertes y llenas de desprecio le sirven como un canal para la fluidez de sus propios deseos que, por otra parte, contravienen el deseo de su madre, lo cual vuelve más problemática su situación.

13 Castellanos Moya, 17.

14 Chacón Gutiérrez, «El rompimiento».

Conclusión

La realidad es incambiable para los dos personajes (una estructura mental y familiar machista para Tony; una problemática identidad originaria para Vega); por eso, no les queda más que escapar de ella, como el rizoma, de una rama a otra, de un extremo a otro, porque todos los deseos son del mismo nivel y se conectan fluidamente. Así se comprende mejor el comportamiento de su personalidad dual y su esquizofrenia (Tony: de víctima reprimida a victimario violento, pero sin dejar de ser víctima; Vega: de bárbaro a civilizado y vuelta atrás, aunque quizás podría decirse que el viaje es también hacia dentro, hacia su interior).

Ambas obras actúan como puntos de condensación histórico-social¹⁵, que reflejan aspectos de la sociedad costarricense, de la salvadoreña, y en general de diversas sociedades centroamericanas y hasta latinoamericanas. En *De chapulines y otras langostas* y en *El asco: Thomas Bernhard en San Salvador*, hay abundantes aspectos en los que podemos conocer la(s) sociedad(es) latinoamericana(s) contemporánea(s) en su complejidad. Aluden, al mismo tiempo, a una verdad histórica que funciona en muchas personas y lugares, de modo que valdría la pena estudiar otras obras de la narrativa latinoamericana desde la perspectiva de la teoría del rizoma. Por ejemplo, las novelas del colombiano Fernando Vallejo *La virgen de los sicarios* y *Rosario Tijeras*, algunas del mexicano Mario Bellatín, de manera particular *La escuela del dolor humano de Sechuán* y *El salón de belleza*, o bien *El palacio de la risa*, del chileno Germán Marín, para citar las que podrían ser estudiadas desde esta misma perspectiva.

La noción de rizoma, como elemento organizador y explicativo, permite ahondar en un fenómeno como las multiplicidades en la personalidad. Como el rizoma de una planta, cada individuo tiene al

15 La noción de punto de condensación, como una función sociohistórica de la literatura en un momento y en un lugar determinado se debe a la exposición que de esa categoría ha hecho Albino Chacón en diversos artículos.

mismo tiempo diversos deseos en forma de ramas mentales que se relacionan y se comunican, incluso contradictoriamente, sin un centro ni una jerarquía, que fluyen de un estado a otro, lo que está en los orígenes del funcionamiento esquizoide. Surge cuando el individuo quiere escapar de las reglas de la realidad de la sociedad y de la limitación del ego situado en esa realidad. Tony y Vega son dos personajes similares paradigmáticos en cuanto a esa manifestación, pero en mayor o menor medida son rasgos de todos los seres humanos y eso es lo que otorga universalidad a los dos textos que hoy nos han ocupado.

ESTUDIOS DE LINGÜÍSTICA
(STUDIES IN LINGUISTICS)

Papiamentu and the Brazilian Connection Established through the Sephardic Jews¹

(Papiamento y la conexión brasileña establecida mediante los judíos sefardíes)

Marco A. Schaumloeffel²

The University of the West Indies, Barbados

ABSTRACT

This study examines the linguistic contact between Papiamentu and Brazilian Portuguese established when the Sephardic Jews were expelled from Dutch Brazil and some of them relocated in Curaçao. Three lexical items of PA (*yaya*, ‘nanny, nursemaid’; *bacoba*, ‘banana’; and *fulabola* ‘forefinger, index finger’) are analysed and put into their historical context to show that their presence in Papiamentu can be attributed to the contact between Brazil and Curaçao due to the forced migration of the Sephardic Jews and their servants.

RESUMEN

El estudio examina el contacto lingüístico entre el papiamento y el portugués brasileño, establecido cuando los judíos sefardíes fueron expulsados del Brasil Holandés y algunos se trasladaron a la isla Curazao. Tres unidades lexicales del papiamento (*yaya*, ‘niñera, niñera’; *bacoba*, ‘banana’; y *fulabola*, ‘dedo índice’) se analizan y ponen en su contexto histórico para mostrar que su presencia en papiamento es atribuible al

1 Recibido: 28 de enero de 2019; aceptado: 23 de julio de 2019. An earlier version of this study was presented at the 22nd Biennial Conference of The Society for Caribbean Linguistics (SCL), Heredia/Limón, Costa Rica. 5-12 August 2018.

2 Cave Hill Campus, Faculty of Humanities and Education, Department of Language, Linguistics and Literature. Lecturer in Brazilian Studies. Correo electrónico: marco.schaumloeffel@cavehill.uwi.edu

contacto entre Brasil y Curazao, con la forzada migración de los judíos sefardíes y sus criados.

Keywords: Papiamentu, Brazilian Portuguese, origins of Papiamentu, Sephardic Jew

Palabras clave: papiamento, portugués brasileño, orígenes del papiamento, judíos sefardíes

Introduction

Papiamentu (PA) is a creole language spoken mainly in the ABC-Islands, and also in some other islands in the Caribbean and in the Netherlands.³ The studies conducted first by Martinus, and later Jacobs, indicate that PA is an Afro-Portuguese-based creole, and more specifically, that it is genetically related to Upper Guinea Portuguese Creole.⁴ There also is a direct historical connection between Curaçao and Brazil, established due to the resettlement of Sephardic Jews, their assistants, and their free and enslaved African and Afro-Brazilian servants from Dutch Brazil to the Caribbean after the Dutch were expelled by the Portuguese from the Northeast of Brazil. Portuguese-speaking Jews from Brazil began to arrive in Curaçao in 1659. This period coincides with the period between 1634 and 1677, considered crucial for the formation of Papiamentu.⁵ Portuguese (PT) was one of the languages spoken by the Sephardic people in Curaçao. From the beginning, the Jewish congregation in Curaçao even used Portuguese for

3 Aruba, Bonaire and Curaçao form the so-called ABC Islands, where Papiamentu is the native language of the majority of the population and is spoken by some 270,000 people. Smaller communities of Papiamentu speakers can also be found in the Netherlands and in the other Caribbean islands of the former Netherlands Antilles (Saba, Sint Eustatius and Sint Maarten). An official language in Aruba and Curaçao, Papiamentu is recognised by the Dutch government in Bonaire. Cf. Silvia Kouwenberg, "Papiamentu Structure Dataset," *Atlas of Pidgin and Creole Language Structures Online* (Leipzig: Max Planck Institute for Evolutionary Anthropology), 29 January 2017, <<http://apics-online.info/contributions/47>>.

4 For details, see Frank Martinus, *The Kiss of a Slave: Papiamentu's West-African Connections* (Amsterdam: Universiteit van Amsterdam, 2004); and Bart Jacobs, *Origins of a Creole: The History of Papiamentu and its African Ties* (Berlin: De Gruyter, 2012).

5 Bart Jacobs, "The Upper Guinea Origins of Papiamentu Linguistic and Historical Evidence," *Dia-chronica* 26, 3 (2009): 353. DOI: <https://doi.org/10.1075/dia.26.3.02jac>.

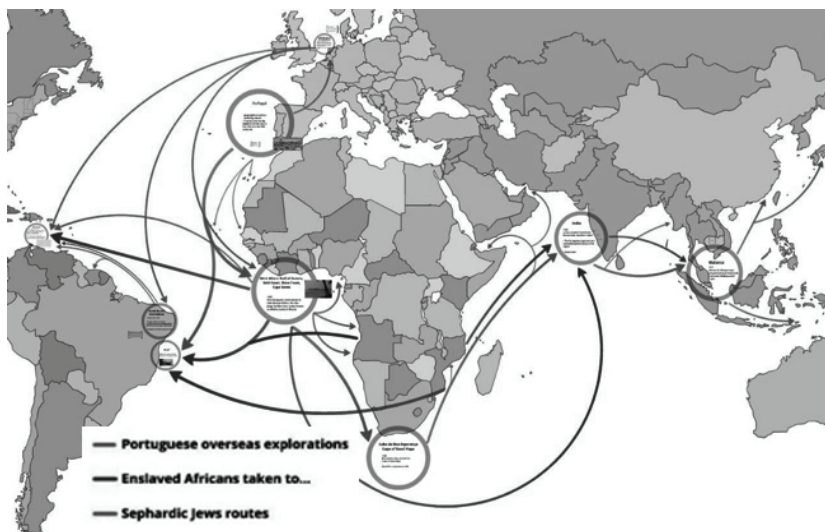
their religious services; they only changed to Spanish in the nineteenth century.⁶ The historical facts involving the dislocation of people from Pernambuco, Brazil to Curaçao naturally led to the assumption of a possible influence of these Portuguese-speaking Sephardic Jews and their Afro-Brazilian servants in the formation of PA.

Although the current body of research on PA completely discards the hypothesis of a Brazilian origin of Papiamentu, as postulated in 1987 by Goodman,⁷ the intention of this paper is to show that links exist between these two areas and that there probably was some secondary degree of influence from Brazilian Portuguese during the formation process of PA. Even if they existed, it certainly would be difficult to prove that some of the PA features present in the deeper layers of the language (i.e., in elements like relators and function words) could be specifically attributed to an influence from Brazilian Portuguese or the Portuguese spoken by the Sephardi, just as it probably would be difficult to clearly set them apart from the features incorporated into PA that are also present in other Portuguese variants and in West African Portuguese-based creoles. However, specific lexical items discussed here show that their transfer to PA may have occurred because of the dislocation of Sephardic Jews and their servants from Brazil to Curaçao. Traces of at least one of those lexical items can also be found in French Guiana and in Suriname, the final destination for some of those expelled from Brazil or the temporary destination as place of passage for others that later headed for Curaçao. The lexical items of PA *yaya* ‘nanny, nursemaid’, *bacoba* ‘banana’ and *fulabola* ‘forefinger, index finger’, will be analysed to show that their presence in PA can probably be specifically attributed to the historical connection created between Brazil and Curaçao due to the forced migration of the Sephardic Jews and their servants.

6 John Holm, *An Introduction to Pidgins and Creoles* (Cambridge: Cambridge University Press, 2000) 78.

7 Morris Goodman, *The Portuguese Element in the American Creoles* (Honolulu: University of Hawaii Press, 1987).

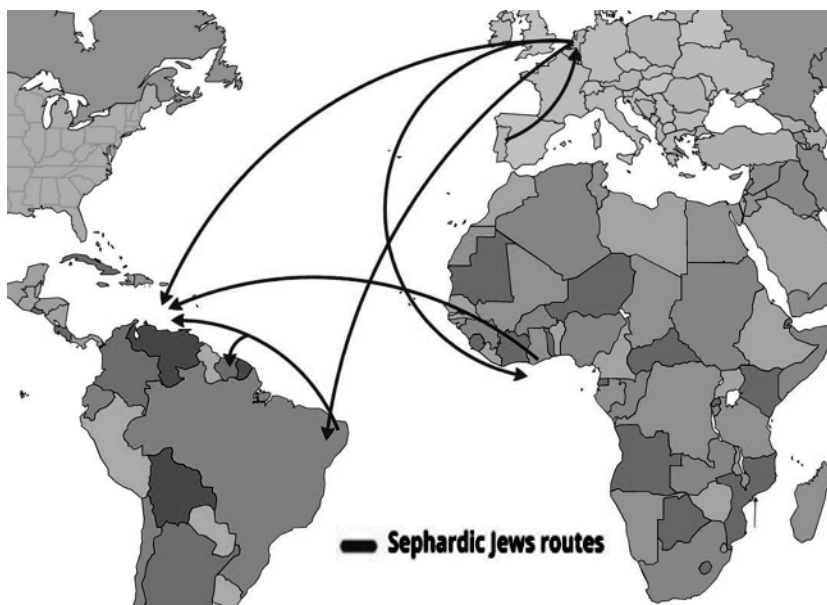
Map 1 shows the main historical links that should be taken into consideration to understand the formation of PA.



Map 1. Historical links to understand the formation of Papiamentu

Source: author's own map, prepared with free resources made available by Prezi (prezi.com)

Map 2 focusses specifically on the main routes taken by the Sephardic Jews and how they relate to their historical movement until they finally arrived in Curaçao.



Map 2: The Sephardic Jews and Papiamentu

Source: author's own map, prepared with free resources made available by Prezi (prezi.com)

The route taken by the Sephardic Jews from Dutch Brazil via French Guiana and Suriname to Curaçao after they were expelled by the Portuguese provides the historical context to trace the possible origin of the three lexical elements analysed below.

The Case of PA *bacoba*

It is well known in the study of creole languages that open class words are not a good indicator of genetic, structural links between languages. However, the case of the PA noun *bacoba* ~ *bakoba* ('banana') illustrates the links existing between Brazilian Portuguese and PA to some degree, even if that linguistic connection is usually not taken into account by some scholars. In PA, despite the fact that the majority of the words are of Ibero-Romance (around two-thirds)

and Dutch (a bit less than one-third, about 30%) origin, there are also words whose etymon is found in French, English and other languages.

While studying Africanisms that Papiamentu, Brazilian Portuguese and Uruguayan Spanish share, Johnen⁸ comes across the word *bacoba*, which Kramer classifies as of Dutch origin, claiming that it comes from the Dutch word *bakove*.⁹ But in a detailed analysis, Johnen¹⁰ successfully demonstrates that from the point of view of feasible phonetic alterations, the Dutch word *bakove* could never be incorporated into PA as *bacoba*, since final /-e/ schwa vowels in Dutch always develop into /-i/ in PA and never into /-a/. Therefore, if PA *bacoba* would have come from Dutch *bakove*, it should then rather have been realised in PA as *bacobi*, as in words like *bonchi* (from Dutch *boontje*, i.e., ‘beans’) and *sunchi* (from Dutch *zoentje*, i.e., ‘kiss’). Apart from that, he also remarks that in Dutch there is no semantic difference between *bacove* and *banaan*, since both mean *banana*, whereas in PA there is the distinction between PA *bacoba*, which means *banana*, and PA *banana*, which in turn means *plantain*.¹¹

Further on, Johnen shows that the word was incorporated into Dutch and into PA via Brazilian Portuguese, where it is realised as *pacova* ~ *pacoba*, not from Dutch into PA as believed by Kramer. Many scholars believed this noun to be an Africanism, even without being able to mention any possible African linguistic source for it.¹² Salles also refers to it under the entry for PT *banana*, when listing the different types of bananas there are in Brazil. He refers to *Banana Pacova*, *Banana Pacovão* and *Banana Pacovi*, classifying them all in

8 Thomas Johnen, *Bakoba pa makaku: Sobre a problemática dos africanismos na lexicografia do Papiamentu* (2014), manuscript.

9 Johannes Kramer, *Kleines etymologisches Wörterbuch Papiamentu-Deutsch Deutsch-Papiamentu* (Hamburg: Buske, 2013) 14.

10 Johnen (2014), 13.

11 Thomas Johnen, “Frederiks, Bernardus Th. J. (2009 [1859]): Woordenlijst der in der landstaal van Curaçao meest gebruikelijke woorden; alphabetisch neu geordnet mit dem heutigen Sprachstand verglichen und etymologisiert von Johannes Kramer, Hamburg: Buske (Kreolische Bibliothek; 22),” *Lusorama* 97-98 (2014): 254-265; Betty Ratzlaff, *Papiamentu/Ingles dikshonario, English/Papiamentu dictionary* (Kralendijk: TWR Dictionary Foundation /Science Press, 1995) 21-22.

12 Johnen (2014), 13.

the subtype of the *pacovas*.¹³ In fact, the Brazilian Portuguese word *pacoba* comes from one of the Brazilian native languages, namely Tupi, from the etymon *pa'kowa*. In his dictionary, Houaiss mentions the two variants for PT *pacoba* ~ *pacova* as synonyms of *banana*, stating that the term appeared in PT before 1576 and observing the following in relation to its etymology: “tupi *pa'kowa* ‘banana’, com -w-, em posição intervocálica, consonantizando-se como labiodental -v- ou, às vezes, como labial -b-”.¹⁴ (see entry for *pacova* in *Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa*).

Furthermore, it is not just a coincidence that variants of Brazilian Portuguese *pacova* ~ *pacoba* are present in creoles¹⁵ spoken along the route taken by the Sephardic Jews when they were expelled from Dutch Brazil and headed on into French Guiana, Suriname, Curaçao and other parts of the Caribbean. This causes Johnen to consider the following:

Es stellt sich nun natürlich die Frage, wie ein Tupi-Lexem, das kein Internationalismus geworden ist, ausgerechnet in Französisch-Guyana, Surinam und auf Curaçao als Lehnwort vertreten ist. Hier könnte ein Beleg für die viel diskutierte Verbindung zu Brasilien durch die (nach der Vertreibung der Niederländer aus Pernambuco) über Cayenne, Paramaribo nach Curaçao vor den Portugiesen geflohenen portugiesischen Juden bestehen. (...) Diese Beispiele mögen deutlich machen, dass es selbst bei dem Anteil des Papiamentuwortschatzes aus außereuropäischen Sprachen nicht reicht, das Spanische oder das Niederländische heranzuziehen. Der Vergleich mit dem Portugiesischen unter Einschluss des brasilianischen Portugiesisch ist zur Erforschung des Wortschatzes des Papiamentu unerlässlich.¹⁶

13 Vicente Salles, *Vocabulário crioulo: contribuição do negro ao falar regional amazônico* (Belém: Instituto de Artes do Pará, 2003) 66.

14 Antônio Houaiss. *Dicionário Eletrônico Houaiss Da Língua Portuguesa*. 3.0 (Rio de Janeiro: Objetiva, 2009). See entry for *pacova*. Own translation: “[From] Tupi *pa'kowa* ‘banana’, with the -w-, in intervocalic position, becoming a consonant operating as a labiodental -v- or, sometimes, as a labial -b-.”

15 Johnen (2014), 13.

16 Johnen (2009), 260-261. Own translation: “This now obviously focuses the question on how a Tupi lexeme, which did not turn into an internationalism, is present as loanword precisely in French Guiana, Suriname and Curaçao. This could be proof of the so often discussed connection to Brazil

In Rossel's study on linguistic aspects of 'plantain' in Africa, she also refers to the origin of *bakobe* ~ *bacoba*, observing that it is of Brazilian origin and it is present in the West of Africa. She believes that the term spread in Africa via a transmission from Fernando Pó, current Bioko, a Portuguese possession from 1474 to 1778. The transmission was possible due to the intense trade and human exchange and trafficking that existed between the two sides of the Atlantic Ocean:

On the western side of the continent we find *bakobe* 'banana' in Bubi on Fernando Po. From here this name spread, as *-kube* or *-hube*, to Noho and Puku, Batanga, Balong, Duala, Basaa and Mande in Cameroon. Further north along the West African coast, *KOBE* names are used in a number of Kru languages in Ivory Coast. The name originates in South America, whence it must have been taken to West Africa by the Portuguese and / or Spanish. *Pacoba* is the name of *Renealmia* spp. (Zingiberaceae) in the languages of the Tupi Indians in Brazil and of *Heliconia* spp. (Strelitziaceae) in Guyana and Surinam. De Marees already mentioned this musa name in 1602 for Tupi (L'Honore Naber 1912: 167). Nowadays, *bak(o)ba* (in Papiamentu) or *bakove* (in Sranan Tongo) is still a banana name in Surinam and Guyana (where the plantain is called *bana*, like in West Africa).¹⁷

Many other words in PA, especially Africanisms might have come via a Brazilian connection, but it is virtually impossible to prove it, given that they also exist in other Portuguese-based creoles, especially in Upper Guinea Portuguese creoles, so that they are more likely, but not necessarily, to have gone directly to Curaçao from Africa. The possibility of transmission via the established Brazilian connection

(after the expulsion of the Dutch from Pernambuco) through the Portuguese Jews that were escaping from the Portuguese via Cayenne and Paramaribo to Curaçao. (...) Those examples [he mentions others] may make clear that even in the share of the Papiamentu vocabulary from non-European languages it does not suffice to draw on Spanish or Dutch. The comparison with Portuguese with the inclusion of Brazilian Portuguese is absolutely indispensable in the research on the Papiamentu vocabular.”

17 Gerda Rossel, *Taxonomic-Linguistic Study of Plantain in Africa* (Leiden: Research School CNWS, 1998) 125.

can also not be plainly discarded. In the case of the PA *bacoba*, however, the possibility of a connection via Africa is not impossible, but unlikely. A direct Brazilian connection via the Sephardic Jews seems to be more logical, given that other variants of the word *bacoba* can also be found along the way taken by the Sephardic Jews when heading to Curaçao.

Nevertheless, Johnen showed that phonetics speaks against a transmission via Dutch, because the term is a genuinely Brazilian Tupi noun first used as loanword in Brazilian Portuguese and then transmitted to other creole and non-creole languages, even leaving behind traceable footprints on its way from Brazil to the North of South America and into the Caribbean to make landfall in Curaçao and in PA.

The Case of PA *yaya*

As with *bacoba*, PA *yaya* also gives us good indications that we are dealing with a lexical item introduced into PA by the Sephardic Jews coming from Brazil. The feminine noun *iaia* in Brazil means “tratamento dado às meninas e às moças, de largo uso no tempo da escravidão”,¹⁸ as does “senhora, tratamento respeitoso dos escravos às patroas e suas filhas.”¹⁹ The term is clearly part of Afro-Brazilian culture and history; it was the respectful way that the enslaved Africans and Afro-Brazilians had to approach their masters’ wives. However, it is less frequently used today, being more restricted to certain linguistic contexts and regions. Its use has undergone a change in meaning; currently, it refers to ‘woman, girl’ and no longer to ‘master, mistress’. Given that the masculine equivalent form is *ioiô*, it is likely that the pair comes from the popular PT *sinhá* and *sinhô*, which in turn comes

18 Buarque de Holanda Ferreira, Aurélio. *Novo Dicionário Eletrônico da Língua Portuguesa* (Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009). See term *iaia*. Own translation: “way of addressing female children and young girls, widely used in the times of slavery.”

19 Salles, 150. Own translation: “Madam, respectful way of slaves addressing their [female] masters and their daughters.”

from standard PT *senhora* ‘madam’ and *senhor* ‘sir’, respectively²⁰; therefore, its evolution is as follows: from PT *senhora* > *sinhora* > *sinhá* > *siá* > *iá* > diphthong duplication *iá* + *iá* > *iaiá*.²¹

Specifically, the female term *iaiá* is probably a result of lexical syncretism or convergence, given that the Yoruba and Hausa term *iya* means ‘mother’. The second meaning of the term would also have come about by means of the emphatic repetition of *iya* + *iya*, resulting in *iaiá*. Afro-Brazilian religions refer to their *mãe-de-santo*, literally the ‘mother of the saints’, the priestess of Umbanda, Candomblé and Quimbanda, as *Ialorixá* (from Yoruba *iyá* + *oló* + *orisá*, ‘mother + owner + deity, divinity’), or to the ‘orisha of the winds and tempests’ as *Iansã* (from Yoruba *iyá* + *san*, ‘mother + thunderbolt’). The latter two examples show that *iaiá* ~ *iá* with the meaning of ‘mother’, rather than just of ‘lady, girl, madam’, is also present in Brazilian PT vocabulary. Kikongo, one of the Bantu languages that also influenced Brazilian PT, has *yaya*, ‘mother’.²² Yeda Pessoa de Castro refers to *iaiá* as a term of kwa/bantu origin, explaining that it is an archaic term used to approach a young woman respectfully, and is still observed in the speech of *preto-velho* (literally ‘old black man’; in the Afro-Brazilian religion umbanda he represents the wise, kind and peaceful spirits of blacks that died as slaves). She also points to the Kimbundu and Yoruba roots *yaaya* and *iya*, respectively, and lists as equivalents the terms *aia*, *nanã* and *sinhá*.²³ In any case, *iaiá* is always classified, not as a term of Portuguese or African origin, but specifically as of Brazilian origin by the main dictionaries of Portuguese, as can be verified in the Novo Aurélio, Houaiss, Porto Editora, Priberam, Caldas Aulete, Cândido de Figueiredo, amongst others.

20 Cf. Rojane Duarte, “A Origem e o Significado de Iaiá,” *Ciberdividas da Língua Portuguesa*, 2007, 30 November 2017, <<https://ciberdividas.iscte-iul.pt/consultorio/perguntas/a-origem-e-o-significado-de-iaia/20689>>.

21 Houaiss, see entry *iaiá*.

22 Salles, 151.

23 Yeda Pessoa de Castro, *Falares africanos na Bahia: Um vocabulário afro-brasileiro* (Rio de Janeiro: Topbooks, 2001) 246.

In PA, the term extrapolates that of ‘female child’, ‘girl’ or ‘madam’ and embeds exactly the meaning of ‘mother’, more specifically that of ‘nanny, nursemaid’ as noun in current PA (or in the slavery time that of ‘servant-mother’) or ‘coddle, spoil, pamper’ as verb. Interestingly, the productivity of the PA suffix *-mentu* generated *yayamentu* ‘coddling, spoiling, pampering’. However, of greater interest for the purpose of this study is the noun *yaya* and the compound noun *yaya di lechi* ‘one nursed by someone other than own mother’.²⁴

Karner explains how the Sephardic Jews from Brazil also repeated in Curaçao the custom of choosing one of their mature female slaves to care for their offspring, a practice that even prevailed in the form of a nursemaid well after abolition. The author underlines the role of the *yaya* within a family and how African heritage, like Anansi stories, also became part of the childhood and the raising of Sephardic offspring in Curaçao.²⁵ Rupert also highlights the role the *yaya* played in the learning and establishment of PA amongst the Sephardic Jews, and describes how she created bridges between them and the Afro-Curaçaoans:

Communication among children of different social classes and ethnicities in Willemstad clearly spurred the development of Papiamentu. The crowded streets and alleyways of Punda and Otrobanda, with their dwellings, wharves, and commercial establishments in close proximity, encouraged children of different linguistic groups to play and try to speak together. Dutch visitors complained about the unintelligible language the children of Curaçao spoke in the eighteenth century. The role of children in developing and propagating creole languages is a well-established linguistic phenomenon. Linguists have noted the role of the black nanny or nursemaid in bridging the Sephardic and Afro-Curaçaoan communities, as she suckled the master’s babies and brought them up alongside her own. The nanny,

²⁴ For all terms above see Ratzlaff, 279.

²⁵ Frances P. Karner, *The Sephardics of Curacao: A Study of Socio-Cultural Patterns in Flux* (Assen: Van Gorcum, 1969) 22-23.

or *yaya*, as she was known in Curaçao, often was enslaved, but sometimes she was a free black or mulatto woman. Her close contact with white families, woman and children provided a setting that was rich with opportunities for cultural and linguistic exchange.²⁶

As seen above, a *yaya* who was a wet nurse was called *yaya di lechi* in PA, usually known as *ama-de-leite* in PT. One of the synonyms of PT *ama* is *aia*,²⁷ and *aia* is the term for a woman who is not a family member chosen to raise and educate the children, or a lady to keep company or be the chambermaid. The use of the term *ama-de-leite*, ‘a surrogate mother that suckled’ or nowadays ‘a surrogate mother that suckles’ (in case of the death of the mother or of some other impossibility of breastfeeding), is very common in PT, especially in texts referring to when this also was very common. Although rare, it is also possible to find the term *aia-de-leite* in PT. Apart from that, PT terms *ama* ~ *aia* and *iaiá* seem to be lexically intertwined, since they all carry a sense of ‘mother’, showing that they eventually could be used one for another, since there are examples to attest it, despite the fact of *aia* and *iaiá* having different etymological origins.

The term *aia* can be traced back to the Gothic language, whereas *iaiá* is Afro-Brazilian. Therefore, it does not seem far-fetched for there to be a correspondence between the PT *ama-de-leite* ~ *aia-de-leite* and the PA *yaya di lechi*, especially if taking into account that PT *ama* and *aia* are synonyms. Considering that the term *iaiá* is undoubtedly of Brazilian origin, as seen above, apart from the historic link created between Brazil and Curaçao by the Sephardic Jews, who had the custom of having a *yaya* to raise their children, all indications point towards a Brazilian, rather than Portuguese, West African or Spanish origin of the PA term *yaya*. This argument is further reinforced when the correspondence elucidated above for the compound *yaya di lechi* is also considered.

26 Linda M. Rupert, *Creolization and Contraband: Curaçao in the Early Modern Atlantic World* (Athens, Georgia: University of Georgia Press, 2012) 235.

27 Cf. the terms in Buarque de Hollanda Ferreira.

The Case of PA *fulabola*

Amongst the isolated lexical items studied in this section to trace their etymological origin, none of them seems to have a more direct connection to Brazil than the PA word *fulabola*. It means ‘forefinger, index finger’ and presents three variants: *fulabola* in Aruba and *fulabomba* in Bonaire,²⁸ and *fulambeu* in Curaçao. This term no longer a current word in PA, but it still can be found in PA children’s rhymes. The question on how this term came into being in PA can only be answered, according to van Putte, when the Brazilian connection with Curaçao through the Sephardic Jews is taken into consideration. The term is part of a PA children’s rhyme presented by him in the Curaçaoan variant:

Dede pikiña
ku su bisiña
(...)
Mayor di todo,
Fulambeu
*Piki ta su pieu*²⁹

Van Putte also mentions the Curaçaoan poet Ellis Juliana, who resorts to *fika un bola* when referring to the index finger. The equivalent, very popular children’s rhyme in Brazil is available in many children’s books and easily found, since it is of public domain:

Portuguese	Possible variation	English
<i>Dedo mindinho,</i>		‘little finger’
<i>seu-vizinho,</i>	<i>minguinho</i>	lit. ‘his neighbour’, ‘ring finger’
<i>pai de todos,</i>	maior de todos	lit. ‘father ~ biggest of all’, ‘middle finger’
<i>fura-bolo,</i>	fura-bolos	lit. ‘cake pricker/piercer’, ‘index finger’
<i>mata-piolho</i>	cata-piolho	lit. ‘lice killer ~ picker’, ‘thumb’

²⁸ Ratzlaff, 84.

²⁹ Florimon Van Putte, “Dede Pikina, de Braziliaanse Connectie En de Yaya,” *Kristóf* XII, 4 (2003): 34.

Van Putte analyses a possible origin for the names given to the fingers in this rhyme and concludes that they can be of either Portuguese or Spanish origin, except for one of them. For him, it is precisely *fulambeu* that is the key to its origin: It is only found in PT. Nevertheless, since we are dealing here with an entire children's rhyme with an equivalent in Brazilian folklore, van Putte is certain that these isolated words for the different fingers were not pieced together in Curaçao. He rightly concludes that the whole rhyme was taken by the Sephardic Jews from Brazil to Curaçao and that "in het licht van het voorgaande is het duidelijk dat er een connectie is tussen dede pikiña en de folklore van Brazilië."³⁰ Once in Curaçao, the rhyme would have found its way into PA amongst the Sephardic Jews and by means of the *yaya*, of the Sephardic families, who would have passed it on not only to the new generations of their masters' children, but also to their own children.

Dictionaries of Portuguese corroborate Van Putte's allegation, since they describe the PT equivalent term *fura-bolo* as a Brazilian regionalism, as for example, in the following entry: "Regionalismo: Brasil. 1 Uso: informal. O dedo indicador."³¹ Apart from that, Câmara Cascudo also mentions the term *fura-bolo* and the whole rhyme as part of Brazilian folklore in his dictionary, classifying it as a mnemonic commonly used in children's rhymes.³²

More recently, further examples can be found in Aruba that attest to the use of these finger names. The Aruban poet, writer and performer Rosabelle Chuchi Illes uses some of them in a song called *Camufla* ('to disguise'), which was released in 2017 by her and Datapanik. In October 2017, the Biblioteca Nacional Aruba celebrated the 98 years of Jose Maria Dania who is considered its 'baluarte', which is a word that describes an experienced person that is a 'stronghold' in terms of culture, ideas and/or actions. During an interview conducted in the

30 Van Putte, 37.

31 Houaiss, see entry *fura-bolo*.

32 Luis da Câmara Cascudo, *Dicionário do folclore brasileiro* (Rio de Janeiro: Ediouro, 2003) 343.

Biblioteca Nacional Aruba for a TV news program of Tele Aruba, Jose ‘Joe’ Maria Dania, who is sometimes just called *Pai* or *Papai*, ‘Dad’, mentioned and showed a picture with the typical Aruban Divi-Divi tree and a hand drawn with the following inscription on it: “E number cariño di kada dede. Dede pikinja, ku su bisina, major de todo, fulan bola, mata karanja. Refreska bo mente ku number di cariño di kada dede. Djo Danja (Pai).”³³ During the interview, it is mentioned that Dania knows many old popular proverbs and rhymes like the one referring to the names of the 5 fingers. Therefore, PA *fulabola* ~ *fulabomba* ~ *fulambeu* ~ *fulan bola* provides additional evidence of the linguistic connection between PA and Brazilian Portuguese.

Final Remarks

As mentioned at the beginning of this paper, it might be difficult to prove that some of the PA features present in the deeper layers of the language could be attributed specifically to an influence from Brazilian Portuguese or the Portuguese spoken by the Sephardic Jews. However, there definitively are direct links between PA and Brazilian Portuguese established by the Sephardic Jews and their servants, analysed above. The PA items *bacoba*, *yaya* and *fulabola* discussed here illustrate the linguistic connection between PA and Brazilian Portuguese, at least when it comes to the incorporation of lexical items, an absolutely feasible phenomenon, when the historic and linguistic bridges built by the Sephardic Jews and their servants between Brazil and the ABC Islands are considered.

33 Own translation: “The fond (from the childhood) name of each finger. [The names of the five fingers are provided in the sequence from the little finger to the thumb]. Refresh your mind with the fond name of each finger. Joe Danja (Father [one of his nicknames]).”. This picture appeared along with a short interview with Joe Danja given to Mirto Lacle in the news program *Telenoticias*. Local News. Tele Aruba, 10 October 2017, starting at 32’07”. 12 October 2017. <<http://www.telearuba.aw/2017/10/11/telenoticia-10-oct-2017/>> or <<https://vimeo.com/237674647>>.

Proceso de declive del buglere¹

(The Decline of Buglere)

*Isabel Cristina Bolaños Villalobos*²

Universidad Nacional, Costa Rica

RESUMEN

Se describe el acelerado proceso del declive en el que se halla el buglere costarricense, a partir de varias tipologías utilizadas para el estudio de lenguas en riesgo de extinción. Teniendo como punto de referencia estudios previos, se comentan factores concurrentes que se han dado entre la comunidad hablante de esa lengua (socioculturales, principalmente), que han conducido al paso de un estado obsolecente al de indiferencia y de su próxima extinción.

ABSTRACT

A description is provided of the rapid decline of Costa Rican Buglere, based on several typologies used to study languages in danger of extinction. Using previous studies as reference points, attention is given to concurrent factors, most of which are sociocultural, occurring between the speakers of that language, which have led it from the state of obsolescence to that of indifference, and extinction in the near future.

Palabras clave: obsolescencia, muerte de lenguas, actitudes lingüísticas, vitalidad lingüística, documentación.

Key words: obsolescence, languages extinction, linguistic attitudes, linguistic vitality, documentation.

1 Recibido: 11 de abril de 2019; aceptado: 27 de agosto de 2019. En este artículo se desarrollan en detalle algunos conceptos presentados en el IV Congreso Internacional de la Asociación Centroamericana de Lingüística (ACALING), Universidad Don Bosco San Salvador, El Salvador. 28, 29, 30 de agosto de 2017. Se puede consultar también: https://prezi.com/vwkvvt_msrhbr/declive-del-buglere/.

2 Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje. Correo electrónico: isabel.bolanos.villalobos@una.ac.cr

Introducción

La población indígena buglé costarricense se encuentra en el sur del país, en el Territorio Indígena Guaymí, de San Vito de Coto Brus. Los hablantes del buglere emigraron hacia Costa Rica desde Panamá en la década de 1950, siguiendo el grupo étnico guaymí, con el que conviven «compartiendo la misma cultura», pero lenguas distintas, tal y como la misma población buglé lo indica. Sin embargo, esta coexistencia ha ido en detrimento de su lengua y de su cultura, debido a la «superioridad cultural» de los guaymíes, más numerosos y que presentan una formación social mucho más fuerte. Los guaymíes han ido poco a poco absorbiendo a los buglés al punto de que en censo nacional de 2011 la población buglé no fue contabilizada como grupo étnico costarricense, sino como de origen guaymí. Por esto, no existen datos de la cantidad exacta de pobladores buglés, en Costa Rica, pero se considera que hay alrededor de doscientas personas que habitan ese territorio.

La estrecha relación vertical de los guaymíes con los buglés es evidente en situaciones sociales. Los buglés, quienes a su llegada a Costa Rica fueron equívocamente identificados como «guaymíes sabaneros» por considerarlos hablantes de un dialecto guaymí, eliminaron la denominación *guaymí* y mantuvieron la de *sabaneros*, la cual utilizan actualmente para autodenominarse³. En cuanto a la superioridad social ejercida sobre la población buglé, no hay estudios antropológicos que indiquen su razón; pero según Francisco Rodríguez, informante mayor de la comunidad, las mujeres buglés preferían a los hombres guaymíes por ser estos más fuertes y altos; consideraban que eran mejor para la cacería y la pesca. Con base en esto apareció tal superioridad social y cultural, que probablemente haya sido la causa de un bilingüismo unidireccional en los matrimonios entre guaymíes

3 J. Diego Quesada, *Gramática del buglere* (Quito: Abya Yala, 2012): 17-23 (17).

y buglés. Esto significa que en una familia entre un buglé y un guaymí, sin importar cuál de los dos esposos sea de cuál etnia, se hablará mayoritariamente el guaymí. Los hijos de esa familia serán guaymíes, a pesar de que su madre o padre sean buglés.

En el Territorio Indígena Guaymí funciona un colegio público y varias escuelas de primaria distribuidas por los diferentes caseríos. Para lo que concierne a este trabajo se han considerado las poblaciones de La Casona, Kiabto y Betania. En la cabecera del territorio, el caserío La Casona, existe una escuela de primaria, un colegio de secundaria, un centro de atención de salud (EBAIS), un Centro de Educación y Nutrición y Centro Infantil de Atención Integral CEN-CINAI, dos pequeñas tiendas de comestibles e iglesias de distintas denominaciones religiosas. La Casona se encuentra a 16 kilómetros del centro de San Vito, con un camino lastrado de cinco kilómetros desde la carretera principal.

Las poblaciones de Betania y Kiabto están más lejanas que La Casona y su acceso es mucho más complicado según las condiciones del camino y el clima. La escuela primaria y el colegio secundario son instituciones de educación que trabajan bajo la nominación de colegio o escuela indígena, también existente en el sistema de educación pública del país. Por ello, a los estudiantes se les imparte tan solo tres clases de lengua materna y dos de cultura, únicamente en la escuela. En secundaria reciben clases de español, inglés o francés, pero no de sus lenguas maternas. No fue sino hasta 2016 cuando el Ministerio de Educación Pública encargó a una maestra para enseñar la lengua buglere en las escuelas primarias de La Casona, Kiabto y Betania; anteriormente a los niños buglés se les impartían clases de guaymí. Además, pese a que el buglere es la lengua materna de la maestra, no es una docente titulada. Con respecto a las clases de cultura, sólo se imparten de cultura guaymí ya que como se indicó, hasta los mismos maestros consideran que es «la misma cultura». Esto es una muestra

de la superioridad guaymí ya que al ser lenguas distintas las culturas como productos de la lengua debieron de haber sido distintas antes de la asimilación de la población actual buglé de la cultura guaymí. El detrimento de su cultura y lengua es tan palpable que sus propios pobladores desconocen los rasgos culturales particulares de su cultura ante la guaymí.

La población buglé que asiste a la escuela, según datos proporcionados por el director y la maestra de lengua buglere de la escuela de La Casona, San Vito, correspondía en 2016 a treinta niños buglés en la escuela de La Casona, siete en Kiabto, y cuatro en Betania, para un total de cuarenta y un niños buglés en el sistema de educación. Sus edades oscilan entre siete y trece años, y se considera que quizá la mitad entienden su lengua, y solo la cuarta parte son capaces de hablarla.

Todos los grupos minoritarios del país, incluidos los indígenas buglés, no han recibido apoyo oficial para fortalecer y revitalizar sus lenguas y culturas. El mismo sistema de educación pública prioriza enseñarles a los niños del territorio indígena —declarado patrimonio cultural— inglés u otra lengua extranjera antes que su lengua materna. La enseñanza prioritaria es en español. Es manifiesta la carencia de políticas claras y eficaces en pro del patrimonio cultura indígena costarricense.

Tipología del estado de lenguas y caracterización del buglere

Según la UNESCO⁴, una lengua se encuentra en peligro de extinción cuando cada vez menos pobladores la utilizan como medio de comunicación en ámbitos de educación, comunicación familiar, comercio y actividades religiosas culturales. Esto implica a una disminución significativa en el número de hablantes, con cada vez

4 UNESCO, «Vitalidad y peligro de desaparición de las lenguas», Grupo especial de expertos sobre las lenguas en peligro convocado por la UNESCO, Reunión Internacional de Expertos sobre el programa de la UNESCO «Salvaguardia de las Lenguas en Peligro», París, 10-12 de marzo de 2003, <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/pdf/LVE_Spanish_EDITED%20FOR%20PUBLICATION.pdf>.

menos hablantes adultos y una merma de niños. Existen varias categorizaciones para determinar el grado de declive de las lenguas en peligro de extinción. El propósito, aquí, es mostrar, mediante el uso de diversas escalas, cómo en el transcurso de menos de diez años, la lengua buglere ha sufrido un acelerado declive.

Estados de salud de una lengua

La clasificación muy conocida de lenguas en declive, establecida por Bauman⁵, identifica cinco niveles de estado de las lenguas indígenas en comparación con el inglés de Estados Unidos. El factor primordial que determina el estado de salud de una lengua es la población hablante, principalmente la población infantil hablante. Brevemente se describen las categorías:

Florecientes: son las lenguas que cuentan con hablantes monolingües de todas las edades, lo que conlleva un crecimiento en la población hablante. Se utilizan para todas las situaciones sociales y la lengua se adapta a la cultura cambiante de la población.

Duraderas: al igual que las lenguas en la categoría anterior, una lengua duradera cuenta con una alta valoración por parte de la comunidad. Sin embargo, una lengua duradera ha cedido territorio a la dominante, lo que provoca situaciones sociales que sólo se realicen en la lengua dominante. Aun así, la lengua como ente vivo sigue adaptándose a la cultura de la comunidad.

Declinantes: la población hablante de una lengua declinante es para entonces una población de mayor edad; no hay tantos jóvenes que la hablan con fluidez. A pesar de que la población puede continuar creciendo, el sector hablante disminuye al ser en su mayoría analfabetos en la lengua. En el aspecto cultural, una lengua declinante ha cedido espacio para que la lengua dominante se utilice en situaciones que anteriormente solo se daban en la lengua declinante.

5 James Bauman, *A Guide to Issues in Indian Language Retention* (Washington: Center for Applied Linguistics, 1980) 5-20036 (5).

Obsolescentes: los hablantes de esta categoría de lengua son solo adultos, y estos no la enseñan a los niños, por lo cual el número de hablantes decrece rápidamente. Para este nivel toda la población es bilingüe y utiliza la lengua dominante preferiblemente en todas las situaciones. La lengua materna que permanece ya no es flexible, ni se adapta al cambio cultural.

Extintas: este nivel de declive se refiere a aquellas lenguas que no tienen hablantes nativos vivos. Estas lenguas se conocen y estudian gracias a los documentos escritos o grabaciones existentes, pero al no haber hablantes vivos no hay lengua viva.

Quesada⁶ aplicó esa clasificación al buglere y concluye que «el buglere se encuentra entre declinante y obsolescente». Con base en el análisis realizado en ese momento a la población buglé, consideraba positivo (+) el factor correspondiente a la cantidad de hablantes y su grado de bilingüismo, pero en fase media (\pm) la proporción de hablantes con respecto al total de población. Los factores de fluidez de los hablantes jóvenes, la preferencia por la lengua materna y la capacidad de adaptación de la lengua a la cultura hablante se catalogaron como negativos (-). Quesada indica como posible causa del estado de la lengua buglere la asimilación cultural a la cultura guaymí, la «obligación» no explícita de las leyes gubernamentales costarricenses (que no valoran la diversidad étnica y cultural), y la baja autoestima cultural que se ha desarrollado entre los bugles por la mezcla de las dos anteriores, sumado a la lejanía de la población buglé residente en Panamá.

Tipos de lenguas y sus hablantes de Quesada

Quesada⁷ introduce el concepto de *fase crítica* para al momento crucial en que «se decide si la lengua se va a proteger o si se va a descuidar para que se extinga». La sobrevivencia de la lengua está

6 J. Diego Quesada, «El buglere: lengua obsolescente», *Letras* 43 (2008a): 39-50 (43). Esta tipología contempla las siguientes categorías: 1. resistentes, 2. vegetantes, 3. obsolescentes, 4. indiferentes.

7 J. Diego Quesada, «Las lenguas chibchas y sus hablantes: resistencia, obsolescencia e indiferencia», Antonio Palmisano, ed., *Identità delle Comunità Indigene del Centro America, Messico e Caraibi: aspetti culturali e antropologici* (Roma: IILA, 2008b) 4-12 (4).

muy relacionada con el papel que la población hablante considera que desempeña en la cohesión y preservación de la cultura y su propia sobrevivencia como grupo étnico. La actitud de la población hacia su lengua y su valoración son claves para la revitalización. De no contarse con estos factores, a la lengua no se le ha destinado más camino que su extinción. Quesada propone una nueva tipología para caracterizar las lenguas en fase crítica. A continuación, se detallan los cuatro niveles y actitudes de hablantes que las determinan:

Resistentes: «son lenguas cuyos hablantes poseen una consciencia y un orgullo profundo de sus lenguas, las cultivan, las enseñan a las nuevas generaciones, y utilizan la lengua como verdadero símbolo de identidad»⁸. Muchos de este tipo de hablantes se aíslan del contacto con la cultura foránea como medida de preservación de su lengua y su cultura, con lo que refuerzan su lengua como símbolo de identidad.

Vegetantes: las lenguas ubicadas en esta condición son las que han sobrevivido más por fuerza del destino que por una decisión consciente de sus hablantes. Su preservación se debe al aislamiento geográfico y cultural de su población. Al acercarse esta más a los centros de población que están en contacto con otras lenguas se manifiesta más su debilidad y descuido. Entre más aislamiento mayor la preservación de la lengua.

Obsolescentes: en el tercer nivel de la fase crítica de una lengua, «la transmisión generacional se ve interrumpida total o parcialmente por factores como la migración, la poca población, [y/o] la integración a la cultura criolla»⁹.

Indiferentes: se refiere a aquellas lenguas «cuyos hablantes no muestran interés en preservar su lengua, e incluso muestran cierta vergüenza lingüística»¹⁰. La población manifiesta su desinterés por mantener la lengua. Cualquier uso social, religioso, o cultural que ésta haya tenido, ya no es útil.

8 Quesada (2008b), 12.

9 Quesada (2008b), 12.

10 Quesada (2008b), 12.

En esta tipología, Quesada utiliza la lengua buglere como ejemplo en la caracterización de las lenguas obsoletas. Considera que debido a la migración guaymí, a la interacción con las culturas indígena dominante—guaymí—y a la cultura criolla mestiza nacional, las nuevas generaciones cada vez hablan menos la lengua. Había más presencia de la lengua buglere en ambientes íntimos familiares. Quesada considera que «el abandono de la lengua no se puede achacar —al menos directamente— al español. Es muy probable que esa asimilación a la cultura guaymí sea un mecanismo de sobrevivencia étnica; es decir, que los buglés sientan que solo pueden sobrevivir como indígenas “bajo el ala” de un grupo por ellos percibido como fuerte»¹¹.

Factores para evaluar la vitalidad de una lengua de la UNESCO

La UNESCO¹² instituye que «la diversidad lingüística es esencial en el patrimonio de la humanidad. Cada lengua encarna la sabiduría cultural única de un pueblo. Por consiguiente, la pérdida de cualquier lengua es una pérdida para toda la humanidad». En la 31.^a reunión de la Conferencia General de la UNESCO, de octubre de 2001, se adopta la «Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural», que reconoce el papel fundamental de la diversidad lingüística y se recomienda tomar medidas para «sostener la diversidad lingüística de la humanidad y apoyar la expresión, la creación y la difusión del mayor número posible de lenguas»¹³. Para ello se formulan nueve factores para evaluar la vitalidad de la lengua y su estado de peligro, calibrar las actitudes hacia ella y evaluar la urgencia del trabajo de documentación. A su vez, cada factor se subdivide en cinco grados de estado. En el resto de esta subsección se aplican esos factores al buglere según nuestra experiencia de campo. El análisis de los factores no se presenta en orden numérico sino de importancia o presencia de pruebas en la población en estudio.

11 J. Diego Quesada, J. «¿Indiferencia ante la indiferencia?», Ponencia presentada ante la XX Feria Internacional del Libro de Antropología en México, Museo de Antropología (2008c): 9.

12 UNESCO, 1.

13 UNESCO, 3.

Factor 1: Transmisión intergeneracional de la lengua. «El factor más utilizado para evaluar la vitalidad de una lengua es el de si se transmite o no de una generación a la siguiente», sostiene Fishman¹⁴. Aquí la UNESCO establece una escala de cinco grados de esta transmisión (ver cuadro 1).

Cuadro 1. Factor 1: Transmisión intergeneracional de la lengua

Grado de vitalidad	Grado	Población de hablantes
<i>no corre peligro</i>	5	La lengua es utilizada por todos los grupos de edad, incluidos los niños.
<i>vulnerable</i>	4	La lengua es utilizada por algunos niños en todos los ámbitos, y por todos los niños en ámbitos restringidos.
<i>claramente en peligro</i>	3	La lengua es utilizada sobre todo por la generación parental para arriba.
<i>seriamente en peligro</i>	2	La lengua es utilizada sobre todo por la generación de los abuelos para arriba.
<i>en situación crítica</i>	1	La lengua es utilizada por muy pocos hablantes, fundamentalmente de la generación de los bisabuelos.
<i>extinta</i>	0	Ya no quedan hablantes.

Fuente: UNESCO, 7.

Factor 2: Número absoluto de hablantes. En la comunidad buglé costarricense, los niños no aprenden en su hogar la lengua como materna. Algunos padres les hablan a los hijos en su lengua materna, pero por lo general los niños no contestan en ella. Aquí hay una clara diferencia entre los niños mayores y los menores. Los primeros hablan, lo segundos muy poco. Algunos niños indican que sus padres «los llaman en buglere» o les dan instrucciones en la lengua; sin embargo, ellos no tienen la competencia para responder. Más allá de instrucciones diarias o expresiones lingüísticas fijas, la lengua casi no se utiliza en el hogar en conversaciones espontáneas. A partir de ello, se concluye que la lengua está en un grado 3, claramente en peligro.

¹⁴ UNESCO, 6.

Factores 2: Número absoluto de hablantes; y 3: Proporción de hablantes en el conjunto de la población. Pese a que no se puede establecer el número absoluto de hablantes necesarios para que una lengua continúe con vida, la UNESCO afirma que «una comunidad de hablantes pequeña está siempre en peligro. Una población pequeña es mucho más vulnerable que una grande a ser diezmada (debido a enfermedad, guerra o desastre natural, por ejemplo)»¹⁵.

La población buglé en Costa Rica está invisibilizada¹⁶. Tomando los datos del censo nacional, Constenla dice: «En la actualidad, las lenguas indígenas territoriales de Costa Rica son cuatro: bribri, cabécar, guaimí y guatuso». La cantidad de hablantes buglere es tan pequeña que en el censo de 2000 no aparece como una población minoritaria del país. Es probable que sus miembros fueron contados dentro de la población guaymí por compartir el territorio y por haber sido los buglés asimilados culturalmente. La versión electrónica del Summer Institute of Linguistics tampoco lo incluye en lo referente a las lenguas de Costa Rica, aunque sí como lengua de Panamá, de la que señala «Speakers of Sabanero are few and integrated among the Guaymí»¹⁷. Quesada¹⁸ considera que apenas un 50% de esos 200 nativos buglés en Costa Rica habla con fluidez. ¿Qué ocurriría si viniera una catástrofe y murieran 100 buglés, el 50% de la población?

15 UNESCO, 7.

16 Adolfo Constela Umaña, «La diversidad lingüística de Costa Rica: las lenguas indígenas», *Revista de Filología y Lingüística* 37 (2011): 93-106 (98).

17 Summer Institute of Linguistics (SIL), «Languages of the World: Languages of Costa Rica», *Ethnologue*, <www.sil.org>. Para Costa Rica, puede consultarse específicamente: <https://www.ethnologue.com/13/countries/Cost.html>; o para Panamá: <https://www.ethnologue.com/13/countries/Pana.html>

18 Quesada (2012), 18.

Cuadro 2. Factor 3: Proporción de hablantes en el conjunto de la población de referencia

Grado de vitalidad	Grado	Proporción de hablantes en el conjunto de la población de referencia
<i>no corre peligro</i>	5	Todos hablan la lengua.
<i>vulnerable</i>	4	Casi todos hablan la lengua.
<i>claramente en peligro</i>	3	La mayoría habla la lengua.
<i>seriamente en peligro</i>	2	Una minoría habla la lengua.
<i>en situación crítica</i>	1	Muy pocos hablan la lengua.
<i>extinta</i>	0	Nadie habla la lengua.

Fuente: UNESCO, 8.

Esta situación hace pensar que el buglere está claramente en peligro de desaparecer. En cuanto a la proporción de hablantes en el conjunto de la población (ver cuadro 2), según cifras constatadas en el último año, de 41 niños buglés matriculados en la escuela menos de una cuarta parte lo hablan. Se puede decir entonces que el buglere se encuentra en grado 1: *situación crítica*, en que muy pocos lo hablan.

Factor 4: Cambios en los ámbitos de utilización de la lengua. En este factor se evalúa dónde, con quién y en qué asuntos se utiliza la lengua para su transmisión intergeneracional. El guaymí se utiliza en la escuela, en compras de comestibles y en la mayoría de las relaciones entre los pobladores mientras que el buglere se utiliza sólo en ámbitos cotidianos a lo interno del hogar. Los buglés no cuentan con una organización cultural y social activa; no hay actividades religiosas, administrativas y casi ni educativas que se dan en esta lengua. En el Festival Cultural Indígena (2017) del Liceo de La Casona, se efectuó una exposición de actividades culturales y religiosas del Territorio Indígena. En la mayoría de los casos se empleó el guaymí; la minoría el español. El buglere solo se mencionó como parte de cultura guaymí-buglere, pero el idioma no se utilizó. Todos estos factores indican que el buglere se usa en «ámbitos muy restringidos», como se puede ver en el cuadro 3.

Cuadro 3. Factor 4: Cambios en el ámbito de utilización de la lengua

Grado de vitalidad	Grado	Ámbitos y funciones
<i>uso universal</i>	5	La lengua se utiliza en todos los ámbitos y para todas las funciones.
<i>paridad plurilingüe</i>	4	Se pueden emplear dos o más lenguas en la mayoría de los ámbitos sociales y para la mayoría de las funciones.
<i>ámbitos decrecientes</i>	3	La lengua se utiliza en el ámbito doméstico y para muchas funciones, pero la lengua dominante empieza a penetrar incluso en el ambiente familiar.
<i>ámbitos limitados o formales</i>	2	La lengua se utiliza en ámbitos sociales limitados y para varias funciones.
<i>ámbitos muy limitados</i>	1	La lengua se utiliza sólo en un número muy restringido de ámbitos y para muy pocas funciones.
<i>extinta</i>	0	La lengua no se utiliza en ningún ámbito para ninguna función.

Fuente: UNESCO, 9.

Factor 5: Referente a la respuesta a los nuevos ámbitos y medios de comunicación. Se encuentra en un grado inactivo (ver cuadro 4). El buglere costarricense no se utiliza en ningún nuevo ámbito. En 2016 empezó la enseñanza del buglere a los 41 niños matriculados en las escuelas; antes de eso los niños buglés asistían a clases de lengua y cultura guaymí, donde se les enseñaba implícitamente que la lengua para comunicarse en su comunidad era el guaymí. En los demás tipos del sistema de enseñanza, domina el español, que sobrepasa incluso al guaymí. Esto indica que el buglere costarricense está inactivo en el desarrollo diario de la población.

Cuadro 4. Factor 5: Referente a la respuesta a los nuevos ámbitos y medios de comunicación

Grado de vitalidad	Grado	Nuevos ámbitos y medios aceptados por la lengua en peligro
<i>dinámica</i>	5	La lengua se utiliza en todos los nuevos ámbitos.
<i>robusta/activa</i>	4	La lengua se utiliza en la mayoría de los nuevos ámbitos.
<i>pasiva</i>	3	La lengua se utiliza en muchos nuevos ámbitos.
<i>comprometida</i>	2	La lengua se utiliza en algunos nuevos ámbitos.
<i>mínima</i>	1	La lengua se utiliza sólo en unos pocos nuevos ámbitos.
<i>inactiva</i>	0	La lengua no se utiliza en ningún nuevo ámbito.

Fuente: UNESCO, 10.

El factor 6: Sobre la disponibilidad de materiales para el aprendizaje y la enseñanza de la lengua. Está en el nivel cero (ver cuadro 5).

Cuadro 5. Factor 6: Sobre la disponibilidad de materiales escritos

Grado	Disponibilidad de materiales escritos
5	Existen una ortografía establecida y una tradición de lectura y escritura, con gramáticas, diccionarios, textos, literatura y medios de comunicación diarios. La lengua escrita se utiliza en la administración y en la educación.
4	Existen materiales escritos, y en la escuela los niños aprenden a leer y escribir en la lengua. La lengua escrita no se utiliza en la administración.
3	Existen materiales escritos y los niños pueden conocer la lengua escrita en la escuela. No se promueve la alfabetización mediante medios impresos.

Grado	Disponibilidad de materiales escritos
2	Existen materiales escritos, pero es posible que sólo sean útiles para algunos miembros de la comunidad; para otros pueden tener un valor simbólico. El aprendizaje de la lectura y la escritura en la lengua no forma parte de los programas escolares.
1	La comunidad conoce una ortografía práctica y se escriben algunos materiales.
0	La comunidad no posee ninguna ortografía.

Fuente: UNESCO, 11.

En 2012 Quesada publicó su *Gramática del buglere*, estudio sintáctico, morfológico y fonético de la lengua (material no apto para la enseñanza directa de la lengua a niños). En 2016 se empezó con la producción de material escrito y didáctico para apoyar las clases que se empezaron a impartir el año anterior. El primer texto de una colección de tres, que presenta el primer nivel para el aprendizaje de la escritura y lectura en buglere, fue puesto a prueba por la maestra en 2018. A los niños y a la maestra se les dio un ejemplar en proceso de evaluación para obtener su retroalimentación en el uso diario; sin embargo, el uso de este material que se le dio la maestra en el proceso de evaluación no fue el óptimo debido a su falta de formación pedagógica. Los textos están actualmente en proceso de diseño y publicación, con el fin de que los niños dispongan de ellos en 2020, y en 2019 se impartirán talleres de formación pedagógica a la maestra con el fin de que pueda utilizar los libros con los niños de una mejor manera. Esto da cierta esperanza a la situación crítica del buglere, ya que de utilizarse los textos y correctamente, el buglere, con base en el factor de disponibilidad de materiales para la enseñanza y el aprendizaje, podría subir de un nivel dos al tercero.

El factor 7: Actitudes y políticas de los gobiernos y las instituciones hacia las lenguas, incluidos su rango oficial y su uso tiene una

asimilación pasiva (cuadro 6). Bolaños¹⁹ describe algunas alternativas legislativas del gobierno de Costa Rica para el fortalecimiento y conservación de las lenguas indígenas del país. El Decreto Ejecutivo n.º 18967 establece que:

El Estado debe apoyar el rescate de las diferentes expresiones culturales, otorgando a los pueblos que conforman su nacionalidad, los recursos necesarios para el fomento, estudio y difusión de su cultura, incluyendo promoción y conservación de sus lenguas vernáculas²⁰.

Se creó el Subsistema de Educación Indígena, en Ministerio de Educación Pública mediante el Decreto Ejecutivo n.º 22072 de 1993, cuyos objetivos son alfabetizar en leguas indígenas y promover la práctica de las mismas a través de estrategias para el rescate de las lenguas indígenas que se encuentren en proceso de muerte²¹. Más adelante, en la Resolución 34-97 de Consejo Superior de Educación, se instauran las asignaturas de lengua indígena y cultura indígena, con tres y dos lecciones semanales respectivamente. Se procura desarrollar habilidades de expresión oral y escrita en la lengua indígena, y promover el aprecio por la literatura oral indígena²². Pese a estas acciones altruistas, aún no se ven frutos para la revitalización de la lengua buglere.

El contar con una maestra de lengua, desde hace dos años, pero que no cuenta con formación pedagógica, agrava la situación y refleja que las intenciones gubernamentales no llegan a realizarse. La presencia del Ministerio de Educación Pública es real en todo el territorio nacional, como lo comenta Bolaños²³:

19 Isabel Cristina Bolaños Villalobos, «Gramática Pedagógica del Buglere: el primer paso para la revitalización de la lengua», *UniverSOS. Revista de Lenguas Indígenas y Universos Culturales* 14 (2017): 177-190 (184).

20 Carmen Rojas Chaves, «Revitalización lingüística de las lenguas indígenas de Costa Rica», *Estudios de Lingüística Chibcha* 16, 9-17 (1997-1998): 9-17 (12).

21 Rojas Chaves, 12.

22 Bolaños, 184.

23 Bolaños, 185.

El trabajo del Ministerio de Educación Pública ha llegado a los rincones más lejanos del país, incluyendo las comunidades en medio de la montaña donde viven los buglés. La falta [de infraestructura] no ha sido del MEP, sino de la misma carencia de valor e identidad propia de la población.

Ahora, la capacitación y compañía profesional se le brinda a la maestra de lengua. En 2018, Bolaños colaboró con la comisión de maestros de lenguas indígenas de la región en conjunto con la Asesora Nacional de Lenguas Indígenas del Ministerio de Educación Pública, que desarrollan los programas para la enseñanza y aprendizaje de la lengua guaymí. Su encargada indica que el diseño de los programas de enseñanza de lengua buglere no se pondrá en marcha antes de cuatro años. Este panorama revela que no existe una política explícita para las lenguas minoritarias; en el ámbito público prevalece la lengua dominante, lo que demuestra que dentro de este factor el rango oficial y el uso del buglere tienen una asimilación pasiva.

Cuadro 6. Factor 7: Sobre actitudes y políticas de los gobiernos e instituciones hacia la lengua

Grado de apoyo	Grado	Actitudes oficiales hacia las lenguas
<i>apoyo igualitario</i>	5	Todas las lenguas son protegidas.
<i>apoyo diferenciado</i>	4	Las lenguas minoritarias son protegidas fundamentalmente como lenguas de ámbito privado. El uso de la lengua es prestigioso.
<i>asimilación pasiva</i>	3	No existe una política explícita para las lenguas minoritarias; en el ámbito público prevalece la lengua dominante.
<i>asimilación activa</i>	2	El gobierno alienta la asimilación a la lengua dominante. Las lenguas minoritarias no gozan de protección.
<i>asimilación forzosa</i>	1	La lengua dominante es la única lengua oficial, mientras que las lenguas no dominantes no son reconocidas ni protegidas.
<i>prohibición</i>	0	Las lenguas minoritarias están prohibidas.

Fuente: UNESCO, 13.

El factor 9: Sobre la urgencia del trabajo de documentación: tipo y calidad de la documentación. Se considera que el buglere se encuentra entre las categorías *pasable* y *fragmentaria* (ver cuadro 7) ya que existe una gramática del buglere²⁴ y se están diseñando los manuales para la enseñanza y aprendizaje del buglere para primero, segundo y tercer grados de escuela. Al carecer de medios de comunicación cotidianos en que se utilice la lengua, el alcance de estos materiales es mínimo. En la siguiente etapa del proyecto, se creará un repositorio de materiales lingüísticos anotados, tanto auténticos como didácticos, con el fin de compilar en forma centralizada, todos los estudios disponibles del buglere costarricense, así como los materiales didácticos producidos para fortalecer el proceso de revitalización que se está llevando a cabo.

Cuadro 7. Factor 9: Sobre la urgencia del trabajo de documentación

Naturaleza de la documentación	Grado	Documentación de la lengua
<i>excelente</i>	5	Existen gramáticas y diccionarios completos, textos extensos y un flujo constante de materiales lingüísticos. Hay abundantes registros anotados de audio y vídeo de alta calidad.
<i>bueno</i>	4	Existen una buena gramática y cierto número de gramáticas aceptables, diccionarios, textos, literatura y medios de comunicación cotidianos; hay suficientes registros anotados de audio y vídeo de alta calidad.
<i>pasable</i>	3	Puede haber una gramática aceptable o un número suficiente de gramáticas, diccionarios y textos, pero no medios de comunicación cotidianos; pueden existir registros de audio y vídeo de calidad variable o diverso grado de anotación.

24 Quesada (2012).

Naturaleza de la documentación	Grado	Documentación de la lengua
<i>fragmentaria</i>	2	Hay algunos esbozos de gramática, listas de palabras y textos de utilidad para una investigación lingüística limitada, pero sin suficiente cobertura. Pueden existir registros de audio y vídeo de calidad variable, con o sin anotación.
<i>insuficiente</i>	1	Existen sólo unos pocos esbozos de gramática, breves listas de palabras y textos fragmentarios. No hay registros de audio y vídeo, o los que hay son de calidad inutilizable o carecen totalmente de anotación.
<i>indocumentada</i>	0	No existe ningún material.

Fuente: UNESCO, 17.

El factor 8: Actitudes de los miembros de la comunidad hacia su propia lengua. En la población buglé de San Vito de Coto Brus son muy pocos los miembros que demuestran interés por preservar su lengua. La población bugle muestra una baja autoestima lingüística. La mayoría es indiferente o inconsciente del proceso de extinción que atraviesa el buglere. Desde el dominio cultural y social que el guaymí ejerce, los buglés no encuentran ningún beneficio al hablar la lengua; no es esencial para sobrevivir. Por tanto, no lo consideran necesario o importante. En suma, la actitud de los hablantes del buglere está en grado dos (ver cuadro 8): o sea que «algunos miembros apoyan el mantenimiento de la lengua; otros son indiferentes o pueden incluso apoyar su pérdida»²⁵.

25 Aunado a esto, los niños no tienen clara su propia situación; dicen «yo soy buglé; hablo buglere», pero cuando se les pide que hablen, lo hacen en guaymí. Los niños *corrigen* el material lingüístico que se les presenta; incluso la maestra corrige palabras sustituyéndolas por sus versiones guaymíes. El lenguaje de la maestra incluye guaymismos. En una observación de clase, la maestra al frente en la pizarra se dirigió a las observadoras, diciendo: «¿Verdad que ustedes hablan en murire?». (*murire*: buglere en guaymí). O sea, la maestra se refiere a su propia lengua con el nombre de esta en otro idioma.

Cuadro 8. Factor 8: Sobre las actitudes de los miembros de la comunidad hacia su propia lengua

Grado	Actitudes de los miembros de la comunidad hacia su lengua
5	<i>Todos</i> los miembros conceden valor a su lengua y desean que se promueva.
4	<i>La mayoría</i> de los miembros apoyan el mantenimiento de la lengua.
3	<i>Muchos</i> miembros apoyan el mantenimiento de la lengua; otros son indiferentes o pueden incluso apoyar su pérdida.
2	<i>Algunos</i> miembros apoyan el mantenimiento de la lengua; otros son indiferentes o pueden incluso apoyar su pérdida.
1	Sólo <i>unos pocos</i> miembros apoyan el mantenimiento de la lengua; otros son indiferentes o pueden incluso apoyar su pérdida.
0	<i>A nadie</i> le preocupa que se pierda la lengua; todos prefieren emplear una lengua dominante.

Fuente: UNESCO, 13

2017: El buglere: lengua indiferente

En 2009, Quesada sostenía que el buglere es una lengua en serio peligro de extinción, o en un estado intermedio entre declinación y obsolescencia según la tipología de Bauman²⁶. Si se extrapola esa tipología a los factores de la UNESCO para evaluar la vitalidad de una lengua, partiendo de las observaciones desarrolladas en los últimos dos años mediante el trabajo continuo realizado con la población buglere de San Vito de Coto Brus, el buglere ha descendido un nivel y ha llegado al estado de indiferencia, revelando su continuo estado de degradación. Se destaca el aspecto actitudinal de los hablantes bugle en Costa Rica. La descripción de la población buglere de Bolaños ejemplifica características de la población que llevan a su categorización en el estado «indiferente»²⁷.

La lengua buglere no se utiliza sino en forma ocasional. La mayoría de las familias son interculturales (los guaymíes y los buglés

²⁶ Bauman, 16.

²⁷ Bolaños, 179.

se han mezclado); el bilingüismo unidireccional hace que los niños de esas familias se consideren guaymíes y utilicen esa lengua como materna. En las entrevistas con los niños se puede notar que la mayoría convive aún en ambientes íntimos donde oyen *algo* de buglere en su vida cotidiana, por lo que han desarrollado cierta capacidad receptiva de la lengua, pero la demanda social y cultural de producirlo es casi nula. Esta generación no emplea la lengua como herramienta de comunicación en el ámbito fuera de su hogar; su uso se ha trasladado a pocas funciones de comunicación, o sea la lengua ya no es una herramienta de producción sino de recepción —escasa— de información.

Lo más perjudicial es la «vergüenza lingüística» que caracteriza los hablantes indiferentes. En el caso del buglere, se ha notado esta actitud incluso en la maestra de la lengua. En varias oportunidades no se ha detectado un interés más allá del económico al enseñar la lengua buglere. Además, los pobladores bugles carecen de iniciativa para preservar su lengua. El informante principal de proyecto es el único interesado en la revitalización lingüística, pero se percibe cierto aislamiento de la organización social y cultural de la población. En resumen, en tan sólo un poco más de una década se ha visto la degradación del estado de la lengua buglere, con lo cual el proceso de declive se encuentra próximo a su compleción.

Conclusiones

- a. Así como existen lenguas cuyo proceso de declive se da en espacios prolongados de tiempo, otras, como en el caso del buglere, dejan de existir en cuestión de una década.
- b. Bauman²⁸ considera que disminuir el ritmo, detener o revertir el proceso de extinción de una lengua son posibles siempre y cuando la comunidad hablante lo desee, el estado de la lengua

28 Bauman, 11.

y las razones de su declive lo permitan y que se cuente con fondos destinados a tal tarea. Hoy en día los requisitos siguen siendo los mismos y con base en lo expuesto se seguirá trabajando en el Proyecto Gramática Pedagógica del Buglere, para utilizar los escasos recursos disponibles a sabiendas que no bastan para revertir el proceso de declive ya muy avanzado.

- c. Se ha concluido que revitalizar en la clase no será la respuesta al problema, por lo que una opción más efectiva para detener el proceso sería una estrategia de inmersión lingüística conocida como «Casa Cuna», mediante la que se crea un ambiente donde los niños sientan la necesidad de utilizar la lengua para comunicarse y sobrevivir. Este proceso se desarrolla con niñas cuidadoras que utilicen el buglere como lengua primaria, y donde se acuda a la lengua para jugar, aprender y crecer. El aprendizaje en un ambiente totalmente natural es la única posibilidad de acción disponible.

ESTUDIOS DE LINGÜÍSTICA APLICADA
(STUDIES IN APPLIED LINGUISTICS)

The Good, the Bad and the Unthinkable of Learner Autonomy in EFL¹

(Lo bueno, lo malo y lo impensable de la autonomía en el aprendizaje de *ILE*)

*Henry Sevilla Morales*²

Universidad Nacional, Costa Rica

ABSTRACT

This study assesses the relation between self-evaluation and the development of learner autonomy (LA) in English as a foreign language (EFL). Using action-research, the investigation included 22 first-year students taking an oral communication and listening comprehension course in English at the *Universidad Nacional*, Costa Rica. Data collection instruments included weekly plan sheets, student diaries, and student portfolios and were subject to several validity measures. Broadly, findings suggest a connection between self-evaluation and the promotion of LA in EFL in four areas: time management, self-awareness and goal-setting, sense of achievement, and skills integration.

-
- 1 Recibido: 22 de julio de 2019; aceptado: 23 de octubre de 2019. Acknowledgements: This paper presents preliminary findings from the research project “La autoevaluación como estrategia didáctica para potenciar la autonomía en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera” (código SIA 0393-16), financed by the Universidad Nacional (UNA). I wish to thank the authorities of the *Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje* (2016-2021) for their continuous support and helpful academic guidance. I also want to thank Lelia Villalobos Rodríguez, Sherry Gapper Morrow, Sonia Rodríguez Salazar, and posthumously, Allan Pineda Rodríguez, for their insights for the initial proposal of this project. My final word of gratitude goes to Geovanni Corrales Ramírez, my 2018 student assistant, for his invaluable contribution and unmatched enthusiasm throughout the data collection and coding process.
- 2 Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje. Correo electrónico: henry.sevilla.morales@una.ac.cr

RESUMEN

Se analiza la relación entre la autoevaluación del estudiante y el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje del Inglés como Lengua Extranjera (ILE). Mediante la investigación-acción, el estudio incluyó veintidós estudiantes de primer ingreso de un curso de comunicación oral y comprensión auditiva de la Universidad Nacional, Costa Rica. Los datos fueron recabados mediante planes semanales, diarios del estudiante y portafolios del estudiante y sometidos a validación metodológica. Se concluye que hay una conexión entre la autoevaluación y el desarrollo de autonomía en el aprendizaje de ILE en cuatro áreas: manejo del tiempo, autoconsciencia, sentido de logro e integración de destrezas.

Keywords: English as a foreign language, action research, learning strategies

Palabras clave: inglés como lengua extranjera, investigación-acción, estrategias de aprendizaje

Introduction

Although postulating the origin of learner autonomy (LA) in education is by far an ambitious undertaking, authors such as Pichugova, Stepura and Pravosudov trace it back to Henri Holec's 1981 publication of the book *Autonomy and Foreign Language Learning*. Back then, Holec conceived autonomous learning as being able to "take responsibility for [the] learning process in terms of determining the objectives, choosing the content material to study, selecting the strategies and methods of study, [and] monitoring and evaluating their learning."³ The inception of the construct hence parallels the paradigm shifts experienced in language instruction the 1980s, supported by ideas of learner-centeredness enforced by renowned authors such as David Nunan.⁴ Today, the literature uses related concepts to refer to

3 Inna L. Pichugova, Svetlana N. Stepura and Matvey M. Pravosudov, "Issues of Promoting Learner Autonomy in EFL Context," *SHS Web of Conferences* 28 (2016): 1-4 (1). DOI: 10.1051/shsconf/20162801081.

4 Nilcan Bozkurt and Fadime Yalcin Arslan, "Learner Autonomy in Language Learning: Syrian Refugee EFL Learners' Perceptions and Readiness," *Multidisciplinary Journal of Educational Research* 8, 2 (2018): 115-145 (117). DOI: 10.17583/remie.2018.3028.

the subject, “with nuances based on versions of it such as [...] *learner independence, self-direction, awareness, andragogy, autonomous learning, and independent learning*,”⁵ as well as self-education,⁶ self-regulated learning,⁷ and many others. While theoretical discussions around LA in language instruction have been around for a good while now,⁸ empirical studies on this subject remain rather scarce in comparison to those reported in areas such as methodology and assessment.

In Costa Rica, efforts to tackle this issue have been recorded more systematically in the past six years by Barrantes and Olivares, Zamora and Chaves, López, and Sevilla and Gamboa,⁹ but these account for only isolated initiatives with little or no financial support from universities. At the core of this issue is that fact that most of these investigations have been sporadic and fragmentary, making it difficult to track down the long-term evolution of the populations studied in terms of LA development.¹⁰ To help bridge this gap, the current paper discusses preliminary findings from a two-year research project which assesses the incidence of self-evaluation as a strategy to promote LA across three English as a Foreign Language (EFL) programs in the School of Literature and Language Sciences (*Escuela de Literatura y*

5 Pichugova, Stepura and Pravosudov, 1.

6 Rimma Sagitova, “Students’ Self-Education: Learning to Learn Across the Lifespan,” *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 152 (2014): 272-277. DOI: 10.1016/j.sbspro.2014.09.194.

7 Daniel C. Moos and Alyssa Ringdal, “Self-Regulated Learning in the Classroom: A Literature Review on the Teacher’s Role,” *Educational Research International*, (2012): 1-15. DOI: 10.1155/2012/423284.

8 Pichugova, Stepura and Pravosudov, 1.

9 Lena Barrantes and Cinthya Olivares, “A Closer Look into Learner Autonomy in the EFL Classroom,” *Revista de Lenguas Modernas* 19 (2013): 325-343; Eduardo Zamora and Olga Chaves, “Plans of Improvement: A Resource to Enhance Performance and Autonomy in EFL Courses,” *Revista de Lenguas Modernas* 18 (2013): 285-298; Patricia López, “Empowerment Pedagogy: Personal Improvement Goal in Higher Education,” *II Congreso Internacional en Lingüística Aplicada (CONLA-UNA)*: Pérez Zeledón: Universidad Nacional, 28-30 Oct. (2015): 244-254; Henry Sevilla and Roy Gamboa, “Student Self-Evaluation and Autonomy Development in EFL Learning,” *Revista de Lenguas Modernas* 25 (2016): 199-222.

10 Ian Tudor has described this kind of long-term autonomy as *the political dimension of autonomy*. See: Ian Tudor, *The Dynamics of the Language Classroom* (Cambridge: Cambridge University Press, 2001) 119.

Ciencias del Lenguaje, ELCL) and it is framed within the principles of action research.

The study was arranged into four action-research cycles: (1) identification of educational needs, (2) action-plan design, (3) systematic observation of the action plan, and (4) rigorous reflection on the results. Informants comprised 22 first-year students enrolled in an oral communication class in a bachelor's program in English during the first semester of 2018. Data were collected from several instruments such as weekly plan sheets, student diaries, and student portfolios, and they were validated through various procedures including triangulation, prolonged engagement in the field, respondent validation, and instrument pilot-testing. Raw data were later coded to devise categories of analysis following Freeman's (1998) stages for data analysis and interpretation.

By and large, findings suggest a link between self-evaluation and the promotion of LA in four core areas: time management, self-awareness and goal-setting, sense of achievement, and skills integration. Nevertheless, the study reports downsides such as evidence of academic frustration, and the added downside that it was not possible to determine the extent to which the positive outcomes will translate neatly into LA in the long run. Preliminarily, the study supports the claim that these types of initiatives require extensive support from institutional authorities and joint efforts between stakeholders, curriculum developers, and instructors to make LA a priority in EFL. These apparently unthinkable actions are, however, what this paper advocates in the conclusion. The investigation makes several noteworthy contributions for theory and practice: (1) It expands the body of empirical literature on the topic; (2) it sheds light on the benefits and the challenges of running similar projects in EFL programs; and (3) it proposes methods that can be reconstructed in teaching and research practice.

Theoretical Background

To situate the paper theoretically, this section touches upon three subtopics: the status quo of LA, empowerment pedagogy and complexity theory, and self-evaluation as a strategy to promote LA in EFL.

The Status Quo of Learner Autonomy: Needs and Current Developments

In the new geopolitical order, learner autonomy boasts a pivotal role as a roadmap to learning skills beyond the classroom boundaries. To achieve this, the conditions must be provided to develop not only the technical knowledge to perform specific tasks, but also critical thinking and other higher order abilities through self-reflection and self-regulation. According to Cabrera, this can only be accomplished when independent, self-directed learning has taken place. Learner autonomy, according to the author, means that the students “understand the demands of the learning tasks, and set a series of competences, skills, and habits towards a specific learning goal [...]” (author’s translation).¹¹

In language instruction, LA becomes an even more vital element since learners are expected to develop high degrees of proficiency which demand large amounts of out-of-class work, not to mention the fact that they must to stay up-to-date with a changing society that requires shaping and reshaping procedural knowledge. Monereo and Pozo agree with this when they reflect on the short-term expiry of knowledge:

[...] otro de los rasgos que definen el conocimiento en esta sociedad, [...] es la aceleración en el ritmo de producción y, por tanto, su *creciente caducidad*. Aunque sin duda hay saberes más imperecederos que otros, la celeridad en la producción del conocimiento, y la instantaneidad en su distribución, añaden nuevas incertidumbres sobre la relevancia de los saberes que se transmiten a

11 Isaac Cabrera, “Autonomía en el aprendizaje: Direcciones para el desarrollo en la formación profesional,” *Actualidades Investigativas en Educación* 9, 2 (2009): 1-22 (11-12).

los alumnos. Aun cuando se tenga la certeza de que *hoy* son saberes necesarios, en muchos casos no es posible tener casi ninguna certeza de que van a ser igualmente necesarios o relevantes dentro de diez o incluso cinco años.¹²

From this quotation, it follows that students must be prepared perhaps not only to learn, but also to “re-learn and unlearn” on a constant basis, as Cabrera has argued.¹³ This is perhaps truer in the context of EFL, where learners typically receive less linguistic exposure and therefore get fewer communication opportunities than they would in, say, an ESL scenario. In light of this need, Gamboa¹⁴ and Cabrera¹⁵ argue that teaching strategies provide a starting point to attain life-long learning, but more importantly to face the numerous challenges of our evolving societies.¹⁶

Investigating LA, however, is not without limitations. One of them is the construct’s “vast and developing” nature, which makes unifying an operational definition for it difficult;¹⁷ another—and perhaps the greatest of all—is the impossibility to study LA beyond the classroom setting, especially in the long run. According to Tudor (2001), autonomy outside the classroom has been circumscribed within the “political dimension,”¹⁸ and it is a most-pursued skill since it transforms individuals from mere learners into actual language users. The problem is that systematic inquiry of this kind of autonomy requires longitudinal studies, a substantial amount of research resources, and high degrees of motivation on the part of researchers. This may help

12 Carles Monereo and Juan Ignacio Pozo, “La cultura educativa en la universidad: nuevos retos para profesores y alumnos,” en *La Universidad ante la nueva cultura educativa: enseñar y aprender para la autonomía* (Madrid: Síntesis, 2003) 3.

13 Cabrera, 2.

14 Roy Gamboa, “La autoevaluación del estudiante para potenciar la autonomía en el aprendizaje,” *Curso: Didáctica Universitaria para Profesores, Universidad de Costa Rica* (2013) [unpublished manuscript].

15 Cabrera, 9.

16 We will return to teaching strategies in the sub-section “Self-Evaluation: A Vehicle to Learner Autonomy.”

17 See Sevilla and Gamboa (2016) 204.

18 Tudor, 118-119.

explain why most autonomy studies in Costa Rica are cross-sectional and focus on small samples and populations,¹⁹ and why in other countries, even when larger samples have been used, investigations do not seem to deal with the long-term study of LA.²⁰

Empowerment Pedagogy and Complexity Theory Today

Empowerment pedagogy (EP) developed from the postulates of Paulo Freire's *critical pedagogy* theory.²¹ According to López, Freire (1970) challenged the long-held paradigms of banking education where knowledge was passively "transferred" from teacher to learner and advocated for a type of learning that fostered "criticism, students' commitment to their learning process, a sense of belonging and identity, the creation of knowledge through dialogue, and the development of learning autonomy."²² EP also implies acknowledging that, to a large extent, "students are part of an oppressing process where educational aspects, including content and evaluation, are imposed upon them[...]" Empowering learners, López claims, "promotes students' growth, autonomy, criticism, confidence, and self-reliance."²³ In the view of Torres, EP must inevitably involve democratic, participatory instruction, where the student is at the center of the learning process and becomes an empowered agent of change; his power must be recognized as a transformative element for society at large. That implies that an educational system should center on critical reflection on the institution, the teachers, and the students' performance in search for individual and collective decision-making.²⁴ Discussing the place for

19 See: Barrantes and Olivares; Zamora and Chaves; Gamboa; López; and Gamboa and Sevilla.

20 See Craig Gamble, Jonathan Aliponga, Michael Wilkins, Yasuko Koshiyama, Keiko Yoshida and Shirley Ando, "Examining Learner Autonomy Dimensions: Students' Perceptions of their Responsibility and Ability," *JALT Conference Proceedings* (2012): 263; and Bozkurt and Arslan, 121.

21 López, 244-246.

22 Qtd. in López, 245.

23 López, 251.

24 Analí Torres, "La educación para el empoderamiento y sus desafíos," *Sapients. Revista Universitaria de Investigación* 10, 1 (2009): 89-108 (92-93).

EP in childhood education, Loizou and Charalambous have highlighted the following:

[...] an empowerment framework encompasses participation actions that assume children actively participate in their world,” and that “true participation is accompanied by providing space for children to share their voice, treating them as social partners who participate in the development of their lives and the world.²⁵

Based on the above, in the current research EP is conceived as a condition involving not only the students, but also teachers as mediators between policy-makers, the curriculum, and the learners. In the words of Levitt, aiming for teacher empowerment plays a key role in enforcing a liberating education since instructors may help “disturb the balance of the system and bring needed educational reforms to schools.”²⁶ Within this context, far from over-empowering students towards uncritical control of their own learning, this study advocates a negotiated learning experience, where the presence of power, in its most positive sense, opens spaces for autonomous learning for the collective growth of society.²⁷

With that said, let us now turn to complexity theory (CT). Originating in Chaos Theory, CT holds that reality is complex and therefore impossible to understand via the mechanisms of the natural sciences where reality is understood as a continuum of causes and effects.²⁸ In the classroom contexts, learning is conceived as dynamic, changing and elusive, thus making it not only difficult but also risky to formulate causes and effects between the current project and the

25 Eleni Loizou and Nasia Charalambous, “Empowerment Pedagogy,” *Journal of Research in Childhood Education* 31, 3 (2017): 440-452 (441).

26 Roberta Levitt, “Freedom and Empowerment: A Transformative Pedagogy of Educational Reform,” *Educational Studies*, 44 (2008): 47-61 (57). DOI: 10.1080/00131940802225085.

27 See Bill Johnston, “Putting Critical Pedagogy in its Place: A Personal Account,” *TESOL Quarterly* 33, 3 (1999): 560.

28 Louis Cohen, Lawrence Manion and Keith Morrison, *Research Methods in Education*, 7th ed. (New York: Routledge, 2011), 7-9.

students' reported behaviors.²⁹ In agreement with this, Tamjid asserts that language learning does not escape this condition given that languages are the epitomes of evolution and change.³⁰ This partly explains why, for example, a student may get to master a complex structure but fail to internalize one with a similar degree of complexity.³¹ In like manner, CT helps understand why a given strategy or methodology yielded different results in two or more populations with similar characteristics. The reason for this, Soleimani argues, is that the language classroom is such a complex space that its dynamics are shaped by a myriad of factors, making it virtually impossible to predict unequivocal learning outcomes. Thus, CT is much more useful to explain teaching precepts than prescribe them.³² Broadly, Larsen-Freeman (1997) and Van Lier (2004) have explained that CT, among other characteristics:

1. Warns against settling for simple solutions prematurely, as well as against rejecting contrasting viewpoints.
2. Provides some fresh light on SLA phenomenon. [sic]
3. Discourages cause/effect-based theories.
4. Underscores the importance of details
5. Reminds us to hold the whole and to find a unit of analysis that allows this.³³

For Freeman (1997), languages go through periods of chaos and order, and their uppermost creative development occurs at the border between them a state Waldrop (1992) called *the edge of chaos*.³⁴ According to Finch (2001), “the concept of the classroom ‘on the edge

29 See Cohen, Manion and Morrison, 7.

30 Nasrin Hadidi Tamjid, “Chaos / Complexity Theory in Second Language Acquisition,” *Novitas-ROYAL* 1, 1 (2007): 12.

31 Tahjid, 15.

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

33 Qtd. in Tamjid, 15-16.

34 Qtd. in Tamjid, 16.

of chaos,' that is, in a maximum state of learning, implies sensitivity to every variation of input [...], being 'adaptive' to changing needs and preferences, and 'emerging' of new learning structures."³⁵ This chaotic nature of the environment, as Tudor anticipated at the birth of the 21st century, proposes that embracing chaos makes education not only a realistic endeavor, but also a more honest one.³⁶ Tudor insists that the success of education does not lie in the idyllic order which we have fabricated in the minds of teachers, but in our capacity to respond to the complexities of the language classroom within the specificities of each context. This indicates that we must accept language education for what it is rather than for what we would like it to be, thus suggesting a change in the way we understand and conduct research—a change from positivistic to naturalistic (*emic*) studies.³⁷

Self-Evaluation: A Vehicle for Learner Autonomy

Before discussing the link between self-evaluation as a learning strategy and learner LA development, let us briefly look into the principles of on-going assessment, which have been used in this study as a theoretical platform to run the action research (see methodology section). Among other principles, Andrade and Cizek explain that on-going assessment requires that: (1) students take charge of their own responsibilities, (2) objectives be clear and specific, (3) action plans be designed to meet the desired goals, and (4) students evaluate their own learning outcomes through formative feedback, self and peer assessment, and reflection.³⁸ Also referred to as *sustainable assessment*, on-going assessment advocates meaningful learning practices as a way to cultivate “co-operative interdependence, relatedness (or

35 Qtd. in Tamjid, 16.

36 Tudor, 42.

37 Tudor, 40-41.

38 Heidi Andrade and Gregory Cizek, *Handbook of Formative Assessment* (New York: Routledge, 2010) 8.

affiliation), autonomy and, consequently, enduring and sustainable lifelong learning skills.”³⁹

In the present study, on-going assessment is combined with self-evaluation as a learning strategy to develop LA in EFL learning. Self-evaluation is in turn coupled with teaching techniques such as student diaries, weekly plan sheets, portfolios, and strategy-assessment checklists, all of which according to recent research help foster LA. The initiative also arises from findings reported by related research in Costa Rica (e.g., Barrantes and Olivaress; Zamora and Chaves; Gamboa; López; and Gamboa and Sevilla, 2016), where positive LA results are found when using systematic learning strategies across varied higher education settings.

According to Monereo and Pozo, a learning strategy is a series of guided actions devised to help students to deal with the complexities of life, and it is broader than a learning plan and transcends classroom limits.⁴⁰ Within the spectrum of learning strategies, self-evaluation has been vindicated as one of the best ways to foster LA. In the view of Calatayud, self-evaluation is by far the best learning strategy to teach learners to critique and reflect upon their learning process,⁴¹ with direct benefits such as developing self-awareness, fostering responsibility, and having opportunities for self-motivation; teachers, for their part, can use this strategy to assess their students’ progress and propose pedagogical changes *in situ*. Along the same lines, Bolancé, Cuadrado, Ruiz, and Sánchez stress that self-evaluation must be conceived as always allowing room for improvement. The authors seem to agree with Calatayud’s view on LA when they issue the following claim: “la autoevaluación se convierte en un elemento

39 Cohonen (2012), Qtd. in Carol J. Everhard and Linda Murphy, *Assessment and Autonomy in Language Learning* (Houndmills, Basingstoke, Hampshire: Palgrave MacMillan, 2015) 17.

40 Monereo and Pozo, 9.

41 Qtd. in Gamboa, 3.

clave de cambio y transformación para la mejora de la educación, como parte imprescindible del uso ‘real’ de la autonomía.”⁴²

For the actual implementation of self-evaluation, Gamboa endorses several techniques, such as the self-evaluation block, the weekly plan of improvement, teacher-created self-reflection instruments, the student diary, and the portfolio.⁴³ Classroom diaries are also a good idea, as long as they are read by the professor on a regular basis for the students to receive feedback on the learning process and make changes thereupon.

Methodology

Research Type

Given its nature and purpose, the present study used an action-research approach. This type of research seeks to solve an existing educational need by conducting a four-stage investigation cycle: planning, conducting, observing, and evaluating an action plan to solve the teaching problem. According to Latorre, action research aims to:

1. improve teaching and social practices while trying to better understand such practices
2. permanently articulate research, action, and preparation.
3. take a close look at reality by linking knowledge and change; [and]
4. give teachers an active role in research [author’s own translation].⁴⁴

The study is further classified as practical action research, described by Gay, Mills, and Airasian as a type of inquiry where

42 Juana Bolancé, Francisco Cuadrado, José Ramón Ruiz and Fernando Sánchez, “La autoevaluación de la práctica docente como herramienta para la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado,” *Avances en Supervisión Educativa*, 18 (2013) 15.

43 Gamboa, 4.

44 Antonio Latorre, *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa* (Barcelona: Graó, 2014) 27.

“teacher researchers will choose their own areas of focus, determine their data collection techniques, analyze and interpret the data, and develop action plans based on the findings.”⁴⁵ In terms of the measures used, the study is qualitative since the data were collected from a natural environment, it was not based on statistical analysis, and it considered subjective, co-constructed realities that emerged from the data.⁴⁶ The investigation is exploratory because the phenomenon has not been deeply studied in Costa Rica. Hernández et al. highlight that this type of exploration helps us become familiar with recently unexamined phenomena, investigate new issues, and set future research agendas.⁴⁷

Participants and Setting

Participants included 22 students (17 females and 5 males, ages 17 to 27) in an EFL program belonging to the ELCL-UNA English Department. They were enrolled in their first oral communication and listening comprehension course in the Bachelor’s in English, in their first semester of their freshman year. They also came from different socio-economic backgrounds and geographical locations of Costa Rica, including the Central Valley, Guanacaste, and Limón. The researcher used convenience sampling, a type of nonrandom sampling strategy that allowed the use of an intact class as informants for the study, especially because the goal was not to generalize results to larger populations, but to “describe a particular context in depth.”⁴⁸ Roughly, the classroom dynamics followed a constructivist-humanist philosophy, where students were empowered to negotiate their learning with the professor-researcher. This implied conforming to course objectives and topics while at the same time letting students decide on the educational needs (goals, topics, and strategies) that

45 Larry R. Gay, Geoffrey E. Mills and Peter Airasian, *Educational Research: Competencies for Analysis and Applications*, 9th ed. (Upper Saddle River, New Jersey: Pearson, 2009) 489.

46 Roberto Hernández, Carlos Fernández and María del Pilar Baptista, *Metodología de la investigación*, 5th ed. (Mexico D.F.: McGraw-Hill) 3.

47 Hernández, Fernández and Baptista, 79.

48 Gay, Mills and Airasian, 135-136.

they considered most relevant; opening spaces for self-reflection in and out of the classroom; and giving and receiving feedback on performance, goals and skills, and areas where progress was actually being made. The action plan thus reshaped classroom dynamics insofar as it fostered a culture of continuous improvement and reflection on the one hand, and of interactive, constructive, and flexible learning strategies on the other.

Researcher Positionality

Consistent with the underpinnings of CT, the researcher (i.e., Sevilla) would like to disclose his positionality within the educational research setting. Ontologically, he envisions social reality as fragmented, unpredictable, and context-bound; to him, that reality (of which language learning is but a minute example) is co-constructed by the interaction of a plethora of factors which converge in time and space over a given issue, and it is shaped by the worldviews and experiences of both the researcher and the participants involved. As a result of this ontological view, epistemologically, he adheres to an emic perspective, where the researcher must come into contact with the informants, and therefore affect both data analysis and interpretation of results. He is aware of his role as an insider (a group member), which helps him approach the inquiry with a high degree of honesty and reflexivity,⁴⁹ and in turn, take the necessary precautions to counterbalance potential threats to validity and dependability, as discussed below.

Procedures

On the second day of class (Feb. 16, 2018), the investigator explained the research goal, data collection procedures, and participants' role if they accepted to participate in the study. Upon accepting, they read and signed a letter of consent where they guaranteed full access to

⁴⁹ For a full discussion on reflexivity, see: Marilyn Lichtman, *Qualitative Research in Education: A User's Guide*, 3rd ed. (Thousand Oaks, California: SAGE Publications, 2013) 164-165.

the data they provided throughout the semester. The stages comprising the present study are described in this section.

Stage 1

The first stage consisted of pinpointing educational needs, for which an autonomy assessment instrument was developed for the students to fill out. The instrument sought to collect qualitative and quantitative data on the learners' autonomy-related habits, as identified previously by Sevilla and Gamboa.⁵⁰ In short, participants rated their level of agreement with ten statements through a six-point bipolar scale which included statements such as "In my English experience so far, I...: 1. am able to effectively organize my time; 2. am able to set learning goals; 3. devote a consistent number of weekly hours to reinforce my learning;" etc. In addition to that, they were asked to elaborate on their level of learning autonomy before the action plan took place (see appendix 1).

Stage 2

The second stage comprised the design of an action plan, as follows: The researcher first selected a set of instruments to solve the needs identified: (i) a weekly *plan of improvement* (POI; see appendix 2), (ii) a *student diary* (see appendix 3), and (iii) a *final portfolio*. In the POI, the participants: (a) chose the content they wanted to reinforce, (b) designed an activity to process such content, (c) set a schedule to do the activity, (d) assessed the effectiveness of the activity, and (e) reflected on courses of action to adopt on the following week. In the student diary, they assessed their overall feelings, participation, and perceived progress during the week; and they shared these with the professor for formative feedback and possible methodological changes. In the final portfolio, informants included fifteen POIs with the corresponding corrections provided during the semester and an

50 Sevilla and Gamboa (2016), 210-215.

introduction and a conclusion reflecting upon the challenges and accomplishments of the project.

Stage 3

The third stage (systematic observation) was concurrent with stage two (action plan design); that is, as the plan was running, the researcher took note of the students' progress, needs, and wants, and made the necessary changes in the classroom.

Stage 4

The fourth and last stage (systematic reflection on the results) was carried out during and after the project's completion. During the project, students would share their POIs and student diaries with the professor-researcher for feedback on a weekly basis. This allowed both researcher and informants to engage in reflective dialogue about progress, must-improve areas, and other relevant aspects of the project. It also allowed for adjustments in the current class and suggestions for further implementation in other settings, in accordance to the cyclical nature of action research. After the semester was over, reflection continued in the form of systematic analysis of raw data to devise codes and then categories of analysis (see Data Analysis section for details).

Validity and Dependability Measures

To counterbalance threats to validity, the researcher used a series of measures, such as descriptive validity ("factual accuracy of the account"), interpretive validity (notion of fidelity), theoretical validity (theory used as explanation for the results; see discussion section), and a number of dependability steps including prolonged engagement in the field, persistent observation, instrument triangulation, leaving audit trails, and avoiding causality where only correlation existed.⁵¹ While qualitative research is prone to (and often celebrates) subjectivity, these

51 Cohen, Manion and Morrison, 181-202.

measures helped achieve a fair degree of accuracy and trustworthiness in the collection and interpretation of the data.

Data Analysis

This section presents the results gathered via the three instruments described above. To arrive at the results, the author followed Lichtman's steps for inductive analysis of data:

1. Initial coding. Going from responses to summary ideas of the responses
2. Revisiting initial coding
3. Developing an initial list of categories
4. Modifying that list based on additional rereading [and]
5. Revisiting your categories [...].⁵²

For the purpose of organization, data will be depicted according to the five categories of analysis which emerged during the data collection and interpretation process: (1) time management, (2) self-awareness and goal-setting, (3) sense of achievement, (4) skills integration, and (5) academic frustration.⁵³ Each category will include the main benefits and issues faced by the informants. To account for confidentiality, the citation codes will be used to report on the data are provided in table 1.

Table 1. Citation Codes for Data Analysis

Instrument Type	Data Source	Citation Code
Weekly Plan	Oral Class Students	WP-001-022
Student Diary	Oral Class Students	SD-001-022
Final Portfolio	Oral Class Students	FP-001-022

⁵² Lichtman, 251-255.

⁵³ For further information on this type of data collection process: Henry Sevilla and Roy Gamboa, "Critical Incidents, Reflective Writing, and Future Teachers' Professional Identities," *Revista de Lenguas Modernas* 26 (2017): 233-255.

Time Management

Data concerning this category shows a combination of positive and negative results, but evidence suggests improvements as the students gained experience in the project. For instance, on week 1 participant 16 states: “This was the first week and I have to admit that the most difficult thing for me was meet the schedule, I get easily distracted and it took me two days to finish this work” (WP-016, sic). On week 2, participant 2 reports: “In the first week I was confused, because I didn’t know when to start the homework or POI” (SD-002, sic). On week 7, after having struggled with the schedule in previous weeks, informant 14 indicates: “the schedule this was not difficult to accomplish because this week I am not under stress, I feel relaxed because I have the time to work on the skills I need to improve, with patience” (WP, 014, sic). Similarly, on week 13 participant 16 claims to have been able to “stick to the schedule [because] the topic was interesting” (WP-016, week 13).

On the negative side, some learners who had apparently managed to organize their time well towards the middle of the semester reported difficulties resulting from excess of homework “and things.” In participant 14’s words:

This time the schedule was not as easy to meet like last week I feel tired and have many other homeworks and things I have study but also with all the motivation to keep up with university responsibilities, this activities always helped me to review all the topics seen in class (WP-014, week 9, sic).

Subject 7 admits difficulty meeting his own schedules because he is not used to doing so on a regular basis (WP-008, week 7), a statement supported by informant 5 in his final portfolio: “One thing that was [...] difficult for me was to follow the schedule, sometimes I wrote that I will start at 6:00, for example, and I started at 7:00

because I get distracted” (FP-005, sic). Perhaps the best summary for this category comes from P-21, who states:

[...] it was difficult to manage the time and at first my thought was: why do we have to do this every week? It is a waste of time because it is not going to be useful at all, but I was wrong, I mean, it was not easy but was interesting and challenging and thanks to this project I have learned many things.” (FP-021, sic)

Self-Awareness and Goal-Setting

Here, similar to the *time management* category, results showed a combination of positive results and issues faced. In the final portfolio, P-019 highlights the personal and intellectual growth derived from the project: “I recognize that my English bases are not good but with the development of work as the POI is extremely useful [...] This work involves my intellectual and personal growth [...]” (FP-019, sic). In the student diary, P-004 issues a similarly positive comment when she reports: “I’ve tried to make sure I’m pronouncing things correctly and I also enjoy reading the articles, surprisingly” (SD-004, sic). This student’s use of the word “surprisingly” suggests that reading news articles was perhaps not her favorite learning technique before this project, of which she is fully aware and emphasizes by using a tag comma at the end of her comment. Other participants show awareness of their learning process in comments such as the following: “Although I’m not that participative, I feel like I really participated this week and that’s great to learn more and more” (SD-016, sic); “In listening skills this lessons is very very improvement to me but in speaking I have very difficult” (SD-013, sic); and “as future translator, I think that is very important to learn new words every day in order to improve” (FP-007, sic).

With regard to goal-setting, a good piece of evidence comes from the student diary of P-002, who questions the usefulness of a learning technique and immediately thinks about a goal to improve

the quality of his learning: “Honestly, I don’t know if it’s a good idea to watch videos with subtitles. I’m thinking to stop doing that for the next week to see how it goes” (SD-002, sic). Similarly, P-014 admits that on week 3 her performance was really low, but she instantly sets an improvement goal for the following week: “I wanted to participate many times, but there’s something inside me pushing me back, this week for me was a 0, I promised I am going to participate next week” (SD-014, sic).

The following two comments from the final portfolio capture the essence of the results for this category.

For me the POI is a tool for the student because you learn by yourself and that is one of the things that I enjoyed. I was discovering new things by myself and that helps me lot to improve my English. Because in week one I did not imagine me saying expressions like “hey you are barking up the wrong tree” or “I see eye to eye with my brother.” (FP-012, sic)

There is no other way to improve my English just practicing and doing this project helped me improve a lot. I would like to keep improving my English and reading articles and watching videos every week is a good idea. After this course, I hope to continue watching videos and reading articles every week as if I was still in the course. (FP-018, sic)

For both categories analyzed so far, the evidence suggests that the course tasks fostered the conditions for the emergence of some LA and the empowerment necessary to improve time management and set future learning goals.

Sense of Achievement

This category sought to inquire on students’ perceptions of their own academic accomplishments. It differs from *self-awareness and goal-setting* in that it focuses explicitly on the students’ perceived

academic accomplishments, excluding the problems faced. Evidence from three data collection instruments shows positive outcomes at various levels. The first is in terms of pronunciation: “I learned about ways of pronunciation I didn’t have idea of, just like foreign or other vs. otter” (SD-016, sic). The second touches upon the psycho-emotional side of learning, with reports of improvement in overcoming stage fright during in-class activities: “The activities that we do in class help us to lose the fear of talking in public and also with the POI’s [...]” (SD-016, sic). Likewise, in the third benefits were reported for managing to connect the project with summative assessments: “It [the weekly plan] was very effective; it also helped me to study for the oral test” (WP-005).

Similar to what participant 4 reported in *self-awareness and goal-setting* above, P-007 confesses that, after the project, he has developed an early taste for reading news articles in English, which he thinks will help him achieve future goals: “As incredible as this might sound, sometimes I found myself reading the news in English! For me this is something really good, because as I said, I want to live in England, and this will help me a lot” (FP-007). Participant 8 admits that he achieved more than he expected in terms of grammar and pronunciation, a point worth noting since we are dealing with a feeling of success in terms of skills integration (see next category). As the student puts it:

I could learn more that I could think, I am able to recognize part of the speech I mean if a word works as an adjective, noun, verb; moreover, I could link my pronunciation course with my oral course because I did many transcription in this portfolio.” (FP-008, sic)

Further evidence on this category comes from the student diary, with the inclusion of comments such as these: “I really like the lessons, everytime I fell that I learn something new and that I can use it in a conversation or what I have to keep in mind [...]” (SD-014, sic); “I felt really comfortable talking with my classmates and professor because

even if I don't know how to say something everyone is willing to help me" (SD-001); "I have 3 weeks here at the University and everyday learn new vocabulary. Also listen and accept the corrections of my professors and practice them" (SD-012, sic); "[...] first I felt a little scared because I don't speak English and it's hard for me, but now I feel more relax because I know the class and it's good" (SD-018, sic); and "my listening skills improve more than speaking skills, but both skills do it. I'm sure that each week I improve more and more" (SD-010, sic).

Skills Integration

Besides the gains reported above, the data indicate that the project also helped the students work on several skills and sub-skills. For example, P-014 claims to have integrated listening and vocabulary as she worked on the plans of improvement: "I feel even more prepared for the topics we are going to see in class, and at the same time I practiced my vocabulary and listening skill" (WP-014, sic). P-016 makes a similar remark, but this time about pronunciation: "I learned about ways of pronunciation I didn't have idea of, just like foreign or other vs. otter" (SD-016, sic); this also has to do with *self-awareness*, as we showed in the preceding lines. Similarly, participants were able to integrate vocabulary and specific sub-areas of pronunciation, such as mastering the symbols of the International Phonetic Alphabet. In P-004's words: "I would say that I liked the project, it helped me learn a lot of vocabulary that I didn't know and it also helped me recognized the symbols used in transcription" (WP-004, sic). In the final portfolio, this same student makes a similar remark, but includes a more detailed description of how she managed to integrate the pronunciation sub-skills:

I also decided after the first week that I needed to add something more to the plans so that is why I started to do the transcription for each word, that was challenging because I was unfamiliar with the

symbols and I was not sure of what they meant, but as time went by I would listen to the pronunciation while looking for the transcription and I could read most of the symbols, specially the vowels.” (FP-P004, sic)

An important fact from this quotation is that skills integration was meaningfully aligned with the contents from other courses the students were taking. Participant 4’s transcriptions were based on vowels because while this project was being run, she was also taking a pronunciation course (LLI-200 Vowels).

So far, results show generally positive outcomes in terms of time management, self-awareness and goal-setting, sense of achievement, and skills integration, whereas the following section analyzes a small portion of the data which displayed evidence of academic frustration.

Academic Frustration

Data for this category was not abundant, but we find it reasonable to include a few comments that suggest some degree of frustration. To clarify the construct under analysis, we will operationalize frustration as “a kind of negative emotion stimulated upon encountering a barrier to satisfying one’s wants, goals, or expectations, which disrupts the ongoing action,” as proposed by Gulzar, Yahya, Nauman, Mir, and Mujahid in a study about frustration in university students in Pakistan.⁵⁴

Evidence shows three instances where academic frustration was present. In the final portfolio, P-007 describes a situation where what he planned to do on the following week did not adjust to the contents studied in class: “The most difficult part was to put what I will do next week. In some cases I wrote ‘I will listen to a song,’ but I could not find a song that adjusted to the topic studied in class. Because of this I felt really stressed for not being able to do what I said” (FP-007, sic). Furthermore, P-009 remarks his feelings of confusion when attempting

⁵⁴ Shazia Gulzar, Farzan Yahya, Muhammad Nauman, Zarak Mir and Syed Hassaan, “Frustration among University Students in Pakistan,” *International Research Journal of Social Sciences* 1, 14: (2012): 7-15 (8).

to pronounce some sounds in English: “I learned a lot, but with some words the sound is very similar and I get confused” (WP, P009, sic). Lastly, P-003 highlights issues understanding spoken input from a video she watched: “I tried to watch a video, but it is very difficult because the person speaks very fast and I do not understand some words the person said” (WP-P003, sic).

Isolated as they may appear, these comments provide evidence that students did struggle to complete the project. They also suggest that participants felt free to be honest in their assessments, a feature which adds up to content validity.

Discussion of Findings

As already stated, this study set out to assess the influence of self-evaluation on fostering learner autonomy (LA) in EFL. To articulate a theoretical discussion of the findings, the lines below recur to empowerment pedagogy (EP) and complexity theory (CT) as theoretical underpinnings to make sense of the results. We begin with a summary of main findings; then we turn to analyzing such findings in the light of EP and CT; and then we assess how results from previous studies on LA should be taken with caution. Broadly, the findings suggest a connection between self-evaluation and the promotion of LA in areas such as time management, self-awareness and goal setting, sense of achievement, and skills integration; however, they also indicate instances of academic frustration at different points during the time frame studied.

From the theoretical lens of EP, much of the positive outcome might be explained by the fact that students were given the opportunity to identify their own learning needs and to set goals to meet them. In agreement with Torres’ understanding of EP, the students in this project were placed at the center of instruction, given a chance to choose their own learning strategies, and offered a space to become

agents of change.⁵⁵ These results also correlated with opportunities for individual and collective decision making, and with giving every participant a voice.⁵⁶ However, as anyone who examines the issue in detail can presume, power relations will not cease to exist simply because students are given a chance to take central stage in the learning process. The cases of academic frustration are but one example that power was also present in the POI project itself since it accounted for a total of 20% of the course's final mark. In other words, while empowerment can make learning a democratic process, it does not necessarily make it a liberating one.⁵⁷

From the perspective of CT, findings should be taken with a good dose of caution. An uncritical mind may assume a cause-effect relation between the students' reported positive results and the actual development of LA, but CT stays away from these hasty generalizations. Because the classroom is a scenario of utmost complexity, it would be rather impulsive to propose that the findings derive exclusively from the POI project, an idea that has been tackled by Reinders when explaining the elusive nature of researching LA:

Another, perhaps more important, problem is related to the question of whether the characteristics of good language learners *cause* success in language learning, or whether these characteristics are simply *correlated* with better learning outcomes. It may be possible to be a successful language learner, even without being proactive, for example. It just may happen to be that more successful learners are also, generally speaking, more proactive. In other words, research on the good language learner may not have a great deal of explanatory power.⁵⁸

55 Torres, 92.

56 Loizou and Charalambous, 441.

57 Ellsworth (1989), qtd. in Johnston, 558.

58 Reinders, 41.

Instead, CT warns us against proposing premature solutions to educational needs, and celebrates the chaos that surrounds every teaching and research event. The implication of this premise is that, in addition to questioning the positive results of the current study, we should also question the solutions suggested (in varying degrees) in previous studies conducted in Costa Rica and elsewhere (e.g., Barrantes and Olivares; Chaves and Zamora; López; Gamboa and Sevilla (2017), mentioned above; and many others).

Concluding Remarks

Thus far, despite the blunt warnings of complexity theory, our study makes several noteworthy contributions: (1) For theory, it expands the bulk of literature on self-evaluation and LA; (2) for classroom practice, the project's methodology could be reconstructed in other EFL programs; and (3) for curricular authorities, the study yields raw material for teacher training, materials selection, assessment, and professional development. In terms of technical limitations, we can speak chiefly about two: (i) the use of a limited sample, which makes findings non-transferrable to larger populations, and (ii) threats to internal validity such as the *Hawthorne effect*, where participants may modify their behaviors as a result of being immersed in research. Those limitations can be overcome in further research by enlarging sample sizes and varying the sampling strategies, by not revealing the research intentions and goals until the end of the process, and by conducting action research in contexts outside the higher education sphere.

In Costa Rica and elsewhere, education has historically operated as a subsystem of politics, which sets the rules of the game by deciding upon budget allocation for schools, universities, and study centers. But the multiple rationalities that come into play in the political scenario⁵⁹ are often so detached from the classroom realities that institutional authorities end up abiding by the rules of these somewhat distant

⁵⁹ On "rationalities," see Tudor, 118-119.

authorities. To make matters worse, the latter are in turn influenced by external agents such as finance institutions, larger state organs, and a host of international organizations which sooner or later impose their own educational agendas on local curricula. This reduces teaching to meeting international standards that rarely match the students' needs and often fail to respond to the demands of the labor market, let alone the fact that learning ceases to be an edifying experience.

While we are aware that these dynamics are too powerful to confront, we also believe that at least classroom researchers should be bold enough to report on the positive and the negative results of their projects. They should also be optimistic enough to propose seemingly unthinkable initiatives such as investing more on learner-centered instruction, fostering critical thinking skills, harmonizing the cognitive and the emotional dimensions of education,⁶⁰ and promoting shifts in paradigms to meet the current needs of our evolving humanity. Will this ever happen? Will authorities listen to the evidence discussed herein and elsewhere? Only time will tell, certainly, but we are at least starting to gather evidence on the positive, the negative, and the “impossible” changes needed to make education a more democratic, more empowering, and more liberating enterprise for all.

60 See Gamboa and Sevilla (2017) 237.

Appendix 1: Autonomy Assessment Instrument

Objective: to collect qualitative and quantitative data about students' educational needs in terms of autonomy development for EFL learning

PART A: Rate your level of agreement with the following statements—regarding how much they reflect how you think or feel personally. Your honesty will contribute to the validity of the results.

1 = I totally disagree; 2 = I generally disagree; 3 = I have reservations; 4 = I agree to a certain extent; 5 = I generally agree; 6 = I totally agree

In my English learning experience so far, I...	
1. am able to organize my time effectively.	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/>
2. am able to set clear learning goals.	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/>
3. devote a consistent number of weekly hours to reinforce my learning.	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/>
4. take charge of my own responsibilities.	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/>
5. think over my learning actions of the week.	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/>
6. become aware of my role as a learner in class.	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/>
7. clearly see how classes contribute to my learning.	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/>
8. am motivated to go beyond what is required in the courses.	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/>
9. am able to become an independent learner.	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/>
10. am able to identify my weaknesses and create action plans to work on them	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/>

PART B: Answer the following questions according to your own experience.

1. Do you consider yourself an autonomous English language learner? If so, give a few examples of how you are an autonomous English language learner. If not, briefly explain why.

2. What have been some of your main challenges in learning English?
3. What can you do to overcome those challenges?

Appendix 2: Plan for Improvement Sheet

Week no. _____ Sub-skill/Topic to Work on: _____

Date: _____ Student's Name: _____

Objective: to give the students a chance to plan, implement, and assess weekly activities to improve their speaking and listening skills.

Instructions:

1. Write the correct information under each category presented. The information you write must refer to the present week.

Content to reinforce this week	Activity assigned for this week	Schedule for the activity assigned	Evaluation of the activity's effectiveness	Annotations for next week

2. Write a short reflection assessing your plan for this week. You may use the following questions as a guide.
 - How did the different activities help you learn the contents for this week?
 - What part of the content, if any, were you unable learn?
 - How difficult (or easy) was it for you to meet the schedule you set to accomplish the activities?

Appendix 3: Student Diary

Week N° _____ Date: _____ Student's Name: _____

Objective: to reflect on one's challenges and accomplishments in listening and speaking skills development

Instructions: Reflect upon your progress this week by using the prompts provided. Hand in your diary entries to the professor for feedback and recommendations for further improvement.

1. In general, how did you feel about this week's lessons? Why did you feel that way?
2. How would you assess your participation in this week's lessons?
3. In what two ways have this week's lessons contributed to the improvement of your speaking and listening skills?

Instructor's Comments:

M-Learning: An Integrative Approach to Increase Student Engagement¹

(El aprendizaje móvil: enfoque integrador para aumentar la participación de los estudiantes)

*Vivian Vargas Barquero*²

Universidad Nacional, Costa Rica

*Natin Guzmán Arce*³

Universidad Nacional, Costa Rica

ABSTRACT

M-learning utilizes handheld electronic devices as didactic tools for facilitating learning and teaching within real-time access in the language classroom. Current studies on m-learning suggest that the incorporation of electronic devices can lead to greater student engagement and better performance. Using a questionnaire, 22 professors from the major Bachelor's in the Teaching of English as a Foreign Language from the *Universidad Nacional* (Costa Rica) were surveyed about how mobile devices are being implemented in the language classroom.

RESUMEN

El aprendizaje móvil utiliza dispositivos electrónicos como procedimiento didáctico para el aprendizaje en la clase en tiempo real. Estudios recientes sobre aprendizaje móvil sostienen que el uso de estos dispositivos mejora la participación y el rendimiento académico del estudiante. Mediante un cuestionario se consultó a veintidós profesores del Bachillerato en la Enseñanza del Inglés en la Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje

1 Recibido: 25 de febrero de 2019; aceptado: 20 de agosto de 2019.

2 Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje. Correo electrónico: vivian.vargas.barquero@una.ac.cr

3 Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje. Correo electrónico: natin.guzman.arce@una.ac.cr

(ELCL) de la Universidad Nacional de Costa Rica, para recabar sobre el modo en que los dispositivos móviles se usan el clase.

Keywords: M-learning, mobile teaching devices, language learning

Palabras clave: aprendizaje móvil, dispositivos didácticos, aprendizaje de lenguas

Introduction

Technological devices available on the market have changed people's way of living and working; indeed, today's world offers a wide range of electronic tools. According to the Office of Telecommunications (*Superintendencia de Telecomunicaciones*, SUTEL), in Costa Rica there are about 8.8 million active users of cellphones, of whom 4.8 million have access to Internet on their phones to carry out daily activities.⁴ Many companies worldwide have spread their client portfolios through technological advances, app development and website trade, combining the physical world and the virtual one. In particular, giant companies (such as Amazon or Apple) or even entertainment firms (such as Netflix) use their technological platforms to reach larger market targets. This leads to new possibilities in the field of education as well. Technology has influenced educational systems at all levels: primary, secondary and higher education. Because access to online information is immediate, educators should be encouraged to use technology more in daily teaching. Advertisements of newly released apps to learn faster, easier, and more independently appear constantly on users' devices. Considering that learning a foreign language is part of educational curricula, the market offers language learning apps such as *Improve English*, *Duolingo* or *Basuu* that aim to assist students in the process of learning a foreign or a second language. Along with these apps,

4 Carlos Cordero, "Sigue aumento de uso de Internet móvil en Costa Rica, pero cae la velocidad promedio de 4G," *El financiero*, 19 Feb. 2018, <<https://www.elfinancierocr.com/tecnologia/sigue-aumento-de-uso-de-internet-movil-en-costa/6CDA3KNM6ND3BOC4BARGYKSGV4/story/https://www.elfinancierocr.com>>.

user-friendly software and digital resources are accessible to learners and instructors. This has led to the development of a novel teaching approach which incorporates technological devices as a means of instruction known as mobile learning (*m-learning*).

M-learning is a type of teaching/learning approach which is being integrated in many disciplines. Regardless of whether the impact is positive or negative, technological advances are used broadly, including the acquisition of a second language. Smart phones, tablets, E-book readers, portable media players, and recently smart watches are now the most extensively handled mobile devices. They support people's lifestyles by storing data, entertaining users, accessing information in real time, contacting friends and family, recording messages, reading news and books, listening to music, and watching movies, to name a few. Likewise, the widely available mobile technologies open up new possibilities regarding language education to assist teaching and learning by using personal electronic devices as a classroom resource to exploit the familiarity, portability and ubiquity of mobile devices among students.

However, incorporating m-learning is not an easy task due to factors involved in applying technology within the teaching process. Yvonne Lam indicates how technological factors might be a burden for some L2 instructors. These factors include the lack of preparation and confidence of some teachers towards technology, the lack of equipment of many schools and language institutions, the limited Internet connectivity and the teachers' illiteracy of technological skills.⁵ Along these same lines, Litchfield et al.⁶ state that m-learning is still in its first stage of development since most uses of m-learning are linked to small tasks in the classroom or fieldwork that involve no complex knowledge; as a result, m-learning tends to be applied accidentally

5 Yvonne Lam, "Technophilia vs. Technophobia: A Preliminary Look at Why Second-Language Teachers Do or Do Not Use Technology in Their Classrooms," *Canadian Modern Language Review* 56, 3 (2000): 389-420 (390). DOI: <https://doi.org/10.3138/cmlr.56.3.389>.

6 Andrew Litchfield, Laurel Dyson, Elaine Lawrence and Agnieszka Zmijewska, "Directions for M-Learning Research to Enhance Active Learning," *Proceedings ascilite*, Singapore (2007) 587-596.

in the classroom. In other words, it is not part of the curriculum, but rather a recurrent teaching tool that a teacher may rely on to assist learning.⁷ Therefore, when educational institutions must invest in a new set of high cost, cutting-edge technologies, educators struggle to decide which new software or devices are beneficial and suitable for their courses. This uncertainty causes teachers to hesitate when implementing m-learning.

With such caveats in mind, the authors of this paper acknowledge the need to investigate how m-learning is being used in their instructional setting. Here, the researchers address this issue based on initiatives taken in other countries and analyze how m-learning is similar or different within the EFL teaching environment in their own institution. Because m-learning is still novel for many, some EFL instructors may not be prepared to deal with the implementation of phones or tablets as methodological tools in the classroom. This premise is supported by Lam, who asserts that there is a gap between EFL instruction and new technological classroom instruction.⁸ The purpose of the present study is to appraise how m-learning is currently implemented and to suggest the need for a platform for introducing new methodological strategies based on m-learning at the *Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje* (ELCL) of the *Universidad Nacional* (Costa Rica).⁹

As discussed below, current studies on m-learning associate successful language instruction with fulfilling students' needs and interests. However, these studies have yet to identify the most effective approaches for m-learning for the current generation. In addition, they do not focus on the training required for this purpose. Therefore, the present study explores how complementary training on m-learning within an integrative mobile approach may make teaching and learning more effective, and thus have a positive effect on students' language proficiency by improving the learning process inside and outside the classroom. This integrative

7 Lam, 3.

8 Lam, 4

9 Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje [School of Literature and Language Sciences].

approach leads to the proposal of training instructors to enhance their teaching by using m-learning approaches without altering or modifying the established methodology and course contents.

Literature Review

Diverse studies have inquired into the use of technology and how this trend has inevitably changed people's daily lives. In fact, its use influences higher levels of excellence in different fields, including education directly and modifying curriculum and methodology. For Litchfield et al.,¹⁰ m-learning facilitates learning and access to educational materials. Likewise, Crompton¹¹ defines mobile learning as involving multiple contexts and taking place through social and content interactions using personal electronic devices. These studies suggest that m-learning aids the learner with the mobility and portability of handheld devices as tools to support the learning process. M-learning is a subdivision of the E-learning movement (known as computer-assisted language learning—CALL) that emerged in the early 1990s as a response to the rapid digital technology advances such as smartphones, tablets or computers used in education.¹² For Ally and Prieto-Blázquez, “wireless mobile devices are small enough to be portable, [allowing] learners to use them anywhere and anytime to interact with other learners everywhere to share information and expertise, complete a task or work collaboratively on a project.”¹³ They provide a good example of how technology impacts higher education where students are more independent in their learning process. It

10 Litchfield et al.

11 Helen Crompton, “A Historical Overview of Mobile Learning: Toward Learner-Centered Education,” *Handbook of Mobile Learning* (New York: Routledge, 2013).

12 Jack Burston, “Realizing the Potential of Mobile Phone Technology for Language Learning,” *IALLT Journal of Language Learning Technologies* 41, 2 (2011): 56-71 (58). DOI: <https://doi.org/10.17161/iallt.v41i2.8490>.

13 Mohamed Ally and Josep Prieto-Blázquez, “What is the Future of Mobile Learning in Education?,” *International Journal of Educational Technology in Higher Education* 11, 1 (2014): 142-151 (144).

easier to carry a smartphone than an encyclopedia or spend hours at the library, when it is possible to get the same results almost instantly. Mobile learning is a ubiquitous resource of foreign language teaching in higher education. Likewise, Akour states that guiding a dynamic classroom setting is intrinsically linked to students' learning needs and preferences.¹⁴ Thus, more educational systems are implementing mobile learning approaches which, as Saliba mentioned, consist of the use of E-platforms to practice, study or internalize classroom subjects.¹⁵

Al-Emran and Shaalan¹⁶ point to the global spread of m-learning in educational systems, and to the similarity of the difficulties faced by educators and students. They found that educators' use of m-learning was highly motivated by three major components: academic rank, experience, and geography. One of the conclusions drawn from their study is that the adaptation and evolution of E-learning is developing in a natural but disorganized fashion. Similar to Al-Emaran and Shaalan, Greig Krull and Josep M. Duarte¹⁷ state that the more m-learning is used, the wider the scope of settings. Implementing m-learning in curricula has been a challenge in most educational and second language learning environments. The studies discussed below illustrate the impact that m-learning has had on higher education in certain countries.

14 Hassan Akour, "Determinants of Mobile Learning Acceptance: An Empirical Investigation in Higher Education," *ProQuest LLC Dissertations* (2010).

15 Gina Saliba, Lynnae Rankine and Hermy Cortez, *Fundamentals of Blended Learning* (Penrith: University of Western Sydney, 2013).

16 Mostafa Al-Emran and Khaled Shaalan, "Learners and Educators' Attitudes towards Mobile Learning in Higher Education: State of the Art," *International Conference on Advances in Computing, Communications and Informatics (ICACCI)*, (2015): 907-913 (907). DOI: <https://doi.org/10.1109/icacci.2015.7275726>

17 Greig Krull and Joseph M. Duarte, "Research Trends in Mobile Learning in Higher Education: A Systematic Review of Articles (2011-2015)," *International Review of Research in Open and Distributed Learning* 18, 7 (2017). DOI: <https://doi.org/10.19173/irrodl.v18i7.2893>

The Use of M-learning in Higher Education

El-Hussein and Cronje claim that “mobile learning as an educational activity makes sense only when the technology in use is fully mobile and when the users of the technology are also mobile while they learn.¹⁸ In other words, the learner at the center of instruction may move as necessary, hence allowing the learning process to take place in any context and situation. Accordingly, the main characteristic of handheld mobile devices is its ubiquity which allows learners to access information and communicate efficiently in real time for educational purposes both inside and outside learning settings. Actions in m-learning/teaching started to develop in the 1990s with the Internet and mobile technologies, and more recently, m-learning has grown globally in higher education, exemplifying the use of m-learning within the classroom in language learning and in other fields of study. First, some higher education studies regarding m-learning will be addressed with relation to the thesis of the present study. Second, some equivalent studies launched by Ministries of Education in Latin America with the joint efforts of nongovernmental organizations will be described. Those included below are merely a sample of many others conducted all over the world.

Thailand

Jairak et al. carried out a study to appraise the main ways in which students use mobile devices for learning purposes. This study adopted two framework models: the Unified Theory of Acceptance and the Use of Technology to quantify the factors that influence the college students' level of acceptance of m-learning. To this end, 390 students from five private and public universities were surveyed to inquire about performance and effort expectancy, attitudes and behavior in class and other such as social factors, and educational facilitating

18 Mohamed Osman, M. El-Hussein and Johannes C. Cronje, “Defining Mobile Learning in the Higher Education Landscape,” *Educational Technology and Society* 13, 3 (2010): 12-21 (14).

conditions. The results revealed a surprisingly high level of usage and acceptance of mobiles to assist college students learning among higher education learners in this country.¹⁹

Another study carried out by Paul T. J. James (2011),²⁰ showed how relevant m-learning has become within higher education. This research targeted 4th-year undergraduate students in a business major. He chose this level bearing in mind that the students already had a clear notion of how to work with some technological tools as this was their last year. He chose a focus group of 15 students randomly from a total 256. His findings provided enough information to conclude that students' perceptions about m-learning were not definitive. Though students' responses displayed their knowledge about m-learning, they also provided evidence of deficiencies in the use of m-learning in higher education course curricula.

Both studies showed a clear position of the role of mobile devices and the acceptance of the higher education students toward incorporating m-learning whether explicitly or not, indicating its presence in the students' ongoing activities and educational development.

Australia

The project "Teaching Teachers for the Future" was run in Australia during 2011-2012 to train pre-service higher education teachers around the country to use information and communication technologies resourcefully and build technological capabilities for the future. This project was financed by the Schools Division of the National Department of Education and the Department of Education, Employment and Workplace Relations addressed to the higher education sector. This governmental action aimed to change

19 Kallaya Jairak, Prasong Praneetpolgrang and Kittima Mekhabunchakij, "An Acceptance of Mobile Learning for Higher Education Students in Thailand," *International Journal of the Computer, The Internet and Management* 17, SP3 (2019): 36.1-36.8.

20 Paul T. J. James, "Mobile-Learning: Thai HE Student Perceptions and Potential Technology Impacts," *International Education Studies* 4 (2011): 182-194 (182). DOI: <https://doi.org/10.5539/ies.v4n2p182>.

the national curriculum and educational pedagogy to fulfill the digital requirements of the 21st century. This project did not quantify the results or the impact on teachers' training and performance.²¹

Likewise, a "Student Mobile Survey" conducted in Australia, a pioneer in m-learning research by the University of Technology Sydney (UTS), revealed that 95% of the subjects regularly use mobiles for study purposes and 72% expressed a willingness to incorporate m-learning into the classroom. This survey was conducted online by Litchfield et al. with 442 students between February and March 2007. Most of the students were Information Technology (IT) students. The results helped UTS to carry out m-learning trials that year, which provided the researchers with a variety of types of digital input on how students handle technology within the educational system. On the other hand, it also exposed their weaknesses using technological features. These discoveries enabled UTS to implement a friendlier and more digitalized curriculum for students and teachers.²²

Although the results of the two studies were not conclusive for major educational changes, they did help the authorities to modify how m-learning could be incorporated into classroom methodology.

China and Sweden

Olga Viberg and Åke Grönlund measured the attitudes toward mobile devices of foreign and second language learners to determine the extent to which cultural background and/or differences influence the way language is acquired. For this purpose, 345 learners from both Dalarna University in Sweden and Yunnan University in China were surveyed. The purpose was to learn how technology was perceived and used in such different cultures and countries within higher education students. This case study presented participants' attitude towards technology according to their cultural background and individual desire to learn. Their findings show that the respondents' attitudes toward

21 Jairak et al.

22 Litchfield et al.

mobile learning are very positive with individualization being most positive (83%), followed by collaboration (74%), and authenticity (73%). These results suggest that cross-culturalism does not play an important role when learning languages; however, handheld mobile devices impact and enhance learning positively.²³

The relevance of this study regarding m-learning is that some new generations of students may be more reluctant towards the use of technology in the learning process; however, a more restricted environment such as that of China seemed to handle m-learning quite well.

Iran

Mohammadi conducted a similar investigation titled “Social and individual antecedents of m-learning adoption in Iran.” This exploratory study measured the usage, intention and satisfaction of m-learning in Tehran. The data was collected at four public universities and a total of 390 students were interviewed. The instrument covered the following main factors: subjective norm, intention, ease of use, and individual mobility. The most noteworthy finding in the study is that the subjective norm is a major factor that affects students’ use and functionality of mobile devices. The results showed that although the Iranians in this study demonstrated a positive tendency towards the use of m-learning, the need to implement a cooperative approach to promote involvement, and active interaction among students is clear.²⁴ Although culturally Iranians prefer face-to-face speaking encounters in higher educational settings, communication via electronic devices has a very outstanding place among subjects interviewed.

23 Olga Viberg and Åke Grönlund, “Cross-Cultural Analysis of Users’ Attitudes toward the Use of Mobile Devices in Second and Foreign Language Learner in Higher Education: A Case from Sweden and China,” *Computers & Education* 69 (2013): 169-180. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.07.014>.

24 Hossein Mohammadi, “Social and Individual Antecedents of M-learning Adoption in Iran,” *Computers in Human Behavior* 49 (2015): 191-207. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.03.006>.

M-learning in Latin America

M-learning projects conducted in Latin America are described in an attempt to get a broader perspective of how technology is spreading rapidly among teaching learning environments. For example, the nonprofit organization UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) has promoted the concept of technology in the field of education keeping as premises these basic elements: education is a human right, and it has to move along with the world progression. Even though UNESCO recognizes that technology is not the panacea to education, it does stress that its usage can contribute and impact people's learning in ways that would not be reachable decades ago. According to UNESCO officials, the impact of m-learning goes beyond having a smartphone. Used properly, it can reach the most marginalized and neglected populations. In a world that by 2012 had reached 5.9 million phone plan subscriptions, the idea of providing education via m-learning seems to be more suitable and feasible.²⁵

María Teresa Lugo and Sebastián Schurmann, UNESCO collaborators carried out a study to outline the initiatives of m-learning in Latin America. The most noteworthy areas were primary and secondary education. To select the initiatives where m-learning is being applied, relevant issues were taken into consideration such as the educational system, the number of graduated students, social and economic status. The first initiative was Raising Literacy Rates from Colombia where the Colombia's Minister of Education joined by the Ministry of ICT and the Organization of Ibero-American States (OEI) created the national program to alphabetize some 1.7 million people nationwide.²⁶ Known as the National Literacy Program, the government planned to provide mobile devices to literate underprivileged areas of the country. Each device had a SIM card that contained six modules

25 Mark West, *Turning on Mobile Learning. Global Themes* (Paris: UNESCO, 2012) 6.

26 María Teresa Lugo and Sebastián Schurmann, *Turning on Mobile Learning in Latin America* (Paris: UNESCO, 2012) 19.

of interactive and self-directed educational material with the purpose of stimulating the knowledge of the participants.

Unlike the initiative in Colombia, the PSU Mobile in Chile was oriented mainly toward providing access for users to higher education. PSU mobile was an initiative to help low-income students to practice before applying the test to enter into university. The Minister of Education in Chile together with the Chile Foundation created an app called PSU mobile that helped candidates to do exercises, listen to podcasts, and take practical exams thus serving as platform to prepare low socioeconomic students to pass university admission exams. The last count of users who visited the application was 4.4 million individuals, a number that appears to grow every day.²⁷

They also mention Improving Teaching and Learning: BridgeIT and Seeds of Empowerment, two initiatives dealing with m-learning but in various countries simultaneously.²⁸ BridgeIT is a global project directed by Nokia, the Pearson Foundation, the United Nations Development Programme (UNDP) and the International Youth Foundation (IYF). Its main objective is to concentrate efforts on helping teachers improve during their educational career to have an impact on classroom methodology by applying what they learned in the program. Each participant was given a smartphone to access the database called NED (Nokia Education Delivery). In this database, teachers have access to materials, exercises and a planning kit prepared by other participants involved. BridgeIT also reached out to students by creating an m-learning program called *Building Bridges* to enable students to improve in Math, English and Science by exposing them to material, videos and additional practice. Similar to BridgeIT for students, Seeds of Empowerment aims to spread the improvement of Math in schools. The first Seeds of Empowerment projects in Latin America were launched in 2008 in schools in Argentina, Mexico and El Salvador, and other projects are anticipated in Bolivia, Brazil and

²⁷ Lugo and Schurmann, 20.

²⁸ Lugo and Schurmann, 22.

Uruguay in 2012.²⁹ There are many more initiatives that UNESCO and other partners have done around the world regarding the implementation of m-learning in education.

Costa Rica

Different from the above, no systematic study has been found on the use of m-learning in higher education in Costa Rica, or on the teaching of a second language. Although it is well-known that portable electronic devices such as smartphones, tablets or computers are for personal use, it is also understood that they are being used as educational tools at the university level, but not systematically. Already in 2005 Alvarado Martínez discusses how the UNA has been using Moodle, a platform for *Aula Virtual* (Virtual Classroom), whose objective is to use the web as a means of a continuous learning process.³⁰ With this platform, professors can keep in touch with students by using blogs, emailing homework, and holding virtual classroom discussions or video-conferences. Initially, this platform was used inflexibly because students had to be at home using the computers or at a library. Nonetheless, new technology brought the era of smartphones, allowing users to be connected continually. Therefore, the creation of smartphone apps has moved the learning process into a somewhat random m-learning experience. Professors and students use apps to facilitate the teaching or learning process, but how systematically these apps are used as a methodology is uncertain. Internet accessibility has led educational systems into a more dynamic teaching process and promotes methodological techniques to adjust to the new area of learning and knowledge acquisition.

29 Lugo and Schurmann, 23.

30 Guisselle Alvarado Martínez, "As TIC, geradoras da nova cultura informática: uso da "Aula Virtual," Universidad Nacional, Costa Rica," *Semina: Ciências Sociais e Humanas* 37, 1 (2016): 119-127 (122). DOI: <https://doi.org/10.5433/1679-0383.2016v37n1p119>.

Overall Implications

Though not all of the above projects were explicit about both learning a second language and the use of m-learning, it is evident that m-learning is a key player and its role is worthy of further attention in the process of foreign/second learning and teaching.

Theoretical and Practical Gaps

As discussed above, the foremost research within m-learning carried out in higher education is mainly descriptive and represents the students' point of view (see Paul T. J. James, in Thailand; or Mohammadi, in Iran³¹). These studies provide merely one perspective where m-learning is applicable, a circumstantial position in terms of usage in the educational context: teachers, students and curricula. Relatively less work has focused on training teachers on how to implement mobile devices in their classes, and the results are rarely reported. Not only do these investigations fail to come to an agreement on the most effective approach to use m-learning, but they often do not fulfill the expectations of millennium generation learners. This is not surprising given that the field of m-learning is in continuous change and expansion due to the rapid appearance of new portable devices. A good example of this is presented by UNESCO, which has opened a section on m-learning for teachers to provide online support and training to a world with around six billion cell phone subscribers worldwide.

Frameworks for Integrating M-learning

As handheld devices continue to evolve, so does their tendency to be used in education. Thus, several models for integrating mobiles and enhancing learning have been developed. Four existing m-learning models used in higher education are described here. One of these models is called FRAME, which stands for "Framework for the Rational Analysis of Mobile Education." This model is currently being implemented in the Athabasca University in Canada. According to

31 James, 2.

Marguerite Koole, this model “takes into consideration the technical characteristics of mobile devices as well as social and personal aspects of learning.³²” The model incorporates three main pillars when planning and designing classroom activities by providing meaningful opportunities to acquire, exchange, and practice information through significant mobile learning experiences. Additionally, this model provides a checklist for instructors to measure the level of engagement of learners when using mobile devices.

Mobling, developed by Gary Mielo,³³ is another well-known model. This framework aims to maximize learning with online visual aids such as pictures and texts. It consists of creating posters to present new information as well as murals or animated notetaking pads to recall information or develop online visual projects to investigate or internalize information. This model was created to facilitate learning and instruction by means of simulating the construction of diaries or scrapbooks.

Moreover, the SAMR framework is based on four main dimensions: substitution, augmentation, modification, and redefinition, and each contributes to supporting and transforming students’ learning through technology. Romrell and Wood state that “transformational learning activities that are truly personalized, situated, and connected through the use of a mobile device will go beyond merely using a mobile device as a substitute for more traditional tools.”³⁴ Hence, the first level, *substitution* refers to the integration of any available technological tool within a task. *Augmentation* deals with the implementation of technological tools in the classroom to develop a meaningful task that goes hand in hand with the added functionalities of the technological devices available. *Modification* is the level

32 Marguerite Koole, “A Model for Framing Mobile Learning,” *Mobile Learning: Transforming the Delivery of Education and Training* (Canada: Athabasca University Press, 2009) 26.

33 Gary Mielo, “The Medium is the Moblog,” *ETC: A Review of General Semantics* 62, 1 (2005): 28-35.

34 Danae Romrell, Lisa C. Kidder and Emma Wood, “The SAMR Model as a Framework for Evaluating mLearning.” *Online Learning* (formerly: *Journal of Asynchronous Learning Networks*) 18, 2 (2014): 82-97.

where the task is accomplished by adapting the functionalities of the technological devices or modifying the task itself to integrate technology. Finally, *redefinition* corresponds to the evaluation of the task or the design of a new task taking into account recently acquired knowledge. This model is widely used for either designing classroom tasks or evaluating the outcomes of the tasks.³⁵

The last model is a teaching project developed by Burston, called *MobLang* (mobile language learning), which seeks to “provide majority language speakers with basic communicative competence in languages that have minority status in their country.”³⁶ The project was made up of a series of lessons to teach L2 learners basic formulaic expressions in the target languages using a mobile phone platform. The project proved to be successful in communicating basic language functions in the target languages.

Even though various models are used nowadays for mobile-tool-based teaching, this paper does not favor any particular one but rather the integration of the best practices and artifacts described in those models. Thus, this investigation aims to shed some light on possible directions for improving traditional teaching without altering the established curriculum. In the light of this objective, a series of research questions should be formulated as a guide, and collect the information needed not only to discern how m-learning is used by the professors teaching in the ELCL English, but also to provide input for the eventual design of a model to serve as a guidance for integrating m-learning systematically.

Research Questions and Methodology

The methodology used in the present study corresponds to that required to address the following *research questions*:

35 Romrell and Wood, 82.

36 Jack Burston, “Mobile Language Learning: Getting IT to Work.” *Foreign Language Instructional Technology: Theory and Practice* (Chipre: University of Nicosia Press, 2012) 82.

1. How is m-learning integrated in the classroom by UNA-ELCL professors?
2. What types of mobile devices are used to teach language skills in the ELCL?
3. In what learning and teaching contexts is m-learning often implemented at the ELCL?

Methodology

This study used an exploratory qualitative and descriptive design. It starts with a perceived notion of how m-learning might be used in the Bachelor's in the Teaching of English as a Foreign Language (BEI),³⁷ followed by set of questions to guide the data collection process and analysis. For this purpose, the researchers developed a questionnaire on how m-learning is viewed, applied and exploited in the program.

The BEI is divided into four years to reach the bachelor's degree. The first year, students take one integrated course taught by two instructors where all language skills are combined, and the methodological courses are given the School of Education. The second year the skills are split into areas such as grammar, writing, speaking, reading and listening. The third and fourth year courses are distributed similarly to those of the second one; however, some courses become more specialized, and an additional literature course, as well as the mandatory general studies courses established by the university. That comes to a total of 144 credits.³⁸

The UNA has offered bachelor's degrees in English since 1975. They have been modified many times, adapting to new methodologies and teaching approaches. In the last decade, this university major has reached its third round as an accredited program. This leads, therefore, to the need to fill gaps found by evaluators especially regarding technology and its implementation in the classroom. Thus, the aim of the present research is to inquire about how familiar UNA-ELCL

³⁷ *Bachillerato en la Enseñanza del Inglés.*

³⁸ Alejandra Giangiulio, academic coordinator of the English department, ELCL, UNA (2018).

professors who work at BEI are regarding the use of m-learning. Finally, an integrative approach can be suggested as a way to increase students' engagement and learning in the language classroom.

To collect the data required, 22 instructors working in this program were chosen to complete a questionnaire. Although 44 faculty members belong to in the English department,³⁹ only half were selected because they were actively teaching in this program at the moment when the instrument was distributed. The subjects' ages range from 25 to 55. Most of the professors have taught a variety of courses and at the different levels in the program. They were asked to complete the questionnaire based on their experience and methodology as well as on their knowledge of e-techniques.

Instrument: The Questionnaire

The instrument used to appraise the teachers' usage of m-learning in their classes was a group-administered questionnaire (see appendix 1). The questions were selected according to the queries established in the research questions of this study. In total, this instrument contained seven questions and it was divided into two parts. The first two questions are closed in type: the first, about the frequency with which mobile devices are used to aid the learning process, and the second, with a list from which teachers selected how mobile devices are used to learn English as a foreign language. Additionally, questions 3 to 7 are open-opinionated inquiries about the type of apps used to assist learning, benefits and drawbacks obtained through the use of mobile devices, teaching approaches followed when implementing m-learning, and the type of instruction received to apply m-learning effectively in the classroom. The questionnaire was administered over a period of one month during faculty meetings.

To validate the questionnaire, three professors from the sample group were asked to evaluate the validity of the items and their

³⁹ Giangiulio.

sequence. This contributed to getting consistent and accurate results. The main purpose of this instrument was to quantify the number of instructors whose methodological strategies involved m-learning techniques. Once the information was gathered, it was analyzed and interpreted to establish the usage of m-learning in ELCL as well as to make a series of suggestions for implementing a teaching proposal by which all instructors might exploit m-learning strategies as support during class.

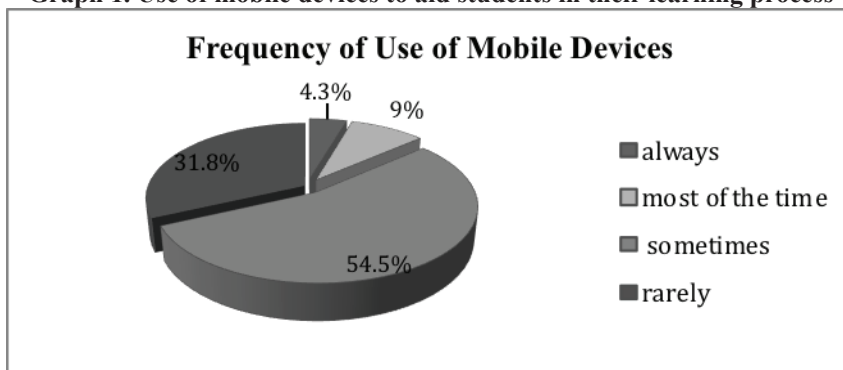
The population was chosen based on the colleagues who were currently working with the BEI program. During a department meeting, the researchers explained the purpose of the study and requested the subjects to complete the questionnaire. To analyze the data, the researchers established a schedule to start working on gathering the information yielded by the instrument. Time was taken to quantify the data. Each of the researchers first worked separately scrutinizing the responses, and then met to compare the numerical results, thus controlling subjectivity and preventing discrepancies in the results. Once the data was gathered systematically, an overall analysis was carried out taking into consideration the premises of the investigation as presented in the research questions.

Data Analysis

The data collected from the questionnaire included the responses of all 22 participants. The data collected and displayed in the graphs represent 88% of the total number of the faculty members who taught EFL courses during the second semester in 2017. The data from the analysis of the questionnaires is paralleled with the results of previous studies. With this intention, the results are presented in the form of graphs, tables and numbers, and the conclusions drawn may serve as insights. Eventually these insights will nurture the proposal of an integrated m-learning approach at the BEI program at ELCL.

Regarding *question 1*, on the frequency of usage of mobile devices to aid students in their learning process, 4.3% of the professors queried indicated they always use them, and 9% indicated that they use mobiles most of the time; 54.5% reported using them sometimes and 31.8% rarely. Thus, graph 1 suggests that instructors have space to increase the use of mobile devices in their daily teaching.

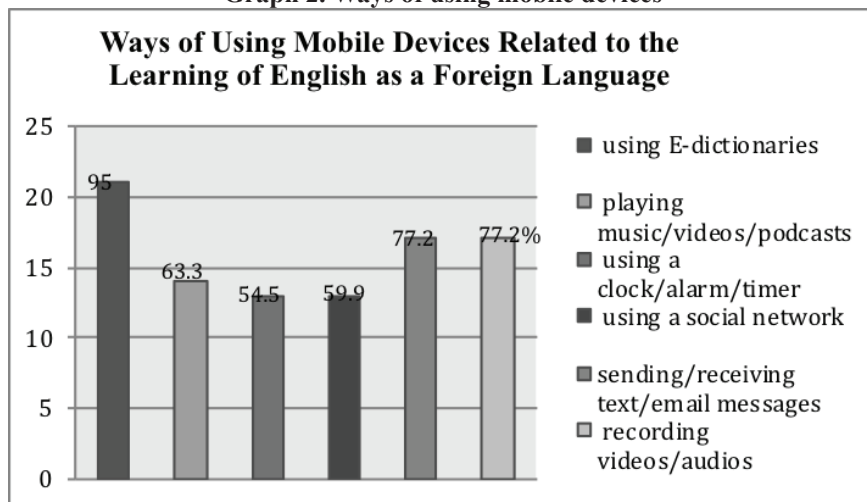
Graph 1. Use of mobile devices to aid students in their learning process



Question 2 refers to whether the professors consider mobile devices useful in classes related to the learning of English as a foreign language. For this purpose, the following list of fourteen common ways of using mobile devices was provided: *using E-dictionaries, playing music/videos/podcasts, taking photos, using E-books, posting photos/images online, playing educational games, using a clock/alarm/timer, using a social network, downloading apps, scanning QR codes, using education apps, sending/receiving text/email messages, recording videos/audios and creating apps/QR codes*. Graph 2 exemplifies the six most common ways in which instructors currently find mobile phones useful in class. For example, 95% of the professors agreed that smartphones are used to consult E-dictionaries while 77.2% of the interviewees indicated having used mobiles for sending or receiving text or email messages, and recording videos or audios, a tool more for a personal purposes and as a means of communication.

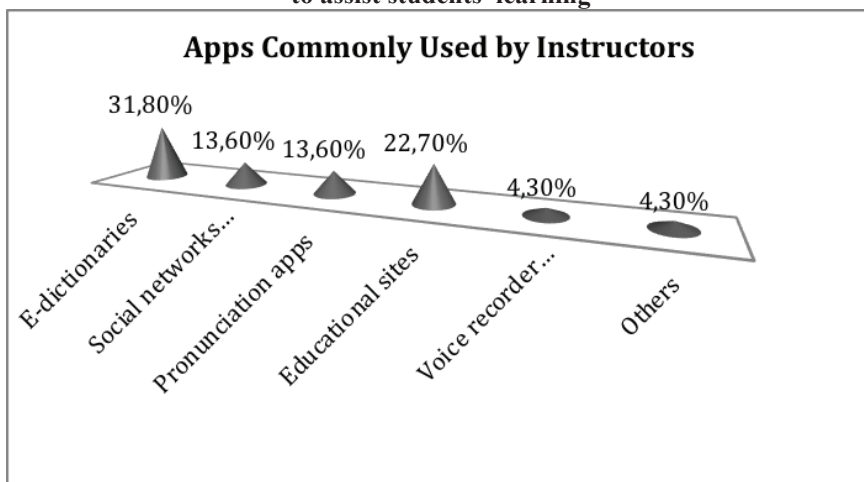
Being this a question with a number of choices, it was found that 63.3% of the instructors used mobiles for playing music, videos or podcasts. Also, 54.5% pointed out that cellphones are mostly needed to set the alarm clock and keep track of the time, while 59.9% of the professors confirmed that they use them to check their social network profiles. Graph 2 shows these six common ways which were singled out as the most significant ones in terms of their phone's usability.

Graph 2. Ways of using mobile devices



As to which apps are commonly used inside or outside the classroom to assist students' learning in the BEI courses, graph 3 displays the answers to *question 3*, for which 54.5% reported using E-dictionaries; 31.8%, social network apps; 13.6%, pronunciation apps; 13.6%, educational sites; and 22.7%, voice recorder apps. On the other hand, only one participant (4.3%) reported regularly using apps such as Kahoot, word reference sites, QR readers, book readers, podcasts, email, translation tools, and virtual classes. One instructor reported not using any app at all, and only one reported having used the virtual classroom available since 2005 as an academic resource.

Graph 3. Apps habitually used inside or outside the classroom to assist students' learning



Along these same lines, *questions 4 and 5* referred to the benefits and the drawbacks of using mobile devices in the language classroom. The professors identified these strengths: getting students engaged in the class activities, having students actively interact and participate in class, including students' interests, accessing information in real time, and permitting constant communication among students and teachers in and outside of class. The last compelling advantage for using mobile devices is to practice and improve students' language skills. In contrast, some of the drawbacks teachers commonly cope with while using mobiles in class are that the Internet connection tends to fail, or is very slow on the campus, that students frequently face many online media distractions and/or lose concentration, that some students do not own a smartphone or have one in a pre-paid plan, which limits Internet usage, and that some good apps require users to pay or may not be compatible with the students' portable device.

Question 6 inquired into the teaching methods that instructors prefer when implementing m-learning in the classroom. On the one

hand, the results showed consensus among thirteen of the participants who stated that they apply the following methods for teaching using mobile devices: constructivist, task-based, cognitive and communicative approaches. All in all, through their comments they make it clear that they use mobile devices as a complementary resource. On the other hand, eight of the interviewees bluntly stated that they do not follow any particular approach either to implement technological tools or to integrate the use of mobile devices in their classes, but they fortuitously use cellphones when the lesson or topic demands it. One had used the CALT-CALL approach when implementing the use of mobile devices in class.

In the same vein, *question 7* inquired about whether instructors had received instruction in applying m-learning in the classroom. Only 22.7% reported having received specific training on how to implement the use of mobile devices in their class, while 77.2% reported not having received any formal training on the matter.

Summary of Results

Overall, the results of this investigation showed some level of unwillingness towards incorporating and adapting m-learning practices. The data analysis may suggest that m-learning goes beyond having an electronic device and using it in class as a complementary tool to deal with in situ cases; nonetheless, its usage should involve some planning, a model design, and a teaching strategy. However, the findings are not conclusive, and more research is required especially to appraise the students' perceptions and opinions. This research is a first step toward estimating the degree to which m-learning is incorporated by BEI professors and proposing the implementation of an integrative mobile approach to aid the teaching and learning processes at UNA language courses.

Tables 1 and 2 summarize the findings of the data collected from open and closed-ended questions in the questionnaire. Table 1

provides a summary of the results of the closed-ended questions 1 and 2, and the open-ended questions 3 and 7 from the questionnaire.

Table 1. Frequency, usefulness of mobile devices, most common apps used and instruction received to aid students in their learning process

Item/questions	Main result 1	Main result 2	Main result 3
Question 1 Frequency of usage of mobile devices	4.3% always	54.5% sometimes	31.8% rarely
Question 2 Usefulness of mobile devices in the class	95% looking up words in E-dictionaries	77.2% sending and receiving text or email messages	63.3% playing music, videos or podcasts
Question 3 Most common apps used to assist students' learning	54.4% e-dictionaries apps	31.8% social network apps	13.6% pronunciation apps
Question 7 Training received to apply m-learning in the class	22.7% yes	77.2% no	

Table 2 provides a summary of the results of open-ended questions 4-6.

Table 2. Benefits, drawbacks and teaching approaches

<p>Question 4 Main reported benefits of using mobile devices to assist students' learning</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Get students engaged in the class activities. 2. Have students actively interact and participate in class. 3. Include students' interest. 4. Access information in real time. 5. Keep constant communication among students and professors. 6. Practice and improve students' language skills.
<p>Question 5 Main drawbacks faced when using mobile devices to assist students' learning</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Failure of Internet connection 2. Low speed of Internet connection 3. Online media distractors 4. Limited Internet usage 5. Payment required to use certain useful apps
<p>Question 6 Teaching approaches followed by professors when implementing m-learning</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Constructivist approach 2. Task-based approach 3. Cognitive approach 4. Communicative approach 5. CALT-CALL approach

In general, it can be seen above that although many may agree on promoting learners' linguistic proficiency by using technological devices, they still fail to provide a model or scheme for L2 learners. The data collected in the present study could serve as initial input for the development of the proposal and operationalization of a systematic plan to accomplish this goal. The pedagogical implications drawn from this research, in terms of the planning required to make use of mobile devices, provide insightful suggestions for effective learning. In consequence, this initial input together with further research and experimentation could potentially lead to the development of the proposed approach to be implemented in this major and feasibly replicated in other contextually similar EFL programs and courses.

Discussion and Conclusions

M-learning is an emerging field widely studied by language scholars to adapt new technologies and electronic devices to enhance their teaching and classroom dynamics. The results, therefore, show the appraisal of BEI professors towards the use of m-learning and provide pertinent insights that serve the main objective proposed in this paper to design an integrative model to be used by teachers and students from ELCL as a methodological learning-teaching aid. Succinctly, the following main conclusions may be drawn.

1. On the question of *how m-learning is integrated into the classroom by UNA- ELCL professors*, the findings suggest that there is probably no one clear-cut established and integrated methodology on the use of electronic devices by BEI instructors as supplementary teaching tools. The use of m-learning as a methodology appears not to be applied by instructors systematically, and more than a half of them reported not having received any training on the implementation of mobile devices. It suggests that its application has to do with random circumstances rather than a plan designed specifically for the purpose of integrating m-learning into the course.

2. On the *types of mobile devices used to teach language skills in the ELCL*, the use of smartphones, tablets and other mobile devices, it has become clear that these devices are just tools to support the teaching process and promote learning, as occurs with any other methodological approach. As stated in the data analysis, around more than three quarters of the BEI instructors reported to use mobile devices sometimes and/or rarely during class periods. Therefore, it is inferred that m-learning does not provide direct instruction habitually from teachers to students. Although determining whether m-learning is used as a methodological technique was not the objective of the study, the responses provided by the subjects indicate that m-learning usage is primarily instrumental.

3. Regarding *the learning and teaching contexts where m-learning is often implemented at the ELCL*, the results of this study suggest that since BEI professors commonly use mobile apparatuses as consulting tools for checking spelling, clearing up concepts, revising pronunciation references, sending and receiving text/email messages, and checking social networks, those uses do not necessarily reflect detailed planning processes for the systematic inclusion of m-learning. The fine line between using technology to improve the students' performance and using it for better teaching and learning points to the need for a straightforward objective when using technology in a language classroom.

Moreover, the following minor findings in this study, based on the comments made by BEI professors at the end of the questionnaire, coincide with results from many of the previous studies cited in the literature review:

1. The portability and ubiquity of personal mobile devices facilitates students' usage and accessibility in the language classroom.
2. The use of mobile devices in the classroom supports the fulfillment of learner's expectations.
3. Due to the fact that technologies evolve and expand every day, there is an increasing tendency of language instructors who use mobile devices as a supplementary resource.
4. The usage of mobile devices tends to be normal and unplanned in the language classroom.

The findings suggest that noting how foreign language instructors apply m-learning in class can lead to an orderly and strategic usage of this resource. The application of pedagogical mediation for using mobile devices could help to promote independent learning by instructing college students on how to use technology to complement language learning and to measure students' performance more accurately. In

addition, the apparent generation gap between professors and students can be reduced, and the curriculum updated with the new technological tendencies in the digital world. By developing an integrative model for m-learning in the classroom, instructors could make the curriculum more flexible and dynamic. Lastly, there is significant information in this study to contribute to the current debate on m-learning as a language approach and potentially lead to the design of a proposal for training on this integrative approach.

Limitations and Future Research

A major concern of this study is that it covers only the instructors' perceptions. By evaluating the students' opinions in the future, researchers could obtain valuable information to compare with that of the professors. Due to the nature of the research instrument, it did not, for the most part, yet yield conclusive findings. While the questions were carefully validated, these results are subject to other interpretations due to sample size and type of instrument used to collect the data. Observations and oral interviews should be included in further research. Another limitation, as some participants noted, is the slow Internet connectivity at the ELCL, preventing cellphones from being used successfully in class.

The present study could lead to future research on m-learning, such as on the benefits of using Smartphone apps to learn a second language, or on specific platforms to practice soft language skills such as spelling, grammar, pronunciation and fluency. This study joins other research worldwide regarding m-learning based on the increasing trend of Bring-Your-Own-Device (BYOD).⁴⁰ Mobile phones are extensively explored in applied linguistics, and the BYOD has caused researchers to turn their attention to other similar devices such as tablets, kindles, and portable gaming consoles.

⁴⁰ Krull and Duarte, 1-23.

Recommendations for Running an M-learning Integrative Mobile Approach

Given that most of those surveyed stated that they do not know how to implement m-learning, further research could aim to orient this process in lessons where an integrative mobile approach can be applied. Action might be taken on integrating m-learning systematically in the ELCL English program. Despite the limited sample used in this study, there are a number of preliminary recommendations for running an m-learning integrative mobile approach.

1. First, it is necessary to compile a list of available software that can be useful in an EFL classroom. Although thousands of smartphone apps have been developed for educational purposes, not all are appropriate for the English classroom. Since the professors do not have the time to try them all out, it is imperative to analyze which phone apps, on-line software, websites or Internet programs are more appropriate for the school population (and free of charge) and have proven to have positive results in a given setting.

2. Once relevant m-learning techniques have been selected, workshops could be designed and implemented to train teachers how to apply those m-learning interactions within their curriculum. Training should be classified according to the different teaching areas such as those m-learning programs employed for grammar, pronunciation, writing, speaking, and reading.

3. Thus, it is vital to discuss how to implement m-learning. Although no m-learning device will replace academic instructors, its practice may enrich classroom dynamics, modernize the traditional classroom, and engage students more actively while enhancing the teacher's coaching performance.

4. M-learning is a current approach that cannot be ignored at any level of the educational system. However, when using m-learning the instructor is responsible for taking into account the subjects, the target populations, students' ages and technological accessibility.

Applying m-learning through an integrative mobile approach can benefit students' learning process catching their attention and catering to their interests while learning an L2 at any level (beginning, intermediate or advanced). As stated initially, professors tend to use m-learning randomly—rather than systematically—within their classroom. By helping instructors use smartphones more purposefully as a means of learning a language in an EFL setting, the classroom can become more engaging not only for both learners and teachers.

Appendix 1

M-learning: An Integrative Approach to Increase Students' Engagement and Learning in the Language Classroom

The purpose of the following survey is to investigate the use of m-learning in the teaching environment of instructors in the Bachelors of English at this university. In general terms, *m-learning* is the use of mobile devices to aid students in the teaching-learning process.

Instructions: Please answer the following questions, reflecting your opinions as accurately as possible.

1. How often do you use mobile devices to aid students in their learning process?
 - a. always
 - b. usually
 - c. sometimes
 - d. rarely
 - e. never

2. Considering the different ways of using mobile devices related to the learning of English as a foreign language, which of the following do you currently find useful in class? Mark all that apply.

- a. using E-dictionaries
 - b. playing music/videos/podcasts
 - c. taking photos
 - d. using E-books
 - e. posting photos/images online
 - f. playing educational games
 - g. using a clock/alarm/timer
 - h. using a social network
 - i. downloading apps
 - j. scanning QR codes
 - k. using educational apps
 - l. sending/receiving text/email messages
 - m. recording videos/audios
 - n. creating apps/QR codes
 - o. Other(s): _____
3. What two apps do you often use in/outside class to assist students' learning in your courses?
 4. What benefits have you obtained by using mobile devices to aid your students' learning?
 5. What drawbacks have you faced when using mobile devices to assist your students' learning?
 6. What teaching approach(es) do you follow when implementing m-learning in the classroom?
 7. Have you ever received instruction on how to apply m-learning in the classroom?
a- Yes b- No If so, what type?
 8. Do you have any additional comments that you would like to share about your experience implementing m-learning in the classroom?

***Thank you so much for sparing a few minutes to
respond to this questionnaire.***

ESTUDIOS DE TRADUCCIÓN
(TRANSLATION STUDIES)

Hablo, luego existo. **La traducción del lenguaje marcado en «The Artful Touch», de Charles Dickens¹**

(I speak, therefore I am.
**The Translation of Marked Language in
“The Artful Touch,” by Charles Dickens)**

Francisco Vargas Gómez²

Universidad Nacional, Costa Rica

RESUMEN

En este artículo se aborda la traducción del lenguaje marcado en los textos literarios, a partir de tres premisas: 1. el lenguaje de narradores y personajes es significativo tanto para su caracterización como para la construcción del contexto en que transcurre la acción; 2. no hay una única manera de traducir el lenguaje marcado; 3. las diferentes formas de hacerlo responden a las circunstancias en que se produce la traducción. Se desarrollan tres enfoques —neutralización, homologación y compensación (social)— mediante los cuales se aborda la traducción del lenguaje marcado en el microrrelato «The Artful Touch», de Charles Dickens. Sendas traducciones resultan adecuadas según la situación.

1 Recibido: 23 de enero de 2019; aceptado: 25 de abril de 2019. Este artículo es resultado del proyecto «La traducción al español del microrrelato en inglés de finales del siglo xix y principios del xx: una antología bilingüe», código SIA 0373-15, proyecto auspiciado por la Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje (Universidad Nacional) y adscrito durante su ejecución al *Programa de Traducción e Interpretación (ProgTI)* de la misma institución.

2 Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje; *Programa de Traducción e Interpretación (ProgTI)*. Correo electrónico: vargasmomezfrancisco@gmail.com

ABSTRACT

This article addresses the translation of dialect in literary texts. It is based on three premises: 1. The language of narrators and characters is relevant both for their characterization and for the construction of the context in which the action takes place; 2. there is no unique way to translate dialect; and 3. the different ways of doing it depend on the circumstances in which the translation is generated. The translation of marked language in “The Artful Touch,” a flash-fiction story by Charles Dickens, is addressed from three different approaches: neutralization, homologation and (social) compensation. The resulting translations may be deemed appropriate depending on the situation.

Palabras clave: traducción literaria, estrategias traductológicas, lenguaje marcado, Charles Dickens

Keywords: literary translation, translation strategies, marked language, Charles Dickens

Introducción

En este ensayo se procura abordar un asunto de interés para la disciplina: la traducción del lenguaje marcado en los textos literarios. Se parte de la premisa de que las distintas maneras en que se expresan los narradores y los personajes en una obra literaria son significativas tanto para su caracterización como para la construcción misma del contexto en que transcurre la acción. Un segundo presupuesto en que se sustentan las ideas que se plantean es la ya muy difundida noción de que no hay una única manera de abordar el problema; las diversas formas de traducir un texto en concreto responderán a las circunstancias en que se genera la iniciativa misma. Las diferentes traducciones resultan adecuadas en mayor o menor medida según la situación o situaciones en que se inscriban. El objetivo de estas páginas es presentar alternativas con las que traducir el lenguaje marcado en un texto literario. Para ello se recurre al caso de «The Artful Touch».

«The Artful Touch» puede catalogarse como microrrelato. Obra de Charles Dickens, este breve relato fue publicado en 1850 en el volumen 1, número 25 de la revista londinense *Household Words*, cuyo

editor era el propio Dickens. Con aproximadamente 800 palabras, «The Artful Touch» forma parte de un conjunto de tres historias tituladas «Three “Detective” Anecdotes» y relata un episodio en que dos policías (el inspector Wield y el sargento Witchems) arrestan a un carterista en Epsom, al suroeste de Londres, durante un día de derbi. El relato, que en principio podría resultar simple en cuanto al hecho narrado, muestra en su lenguaje el gusto de su autor por utilizar diferentes variedades diatópicas y diastráticas en el habla de sus personajes y la manera en que por medio de ellas, en combinación con un lenguaje más formal, ofrecía a sus lectores una aguda reflexión sobre la sociedad de su tiempo. Es, entonces, el lenguaje marcado en «The Artful Touch» el asunto alrededor del cual giran los siguientes párrafos.

El microrrelato: características esenciales

En términos históricos, las formas narrativas breves no son una manifestación novedosa. Mariví Alonso Ceballos señala que desde los sumerios y los egipcios hay textos breves narrativos a manera de relatos intercalados, que entre los griegos evolucionan hasta tomar la forma de digresiones³. Sin embargo —sigue Alonso Ceballos— es hasta la Edad Media cuando surgen formas dotadas de autonomía, derivadas de la tradición oral⁴. Entre los antecedentes históricos y formas relacionadas con el microrrelato se encontrarían el haiku, el epigrama, el aforismo, la fábula, el chiste, la poesía, la novela fragmentada, la alegoría, el apólogo, la parábola, las adivinanzas y los relatos míticos, entre otras⁵.

Dado el tema de estas páginas, conviene caracterizar esta modalidad narrativa, también denominada, entre muchas otras formas,

3 Mariví Alonso Ceballos, *El microrrelato argentino: intertextualidad y metaliteratura* [memoria para optar por el grado de doctor] (Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 2014).

4 Alonso Ceballos, 43.

5 Alonso Ceballos, 43.

*cuento en miniatura, minicuento, microcuento, o minificción*⁶. Tal caracterización lleva a considerar no solo la importancia del uso de ciertos tipos de lenguaje en los microrrelatos, sino también sus implicaciones para la traducción. En los últimos decenios la crítica⁷ ha identificado un conjunto de rasgos genéricos básicos propios del microrrelato, que dan cuenta de sus manifestaciones tanto en lengua inglesa como en español. En un esfuerzo que por el momento no puede ser exhaustivo, se resumen a continuación aquellos que parecen ser los más comunes entre las fuentes consultadas:

1. La concisión narrativa manifiesta no solo en la brevedad de los escritos (cuya extensión aproximada puede ir de una o dos mil palabras, de una línea a dos páginas) sino también en la comprensión o síntesis a la que se ajusta el hecho narrado, y las acciones, la escasez de personajes y escenarios, la escasa caracterización de los personajes y la condensación temporal, procurando siempre seguir el orden cronológico y evitando la intemporalidad.
2. La precisión y la densidad en el lenguaje, que implica la utilización de un vocabulario preciso, la ausencia de elementos prescindibles, la atención a los detalles descriptivos (por ser escasos) y la densidad sémica.

6 David Lagmanovich, «Hacia una teoría del microrrelato hispánico», *Revista Interamericana de Bibliografía* XLVI, 1-4 (1996): s. pág.

7 Francisco Álamo Felices, «El microrrelato. Análisis, conformación y función de sus categorías narrativas», *Sigma* 19 (2010): 161–180; Mariví Alonso Ceballos, *El microrrelato argentino: intertextualidad y metaliteratura* [memoria para optar por el grado de doctor] (Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 2014); Leticia Bustamante Valbuena, *Una aproximación al microrrelato hispánico: antologías publicadas en España (1990-2011)* [Tesis doctoral] (Valladolid: Universidad de Valladolid, 2012); Marianela Camacho Alfaro, «Prefacio», *Antología de microrrelatos* (San José: Editorial Costa Rica, 2012); David Lagmanovich, «Hacia una teoría del microrrelato hispánico», *Revista Interamericana de Bibliografía* XLVI, 1-4 (1996): s. pág.; David Roas, «El microrrelato y la teoría de los géneros», *La era de la brevedad. El microrrelato hispánico* (Palencia: Menoscuarto ediciones, 2008) 47-76; Violeta Rojo, «El minicuento, ese (des)generado», *Revista Interamericana de Bibliografía* XLVI, 1-4 (1996): s. pág.; Robert Shapart, «The Remarkable Reinvention of Very Short Fiction», *World Literature Today* 86, 5 (2012): 46-49. DOI: <https://doi.org/10.7588/worllite-toda.86.5.0046>; Lauro Zavala, «El cuento ultracorto bajo el microscopio», *Revista de Literatura* 64, 128 (2002): 539-553. DOI: <https://doi.org/10.3989/revliteratura.2002.v64.i128.183>.

3. Una ruptura con lo rutinario y con las expectativas tradicionales del lector, visible en la polifuncionalidad de los títulos —que incluso pueden ser parte esencial del texto—, en que no siempre se sigue el esquema narrativo tradicional (eliminándose en ocasiones el desarrollo, para iniciar *in media res* y sustentar todo el cuento en el clímax), y en los finales sorprendivos, enigmáticos y abruptos, que producen asombro o sorpresa y que suelen quedar abiertos.
4. La indeterminación, genérica, narrativa y semántica, provocada por los continuos vacíos, la narración sugerida y elíptica, los significados apenas esbozados, la ambigüedad semántica, los títulos enigmáticos, y por su carácter proteico.
5. La tendencia a la ironía, a la parodia y al humorismo.
6. Su índole obligatoriamente narrativa, que lo distingue de los microtextos.
7. La exigencia de un lector activo, cuya participación es taxativa para completar la historia.
8. La marcada tendencia hacia la intertextualidad, de tipo literario o no literario.
9. La intensidad.
10. La unidad, preeminencia y concreción del hecho narrado, pues se narra una única acción, evento o incidente muy visual, que eclipsa a los personajes, evita ser una generalización, presenta un vínculo obligatorio con la naturaleza humana.

El uso del lenguaje en un microrrelato es fundamental para suplir las limitaciones impuestas por la concisión, la comprensión, la síntesis y la precisión que caracterizan a esta modalidad narrativa. Acudir a determinadas variedades lingüísticas típicas de usos o usuarios específicos contribuiría a la generación de contextos y caracterizaciones

concretas en la mente del lector, sin tener que incluir descripciones o comentarios extensos. La utilización de tales formas, sin embargo, convierte la traducción literaria en un ejercicio de particular complejidad.

El lenguaje marcado

El uso en la literatura de variedades particulares de lengua produce lo que se denomina «literatura marcada». Según Miguel Ángel Vega Cernuda, es «aquella expresión poética en la que el colorido local, bien sea lingüístico, bien sea cultural, hace de la obra literaria una expresión muy caracterizada de la colectividad en la que surge»⁸. Tal caracterización se haría «a través de la jerga, el sociolecto, el dialecto o el idiolecto, etc.»⁹; esto es, utilizando un lenguaje marcado. Se entiende entonces por lenguaje marcado el que presenta ciertos rasgos o formas que pueden asociarse con hablantes o situaciones específicas. Las marcas pueden denotar especificidad geográfica, temporal, social o funcional frente a otros hablantes o situaciones, y pueden manifestarse en términos morfosintácticos, léxicos, terminológicos, fraseológicos o fonológicos.

Las marcas de tipo geográfico o diatópico ubican al hablante en el eje espacial. Así, el uso de los vocablos «aguas» y «escalón» junto con el uso de la segunda persona del singular en la frase *¡Aguas con el escalón: no te vayas a tropezar!* remiten, dentro del espacio hispanoamericano, al hablante del español mexicano. Por otro lado, el uso de las formas compuestas y de la segunda persona del plural en *Os he dicho que no me ha pasado nada* podrían indicar que se trata de un hablante originario de España. Las marcas de tipo temporal o diacrónico posibilitan la ubicación de un hablante en el eje temporal. El uso de la forma verbal «hath» en *O foolish Galatians, who hath bewitched you* permite asociar al hablante con una época

8 Miguel Ángel Vega Cernuda, «Recepción y traducción en alemán de *Mamita Yunai*, de Carlos Luis Fallas», *Letras* 1, 43 (2008): 145.

9 Vega Cernuda, 144.

no contemporánea, o bien con una variante regional cuyos hablantes, posiblemente por un cierto aislamiento geográfico o lingüístico, han conservado aquella forma del verbo «have» ya considerada arcaica en otras regiones. El lenguaje marcado en términos sociales o diastráticos supone la asociación del hablante con estratos o grupos particulares dentro de una sociedad. Acudir a la doble negación en la frase *He don't know nothing* (por *He doesn't know anything*) o al participio pasado en *I done it yesterday* (por *I did it yesterday*) son formas propias de determinados colectivos dentro de las diferentes sociedades de habla inglesa. Finalmente, frases como *Muy estimadas señoras y señores* o *¿Qué hay de nuevo?* marcan el lenguaje en términos funcionales o diafásicos, ya que denotan la mayor o menor formalidad de la situación en que convencionalmente se utilizan¹⁰.

El lenguaje marcado en «The Artful Touch»

Entre los autores que acuden al lenguaje marcado como recurso literario se destaca Charles Dickens. Como afirma Adolfo Luis Soto Vázquez, «[e]l novelista británico, mediante una convención muy bien calculada, incorpora el legado más rico [del Cockney] y, a diferencia de Bernard Shaw, tanto en la reproducción literaria del Cockney como en la de los demás dialectos y del subestándar en general, evita el uso de rasgos fonológicos que puedan agobiar al creciente

10 Al respecto de la variación lingüística véase: Roger Bell, «5.3 Discourse Parameters», *Translation and Translating* (Nueva York: Longman, 1991) 184-195; Centro Virtual Cervantes, «Variación lingüística», *Diccionario de términos clave de ELE* (Instituto Cervantes, 1997-2018), < https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/>; Isabel García Izquierdo, «5.1.3. Los tipos de dialecto», *Análisis textual aplicado a la traducción* (Valencia: Tirant LoBlanch, 2000) 181-185; Luis González Nieto, «Unidad 1.2: Ciencias del lenguaje y didáctica de la lengua», María Estrella García Gutiérrez (coord.), *La educación lingüística y literaria en secundaria* (Vol. I) (Murcia: Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia, y Dirección General de Formación Profesional e Innovación Educativa, 2006) 39-61; José Ignacio Hualde, Antxon Olarrea, Anna María Escobar, «6. Variación Lingüística», *Introducción a la Lingüística Hispánica* (Cambridge: Cambridge University Press, 2001) 329-365; Amparo Hurtado Albir, «2.5.1. La dimensión comunicativa», *Traducción y traductología* (Madrid: Cátedra, 2001) 543-546.

público-lector»¹¹. En la obra de Dickens no es extraño que coexistan el lenguaje formal y el informal, ya que en su obra resulta común el uso de distintas variedades diastráticas y diatópicas del inglés que redundan en distorsiones léxicas, fonológicas y morfosintácticas, la presencia de formas fraseológicas, argot y disfemismo, y el intercambio de registros. Tales rasgos conforman el estilo característico del autor. Entre otras funciones, la presencia de estas marcas produce un efecto jocoso y caracteriza a los personajes como adscritos a colectivos y entornos específicos, pero a la vez buscaría la crítica social (ya que refleja diferencias sociales) y la denuncia de prácticas presumiblemente reprobables (el uso de un lenguaje artificial por parte de las clases altas o la imitación de dicho lenguaje por parte de las clases bajas con el fin de aparentar ser lo que no se es)¹².

Pese a su brevedad, «The Artful Touch» muestra una amplia variedad de las marcas. Hagamos entonces un recuento de las mismas al tiempo que se comentan algunos ejemplos.

Lenguaje formal e informal

La combinación de lenguaje formal con uno informal se presenta en el microrrelato de Dickens de dos maneras. La primera es de carácter local, e implica la inserción de frases o léxico formal en segmentos específicos que exhiben un tono más bien informal. Nótese el contraste entre la forma verbal «he's got» y la frase «for the occasion» en la oración *Mr. Tatt he's got up quite regardless of expense, for the occasion*. Lo mismo ocurre en la oración *That, however, ain't the point*, esta vez entre el uso que se hace del adverbio «however» y la forma verbal «ain't». La segunda apunta a lo estructural; tiene

11 Adolfo Luis Soto Vázquez, «El Cockney de Charles Dickens ¿Una traducción utópica?», *Lenguaje y textos* 4 (1993a): 95.

12 Al respecto véase: Adolfo Luis Soto Vázquez, «Didáctica de las traducciones de Charles Dickens al español», Alfredo Rodríguez López-Vázquez (ed.), *Actas del simposio Didáctica de lenguas y culturas. III Simposio Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura* (A Coruña, 1993b); Adolfo Luis Soto Vázquez, «La jerga marginal de *Oliver Twist* en las traducciones al español», *Livius* 4 (1993c): 231-241; Adolfo Luis Soto Vázquez, «Charles Dickens Makes Fun of Idiolects in Martin Chuzzlewit», *Revista Alicantina de Estudios Ingleses* 18 (2005): 261-273.

que ver con la transición el uso del lenguaje a lo largo del relato de manera paulatina: al inicio del cuento se utiliza un lenguaje tendente a lo formal, que gradualmente es sustituido por uno más informal. Este rasgo es notorio sobre todo en el tránsito del primer al segundo párrafo: la propiedad, formalidad y hasta sofisticación lingüística que demuestran la elaboración sintáctica y las escogencias léxicas (*perhaps, dexterity, ingenuity*) de las primeras líneas contrastan con la informalidad de ciertas formas presentes en el párrafo siguiente (*Witchem and me, there's races, we send 'em back, for 'em, ain't*).

Formas verbales

La utilización de formas verbales «incorrectas» es otra manera como se marca el lenguaje en «The Artful Touch». En ciertos pasajes es notorio en la conformación de la construcción verbal, como en *He was took* o *who have been took*, en donde se ha utilizado la forma en pasado «took» en vez del participio «taken». En otras ocasiones lo marcado del lenguaje se relaciona con la elección del tiempo verbal; así, se utiliza *perhaps you never see such a scene* y no «have never seen» o «never saw». También se notan marcas relacionadas con la concordancia. Las oraciones *When there's races* (por «there are races») o *As the Swell Mob come down* (por «comes down») dan muestra de ello.

Pronombres

También se acude a los pronombres para marcar el lenguaje. Una vez más, la marcación se efectúa según dos formas. La primera hace uso de la inversión del orden usual en inglés S + V (*says he*, por ejemplo), aunada en algunas ocasiones a la falta de concordancia entre verbo y sujeto (*says I*) o simplemente por medio de la elección del pronombre incorrecto («me» por «I» en *Witchem and me* o en *says me*). Con la segunda, las marcas corresponden a situaciones de omisión del pronombre o de iteración. Así, en la oración *There's a [...] prop, cost him fifteen*, se ha omitido el pronombre «it» delante del

verbo «cost»; situación similar es la del segmento *he thought it was his pal; and gave it to me*, en el cual tampoco se utiliza el pronombre «he» delante del verbo en pasado «gave», pese a haber utilizado punto y coma y la conjunción «and» para separar ambas oraciones. En la oración *Mr. Tatt he's got up* tenemos un ejemplo de iteración, ya que aparecen ambos: el sujeto «Mr. Tatt», que constituye el referente, y el pronombre «he», que sustituye al referente.

Unidades fraseológicas

Otro rasgo palpable son las unidades fraseológicas¹³. Su uso se materializa también de dos formas. En primera instancia, aparecen los verbos frasales, constituidas por un verbo y una partícula, entre ellos *come along, come by, come down, come in, come up, carry off, cut off, cut out, get up, go off, knock about, lock up, look out* y *pass away*. Además de la naturalidad que confieren al discurso, estas elecciones denotan un hablante con ciertas características, sobre todo si se contrastan tales formas con el lenguaje utilizado al inicio del relato. En segundo término están las expresiones idiomáticas; como en el caso de los verbos frasales, expresiones tales como *right and left, the old move, stand fast, heads and heels, pretty state of heat, to be blowed, before their faces* y la interjección *why* también remiten no solo a un tipo de hablante en particular, sino también a determinadas situaciones o contextos.

Contracciones

Para todo propósito práctico, se entiende que una contracción implica, por una parte, la combinación de dos palabras y, por otra parte, la elisión de al menos un fonema al inicio de la segunda palabra. Una contracción se utiliza en vez de la forma completa de ambas palabras. Las contracciones en el lenguaje oral no necesariamente son indicativas de informalidad, ni tendrían por qué asociarse a hablantes específicos

13 A propósito de las unidades fraseológicas véase: Gloria Corpas Pastor, *Manual de fraseología española* (Madrid: Gredos, 1997).

del inglés. En este caso, sin embargo, debe tenerse en cuenta que no se habla de las contracciones que podrían denominarse como estándar, sino que estas quedan acompañadas de manifestaciones menos «aceptadas». Así, aparecen en el relato formas tales como *there's, I'm, can't, he's* e *it's*, pero también son frecuentes las contracciones que sí aluden al uso informal, del tipo *send 'em, carry 'em, cuts 'em, for 'em, of 'em, upon 'em* y *good 'un*.

Construcciones «invertidas»

En vista de que en inglés la estructura oracional más común es sujeto + verbo + objeto directo o complemento¹⁴ (S+V+O o C), consideraremos que una construcción invertida es aquella en la que al sujeto le antecede el verbo (V+O), el objeto directo (O+S+V) o el complemento (C+S+V), subvirtiendo el orden usual y llamando la atención sobre el componente «fuera de lugar». Lejos de marcar el lenguaje de manera tal que se asocie con un colectivo en particular, las construcciones de este tipo parecen utilizarse en el relato precisamente porque resultan artificiales en boca del personaje que las expresa, lo cual refuerza tanto el efecto humorístico como el mensaje crítico en el relato. Sería con tal intención que se introducen expresiones rebuscadas como *a pretty state of heat we are in by that time, in the palm of his hand there it was* o *in the tree he was took*, en las cuales no se ha seguido el orden habitual (S+V+O o C) ya que se antepone el complemento (en negrita). También en la oración *says he* se habría invertido el orden usual, al anteponer el verbo al sujeto.

El uso de estas marcas en boca de los personajes de «The Artful Touch» constituirían en su conjunto un comentario crítico de la sociedad a la cual se hace referencia. Así, el lenguaje formal, propio de las clases altas de la época, se presenta como artificial, reflejo entonces de aquel colectivo. La naturalidad del lenguaje informal aludiría a la espontaneidad propia de los estratos sociales que lo utilizan. Así pues

14 Diana Hacker y Nancy Sommers, *Rules for Writers* (Boston y Nueva York: Bedford/St. Martin's, 2012) 381.

y de manera somera, se puede proponer que la mezcla de lenguajes en un mismo personaje sugeriría un intento por parte de uno de los dos grupos de asimilar rasgos del otro.

Posibilidades de traducción

Las dificultades que ofrece el lenguaje marcado para su traducción han sido ampliamente estudiadas. Solo en la base de datos bibliográfica BITRA¹⁵ hay referencias a 455 estudios sobre el tema «dialecto», palabra clave que se utiliza como un término genérico dentro de la nomenclatura de BITRA y que alude a lo que aquí se ha denominado «lenguaje marcado». Desde luego, las soluciones propuestas a tales problemas a lo largo de los siglos también han sido muchas y variadas. No obstante, y acudiendo a una mera generalización, parece que al menos en épocas recientes son dos los enfoques que gozan de más aceptación: el primero, que tiende a neutralizar las marcas, esto es, a utilizar un lenguaje meta «neutro» y formal; el segundo, que intenta utilizar marcas homólogas en la lengua meta, en otras palabras, una variedad particular propia de la cultura meta. El estudio de Soto Vázquez sobre la traducción del Cockney en la obra de Dickens pone de manifiesto esta tendencia, en lo referente al que fuera su objeto de estudio. Tras analizar nueve versiones al español de *The Pickwick Papers*, publicadas en Argentina y España entre 1909 y 1989, de indudable éxito editorial, Soto Vázquez observa que «[l]os traductores analizados optan por dos caminos claramente diferenciados: sus respuestas oscilan entre la versión a un español formal y elaborado, o bien una variedad más o menos geolectal o sociolectal»¹⁶. Junto a estas dos opciones, el autor plantea una tercera alternativa: «El traductor deberá acudir a una variedad del español [...] “salpicado” de marcas

15 Javier Franco Aixelá, *BITRA (Bibliografía de Interpretación y Traducción)* (Alicante: Universidad de Alicante, 2001-2019). BITRA es la base de datos sobre traducción e interpretación más robusta de la que se tiene conocimiento. Actualmente contiene más de 76000 referencias bibliográficas. Se puede consultar de forma gratuita en: < <http://dti.ua.es/es/bitra/introduccion.html> >.

16 Soto Vázquez (1993a), 98.

que transmitan el sabor popular y la sensación de clase social baja» pero sin acudir a variedades concretas. Mediante tal procedimiento será posible conferirles a los personajes en la traducción «rasgos que revel[e]n la pertenencia a un estrato social bajo e inconfundible»¹⁷, sin vincularlos a colectivos específicos. Este último procedimiento vendría a compensar las connotaciones asociadas a las marcas en el texto original.

A manera de recapitulación, delimitemos lo que ha de entenderse por cada uno de aquellos tres enfoques siempre que se apliquen a la traducción del lenguaje marcado.

1. *La neutralización.* Implica la eliminación de las marcas del texto original y la utilización en la traducción de una variedad formal «neutra» o «estándar» de la lengua meta. La adopción de este enfoque da como resultado que se agilice la comprensión del contenido por parte del lector meta, pero conlleva la pérdida de connotaciones y efectos presentes en el original que se materializan por medio de la forma que adopta el lenguaje¹⁸.
2. *La homologación.* Implica la sustitución de la variedad utilizada en el texto original por una variedad específica de la lengua meta. Este método lleva a un efecto homólogo sobre el lector gracias a lo familiar que le resulta la forma que adopta el lenguaje, pero conduce a una inevitable recharacterización de los personajes y a la necesaria recontextualización del universo textual¹⁹.

17 Soto Vázquez (1993a), 99.

18 Se corresponde con el método literal de Hurtado Albir (252), ya que se centra en transmitir el significado del texto original, esto es, en volver comprensible para el lector meta lo que expresa el original (Hurtado Albir, 252).

19 Se corresponde con la traducción homóloga de Nord (230), ya que su principal preocupación, si no la única, con respecto al lenguaje marcado del texto original es provocar el mismo efecto en el lector meta.

3. *La compensación (social)*. Comprende la adopción de procedimientos y formas que, si bien pueden considerarse «incorrectas» desde el punto de vista normativo, resultan ser incorrecciones naturales y propias en las que podrían incurrir los hablantes de la lengua meta en general. Su puesta en práctica provoca la pérdida de lo regional en el texto de origen, pero posiciona a los personajes (hablantes) dentro de las mismas coordenadas sociales sin vincularlos con colectivos específicos²⁰.

Si se acogen las tesis traductológicas actuales planteadas principalmente por las escuelas funcionalistas, la adopción de cualquiera de los tres enfoques recién expuestos, para afrontar una traducción, dependerá de las exigencias de la situación en que se genere dicha tarea. Cada enfoque ofrece diversas posibilidades, que llevan a diferentes resultados y responden a distintas necesidades. No obstante y si se analiza la situación de manera apropiada, en todos los casos la puesta en práctica de uno u otro debería conducir a una versión adecuada al encargo de traducción, cuyos rasgos particulares respondan a una situación concreta.

Tanto la neutralización como la homologación y la compensación (social) son opciones a disposición del traductor, quien deberá sopesar la situación, seleccionar un enfoque, delimitar las posibilidades que ofrece y apegarse al mismo durante la fase de ejecución. Para ilustrar los posibles resultados en cada caso, se ofrecen a continuación tres traducciones del segundo párrafo de «The Artful Touch». Antes y para que sea posible apreciar los resultados de cada opción, se incluye el fragmento original:

20 En cuanto a la traducción del lenguaje marcado, se corresponde con el método interpretativo-comunicativo de Hurtado Albir (252) y con los tipos de traducción equifuncional y homóloga de Nord (230), en tanto su objetivo es conservar las funciones —expresiva y apelativa— del texto original, al tiempo que busca generar el mismo efecto en el lector meta. Véase: Chistine Nord, «El funcionalismo en la enseñanza de traducción», *Mutatis Mutandis* 2, 2 (2009): 209-243.

“Witchem and me were down at Epsom one Derby Day, waiting at the station for the Swell Mob. As I mentioned, when we were talking about these things before, we are ready at the station when there’s races, or an Agricultural Show, or a Chancellor sworn in for an university, or Jenny Lind, or anything of that sort; and as the Swell Mob come down, we send ’em back again by the next train. But some of the Swell Mob, on the occasion of this Derby that I refer to, so far kidded us as to hire a horse and shay; start away from London by Whitechapel, and miles round; come into Epsom from the opposite direction; and go to work, right and left, on the course, while we were waiting for ’em at the Rail. That, however, ain’t the point of what I’m going to tell you²¹.

La neutralización

El siguiente fragmento, traducción de Catalina Martínez Muñoz, procede del volumen *Cuentos de detectives victorianos*, publicado en 2014 por Editorial Alba, de Barcelona. Se le puede considerar como ejemplo de neutralización, ya que el lenguaje marcado del texto en inglés ha sido sustituido por un lenguaje de carácter *neutro* tendente a lo formal.

—Witchem y yo estábamos en Epsom, un día de derbi, vigilando a los carteristas en la estación. Como ya les había comentado antes, siempre vamos a la estación cuando hay carreras o una feria agrícola, o cuando se celebra la juramentación de un rector en la universidad o se espera la llegada de Jenny Lind o asuntos por el estilo y, cuando aparecen los carteristas, los detenemos y nos los llevamos en el siguiente tren. En la ocasión del derbi al que me refiero, unos carteristas nos engañaron, y para ello alquilaron un caballo y una silla de posta. Fueron de Londres a Whitechapel y dieron un rodeo de varias millas para entrar en Epsom desde la dirección contraria, y de inmediato se pusieron a trabajar, aquí y allá, mientras nosotros

21 El fragmento se tomó de: Charles Dickens, «The Artful Touch», *Reprinted Pieces* (S. 1.: Chapman and Hall, 1905), Project Gutenberg, 19 de julio de 2015, < <https://www.gutenberg.org/files/872/872-h/872-h.htm#page422> >.

los esperábamos en la estación. De todos modos, no es eso lo que quiero contarles.

Además de lo comentado sobre el lenguaje utilizado en esta traducción, vale la pena detenerse en un par de aspectos más. El primero, la explicitación que antecede al nombre propio Jenny Lind: se ha añadido la frase «la soprano» en un evidente intento por subsanar cualquier posible vacío de conocimiento en el lector, quien podría no estar familiarizado con el personaje histórico y la actividad a la que se dedicaba. El segundo, la sustitución del también nombre propio «Swell Mob» por el genérico «carteristas» y de «miles», unidad de medida propia del sistema anglosajón, por el más reconocible «kilómetros».

Cabría pensar que en este caso tanto el uso de una variedad más «estándar» del español, como las explicitaciones y sustituciones concuerdan con un encargo de traducción que demandaba un texto meta de fácil comprensión para un lector general interesado en los hechos narrados, no tanto en la manera como se narran. Así, para ser adecuada a la situación, la traducción debería centrarse principalmente en la secuencia de acciones y no tanto en los detalles del contexto en que transcurren ni en los matices del habla de los personajes. Habría sido por esa razón por la que se optó por eliminar los obstáculos e inconvenientes que habrían supuesto para el lector la localización del lenguaje de los personajes o la conservación de determinados elementos poco familiares, propios de la realidad histórica o ficticia en que transcurre el relato.

La homologación

La homologación supone acudir a una variedad lingüística familiar para el lector meta, de manera que la traducción ofrezca un efecto análogo al del lector del texto original. El ejemplo que se ofrece a continuación se ha elaborado según tal enfoque y orientado a un lector costarricense.

—*Vilchez* y yo estábamos en *Cartago* un día que **habían** carreras, esperando en la estación del tren a una pandilla de ladrones. Como ya les había **conta'o**, cuando les decía estas cosas, vigilamos la estación siempre que **haiga** carreras o algún *turno grande* o la juramentación di un *alcalde de la municipalidad* o *romería* o otras **carajadas d'esas**; y **apenitas** los ladrones se **bajan di** un tren, los mandamos de vuelta en el que sigue. Pero el día de la carrera **de que** les estoy contando, algunos **d'ellos** nos **vacilaron** y alquilaron caballos y *carretas*; salieron de *San José* hacia *Desamparados* y dieron un **vuelción** de *kilómetros*; **llegando** después a *Tejar* por el otro **la'o** y se pusieron a **bretear por to'o la'o**, por **to'o** el hipódromo, mientras nosotros los **aguantábamos** en la estación. Pero eso no es exactamente **de** lo que les quería contar.

En términos generales, la homologación se ejecuta mediante dos procedimientos: el uso de formas utilizadas por hablantes locales análogos (destacadas en negrita en el ejemplo) y la sustitución de elementos ajenos por otros que resulten familiares (en cursiva). Entre las marcas lingüísticas con variedad local, se destacan la supresión de sonidos (*conta'o*, *d'esas*, *to'o*, *la'o*), el uso de voces coloquiales conocidas (*carajadas*, *vacilaron*, *vuelción*, *bretear*, *aguantábamos*) y el uso impropio del verbo «haber» (*habían carreras*, *haiga carreras*). Todos estos rasgos resultan muy familiares al lector meta costarricense.

Las sustituciones y las razones que las justifican son muy evidentes, por lo que me detendré a comentar la que se relaciona con la ubicación geográfica: se ha localizado el relato en la ciudad costarricense de *Cartago*, donde se encontraba el antiguo —y único— hipódromo nacional, por lo que dicha ubicación parecía idónea en este caso, dado que la acción relatada no solo hace referencia a un establecimiento similar, sino a que además sucede en el pasado. Tal cambio obligó a hacer referencia a otros lugares propios de la nueva realidad histórica en que se ha ubicado el relato: *San José*, *Desamparados* y *Tejar*.

Los cambios realizados han redundado en la recontextualización de la acción, que ahora toma lugar en una localidad costarricense, y

en la recaracterización de los personajes, reimaginados por el lector como parte de un colectivo local. Este tipo de traducción respondería a un intento por acercar el texto original al lector meta, haciéndose eco de la traducción *domesticante* de Venuti²² o *naturalizante* según Schleiermacher²³.

La compensación (social)

Con la compensación se busca elaborar un discurso que permita al lector meta ubicar a los personajes de la traducción en coordenadas sociales lo más cercanas posibles a las de los personajes del texto original, sin vincularlos con colectivos específicos ni alterar la situación en que tienen lugar los hechos narrados. Veamos el ejemplo:

—Yo y Witchem nos hallábamos allá en Epsom durante un derbi, esperando en la estación a la Pandilla Swell. Tal y como les había **decido**, mientras *conferenciábamos* sobre estas *vicisitudes*, nosotros vigilamos la estación siempre que **haigan** carreras *épicas* o alguna feria agrícola o la juramentación del *reitor* de alguna universidad o Jenny Lind o otras cosas por ese estilo; y tan de pronto como la Pandilla Swell se **bajan** del tren, los enviamos de vuelta en el siguiente. Pero uno que otro miembro de la Pandilla Swell, con motivo de aquel derbi al que' hora hago *ilusión*, nos madrugaron con un carruaje ligero que alquilaron con to'o y caballo; **partiendo** después de Londres con dirección a Whitechapel y dieron un rodeo de millas, **llegando** a Epsom desde la dirección *reversa* y **poniéndose** a trabajar, por aquí y por allá, por to'o el hipodromo, mientras nosotros los esperábamos en la estación. Eso, debo decir, no era esaitamente de lo que quería *relatarles*.

Para conferirle al personaje rasgos sociales concretos, se ha acudido en este caso a varios procedimientos. En primer lugar, se utilizó

22 Lawrence Venuti, *The Translator's Invisibility: A History of Translation* (Londres y Nueva York: Routledge, 1995).

23 Friedrich Schleiermacher, «Sobre los diferentes métodos de traducir», *Textos clásicos de teoría de la traducción* (Madrid: Cátedra, 1994) 224-235.

una suerte de inexactitudes léxicas (en cursiva) que involucran el uso equivocado de ciertas palabras. Ello denota un intento del personaje por utilizar formas refinadas, cuyo uso desconoce o confunde. Así, se utilizó «épicas» por «hípicas», «ilusión» por «alusión» y «reversa» por «contraria» u «opuesta». También se han incorporado en el discurso del personaje otras formas que, si bien se utilizan de manera correcta, resultan un tanto exageradas y no del todo naturales para su manera de hablar: «conferenciábamos», «vicisitudes» y «relatarles». Por otro lado, se han insertado incorrecciones gramaticales (en negrita) relacionadas sobre todo con el uso de las formas verbales: *había decido*, *hagan carreras*, *la Pandilla Swell se bajan, partiendo después de Londres*, *llegando a Epsom y poniéndose a trabajar*. Finalmente, se ha acudido a errores de estilo y fonológicos (subrayados). Así, el hablante se antepone a sí mismo en la construcción *Yo y Witchem*; de seguido se crea un efecto cacofónico con *hallábamos allá*, a lo que le sigue el choque vocálico en *o otras*, luego se yerra al usar el adjetivo demostrativo «ese» en vez del artículo «el» en la expresión *por ese estilo*, así como al incluir la preposición «de» en la frase *tan de pronto como*. La misma preposición se vuelve a utilizar de manera incorrecta en *no era [...]de lo que quería relatarles*. En la misma línea, se introdujeron problemas de pronunciación (también subrayados), tales como «direición», «hipodromo» (que carece del acento esdrújulo), «dicir» y «esaitamente», así como la elisión de sonidos en las formas «que' hora» y «to'o».

Lo que se ha intentado es emular un español con una suerte de incorrecciones que pueden denominarse universales, esto es, incorrecciones en las que podría incurrir cualquier hablante de la lengua. Ello conferiría al personaje características propias de un hablante de estratos bajos, que no podría asociarse *a priori* a un colectivo específico. Lo que se habría buscado es compensar las condiciones que ofrece el texto original en cuanto a la «pertenencia [de los personajes] a un estrato social bajo», sin dislocar el universo textual en el cual

se encuentran inmersos. A este aspecto, la compensación tiende a la traducción extranjerizante según Venuti²⁴ o Schleiermacher²⁵.

Epílogo

No es apropiado ni posible emitir conclusiones categóricas sobre la traducción del lenguaje marcado. En su lugar, conviene reiterar algunas de las ideas planteadas. En primera instancia, debe tenerse presente en todo momento que al enfrentar la traducción del lenguaje marcado, siempre habrá múltiples alternativas. Así, la búsqueda de *la solución* que pueda aplicarse a cada caso particular debe desecharse desde el principio. Al igual que en toda tarea de traducción, conviene adoptar un método o enfoque global, desde el cual el traductor afronte el texto como una unidad completa y tome decisiones de manera consciente.

Ello conduce a un segundo aserto: la elección de un enfoque depende de las expectativas de la situación de traducción y del contexto de recepción (tal y como han propuesto las escuelas funcionalistas en traducción desde hace ya varias décadas). Por tanto, el análisis previo de la situación por parte del traductor es un paso fundamental. Los resultados de la aplicación de uno u otro enfoque deberán juzgarse en función de las necesidades a las que responden.

Si los enfoques y sus resultados responden a las situaciones en que se generan, debe aceptarse la posibilidad de que múltiples versiones/traducciones de un mismo original puedan producirse y coexistir de manera exitosa en un contexto común, debido a que es factible que se generen diferentes encargos de traducción que aborden el mismo texto original de manera relativamente simultánea.

El último postulado dicta que al adoptar un determinado enfoque debe haber consciencia de las posibilidades que ofrece, pero también prever las limitaciones que impondrá. En cualquier caso con independencia de la alternativa que se elija, hay que considerar que

24 Venuti, 20-39.

25 Schleiermacher, 231-232.

todas implican la introducción de cambios con respecto al material original y que condicionan la configuración del producto final de maneras específicas.

DOCUMENTOS
(DOCUMENTS)

Nota explicativa

Estas singulares páginas aparecieron el 13 de mayo de 1865 en la revista El Mosaico, (año IV, número 16) de Bogotá, firmada por el periodista y poeta colombiano José Joaquín Borda (1835-1878). La trayectoria editorial de aquella revista se extendió entre 1858 y 1865.

El breve artículo de Borda puede figurar entre los primeros escritos referidos al español de Costa Rica, si bien no tiene el rigor de un estudio propiamente lingüístico, ni siquiera una aproximación dialectológica. Sin embargo, reviste interés histórico por documentar, con cierto grado de certeza, voces usuales en la lengua coloquial costarricense de la época. Se trata de una breve crónica de viaje, sin otra intención, como su autor lo afirma, de que se conocieran aquellos «provincialismos» en el medio colombiano. Borda prometía, entonces, hacer «otro tanto con algunos provincialismos de nuestro país».

LETRAS ofrece en este número el documento, con una actualización ortográfica, que en nada afecta lo esencial de su contenido.

Provincialismos de Costa Rica

José Joaquín Borda

Pocas horas hacía que el áncora había caído al fondo del bellissimo golfo de Nicoya, y descansaba yo en medio de la dulce hospitalidad de Puntarenas único puerto de la república de Costa Rica sobre el océano Pacífico. Algunas personas bondadosas, y de quienes conservo los más dulces recuerdos, me habían acompañado de la playa al hotel y comenzaban a suavizarme las horas de una peregrinación que tenía visos de destierro. En las conversaciones que tuve con ellos y con los habitantes de la capital (San José) noté una perfecta identidad en el acento, lo mismo que en las costumbres, con mis paisanos de Cundinamarca y Boyacá. Allí como en estas tierras se acostumbra acentuar los imperativos, usar el *vos* en lugar de *tú* y convertir en diptongos vocales que deben pronunciarse separadas y con distinto acento.

Poné ái los báules, decía un amigo al peón del puerto, *mirá que vos sos muy descuidao*. Y como me viese bajo un sol de 90 grados, con el grueso vestido de que estaba ataviado para resguardarme de las brisas del mar durante la navegación del Perú a Centro América, volviósse y me dijo:

—Es necesario que usted deje el *centro* para cuando esté entre los *hermaníticos*, porque apenas tengan confianza con usted sus nuevos amigos, cuando usted menos lo piense le meterán navaja.

Preciso me fue comprender que al chaleco se daba el nombre de centro y que debía cambiarlo por una camisa de tartán, cuya moda empezaba entonces con *furor*, como dicen los franceses, moda por cierto muy útil en aquellos países donde se transpira constantemente y un viento frío puede llevarlo a uno a la tumba. En cuanto a los *hermaníticos*, supe que así se llamaban mutuamente los costarricenses, y sobre todo los de la capital.

Preguntéle qué distancia había del puerto a la capital, y me contestó:

—Es *largo* de aquí. ¡*Achará* que no hubiera usted llegado tres días antes, porque así le había sido fácil irse en las bestias de mi *tata*!

Se comprenderá que esa interjección equivale a un *¡qué lástima!*, dado a tiempo, y que *tata* corresponde a padre o mejor dicho, al *taita* de que hablaban los santafereños.

Aquel excelente sujeto se despidió manifestándome que estaba precisado, y diciéndome que tendría el gusto de enviarme un *guacal* de *ismoyos*. Díjele que no conocía tales pájaros, y me replicó:

—No son pájaros sino *jocotes*.

Tan a oscuras como antes me quedé, pero resolví esperar, temiendo sumergirme en un laberinto más intrincado que el de Creta. Una hora después recibí lo que aquí llamamos una *totuma*, llena de exquisitas y colosales ciruelas. Y debo confesar que no les hice mala cara, a pesar de que la insigne portadora tenía un *güecho* o, como decimos por estos mundos, un coto digno del mejor pescuezo de Mariquita.

Al día siguiente debía emprender viaje a San José con un compañero enfermo. Hícele tomar lo que aquí llamamos una *clarita*; pero no sé si fue de maíz o de arroz, por lo que me es imposible recordar si la cocinera dijo al presentarla:

—Aquí tienen los caballeros el *pinol*— o si dijo el *atol*.

Yo por mi parte me contenté con tomar un *tibio*; es decir, un pocillo de chocolate frío.

En seguida envolví a mi enfermo en un *cobo*, o frazada negra; eché sobre mi camastro un *chamarro*, cosa parecida al *cobo* de mi compañero, y mientras él reposaba de las fatigas del viaje, me recliné en un balcón a contemplar ese divino cielo de estrellas y azul, escuchando el melodioso quejido de las ondas que venían a estrellarse a mis pies convertidas en espumas, entre las cuales chispeaban las partículas fosforescentes, como una polvareda de lentejuelas de oro.

Al día siguiente hubimos de esperar largo tiempo las bestias y consagrar la madrugada a ver la salida del sol, que como una bomba

de fango nacía de entre las olas, extendiendo sus rayos a manera de un flueco de oro sobre las azules y lindas colinas del murmurante golfo.

La ropa que compré para el viaje a caballo era *chinga*, es decir, corta; pero en cambio había encontrado un soberbio *polvero* de la India; quiero decir, un pañuelo de bolsillo. Cambié mi *chonete* (sombrero viejo) por otro que creía nuevo, pero resultó que era un *charro* medio compuesto.

Sirviéronme al almuerzo carne de *chanchó* (puerco, con perdón de ustedes) y un *nacatamal*, o sea un tamal, como se usa en todo país español. Y todo esto junto con un par de *camotes*, o sea batatas, equivalía por cierto al más espléndido *chompipe*, es decir al más gordo y succulento pavo, de que pudieran disfrutar dos *encamotados*, o lo que es lo mismo dos enamorados.

Ya las bestias, por su parte, habían acabado el *zacate*, que nosotros llamamos pasto; ya nuestra ropa bien envuelta formaba dos estupendos *motetes*, o si ustedes quieren *tarates*, y llegó la hora de montar. Las sillas tenían todas *pelero* o, como decimos, *sudadero*; pero a la mía le faltaba la *tenedora* o grupera, en cambio de la cual me dieron un pelloncito de cuero de oveja, diciéndome que aquella zalea me serviría hasta de cama. Los *cabos* de las sillas estaban relucientes y el pie descansaba cómodamente entre ellos. Por lo demás, cada jinete llevaba al cinto una *cuma*, hermana gemela de las peinillas de Ocaña, un *chillo* para azotar al animal y el suficiente *pisto* (dinero), entre el cual había algo de *bamba* (moneda de cordón) y alguna que otra *papalota* (moneda pelada). Encima de los dos *motetes* campanilleaban dos totumas y una cazuela, a las cuales el que *fungía* de arriero les daba el nombre de *nambira*, *jucó* y *comal*. Todo esto iba atado con un *mecate*, quiero decir con un cordel. Como mi compañero tenía dolor de cabeza, el arriero le dijo:

—No sea usted *pelma* (cobarde). Usted es demasiado *jupón*, para que un dolorcito de jupa le impida montar.

Y cogiendo un *tinamaste*, quiero decir, una piedra de tres que habían servido para cocinar el almuerzo, lo subió a ella y lo ayudó a colocarse en el caballo.

Empezamos el viaje por las orillas del mar y bajo un sol abrasador; las olas venían murmurando a cobijar la ribera, y empapadas por el dedo de Dios, tornaban a su abismo convertidas en tumbos y gasas de espumas. Las mulas acostumbradas ya a aquel espectáculo imponente, parecían sentir con delicia el agua tibia y salobre que a cada oleada les bañaba los cascotes. Después de esto, bosques y llanos no explorados aún por el naturalista, habitados entre otros animales por *quezales* y *jalpas*, que nosotros llamamos guacamayas, tapizados de una vegetación poderosa, fresca, verde y salpicada de flores; ríos torrentosos y bellos deslizándose en la profundidad entre altas murallas al parecer a pico.

Cuando entramos a San José después de un viaje que hicimos en siete días, nos acompañaban algunos *campiranos* o campesinos y dos o tres serranas envueltas en sus rebozos, tan frescas, tan coloraditas y provocativas como la Flérída de Garcilaso.

A pocas vueltas nos vimos *emporrados*, o si ustedes quieren, molestados por un gentío que se dirigía a la plaza. Había corridas de toros, como en todo país donde se habla la lengua de Castilla y aunque se acercaba el *tope* o el encierro, algunos hombres se ocupaban todavía en abrir *choyas* para enclavar las maderas de la barrera. Por supuesto que allí no se veían chonetes sino boleros de luciente felpa negra; había varios corrillos de *hablantines*, otros de *palomillas*, o sea artesanos endomingados y algunos jinetes que se preparaban con sendas cuerdas a *engazar* al toro por los cuernos. Todo esto formaba un *molote*, como si dijéramos un bochinche. Las ventanas entretanto estaban llenas de niñas y de *pelantrines* o pisaverdes, como racimos de *pejibayes*. Eran los que de ordinario la *pastoreaban* y ahora les decían *pericos*, que equivale a florear.

No se crea que al insertar estas palabras provinciales lo hacemos por denigrar a Costa Rica. Allí se habla tan bien la lengua castellana

como en las demás secciones hispanoamericanas, que también tienen sus provincialismos peculiares. Los hemos insertado con el fin de que sean conocidos y más tarde haremos otro tanto con algunos provincialismos de nuestro país. Hemos puesto dos o tres de estas palabras en letra bastardilla, aunque son españolas, por ser totalmente desusadas entre nosotros.

Normas editoriales para la presentación de artículos e información complementaria

(Instructions for Authors and Other Information)

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 vengan acompañados de esa carta. 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 entre 10 y 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). Deben enviarse en formato digital a la dirección de correo electrónico de la revista (revistaletras@una.ac.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 16 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

sucedan. 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 bibliográficas¹

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 las comillas. 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.”

1 Puede consultarse el formato MLA para aspectos no contemplados en este documento.

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. DOI:

Nombre Apellido(s), «Título de la tesis». Tesis. Universidad, año.

Nombre de la página electrónica, fecha de la consulta, <dirección electrónica>.

NombreApellido(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. Para cumplir con las normas internacionales del Sistema DOI (*Document Object Identifier*) y adjuntar a cada artículo el número de identificación internacional correspondiente, se debe 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 en 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 verificar 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 sobrepasadas 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 se enviará 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, que ni los evaluadores conocen la identidad de los autores, ni los autores la de los evaluadores.
 - d. Según sea el caso, lo 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 admitirá el artículo para su publicación; a partir de ello, se notificará al autor, mediante carta, de la decisión tomada. De ser necesario, podrían solicitarse al autor nuevos cambios en el manuscrito.
21. Antes de dar inicio al proceso de evaluación, toda propuesta de artículo es sometida a un procedimiento de detección de plagio por medio de herramientas informáticas adecuadas.



Impreso por el Programa de Publicaciones e Impresiones
de la Universidad Nacional, en 2020.

La edición consta de 150 ejemplares
en papel bond y cartulina barnizable.

1323-19—P.UNA