





ISSN 1409-424X
EISSN 2215-4094

68

Letrade

Letras

Número 68

Julio diciembre 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, ESJL, 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)

Luise von Flotow
University of Ottawa (Canadá)

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

Gilda Pacheco Acuña
Universidad de Costa Rica (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 (Costa Rica)

Christiane Stallaert
KU Leuven (Bélgica)

Jaime Zambrano
University of Central Arkansas (EEUU)

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



ÍNDICE

**PRESENTACIÓN
(PREFACE)**

7

**ARTÍCULOS
(ARTICLES)**

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

- Luis Beltrán Almería* 15 Humorismo, la cultura de la risa
(Humorism, the Culture of
Laughter)
- Guillermo Molina Morales* 37 Risa y poesía. Cinco momentos
centroamericanos
(Laughter and Poetry: Five
Moments in Central America)
- Grethel Ramírez Villalobos* 63 La modernización de la risa
Gabriel Baltodano Román en Costa Rica: Jiménez y Marín
Cañas
(The Modernization of Laughter
in Costa Rica: Jiménez and
Marín Cañas)
- Gustavo Camacho Guzmán* 85 La novela centroamericana sobre
el migrante: *Las murallas* y *Al
otro lado del San Juan*
(Central American Novel about
the Migrant: *Las murallas* and *Al
otro lado del San Juan*)

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

- Cinthya Olivares Garita*
Jorge Altamirano Alvarado
- 107 Folktales and Short Stories to Blend Culture and Language Competence
(Leyendas y cuentos para combinar cultura y competencia lingüística)
- Daniela Achoy Solano*
- 143 Implementing Guided-Discovery Grammar Learning
(La Implementación del aprendizaje de la gramática por descubrimiento guiado)
- Damaris Cordero Badilla*
Vianey Martín Núñez
- 175 Lexical Errors in EFL Students' Written Production
(Errores léxicos en la producción escrita de estudiantes de ILE)
- Henry Sevilla Morales*
Lindsay Chaves Fernández
- 199 Washback Effects of Board-Based Speaking Tests
(Efectos colaterales de los exámenes orales por tribunal)
- NORMAS EDITORIALES
(INSTRUCTIONS FOR AUTORS)**
- 239

Presentación (Preface)

Este nuevo número de LETRAS, con el que se cumplen cuarenta y dos años de publicación, dedica una buena parte de sus páginas a un tema poco tratado por la crítica de nuestro medio académico: el humor y la risa en la literatura. Se abre con una aproximación teórica sobre los orígenes profundos del fenómeno en la cultura, y sobre el modo como se manifiesta en el campo del arte y de las letras. Lo complementan dos estudios sobre las letras centroamericanas, que dan luz sobre aspectos no descritos ni analizados con anterioridad. Un cuarto estudio se detiene en otro asunto no menos peculiar en la literatura regional: el tratamiento literario de la migración.

En la sección de lingüística aplicada, los artículos incluidos ofrecen en común unas descripciones analíticas de metodologías que procuran garantizar y mejorar la competencia lingüística en el aprendizaje de una lengua distinta a la materna: los enlaces entre lengua y cultura, el descubrimiento guiado, problemas léxicos en la producción escrita, sistemas para exámenes orales.

Las próximas entregas de LETRAS seguirán ejerciendo sus directrices y políticas editoriales generales, con plena atención en el desarrollo contemporáneo de sus áreas de conocimiento principales y sus disciplinas afines. Tal ha sido su trayectoria desde su fundación en 1979.

Sherry E. Gapper
Directora



ARTÍCULOS
(ARTICLES)



ESTUDIOS LITERARIOS
(LITERARY STUDIES)



Humorismo, la cultura de la risa¹

(Humorism,
the Culture of Laughter)

*Luis Beltrán Almería*²
Universidad de Zaragoza, España

RESUMEN

Las categorías estéticas suelen ser imprecisas, pero mucho más lo son las que giran en torno al concepto de risa o humor. Esa imprecisión tiene varias causas: la primera es la no consideración de formas de comunicación previas al lenguaje oral articulado. La segunda causa es imponer a los fenómenos humorísticos un sentido único: alegre y liberador. Y un tercer error viene a suponer la risa como una excepción en un contexto de seriedad. La seriedad sería lo natural y la risa lo excepcional. Estos problemas conllevan la necesidad de una categorización unitaria y primordial, que dé cuenta de la gran evolución de los fenómenos culturales y de la escisión entre la cultura popular y la cultura sabia. A partir del concepto de grotesco, este artículo se refiere al alcance de los fenómenos de la risa en el contexto de la gran evolución cultural de la humanidad.

1 Recibido: 12 de setiembre de 2019; aceptado: 31 de enero de 2020. Esta es la versión ampliada de la conferencia dictada por su autor en el coloquio *Literatura, humor y risa*, celebrado en la Facultad de Filosofía y Letras, de la Universidad Nacional (Costa Rica), entre el 3 y el 6 de setiembre de 2018.

2 Correo electrónico: lbeltran@unizar.es

ABSTRACT

Aesthetic categories are usually imprecise, but much more so are those revolving around the concept of laughter or humor. This imprecision has several causes: The first is the failure to consider types of communication previous to that of oral language. The second is to impose a unique —joyful and liberating— meaning on humorous phenomena. And a third error is to suppose that laughter is an exception in a context of seriousness. Seriousness would be natural and laughter exceptional. These problems entail the need for a unitary and primordial categorization, which accounts for the great evolution of cultural phenomena and the split between popular culture and wise culture. From the concept of grotesque, this article addresses the scope of the phenomena of laughter in the context of the great cultural evolution of humanity.

Palabras clave: risa, humor, el grotesco, simbolismo tradicional, Mijaíl Bajtín, Wolfgang Kayser

Keywords: laughter, humor, grotesque, traditional symbolism, Mikhail Bakhtin, Wolfgang Kayser

La categoría *risa* forma parte de la selecta serie de categorías culturales que se escapan a definición. En el campo de los estudios literarios y estéticos son habituales definiciones que tratan de eludir el problema. Pongo unos pocos ejemplos de los diccionarios que tengo a mano. Una opción frecuente es sustituir *risa* por *humor*. Y una vez hecha esa sustitución, definir *humor* como lo haría un diccionario de la lengua. Es el caso del *Diccionario Akal de términos literarios*³. Claro que más fácil es eludir el problema directamente, esto es, sin incluir ninguno de los términos (*Diccionario de Hermenéutica*⁴). Demetrio Estébanez Calderón (*Diccionario de términos literarios*⁵), sin embargo, ofrece una larga y erudita entrada sobre el término *humor*,

3 María Victoria Ayuso de Vicente et al., *Diccionario Akal de términos literarios* (Madrid: Akal, 1990).

4 Andrés Ortíz-Osés, ed. *Diccionario de hermenéutica* (Bilbao: Universidad de Deusto, 2004).

5 Demetrio Estébanez Calderón, *Diccionario de términos literarios* (Madrid: Alianza, 2000).

que informa de la peripecia histórica de la palabra y enumera distintas concepciones de lo cómico, desde Aristóteles hasta Freud. Es quizá la mejor versión que podemos encontrar, aunque llega a la conclusión —para mí, disparatada— de que la presencia del humor es escasa en la literatura española (¡la literatura del *Quijote*, de Lope, Góngora y Quevedo!). Quizá la más valiosa contribución desde este tipo de obras de consulta sea la de Massaud Moisés en su *Dicionário de termos literários*⁶. Moisés, en su entrada *humor*, se remonta a Hipócrates y llega en su recorrido hasta Robert Escarpit y Víctor Raskin, y sus sugerencias están muy bien orientadas. Por último, me referiré al *Diccionario de estética*⁷. Este es el único diccionario que se atreve con la palabra *risa*. También define *humor*, pero lo hace más atento a las variadas significaciones del término que al objeto que nos ocupa. De risa también establece varios significados: como hecho físico, como devaluación, como escape, como coincidencia formal entre esencias independientes, como hecho colectivo, como admiración y como vitalidad dichosa. Lo curioso es que dé prioridad a la definición física («la contracción de músculos faciales...»)⁸. Quizá esa prioridad sea una manifestación de la inseguridad que produce este concepto.

Las categorías estéticas suelen ser las más reacias a ser definidas, dentro del ámbito de la cultura. Y, de todas ellas, sin duda el humorismo o la risa se llevan la peor parte. Sin embargo, no es una tarea imposible. Voy a intentar exponer un posible acercamiento a este fenómeno vital para la humanidad.

6 Massaud Moisés, *Dicionário de términos literários* (Sao Paulo: Editora Cultrix, 2004).

7 Étienne Souriau, *Diccionario de estética*. Trad. I. Grassa et al. (Madrid: Akal, 2010).

8 La *Encyclopaedia Britannica* resolvió el asunto encargando la entrada *Laughter* a Arthur Koestler, que se distinguió más por otros motivos que por su capacidad teórica. Koestler propuso una teoría que era una síntesis de las de Bergson y Freud.

The Routledge Dictionary of Literary Terms, en su edición de 2006, evita la entrada *Laughter* y se conforma con *Humour* —en referencia a la teoría antigua de los humores— y con *Comedy*.

Hacia una definición de la risa como fenómeno comunicativo

La risa es, en primer lugar, un fenómeno comunicativo, que no es privativo de la humanidad. Otras especies, primates superiores, ríen, aunque el sentido de esta forma de comunicación no tenga para ellas el mismo sentido que para nosotros. Sin embargo, la referencia a los primates superiores no debe pasar desapercibida. Nuestra humanidad conoce tres niveles de lenguaje: el lenguaje articulado, verbal; el lenguaje inarticulado —chillidos, silbos, chasquidos...—; y el lenguaje gestual. Otra forma de lenguaje humano es el lenguaje instrumental: el del tam-tam africano, el gong chino, las señales de humo de los aborígenes americanos, etc. Los primates superiores también conocen las dos formas más sencillas de comunicación: el lenguaje gestual y el lenguaje inarticulado. Por lo que respecta a la humanidad, la lingüística se ha ocupado del estudio del lenguaje verbal, pero suele ignorar los otros lenguajes. Ha sido la psicología evolutiva la que ha reparado en ellos.

La risa es una de las facultades del lenguaje gestual. Quizá sea una de las más importantes, aunque los movimientos del rostro y de las manos son también decisivos en la comunicación humana. El lenguaje gestual y el inarticulado siguen siendo muy importantes. Conviven con el lenguaje verbal incrustándose en él o quizá sea al revés: que el lenguaje verbal sea el incrustado. La sonrisa, el chasquido, las muletillas del tipo *umh*, *ejem* ... son muestras de la presencia y fusión de elementos procedentes de los lenguajes gestual e inarticulado en el lenguaje verbal. Por esa razón es tan importante, desde el punto de vista valorativo del lenguaje, la entonación. En la entonación se funden los tres niveles comunicativos y por eso puede determinar el sentido de los enunciados, incluso contradiciendo el significado referencial de las palabras. Puede decirse con la misma frase una cosa y la contraria, según marque la entonación.

Puede decirse que el gran error de la lingüística actual —sobre todo de la estructuralista— consiste desconocer los estratos del lenguaje no verbal. Y, de la misma forma, puede decirse que el gran error de los que se interesan por los fenómenos culturales derivados de la risa es intentar comprenderla sin salir de los límites del lenguaje verbal.

Un segundo error consiste en atribuir a la risa un sentido único. Eso sería así si fuera un fenómeno verbal. Pero no lo es. Puede expresar sentidos opuestos. Esos sentidos son la alegría y la crueldad. La corriente que sigue a Bajtín en los estudios literarios suele cometer este error al ver en la risa solo su cara alegre. La risa tiene también una dimensión cruel. Literariamente se expresa en la parodia y en la sátira, principalmente. Pero en la vida esto es más fácilmente visible. El ejemplo es la fiesta de los toros: es fiesta y por eso tiene una dimensión alegre —el éxito del torero frente a la bestia, que representa el triunfo de la humanidad sobre la naturaleza—. Pero también es cruel: cruel con el toro y, no pocas veces, cruel con el torero, al que el público exige que se exponga (a toros peligrosos).

La polaridad alegría-crueldad de la risa es un símbolo del devenir de la humanidad. Para salir adelante la humanidad ha necesitado ser cruel con otras especies y también con la misma humanidad. Y para combatir las heridas y derrotas que sufre en ese proceso de avance la humanidad necesita recurrir a la risa. Por eso se ha dicho que el humor salvará al mundo⁹.

Nuestro tiempo tiene un enorme déficit en la comprensión de los fenómenos de la risa. Esto se debe a que la cultura elevada, académica, necesita construirse sobre la seriedad. La cultura de la risa es cultura popular, porque son las clases populares las que han cultivado la risa para sobrellevar sus contrariedades y dificultades. La cultura académica se distancia de la cultura popular porque la ve un obstáculo para su desarrollo. Y esa es la razón de que la cultura

9 Que el humor salvará al mundo lo escribió Hermann Hesse en *El lobo estepario*, quizá su obra más nietzscheana.

académica comprenda los fenómenos de la risa de forma parcial y desnaturalizada, porque suele ser ciega para los problemas de la cultura popular.

Consecuencia de la ceguera de la cultura académica con los fenómenos de la risa es la aparición de categorías parciales que dicen más del proceso de incompreensión de la risa que de la risa misma: parodia, sátira, ironía, grotesco, etc. Esas categorías fragmentarias permiten e imponen en la Modernidad una perspectiva de los problemas de la risa que se puede comprender como un supermercado. El cliente-usuario dispone en los estantes de una serie de categorías o mercancías que puede elegir a su conveniencia. Así encontramos teorías de la comedia, de la sátira, de la parodia, de la ironía, incluso del grotesco, y otras categorías menores (humor negro, humor inglés, sarcasmo, distintos tipos de comedia, sátira, parodia, etc.). A estas series categoriales hay que añadir la serie de los géneros del discurso humorístico: chiste, fábula, anécdota, chismes... (entendidos como géneros menores) y comedia, tragicomedia, idilio y otros (entendidos como géneros mayores). Esta dispersión y variación categorial parece resolver los problemas culturales de la risa, gracias a su diversidad, que permite cubrir las distintas opciones. Pero, si bien puede ser útil para señalar diferencias y matices, resulta un obstáculo para comprender los problemas decisivos que plantea la cultura de la risa, porque desconoce la raíz común de estas manifestaciones. Esta es la cuestión primordial para superar las dificultades que tienen los tiempos modernos en la comprensión de la risa.

Hay también un tercer error en la consideración conceptual de la risa. La risa es un fenómeno parcial que solo en la perspectiva cultural ha sido disociado de su unidad primordial. Esa unidad es el binomio crueldad-alegría, que en su origen es indisociable. Por esta razón las categorías humorísticas son siempre parciales, insatisfactorias, imprecisas. Son el resultado de aislar una dimensión indisociable del impulso estético primordial de la humanidad. Es el impulso que Nietzsche vio repartido entre lo apolíneo y lo dionisiaco. Además,

en esta disociación que la cultura ha institucionalizado como el binomio seriedad-risa los fenómenos característicos de la risa han sido comprendidos como secundarios o subordinados porque «lo natural» sería la seriedad. Así lo creen hoy casi todos los estudiosos y así lo cree la opinión pública, porque no pueden concebir el carácter originario y primordial del binomio crueldad-alegría.

Una concepción nueva de las categorías del humorismo tiene que ser una concepción unitaria y genealógica, en el sentido que dio Nietzsche a esa palabra, es decir, en el sentido de la gran evolución de la humanidad. Entre las categorías que se vienen utilizando al abordar esta cuestión hay una que debe tener prioridad: el grotesco como origen de las demás categorías. El término *grotesco* no es precisamente el mejor término posible para el contenido que debe tener. Pero es el que se viene empleando desde hace unos cuantos siglos. Y, aunque podríamos encontrar términos más precisos, quizá no sea ya tiempo para corregir lo que viene siendo una elección histórica.

El grotesco no es una estética entre otras, como suele pensarse. Es la estética fundacional. Está presente en todas las épocas y en todas las manifestaciones estéticas. Y en la Modernidad ha reverdecido y ofrece nuevas perspectivas. Mijaíl Bajtín explica que es muy frecuente referirse al grotesco como *burlesco* en el ámbito de los estudios literarios, pero que otros términos pueden emplearse para aludir a esta estética, por ejemplo, *arabesco*, en el ámbito de los estudios del arte¹⁰. Achaca la vacilación léxica a la hegemonía de una concepción clásica de lo estético, a la que tanto la noción como la presencia de lo grotesco resultan ajenas y perturbadoras. Él mismo utiliza con frecuencia el término *folclore* como si fuera un heterónimo del grotesco. Por eso vamos a intentar dar una definición clara y provisional de lo que entendemos por grotesco. Grotesco es una de las denominaciones de la pervivencia del *simbolismo tradicional*

10 Mijaíl Bajtín, *La cultura popular en la Edad Media y en el Renacimiento* (Barcelona: Barral Editores, 1974) 37.

conformado en la larga etapa en la que la Humanidad solo conoció la cultura de la oralidad. Esa etapa suele ser llamada Prehistoria. En ella se conformó un complejo y trascendental imaginario que ha pervivido en la cultura popular posterior. Ese imaginario vive en forma de tradición, aunque tardíamente haya invadido el dominio de la cultura elevada, ya en el periodo histórico. Se trata de un imaginario que comprende figuras, acciones y relaciones. Y tales figuras, acciones y relaciones tienen la doble dimensión cruel y alegre. Por supuesto, ha conocido varias etapas, las etapas del proceso cultural de la Humanidad: la etapa animista, la etapa mágica, la etapa heroica y, ya en el tiempo histórico, la etapa épico-lírica, la etapa joco-seria y, por último, la dualidad moderna: el grotesco fantástico y el grotesco realista.

El simbolismo tradicional representa una forma de pervivencia en el lenguaje oral de los instrumentos de cohesión esenciales que se venían codificando en el lenguaje preverbal, esto es, gestual y oral no verbalizado, tanto de la humanidad *sapiens* como de las humanidades previas (neandertal, denisova, etc.). La risa y la agresividad son las dos manifestaciones más relevantes del simbolismo tradicional y del lenguaje gestual, aunque no las únicas. Risa y agresividad son los dos polos del grotesco. Ese simbolismo es, sobre todo, ingenuo. Su raíz es la analogía. De esa analogía nos ha quedado un recurso expresivo todavía bien vivo: la metáfora.

Etapas del grotesco

Lo que hoy llamamos artes son los más preciosos instrumentos de cohesión social que ha creado la Humanidad. El primer gran instrumento de cohesión humana fue el lenguaje en sus diferentes versiones, desde el lenguaje gestual al lenguaje verbal. Con el lenguaje vinieron después las tradiciones. Las primeras manifestaciones artísticas fueron parte de las tradiciones. Hoy el dominio de las tradiciones lo entendemos fraccionado en costumbres, ritos y artes. Este

fraccionamiento es producto de la división social del trabajo, esto es, de la multiplicación de tareas que ha exigido el proceso civilizatorio.

Las tradiciones son productos de la lucha por la supervivencia de las hordas y tribus en unas condiciones de vida inhumanas. Representan el primer gran esfuerzo humano por humanizar la tierra, un mundo hostil. Las artes y los géneros orales de la creación verbal representan el más elaborado instrumento de supervivencia, porque articulan la cohesión del grupo humano a partir del desarrollo y contemplación -la coestión- de la imaginación tradicional. Esa imaginación responde a unas leyes, cuyos límites vienen marcados por la lucha por la supervivencia. Tales límites son móviles. No es lo mismo la lucha por la supervivencia de los cazadores-recolectores (el Paleolítico), que la lucha de agricultores o ganaderos (el Neolítico o la Edad de los Metales). En el Paleolítico la imaginación solo contempla un plano único. Ese plano es el territorio de la horda: el sol y la luna salen para la horda; nada hay más allá del territorio por el que transitan; los animales y los fenómenos naturales les hablan. Ese plano integral está gobernado por fuerzas sobrenaturales, mágicas. Todo sucede por la magia de la naturaleza. Es el animismo. El arte de esta época es el resultado de un diálogo de la horda primitiva con la naturaleza. Suele decirse que se trata de un arte ritual, fundado en creencias religiosas. En efecto, arte y supersticiones están íntimamente unidos en este periodo. No se concibe su autonomía. Desde los tatuajes a las danzas todo tiene un sentido dialogal: la búsqueda de protección o de agradecimiento a la naturaleza. Nada puede escapar a esa dinámica ritual mágica, porque la vida se reduce a la lucha por la supervivencia. Ese diálogo con las fuerzas de la naturaleza —el animismo— da lugar a unas figuras mixtas: mitad animal, mitad humanas. En esas figuras y en sus relatos se funden los dos registros básicos de la supervivencia: la crueldad y la alegría. Crueldad de la naturaleza con los humanos, crueldad de los humanos con las otras especies vivas y con los humanos mismos. Pero también alegría. La alegría se funda en la risa, un elemento clave

del lenguaje gestual¹¹. Sin alegría, sin risa, no es posible hacer frente a las adversidades y a las dificultades. El resultado es el grotesco puro, una estética que se mantendrá viva por los milenios en tanto en cuanto la supervivencia marque la agenda de la Humanidad, la estética del tótem y del tabú. Cánticos —acompañados de danzas— y relatos de apólogos —animales que expresan valores humanos— son sus géneros más relevantes. Pero también habría que considerar las cosmogonías y los juegos verbales.

El grotesco del Neolítico supone un giro tan radical como la sociedad tribal agrícola lo supuso respecto a la sociedad de las hordas de consumidores cazadores-recolectores. La clave de ese giro se funda en la aparición de un mundo dual: el mundo de los vivos y el mundo del subsuelo. La magia sigue dominando ambos mundos. La conexión entre ellos es mágica: un agujero en la tierra suele ser el umbral del tránsito entre ambos mundos. El fenómeno agrícola, con sus estaciones, se interpreta como un episodio maravilloso. Las figuras de esta etapa son humanas, pero entre ellas pueden aparecer humanos diabólicos: brujas, ogros... Sus géneros son el cuento tradicional, también llamado cuento maravilloso, y las canciones de labor o familiares (nanas, canciones de amigo, etc.). El elemento mágico es la explicación al milagro de la vida que surge del subsuelo.

La última etapa del grotesco tradicional primitivo es la etapa de la Edad de los Metales. En esta etapa la aparición de la ganadería ocasiona conflictos con las tribus de agricultores. Y aparece la guerra entre federaciones de tribus. En el plano de la imaginación aparece un tercer mundo: el mundo celestial. Los espíritus de la naturaleza se han convertido en dioses. Los tres planos mundanos están conectados. Sus figuras son humanas, pero están dotadas de atributos sobrehumanos. Son los héroes: Aquiles y Héctor, pero también el rey David o Rut, la moabita. La imaginación de este periodo tiene una

11 La psicología evolutiva ha revelado que la risa es un elemento gestual de otras especies de primates. En esas especies suele tener un sentido agresivo. La humanización de la risa consiste en darle la doble dimensión, alegre y agresiva, que expresa el grotesco.

imagen esencial: la familia. El mundo se concibe como un escenario familiar. Las claves de los géneros de este periodo —epopeyas, sagas, espectáculos teatrales, relatos y crónicas fundacionales— son relatos familiares. Y los episodios familiares están tutelados por los dioses.

La irrupción del mundo histórico supone un cataclismo para el grotesco tradicional. En una primera etapa consigue resistir en el seno de la cultura popular. Es la etapa épico-lírica, el mundo de las baladas, de los espectáculos populares y de los cuentos costumbristas. En esta etapa se produce una fusión de planos. Lo celeste y el subsuelo quedan absorbidos por un mundo terrenal en el que aparecen figuras dotadas de poderes especiales, no exentos de magia. Es la etapa de la hagiografía —los dioses están ya en la sombra—, de los milagros, los martirios, la expiación de culpas y pecados. El destino adquiere un cariz dramático, pero todavía queda un grotesco festivo, el grotesco agrario, vivo en la cultura popular. Ese grotesco festivo materializa y encarna o da cuerpo a las ilusiones y esperanzas colectivas. Es también la etapa de los héroes aventureros, como Amadís. Historia y fantasía caminan de la mano. Ese mundo terrenal amenaza la estética heroica anterior, porque el héroe épico-lírico carece del entorno que le proporciona la distancia épica. El grotesco elimina ahora esa distancia. El héroe épico-lírico carece de la autoridad del héroe épico. Es un héroe de ficción, un aventurero. Y se mueve en el mismo tiempo que sus lectores, aunque en un territorio lejano y exótico. A partir de este momento el grotesco adquiere un sentido reaccionario: reacciona contra la heroificación épica y reaccionará contra toda forma de elevación literaria¹². El resultado de esa reacción es el nacimiento de la novela.

El simbolismo cultural primario tiene una serie de características que apuntan a una continuidad del simbolismo tradicional grotesco. Es colectivo, dogmático y castizo, aspectos que provienen del

¹² Quizá esa reacción sea un fenómeno de la etapa anterior. Recuérdese que a Homero se le atribuyen la *Iliada* y la *Odisea*, pero también la *Batracomiomaquia* o batalla de ranas y ratones, aunque muy probablemente sea una obra de etapa posterior. Plutarco la atribuyó a Pigres de Halicarnaso.

mundo tradicional. Pero, al mismo tiempo, ensaya la apertura de la tradición primitiva, a partir de una mixtificación sencilla. Concibe la tradición como cultura¹³.

Si en esa etapa de transición a la historia el grotesco se ampara en la cultura popular en la etapa siguiente, en la etapa que suele denominarse joco-seria amplia su alcance a la cultura elevada. Caracteriza esta etapa el comienzo de la decadencia del grotesco en la cultura popular, que se fragmenta en episodios locales y reduce su poder regenerador y alegre. En cambio, la cultura escrita asimila la comicidad grotesca y emprende un esfuerzo de dignificación de elementos del grotesco popular, sobre todo del grotesco dramático. El elemento celeste se minimiza y ritualiza, y el del subsuelo corre una suerte paralela, aunque, como veremos, dramática. El universo grotesco estalla. Aparecen la sátira y la parodia como estéticas desgajadas del grotesco. Lo corporal pierde parte de simbolismo, precisamente la parte más valiosa y cohesionadora, por regeneradora y colectiva, para ofrecer una dinámica que apunta a lo costumbrista -en su sentido más estrecho y particular- y a lo obscuro. Aparecen también los primeros elementos de teoría de las estéticas desgajadas del grotesco. Figuras como el loco, el tonto, el *trickster* emprenden procesos autónomos. Una manifestación extraordinaria del grotesco premoderno es la explosión de la brujería y la demonología que se dan en los siglos XVI y XVIII. Tal explosión no es sino una creencia popular —e ilustrada, no pocos científicos se dejaron arrastrar por ese estado de opinión— en que la hechicería antigua ha pactado con el diablo. Como concluyó en 1610 el inquisidor español Alonso de Salazar y Frías: «No hubo brujos ni embrujados hasta que se empezó a hablar y escribir de ellos». Esta creencia espoleó una persecución de la que fueron víctimas mujeres ancianas con problemas psíqui-

13 Que es colectivo y dogmático quiere decir que el individuo debe plegarse a ese simbolismo sin ofrecer la resistencia que veremos en etapas posteriores. Que es castizo significa que expresa los conflictos entre las castas del mundo tradicional y de las primeras etapas históricas. Ese casticismo dará lugar a lo que después se llamará costumbrismo.

cos. Y expresa una de las facetas de la degradación premoderna del imaginario grotesco. Sin embargo, el fenómeno de la brujería ha tenido su expresión artística: en los grabados de Goya, por ejemplo.

El simbolismo cultural secundario es un producto de fusión cultural. Es el grotesco moderno. Permite una autoría individual, resultado de la libertad de elección. Introduce en el imaginario colectivo elementos de la cultura elevada, alentando el encuentro y la fusión de ambas culturas. Debilita la tradición y favorece el eclecticismo. La consecuencia es una mixtificación compleja.

Con la Modernidad el grotesco se escinde. Aparecen dos líneas divergentes: el grotesco de la fantasía y el grotesco realista. La línea fantástica aparece como ingenua. La línea realista aparece como alegoría histórica y suele tener una trascendencia de la que carece la línea fantástica. Tal escisión parece responder a un doble movimiento: por un lado, persiste la tendencia premoderna del grotesco a la particularidad y a la obscenidad; por otro, se produce un renacimiento del grotesco gracias a la asimilación de la imaginación prehistórica y tradicional que lleva a cabo la Modernidad. Ambas tendencias coexisten en el mundo de la cultura, anidando en distintas estancias de la cultura de masas. La obscenidad y el localismo suelen pervivir en una cultura popular muy degradada. En cambio, el grotesco neotradicional aparece en formas artísticas de alto valor añadido. En el mundo hispánico podemos apreciar este fenómeno en las obras literarias de Gabriel García Márquez, Ramiro Pinilla y Juan Eduardo Zúñiga, entre otros. También se dan momentos de transición en que la distinción no es tan clara. Esto ocurre con determinados fenómenos cinematográficos, literarios o plásticos de culto (me refiero a obras como *Blade Runner*, *Matrix*... que han creado el universo de la rebelión de las máquinas).

El grotesco fantástico o romántico crea figuras e imágenes demoníacas. Figuras de este universo, como el conde Drácula, se han convertido en universales. Fantasmas, zombis, murciélagos, animales nocturnos, en especial reptiles, robots antihumanos, extraterrestres,

mundos apocalípticos... son diversas creaciones de esta corriente popular que ha conseguido instalarse en regiones literarias y cinematográficas. La literatura y el cine del terror, el tremendismo... han explotado el morbo de creencias populares. Se trata de una forma espectacular del hermetismo moderno, que ha dado lugar a fenómenos sociales como la homeopatía, la masonería o el espiritismo, que son versiones modernas del hermetismo científico premoderno. Estas expresiones herméticas o fantásticas significan la inyección de la magia y los poderes ocultos en el plano terrenal.

El grotesco realista —que Kayser llamó *satírico*— se funda en la conexión entre historia y simbolismo tradicional. Esta conexión es la esencial del grotesco y de ahí que su producción sea la más interesante por su profundidad significativa. En su versión original no contaba la historia —un acontecimiento que tardó muchos milenios en aparecer—. Su lugar lo ocupan los objetos reales, sobre todo personas. Una persona se tatuaba, por ejemplo, un águila. Y esa persona pasaba a tener las capacidades del águila: su fuerza, su visión, su vuelo... Así es todavía en culturas como la china y en no pocas culturas africanas o americanas. En el mundo moderno se ha recuperado esta cultura del tatuaje, quizá con otras justificaciones. Pero la cultura moderna —la estética moderna— ha desarrollado una forma más compleja, superior. Es la conexión entre historia y símbolo. En esa conexión tiene un papel crucial lo humano, en forma de cuerpo o personal.

Pero el grotesco realista moderno ha sufrido un giro respecto a esta misma representación histórica en su versión premoderna. Esa versión histórica premoderna podemos verla en las obras de Rabelais o, anteriormente, en los *Diálogos de los muertos* de Luciano de Samósata. En la versión moderna del grotesco realista o satírico el carácter alegre de esta estética combina con un elemento dramático: la destrucción de la tierra natal. Los tres autores hispanos que hemos mencionado más arriba han derivado su grotesco a la destrucción de la familia o de la tierra natal —incluso ambas cosas al mismo tiempo—. En *Cien años de soledad* vemos el final de la saga de los

Buendía, paralelo a la decadencia de Macondo. En la obra de Ramiro Pinilla vemos la lucha fratricida entre los vascos: las dos ramas de Baskardos, los hombres de madera y los hombres de hierro. Y más tarde, la guerra entre requetés y gudarís. En el caso de Zúñiga su ciclo de la Guerra Civil es la imagen de la destrucción de Madrid (en la *Trilogía de Guerra Civil*, compuesta por *Largo noviembre de Madrid*, *La tierra será un paraíso* y *Capital de la gloria*). En cambio, el grotesco romántico o fantástico carece de dimensión histórica y sus símbolos son imágenes del horror, puro entretenimiento exótico o futurista.

Los estratos del grotesco

El grotesco se caracteriza, pues, por su pervivencia. Es la estética más antigua y más genuina. Y si la estética es hija de la autoconsciencia del ser humano tendremos que el grotesco expresa la más profunda significación de la identidad humana. Pero la pervivencia le ha obligado a adaptarse a las limitaciones y posibilidades de cada gran etapa del proyecto *sapiens*. Esa variación es la causa de los problemas que ha tenido la crítica de las artes para su reconocimiento. Incluso los más sagaces teóricos han centrado su investigación en un periodo: Bajtín, en la Edad Media y el Renacimiento; Kayser, en la Premodernidad. Otros le han dado otros nombres y se han fijado en aspectos modernos o primitivos, pero siempre parciales, demasiado parciales. La diversidad temporal del grotesco se nos ofrece como un sedimento de estratos superpuestos, una especie de millojas estético. Y ha resultado, lógicamente, más fácil apreciar estratos aislados que ver el conjunto en su diversidad. Pero esa diversidad tiene su contrapunto en la continuidad de aspectos clave. El primero de esos aspectos es su arraigo en la cultura popular. Ese arraigo es obligado en tanto que el grotesco emerge en un periodo que alcanza decenios de milenios, el de la Prehistoria, en el que la oralidad y sus tradiciones es el único medio de transmisión cultural. En el mundo histórico

el grotesco ha seguido siendo patrimonio de la cultura popular pero también ha irradiado la alta cultura. Tal irradiación se ha producido precisamente en la zona de contacto, de tránsito de la cultura popular a la cultura letrada. En esa zona están las obras más relevantes de la literatura universal: las de Cervantes, Shakespeare o Dostoievski. Los autores hispanos mencionados —García Márquez, Pinilla, Zúñiga— comparten esa zona de contacto con otros como Kafka, Faulkner o Italo Calvino. Y lo mismo puede decirse de artistas de otros dominios como el Bosco, Brueghel, Arcimboldo, Velázquez, Rembrandt o Goya. Y, entre los modernos, Gaudí, Dalí, Picasso o Buñuel, por seguir con ejemplos españoles.

Complica todavía más la comprensión del fenómeno grotesco su presencia en la vida cotidiana de todas las épocas. El grotesco está presente en todos los ámbitos de la vida cotidiana: en las burlas, improperios, blasfemias, acciones alegres y crueles, esto es, en los géneros menores de la risa. Es también un ingrediente de los sueños y de fantasías. En este universo cotidiano suele aparecer muy degradado. Esa degradación se produce en varias direcciones: lo obsceno, la superstición, la ebriedad, el rechazo de lo oficial... La mayoría de estos aspectos de lo grotesco aparecen reunidos en las revistas satíricas y en los programas televisivos de ese género o en las redes sociales. El grotesco de perfil bajo está al alcance de cualquiera. Es preciso un talento artístico para que despegue de lo momentáneo y de la grosería fácil o torpe. Si vemos las portadas de esas revistas satíricas podemos comprobar con facilidad que se trata de un humorismo que depende del momento y que suele ser grosero, es decir, que comprende lo corporal de manera obscena, sin la grandeza que puede alcanzar en el gran arte. Para que el grotesco alcance un nivel estético elevado —es decir, para que sea gran arte— debe desprenderse de lo episódico —la actualidad en el sentido más puntual, noticiable— y superar la grosería o el simple insulto sin perder pie en lo corporal, entendido no individualmente sino colectivamente. Esto

se ha llamado *dignificar el grotesco* (por ejemplo, a propósito de la obra de Cervantes).

Sin embargo, no conviene despreciar el grotesco de los géneros menores, aunque no tenga la trascendencia del grotesco artístico. En este grotesco menor podemos apreciar con mayor facilidad y transparencia la esencia de este fenómeno. Esa esencia se puede reducir a una fórmula: alegría y crueldad. Esta fórmula la encuentra Mijaíl Bajtín a propósito de las *Rondas nocturnas* de Bonawentura, pseudónimo tras el que la crítica supone a August Klingemann, una obra aparecida en 1804:

El autor (a través del narrador, un sereno) da otra definición original e investiga el mito del origen de la risa. La risa ha sido enviada a la tierra por el diablo y se aparece a los hombres con la máscara de la alegría, y estos la reciben con agrado. Pero, más tarde, la risa se quita la alegre máscara y comienza a reflexionar sobre el mundo y los hombres con la crueldad de la sátira (Bajtín, 1974: 40-1).

Un contemporáneo de Klingemann, también alemán, el novelista y teórico de la estética Jean Paul Richter, acuñó el término *humor cruel* para aludir al grotesco.

Alegría y crueldad han sido los dos impulsos básicos en el proyecto *sapiens*. Al igual que otras especies vivas los *sapiens* somos crueles con otras especies —tanto las inferiores en tamaño y fuerza como las superiores, que están prácticamente desaparecidas de la faz de la tierra— y con nuestra propia especie. Pero, a diferencia de las demás, tenemos la posibilidad de expresar la alegría gestual y verbalmente, mediante la risa y sus géneros. Y es la alegría —y no tanto la crueldad aunque también— la que nos ha hecho fuertes y capaces de sobrevivir durante ciento cincuenta mil años. La razón es que la alegría proporciona un impulso vital y, algo más importante, anima los géneros menores de la risa, los géneros del cotilleo y del

chismorreos, que permiten la cohesión de la horda y del grupo. Esa cohesión es el arma de los *sapiens* que les ha hecho superiores a otras humanidades¹⁴.

Símbolos grotescos

Pero lo que venimos llamando *grotesco* es una estética en esencia simbólica. Puede decirse que es la estética más conservadora porque viene sirviéndose de una serie de símbolos creados hace milenios. En su larga trayectoria ha creado símbolos sencillos y otros más complejos. Comprenderla exige estudiar su simbología. Ya he señalado que una denominación más precisa para esta estética sería la de *simbolismo tradicional*, porque aunque se trate del grotesco moderno su fundamento es siempre tradicional. Para enumerar los símbolos grotescos recurriremos a la división ya obligada entre grotesco fantástico o romántico y grotesco realista o satírico.

Los símbolos fantásticos suelen ser imágenes proclives a la crueldad. Se trata de monstruos, bestias, fantasmas, demonios, animales nocturnos y que reptan —serpientes, lechuzas, ranas, arañas—, sabbandijas, insectos, pájaros (el film de Hitchcock *The Birds*), murciélagos y vampiros (*Drácula*)... esto es, motivos que pueden producir miedo por su vinculación con la noche o con lo sobrenatural amenazante. En tiempos recientes esta lista ha incorporado máquinas con vida propia, rebeldes a los humanos (*Blade runner*, *Matrix*), autómatas, robots y extraterrestres. Se trata de símbolos autorreferenciales, esto es, que solo se refieren a sí mismos. Cumplen una función: provocar una regresión infantil poniendo al lector o espectador ante sus propias obsesiones y temores de carácter tradicional ancestral. Es decir, se trata de producir miedo como se les amedrenta a los

¹⁴ La asociación alegría-crueldad podemos verla en la fiesta. La fiesta nacional española —la fiesta de los toros— es la mejor muestra del vínculo esencial entre la alegría festiva y la crueldad que conlleva. Además, esa asociación española se considera un arte. Algo parecido puede decirse del deporte espectáculo. La crueldad se convierte en este medio en un combate incruento en el que resultan vencedores y vencidos.

niños, con la oscuridad, con la amenaza, con poderes mágicos, y con la muerte y sus incógnitas.

Los símbolos realistas suelen ser imágenes vinculadas al tiempo del crecimiento y a la alegría. El niño, tonto, loco, *trickster*, gigante, cabezudo... son figuras de los cuentos, de los dibujos animados, de la fiesta popular. A esas figuras habría que sumar muñecos, marionetas, máscaras o antifaces, que son instrumentos del juego y de la fiesta. Y también figuras de animales convencionales (es decir, animales del entorno doméstico o representaciones de la fuerza, como el león). Se trata de figuras e imágenes que permiten visualizar valores humanos. Pueden ofrecer también libertad de crítica, en las etapas históricas, pero no en su etapa primitiva. Bajtín observó que estos símbolos suelen formar series, basadas en cruces o redes. Esas series son las del cuerpo humano y las sensaciones, de la ropa, de la comida, de la bebida, de los actos sexuales, de la muerte y de los excrementos. La literatura grotesca proporciona numerosos casos de cómo funcionan estas series. En la obra de García Márquez, por ejemplo, suelen aparecer escenas en las que un personaje orina tras haber comido espárragos. Su orina desprende un inequívoco olor. En esa imagen se funden una parte del cuerpo, la comida, la micción y el olor. Son momentos de apariencia intrascendente, pero profundamente significativos. Así son los símbolos grotescos realistas. En la literatura moderna los símbolos grotescos combinan alegría y drama. Ese drama suele ser el de la destrucción de la tierra natal y de la familia. En cambio, las series premodernas —las que Bajtín ve en la obra de Rabelais— carecen de esa dimensión dramática.

Vinculados a las dos vertientes modernas del grotesco aparecen otros motivos como los sueños, delirios, situaciones absurdas, catástrofes apocalípticas (*El día después*, accidentes aéreos, rascacielos incendiados, maremotos e inundaciones), etc. Estos motivos expresan la dimensión hermética de la estética moderna. El grotesco moderno, tanto el realista como el fantástico, participan de la recuperación del carácter mágico de la imaginación moderna, un rasgo que

proviene de la fusión de imaginación primitiva (tradicional) e imaginación histórica que se opera en la Modernidad. Pero lo esencial es que funden la magia y la historia en un plano único que es el de la actualidad terrenal. En las artes plásticas puede suceder que el grotesco se estilice mediante dibujos de vegetales ornamentales, imágenes de acuario, e incluso imágenes ornamentales más complejas. Quizá en la Modernidad este elemento vegetal resulte un convencionalismo. Pero en la obra de Gaudí no parece que sea solo convencional. En las artes escénicas las mojigangas, pasacalles y otras formas de espectáculo callejero son productos grotescos. Las danzas de la muerte son una de las formas más valoradas de esos espectáculos. Pero la mojiganga sigue viva en la actualidad. También la danza de la muerte en obras como «Sueño de una tarde dominical en la Alameda Central», de Diego Rivera (1947)¹⁵.

Estos símbolos, fantásticos o realistas, constituyen la espina dorsal del grotesco o simbolismo tradicional. Pero el grotesco —pese a su conservadurismo— ha evolucionado. El simbolismo tradicional de la época histórica ha desarrollado símbolos —el loco, por ejemplo, ha conocido una dimensión ambivalente— y sobre todo ha asimilado la historia para convertirla en símbolo. Obras clásicas del grotesco, como *Gargantúa y Pantagruel*, *Cien años de soledad* o *Verdes valles, colinas rojas*, tienen una vertiente histórica, más pronunciada y evidente en las obras modernas.

El debate teórico: Kayser y Bajtín

El grotesco ha sido un concepto muy conflictivo. La teoría del grotesco ha tenido muchas aproximaciones en épocas distintas, especialmente en la Modernidad. Pero siempre se ha estudiado en un segmento muy concreto y limitado. El capítulo más relevante de la

15 Se trata de un mural en exhibición permanente del Museo Mural Diego Rivera, en la ciudad de México (N. de la E.)

teoría del grotesco es el de la crítica de Bajtín a Kayser¹⁶. Kayser se fijó en un periodo que va desde el Renacimiento hasta mediados del siglo xx. En cambio, Bajtín se interesa por el grotesco medieval y renacentista (hasta Rabelais). Esa es la razón de que el primero vea ante todo el carácter fantástico, incluso tremendista, y el segundo perciba el fenómeno grotesco como festivo (esto es, agrario). Así, Kayser ve dos dimensiones del grotesco moderno, romántico y satírico, y Bajtín acepta la dimensión romántica y corrige lo satírico como realista. Pero ambos admiten que los límites del grotesco están mucho más atrás. Ambos vieron la doble dimensión, cruel y alegre, del grotesco. Bajtín lo define como risa ambivalente: jovial y cáustica al mismo tiempo¹⁷.

Un segundo factor ha distorsionado el debate sobre el grotesco: la teoría emerge de la descomposición de la risa grotesca. Los teóricos, a partir del siglo xviii y aún antes, comprenden las formas del humorismo que emanan de la descomposición del grotesco: la sátira, la parodia y otras formas. Esta comprensión fragmentaria da lugar a teorías más o menos paralelas sobre la sátira, la parodia, la ironía, la caricatura ... y el grotesco. Son categorías que no se comprenden como partes de un conjunto y producto de una evolución histórica sino como fenómenos exentos y autónomos. El resultado es una percepción de estos fenómenos hipertrofiada, porque cada experto en una de esas categorías tiende a ampliar su dominio sobre los campos paralelos sin poder explicar la relación existente entre ellas. Y, sobre todo, se ha perdido la perspectiva de que las diversas formas estéticas de la risa proceden de una fuente común originaria que es lo suele denominarse grotesco o, con mayor propiedad, simbolismo tradicional y que tiene sus raíces en el lenguaje gestual e inarticulado. El grotesco se entiende hoy como una estética paralela a la sátira,

16 Wolfgang Kayser, *Lo grotesco: su realización en literatura y pintura* (Madrid: Editorial Antonio Machado, 2010).

17 Para Bajtín la zona de máximo contacto familiar y directo es la delimitada por la serie risa-blasfemia-azotes. Esa sería la esencia del grotesco y su finalidad, la desmitificación. «En el fondo eso significa desmitificar» (Bajtín, 1974: 468).

la comedia o la burla. Y no es una opción más en el abanico de posibilidades estéticas sino el origen de esas posibilidades.

Y un tercer factor —y, por el momento, último— es la relación entre el grotesco y la tradición. La tradición es el cauce por el que se canaliza el simbolismo grotesco. La tradición es oralidad y es cultura popular. En el periodo en el que la cultura escrita alcanza su hegemonía frente a la cultura de la oralidad —y esta pasa a ser cultura popular— el simbolismo grotesco sufre y se desvaloriza. Se produce en el imaginario grotesco la tendencia a la obscenidad que conocen bien los folcloristas. El grotesco obsceno presenta un desequilibrio entre la agresividad y la comicidad, a favor de la dimensión agresiva. Esa tendencia produce reacciones: bien sea buscar la dignificación del grotesco, bien ofrecer nuevas justificaciones. En la medida en que la tradición se debilita aparecen nuevas tácticas artísticas para recuperar el grotesco para la alta cultura y, sobre todo, se permite una fusión de materiales de alta cultura con materiales procedentes de la cultura popular, lo que produce una percepción dual: conviven la tendencia a la degradación del grotesco con formas de recuperación y de dignificación del grotesco. Eso es lo que ocurre en la Modernidad. Un fenómeno paralelo a la aparición de la obscenidad es el despliegue de la improvisación. En la tradición oral prehistórica no cabía la improvisación. La improvisación solo es posible en un entorno de debilidad de la tradición, que permite al bardo hacerse con un margen de libertad para manipular la tradición. La improvisación también es un rasgo de Modernidad. El bardo moderno se siente más libre que el bardo tradicional para alterar y conjugar individualmente los motivos tradiciones. Sin abandonar el universo tradicional se siente autor, aun en la dimensión más modesta de este término. El bardo tradicional no puede ser llamado autor con propiedad.

Risa y poesía. Cinco momentos centroamericanos¹

(Laughter and Poetry:
Five Moments in Central America)

*Guillermo Molina Morales*²
Instituto Caro y Cuervo, Colombia

RESUMEN

Se desarrolla un análisis, desde lo temático, discursivo y cultural, de cinco momentos de la poesía centroamericana, como manifestaciones de sendos modos de representación de la risa, como opción estética. Se analiza el desarrollo desde la poesía decimonónica humorística, el modernismo y sus alternativas, la poesía sociopolítica, la visión metafísica con su contraparte irónica y la novelización de la poesía. El entorno conceptual que fundamenta el estudio es la tesis de que con la Modernidad se rompen vinculaciones de la poesía con nociones como la belleza o el bien, a favor de un internamiento en aspectos esenciales del discurso como tal y su significado en el entorno histórico, como proceso creativo y como ejercicio de lectura.

1 Recibido: 12 de setiembre de 2019; aceptado: 31 de enero de 2020. Esta es la versión ampliada de la conferencia dictada por su autor en el coloquio *Literatura, humor y risa*, celebrado en la Facultad de Filosofía y Letras, de la Universidad Nacional (Costa Rica), entre el 3 y el 6 de setiembre de 2018.

2 Correo electrónico: Guillermo.Molina@caroycuervo.gov.co

ABSTRACT

Five moments of Central American poetry are analyzed thematically, discursively and culturally, as manifestations of the respective ways of representing laughter, as an esthetic option. Its development is analyzed beginning with 19th-century humorous poetry, modernism and its alternatives, sociopolitical poetry, the metaphysical vision with its ironic counterpart, and the novelization of poetry. The conceptual setting underlying the study is the thesis that with Modernity, links between poetry and notions such as beauty or good are broken in favor of an internment in essential aspects of discourse as such and its meaning in the historical setting, as a creative process and as an exercise in reading.

Palabras clave: literatura centroamericana, la risa en la poesía, poesía centroamericana y modernidad, poesía costarricense contemporánea

Keywords: Central American literature, laughter in poetry, Central American poetry and modernity, contemporary Costa Rican poetry

Las relaciones entre risa y poesía siempre han sido problemáticas. El origen del desencuentro es la concepción de la poesía como lenguaje elevado y autosuficiente, asociado a la belleza. La belleza es, por definición, perfecta e inmutable y no admite las rupturas de la risa. Sobre todo, porque la risa es igualitaria y, en cambio, la búsqueda de la belleza impone unas jerarquías basadas en un pensamiento dogmático. Esta concepción exclusivamente seria fue predominante durante una etapa histórica que podemos denominar «primera modernidad» (entre los siglos XVI y XVIII). El contrapunto humorístico se refugió en las formas populares, presentes tanto en la poesía oral como en la culta (piénsese en la vertiente popular de autores como Góngora, Quevedo o Sor Juana).

La poesía en la Modernidad tiene un carácter distinto. Su misión es la exploración en la condición humana. Tal carácter

reflexivo estaba ausente en la poesía clásica, precisamente por su rigidez dogmática. En este sentido, la poesía se acerca a otros géneros literarios, al incorporar la duda dinámica y abrirse a diferentes perspectivas y discursos. De aquí proviene el concepto de «novelización» de la poesía, que explicaremos más adelante. La poesía deja de considerarse un discurso autosuficiente, por lo que su diferencia debe ubicarse en el ámbito de lo cuantitativo (intensidad).

Debido a esa apertura, y a la tendencia a fusionar diversas líneas estéticas, la Modernidad propicia el retorno a la risa como característica radical del discurso poético. Así, la «tradición de la ruptura» que caracteriza los últimos dos siglos se ha alimentado de sucesivas recuperaciones de aspectos excluidos en la seriedad clásica. Entre otros rasgos, podemos citar los referentes cotidianos, el lenguaje coloquial, la inclusión de otros lenguajes (desde el científico hasta el publicitario), e incluso la utilización de un simbolismo tradicional.

En Latinoamérica, la concepción de la poesía presenta una evolución análoga, aunque debamos alargar el periodo de pervivencia del clasicismo. Durante casi todo el siglo XIX, se mantuvo el dominio de la concepción seria de la poesía, lo que se explica por la necesidad que tenían las élites de las nuevas repúblicas de forjarse un discurso elevado que unificara y guiara el imaginario de la nación. La independencia política de los países hispanoamericanos no supuso su independencia estética; por el más bien al contrario. El punto de corte se situaría en el Modernismo, que, como sostienen cada cual por su lado, Gutiérrez Girardot y Octavio Paz³, no es principalmente una tendencia estilística, sino una cosmovisión que supone la entrada a la Modernidad en nuestro continente. Por esto mismo, la crítica actual tiende a relegar el estudio de la poesía decimonónica: solo a partir de Rubén Darío podemos percibir una sensibilidad que es ya nuestra.

3 Rafael Gutiérrez Girardot, *Modernismo* (Barcelona: Montesinos, 1983); Octavio Paz, *Los hijos del limo* (Barcelona: Seix Barral, 1987).

En el caso de la crítica, la apertura a la comprensión de la risa ha sido posterior. Todavía hoy encontramos, en ocasiones, una interpretación literaria basada en la seriedad excluyente, lo que genera importantes distorsiones. Por ejemplo, en un tema tan sensible como las visiones sobre la Conquista. Así, Juan de Castellanos, autor del poema épico más extenso de la lengua española, siempre se ha visto como portador de una visión imperialista, que en el siglo XIX se alababa y en el XXI se impugna. Los numerosos fragmentos donde prima la risa, se ignoran o se atribuyen a la impericia e incluso al carácter vicioso del escritor. Sin embargo, lo que estos pasajes demuestran es que el patetismo heroico convivía con una tendencia igualitaria enraizada en lo popular. Hasta tal punto es así, que encontramos coincidencias entre la visión de los indígenas sobre la Conquista, calificando al papa de borracho y al rey de loco (según relata Fernández de Enciso), y la visión de los copleros populares, según los reproduce el propio Castellanos (el caso de Juan Martín).

Otro ejemplo de distorsión, cambiando de lugar y de época, sucede en los estudios sobre la poesía de Guatemala en el siglo XIX. Poetas como José Batres Montúfar y Josefa García Granados se han valorado por su tono melancólico, que roza hasta lo cursi, mientras que se ha dejado de lado la alegría y la procacidad de poemas como el «Sermón para José María Castilla»: «todos quieren joder, hembras y machos / jóvenes, viejos, niños y muchachos», dice este canto a la carnalidad. Claro que este tipo de versos no se pueden enseñar en los colegios de la Patria, puesto que la homogeneidad del grupo requiere de ideales imaginariamente elevados.

Teniendo en cuenta estas premisas, el presente artículo explora cinco momentos de la poesía centroamericana como representativos de las distintas maneras en que la risa ha configurado la evolución estética. El recorrido será esquemático, pero trazará un panorama con diversos senderos que pueden recorrerse en futuras investigaciones. En conjunto, este escrito quiere aportar una mirada distinta para entender la poesía de Centroamérica, con énfasis en la costarricense.

En concreto, a través de la estética histórica, con su mirada amplia basada en las grandes líneas de la imaginación literaria, se busca complementar los habituales enfoques basados en movimientos estilísticos (historia literaria tradicional) o en problemas ideológicos de corto alcance (poscolonialismo, estudios culturales, etc.).

Seriedad y risa en los primeros poetas centroamericanos (siglo XIX)

En la época colonial no hubo mucho desarrollo de la poesía culta en la región centroamericana, con la única excepción, no demasiado boyante, del territorio que hoy compone Guatemala, que albergaba el centro de poder regional (la Real Audiencia). La poesía popular era, sin duda, la más practicada en la época, incluso si nos limitamos a la minoría hispana. Poco hemos conservado de esta tradición oral, y suele deberse a la pluma de letrados que utilizaban formas populares: por ejemplo, el primer poema hispano conservado en territorio costarricense se debe al conquistador Domingo Jiménez (1535-1610?). Se trata de unas coplas que glosan una canción medieval, de tal forma que expresen una crítica contra el gobernador Anguciana.

Más interesante es el caso de José Trinidad Reyes (1797–1855), que hoy día se toma como prócer de Honduras, pero de cuya obra solo se han publicado y estudiado sus *Pastoleras*. Estas pequeñas piezas teatrales testimonian la supervivencia de una tradición popular en la que se insertan dramaturgos en verso como el «mexicano» González de Eslava (siglo XVI) y obras medievales como el *Auto de los Reyes Magos*. El resto de la obra poética de Reyes muestra la práctica de otros géneros populares, como el villancico o los curiosos «cuándos», que pueden relacionarse con los «cielitos» gauchescos de su contemporáneo Bartolomé Hidalgo. En cambio, se conservan algunos poemas patrióticos y amorosos en formas cultas y estilo neoclásico que no guardan relación con los anteriores, sino que señalan el creciente predominio de la ciudad letrada.

Así pueden entenderse las primeras antologías de poesía local o regional, ya en la segunda mitad del siglo XIX. Su objetivo era crear el imaginario de una élite dominante a través de las estéticas de la seriedad, para lo cual se relegan la risa y lo popular. El proyecto se muestra en obras como la *Lira costarricense*⁴, que buscaba dar cuenta de la calidad de los ingenios criollos, pero cuyos poetas, como dijo Alberto Cañas, «no hay por dónde cogerlos». Afirman Monge y Baldotano que estamos ante una «una concepción del ejercicio literario asociada a la belleza del decir, a los temas universales (o *eternos*) y a un tratamiento elevado y sublime»⁵. En concreto, se configura un ideal patético (búsqueda de la belleza) o uno didáctico (búsqueda del bien) a través de temas como el amor o la patria. No hace falta buscar muy lejos los ejemplos. En el primer poema de *Lira costarricense*, el de José María Alfaro, encontramos «La virtud y la belleza / De la dulce madre mía»⁶. En el segundo, del mismo autor, aparecen como modelos «Colón, Bolívar, Wáshington, los genios / que supieron hacer de nuestras almas / Conciencias vivas»⁷.

Es cierto que figuran piezas humorísticas en la antología, pero se trata de una risa burlesca, limitada al inocuo juego de palabras, que evita el componente crítico o popular. Son versos concebidos como juego social, sin intención artística. Ejemplo es el de Rafael Carranza, cuya «Letrilla» comienza: «Siguiendo el mismo consejo / Del chitón que es el mejor / No incurriré en el error / Y salvaré mi pellejo: / Esta es mi humilde opinión. / Chitón!»⁸. Lo curioso es que en el epígrafe inicial se cita a Francisco de Quevedo, que no se caracterizaba precisamente por su boca cerrada. Este tipo de poemas era característico de las élites letradas, bajo el rótulo de «poesía

4 Máximo Fernández, ed., *Lira costarricense: colección de composiciones y poetas de Costa Rica* (San José: Tipografía Nacional, 1890-1891). Se cita por la edición facsimilar editada por la Editorial Universidad de Costa Rica, 1990.

5 Carlos Francisco Monge y Gabriel Baltodano Román, «Para una periodización de la crítica literaria», *Letras* 60 (2016): 24.

6 Fernández, 5.

7 Fernández, 12.

8 Fernandez, 155.

festiva», un género muy popular en ciudades como Bogotá; poetas como Ricardo Carrasquilla o José Manuel Marroquín eran referentes expresos de los costarricenses.

Si ampliamos el espectro de la búsqueda a los periódicos, encontramos otro tipo de risa. Así, la antología de Batodano y Rojas muestra la importancia de la sátira política en el periodo comprendido entre 1860 y 1910⁹. Se trata de obras en verso cuya intención, de nuevo, no era artística, sino de combate directo contra el gobernante de turno. Aunque las formas utilizadas son casi siempre populares (claro predominio del verso octosílabo en estrofas como la décima, el romance o la letrilla), no encontramos aquí una conexión con el realismo grotesco tradicional. Se trata, más bien, de una risa parcial que solo muestra la cara crítica, pero no la renovadora, y que se limita a su contexto inmediato.

Siguiendo con la Costa Rica de finales del siglo XIX, es preciso detenernos en el autor más conocido: Aquileo Echeverría (1866–1909). Aunque en su tiempo fue considerado como poeta nacional, hoy prácticamente solo se lo conoce por dar nombre a los premios nacionales de cultura. Posiblemente, eso se debe a que su horizonte estético todavía no alcanza las coordenadas de la Modernidad (caracterizada, recordemos, por la fusión de seriedad y risa, de alta cultura y cultura popular). Es cierto que las *Concherías* tienen como objetivo recuperar el habla y la visión del mundo de las clases populares (de los «conchos»), pero este potencial no llega a permear la propuesta estética, sino que se relega al papel de curiosidad marginada. De esta manera, paradójicamente, se confirma la separación entre dos mundos y la superioridad de uno de ellos, el letrado.

Veamos como ejemplo lo que sucede en «La visita del compadre», que el sujeto poético y su esposa califican de «nuestro calvario». En español estándar, el sufrido protagonista introduce: «Todos ocupan la mesa; / yo les hago compañía / y guardo las apariencias, / y de lo que

9 Gabriel Baltodano y Lillyam Rojas, eds., *Poesía de humor e ingenio. Costa Rica 1860-1910* (San José: Editorial de la Universidad Estatal a Distancia, 2013).

hablo con ellos / va este botón como muestra»¹⁰. A continuación, en transcripción fonética dialectal, el campesino describe un matrimonio pantagruélico: «Duró la noche y el día, / los comimos la ternera / y'un chompipe y'un chanchillo, / y no sé cuántas cajuelas / de frijoles y de papas, / y de arroces y de alverjas. / Los bebimos un barril / de chinchiví con piñuela, / y entre cususa y rompope / como cuarenta limetas»¹¹. Termina insinuando la ferocidad sexual de la novia en la noche de bodas. Encontramos aquí el grotesco festivo tradicional en todo su esplendor. Ahora bien, el paso de la oralidad a la escritura, y el marco propiciado por un narrador letrado que lo desprecia, sitúa la risa popular en un plano de inferioridad.

Echeverría (y, por lo tanto, sus seguidores) podrían haber encontrado nuevas soluciones ante el reto que suponía incluir el discurso popular en la poesía culta. El mayor ejemplo lo encontramos en la poesía gauchesca argentina. Pensemos en el *Fausto* de Estanislao del Campo. En esta obra, también se contraponen la cultura letrada (representación teatral del *Fausto* de Goethe) y la popular (interpretación del gaucho que la relata), pero se genera una dialéctica entre las dos culturas, capaz de señalar las falencias de las convenciones cultas. Por su parte, el *Martín Fierro* de José Hernández, en donde no se introduce expresamente el discurso letrado, explora las posibilidades «épicas» del lenguaje y universo gauchos, sin que exista un deseo de ridiculizarlos.

Sorprende que la crítica no haya encontrado grandes diferencias entre ambas recreaciones de lo popular. El propio Rubén Darío situaba en un mismo plano a Echeverría y a los poetas gauchescos. Los compatriotas del poeta, por su parte, tendían al elogio, lo que se explica al considerar que las *Concherías* ofrecen una estilización del «alma nacional» (idea, como se notará, de filiación romántica) y, al mismo tiempo, la reafirmación de la superioridad letrada que

10 Fernández, 56.

11 Fernández, 57.

debía guiar esa «alma»¹². Es cierto que en algunos poemas parece existir cierta crítica a la élite, como en «La firmita», pero estamos de acuerdo con Quesada Soto quien afirma que «al no integrarlo coherentemente (...), ese elemento no se convierte en instrumento de denuncia o protesta explícita contra el sistema político del liberalismo patriarcal»¹³. Para hacerlo, Echeverría debería haber superado la división entre seriedad y risa.

De princesas y bufones: Rubén Darío en la encrucijada de la Modernidad

A diferencia de Echeverría, la Modernidad suscita una nueva fusión entre las distintas facetas de la imaginación literaria en un intento de aunar energías para la comprensión de un mundo complejo y heterogéneo. Este proceso comienza en Hispanoamérica a partir del Modernismo, con la correspondiente separación entre la figura del poeta y la del político, tan ampliamente imbricadas hasta entonces. La marginación del poeta le hace consciente de su fragilidad y le permite explorar nuevas opciones compositivas.

Estas importantes novedades comienzan con los poetas precursores del Modernismo, como el colombiano José Asunción Silva. Aunque todavía es recordado por sus sonoros poemas de amor y muerte, Silva muestra el desgarramiento de la Modernidad de forma más directa en un pequeño libro humorístico: *Gotas amargas*¹⁴; aquí, se desarrolla una risa rebelde ante la soledad metafísica del hombre, ante la muerte de Dios y de los grandes mitos que nos cobijaban: «Al gran poeta lírico no le contestó nada», escribe Silva en «La respuesta de la Tierra».

12 Aquileo J. Echeverría, *Concherías* (San José: Editorial Estatal a Distancia, 2011). La primera edición de *Concherías* es de 1905; la segunda de 1909, con un prólogo de Rubén Darío, publicación en Barcelona. (N. de la E.).

13 Álvaro Quesada Soto, «Elementos críticos en las concherías de Aquileo J. Echeverría», en Echeverría, 220.

14 Publicado inicialmente en el tomo *Poesías* (Barcelona: Imprenta de Pedro Ortega, 1980). (N. de la E.)

En esta misma época, Darío también percibió la ruptura que supone la llegada de la Modernidad, junto a los dos caminos que a partir de entonces se abrían. Escribir en verso no equivale a conectarse con un ideal de belleza o de verdad, lo que produce dos reacciones, opuestas pero igualmente modernas: por un lado, el intento de extremar los procedimientos retóricos para recuperar la poesía como último bastión de la metafísica; por otro lado, la asunción de la ruptura y la consecuente introducción de lo «bajo» en el interior de los poemas. El mundo de la risa está presente en ambos casos: en el primero a través del simbolismo tradicional y el hermetismo; en el segundo, mediante la utilización de referentes cotidianos, la mezcla de lenguajes y el humor explícito. En tal sentido, la ironía será una de las formas privilegiadas por la Modernidad.

El primer camino es el que hizo famoso a Darío. En su primera etapa, representada sobre todo por las *Prosas profanas*, el objetivo era multiplicar las correspondencias internas en el poema (rimas, ritmos, aliteraciones, paralelismos, quiasmos, sinestesias, etc.), como una suerte de conjuro que intentara abrir la realidad a una dimensión superior. El propio hecho de formular un proyecto explícito desvela las dificultades de conectarse con esa dimensión, cuya lejanía suele ser tema de lamento; por ejemplo, en el conocido poema «Yo persigo una forma que no encuentra mi estilo», en que el poeta solo consigue «la palabra que huye» y «el abrazo imposible de la Venus de Milo»¹⁵. Y de ahí el interés por el hermetismo como forma de recuperar la armonía entre hombre y mundo. Lo comprobamos en uno de sus poemas más conocidos, el «Coloquio de los centauros»: «hay un alma en cada una de las gotas del mar; / el vate, el sacerdote, suele oír el acento / desconocido»¹⁶. De esta manera, el poeta, que había perdido la primacía sociopolítica, reclama su importancia en el mundo espiritual (argumento que sigue utilizándose hasta hoy en día).

15 Rubén Darío, *Poesía* (Caracas: Ayacucho, 1977) 240.

16 Darío, 201.

Existe otra vía moderna para intentar la reconexión con la trascendencia. Se trata de las distintas variantes —no muy variadas realmente— de la poesía pura, en la senda de Mallarmé. Es una radicalización de la depuración estilística que se le supone a la poesía. Es decir, en lugar del exceso de Rubén Darío, se prefiere la ascesis. Esta vía también necesita, quizás de forma más imperiosa, el uso del símbolo y la visión estética del hermetismo. Nótese que el conocido grupo italiano que albergaba a Ungaretti, a Montale y a Quasimodo es conocido con el nombre de «hermetismo». Además, en estos poetas puede notarse la vinculación con movimientos vanguardistas, como el propio surrealismo, con los que comparten procedimientos «mágicos» para lograr la trascendencia, el acceso a una verdad suprema (llámese «divinidad» o «subconsciente»).

Volviendo a Darío, en un momento posterior optará por el segundo camino estético, el del prosaísmo. Suele justificarse esta etapa, representada por *Cantos de vida y esperanza*, en razón de un hastío vital o de un compromiso político del autor en el enfrentamiento entre Latinoamérica y Estados Unidos. Desde una perspectiva más amplia, se produce un compromiso con el mundo terrenal y con sus imperfecciones. Y es aquí donde entra la risa, como consecuencia de la ruptura y como estrategia para enfrentarse a la recién descubierta realidad cotidiana. Leamos el comienzo del poema «Agencia»:

¿Qué hay de nuevo?... Tiembla la Tierra.
En La Haya incuba la guerra.
Los reyes han terror profundo.
Huele a podrido en todo el mundo.
No hay aromas en Galaad.
Desembarcó el marqués de Sade
procedente de Seboim.
Cambia de curso el *gulf-stream*.
París se flagela de placer.

Un cometa va a aparecer.
Se cumplen ya las profecías
del viejo monje Malaquías.
En la iglesia el diablo se esconde.
Ha parido una monja... (¿En dónde?...)¹⁷.

Desde el título sabemos que el sujeto poético se enfrenta a la actualidad, tal y como la transmite una agencia de noticias. La composición del poema se basa en la yuxtaposición de eventos y observaciones negativas, sin conexión aparente, por lo que la rima genera efectos irónicos. Estamos ante un «mundo al revés» satirizado y celebrado mediante el humor negro. Existe, por otro lado, una vinculación con los poemas anteriores de Rubén Darío a través de los referentes herméticos, especialmente los bíblicos, con énfasis en el *Apocalipsis*.

Las dos etapas que exploró Darío remiten a una nueva concepción del imaginario poético, que ya es plenamente moderno. El problema del Modernismo, como suele suceder con los movimientos exitosos, fueron los epígonos, que durante decenios produjeron una poesía que imitaba los rasgos formales de Darío a manera de ornamentos, sin asociarla en una visión de mundo. Es en estos casos cuando la poesía se vuelve objeto decorativo, no porque hable de jarrones chinos y de princesas nórdicas, sino porque se limita a la reproducción mecánica de procedimientos formales.

Risa y poder: Roque Dalton

En este contexto, el caso de Roque Dalton (1935–1975) se revela especialmente significativo. El principal objetivo, o al menos el declarado, del poeta salvadoreño no era el logro artístico, sino el cambio social a través de la palabra, como vía complementaria a la armada, que además ejerció. Con esta premisa, el lector esperaría una poesía directa con poco o ningún espacio para el simbolismo o

17 Darío, 354.

el chiste. Muy al contrario, toda la poesía de Dalton se ubica en el universo de la risa, de donde toma los recursos para la lucha hacia la renovación de la humanidad. Lo que sucede es que en ocasiones esta risa puede contravenir las apariencias. Veremos el complejo juego que se establece en la poesía de Dalton en un poema aparentemente sencillo: «Las rimas en la historia nacional»:

Rimas salvadoreñas antes de 1972:

El que fue a Sevilla perdió su silla
hartate un huevo con mantequilla
porque aquí viene don Pancho Villa
con sus dos putas a la orilla
me cojo a tu tía
simplemente María
chiquilla
mía.

Rimas salvadoreñas después de 1972:

El que fue a Sevilla perdió su silla
guerrilla, guerrilla, guerrilla
guerrilla, guerrilla, guerrilla, guerrilla
guerrilla, guerrilla, guerrilla, guerrilla, guerrilla¹⁸.

Vamos a proponer dos lecturas diferentes para esta pieza. En la primera, nos guiaremos por lo que sabemos de Dalton y de su compromiso ideológico. Una lectura literal del poema advierte que en 1972 se propone como fecha de corte para un cambio en la poesía salvadoreña. Antes, las rimas parecen insignificantes y pueriles, como si fueran un entretenimiento vacío (y, en este sentido, existiría una risa paródica contra este tipo de poesía). Después, se impone la palabra «guerrilla» como forma de marcar el fin del juego y el imperativo de la lucha contra el poder establecido. Claro que esa lucha genera un nuevo poder que intenta imponerse por medio de la seriedad dogmática.

18 Roque Dalton, *Historias y poemas de una lucha de clases* (México: Ocean Sur, 2010) 77.

La segunda lectura nos muestra un panorama completamente distinto. En efecto, las rimas «antes de 1972» siguen pareciendo lúdicas y pueriles, pero esta caracterización no tiene una connotación negativa, sino que entronca con la risa popular, que muchas veces se expresa en el lenguaje infantil como bien entendió Alfonso Reyes, aquí hay un gran campo para el desarrollo de la jintanjáfora, subversiva en cuanto no puede ser limitada a un único sentido. En este orden de cosas, «después de 1972» no supone un verdadero cambio estético: las rimas, repetidas abusivamente, pertenecen igualmente al universo de la risa y al humorismo *naïf*. En definitiva, todo el poema es una broma en verso, y no puede desprenderse de aquí ningún llamamiento al dogmatismo armado.

Así pues, la obra de Dalton se mueve en una contradicción, agónica o voluntaria, entre la premisa del poema como herramienta de cambio social (es decir, como poder) y la estética plenamente humorística, moderna, en que se inserta. Si consideramos la realidad concreta de su poesía, podríamos convenir en que manifiesta un carácter subversivo, no tanto por su faceta crítica, sino por la conexión con el realismo grotesco tradicional, es decir, con la esfera popular (al contrario de tantos movimientos populistas dirigidos por una élite dogmática).

Para proponer este imaginario subversivo, Dalton solía asumir figuras de la risa, en especial la del loco, por su capacidad de entender el mundo desde una perspectiva lejana a la oficial. Como dice en uno de sus versos, a los locos «no nos quedan bien los nombres», es decir, las categorías cerradas del lenguaje elevado. Elijamos como ejemplo un poema, «A la carta»:

Sírvame la ópera Madame Butterfly
término medio
con salsa de maní picante
y un poco de gobierno español
con trocitos de invierno.

Después me trae a un soldado de la Primera Brigada de Artillería
en completo estado de ebriedad
un par de mirtos
la erupción del Krakatoa
y el servicio postal a la luz de la filosofía.

De beber
algo que no desmaye en su difícil pero honrosa tarea.

Los postres se los pediré después.

Ah
y palillos de dientes¹⁹.

El texto parece salido de un perturbado que se hace pasar por miembro de la casta dominante, pero que lo confunde todo. En este sentido, recuerda la popular fiesta de los locos: el nombramiento del obispo de los locos en un ambiente carnavalesco. Al mismo tiempo, por supuesto, se propone una parodia que ridiculiza las costumbres y el lenguaje de la clase alta. No hay, en todo caso, el intento de situar un dogma superior. Más bien, recuerda la propuesta de Dalton en otro de sus versos: «La alegría es también revolucionaria, camaradas».

Desde esta perspectiva, es posible proponer una revaluación del libro al que pertenece el poema «Las rimas en la historia nacional». Se trata de *Historias y poemas de una lucha de clases*, también denominado *Poemas clandestinos*, que estaba escribiendo Dalton en medio de la lucha guerrillera, y quedó incompleto cuando el poeta fue

19 Roque Dalton, *Un libro levemente odioso* (San Salvador: UCA Editores, 1997) 77.

asesinado por sus propios compañeros. La crítica ha minusvalorado este libro por considerarlo panfletario y de nulo valor poético; por estas mismas razones, algunos comentaristas «revolucionarios» lo exaltan. Ambas lecturas están sesgadas por partir del principio de seriedad.

Resulta revelador el hecho de que el libro se presente como una antología de diversos poetas salvadoreños. La heteronimia, que introduce cierta polifonía en el conjunto de la obra, es una estrategia de distanciamiento que debería ponernos en alerta desde el principio. Tomemos ahora una de las secciones, cuyo título pareciera excluir la risa: «Historias y poemas contra el revisionismo salvadoreño». Los poemas, sin embargo, no parecen escritos por un ideólogo, sino más bien por un niño, un tonto o un loco, cuya mirada utiliza Dalton para ridiculizar los dogmatismos, incluidos los propios.

Quizás el poema más emblemático en este sentido sea «Lógica revi», en que se produce una *reductio ad absurdum* de proclamas como «Una crítica a la Unión Soviética / solo la puede hacer un antisoviético» y «Una crítica al Partido Comunista Salvadoreño / solo la puede hacer un agente de la CIA», por lo cual «Una autocrítica equivale al suicidio»²⁰. Todo el poema está entrecomillado, con lo que queda claro el distanciamiento del autor (que, además, es un heterónimo de Dalton). En cuanto a la ridiculización del revisionismo, la «Parábola a partir de la vulcanología revisionista», cuyo título es en sí mismo delirante, atribuye al volcán Izalco una evolución ideológica desde el ultraizquierdismo hasta la civilización. En otros casos, el universo de la risa permea el poema de manera más sutil. Por ejemplo, en «Consejo que ya no es necesario en ninguna parte del mundo pero que en El Salvador», de título incompleto y más largo que el propio poema, que no deja de ser, por otro lado, una suerte de trabalenguas: «los menos fascistas / de entre los fascistas / también son / fascistas»²¹.

20 Dalton (2010), 55.

21 Dalton (2010), 51.

Las rupturas por la risa en la poesía costarricense moderna

Queda claro, entonces, que las estéticas modernas no pueden prescindir de la risa, aunque se diferencien dos opciones aparentemente contrapuestas, que hemos repasado con Darío: el intento de reconexión con la trascendencia a partir del simbolismo y la introducción explícita de elementos tradicionalmente relegados por pertenecer a la esfera de lo «bajo». Dando un paso más, podríamos proponer la hipótesis de que la sucesión de movimientos estilísticos y de generaciones literarias a menudo esconde un simple movimiento pendular entre ambos extremos. Es el caso de Costa Rica.

Los mejores estudiosos de la poesía nacional, como Carlos Francisco Monge²², perciben una alternancia de poetas en búsqueda de lo inefable frente a otros que optan por una visión materialista de la existencia. Por supuesto, hay matices y énfasis que diferencian las sucesivas versiones de cada estética, por lo que es posible pensar en una historia de la poesía contemporánea que se mueva en espiral, y no en círculos. Con todo, se trata siempre de una simplificación pedagógica, porque ambos extremos aparecen en los autores con distinto grado de hibridación. En cualquier caso, queda clara la inadecuación del modelo de la historiografía tradicional, basado en una línea recta.

Vamos a recordar algunos casos. Comencemos por Eunice Odio (1919-1974), en libros como *Los elementos terrestres*²³. Se ha resaltado la vinculación de la poeta con el surrealismo, pero lo importante no es la reproducción de ciertas imágenes y técnicas, sino el modo como la autora usa estos procedimientos vanguardistas para intentar conectarse con una realidad superior. Así, el erotismo de sus poemas, además de ser un gesto audaz de liberación feminista, es el

22 Ver Carlos Francisco Monge, *La imagen separada: modelos ideológicos de la poesía costarricense* (San José: Instituto del Libro, 1984) y *Antología crítica de la poesía de Costa Rica* (San José: Editorial Universidad de Costa Rica, 1993). (N. de la E.)

23 Eunice Odio, *Los elementos terrestres* (Guatemala: El Libro de Guatemala, 1948). Se cita por la edición de San José: Editorial Costa Rica, 2014.

punto de partida para propiciar esa conexión, de claras resonancias místicas: «mi sexo como el mundo / diluvia y tiene pájaros. / Y me estallan al pecho palomas y desnudos. / Y ya dentro de ti / yo no puedo encontrarme»²⁴. Nótese que, a diferencia de la mística tradicional, se necesita algo concreto, otro cuerpo, para alcanzar esferas superiores. Por otro lado, destaca en el poema la presencia de un simbolismo que aparenta ser mágico: pájaros que aparecen en lugares inverosímiles.

En el otro extremo, suele señalarse la gran influencia que tuvo la obra de Jorge Debravo (1938-1967) a partir de los años sesenta. La importancia y novedad en su contexto radica en haber proyectado la mirada hacia la realidad tangible, y en reflejarla a través de un lenguaje cotidiano. Cuando todavía se piensa la poesía en términos clásicos, en un lenguaje elitista y autosuficiente, escribir sobre la novia del carpintero o sobre el problema de la repartición de tierras resulta impactante, aunque no fuera, desde luego, una novedad absoluta. Con todo, el caso de Debravo es peculiar, porque no termina de aceptar las limitaciones del mundo terrestre y, por motivaciones humanistas o políticas, suele mantener la tensión hacia un Bien mayúsculo. Encontramos aquí ecos del caso Roque Dalton, aunque de manera contenida.

Otras poetas de la época, como Carmen Naranjo (1928-2012) o Virginia Grütter (1929-2000), reflejan mejor el desencanto ante una unidad imposible y una realidad fragmentada: «Hay una vasta selva de caminos quebrados, / de trozos de ventana, / de nombres en pedazos»²⁵. Si no hay caminos firmes que recorrer, ni mirada compacta, ni siquiera palabras unívocas, a la poesía solo le queda explorar las ruinas y renunciar al lenguaje cerrado. Al respecto, se pueden establecer paralelismos con la narrativa. Recordemos, por ejemplo, la disolución del «yo» en las novelas de Yolanda Oreamuno, o la fragmentación social en *Diario de una multitud*, de Carmen

24 Odio, 23.

25 Virginia Grütter, *Poesía de este mundo* (San José: Editorial Costa Rica, 1973) 42.

Naranjo²⁶. En general, la novela muestra mayor capacidad para lograr un reacomodo de los elementos estéticos diseminados tras la ruptura de la unidad dogmática y, quizás por ello, sea el género dominante en la actualidad.

La poesía, en cambio, todavía ofrece intentos de recomponer, a pesar de todo, una visión metafísica de la existencia. Lo comprobamos en el siguiente movimiento pendular, bien representado por el *Manifiesto trascendentalista* (1977)²⁷, de elocuente título. El proyecto de sus autores proponía, en esencia, una poesía que fuera más allá de las circunstancias concretas, que pudiera «develar» un misterio superior. Para lograrlo, se cuestionaba la espontaneidad del coloquialismo y se prefería un lenguaje abstracto y simbólico que buscara la sugerencia, incluso el hermetismo. Interesa resaltar que estos poetas justificaban su propósito no solamente con argumentos esencialistas («la poesía siempre ha sido esto»), sino también como forma de oposición al materialismo capitalista, mismo objetivo de Roque Dalton o Jorge Debravo, autores aparentemente opuestos. El choque frontal entre la poesía moderna y la ideología burguesa, como ya habíamos visto, proviene de la separación entre poesía y poder, lo que también ha sido acicate para la renovación y apertura del género poético.

Vamos a referirnos brevemente a la evolución poética de dos de los poetas citados, que terminaron escapando del modelo inicialmente propuesto. Por un lado, Laureano Albán (1942) representa un caso muy singular en el panorama continental, comparable a Ernesto Cardenal. Lo peculiar aquí es cómo se combina el interés por la multiplicidad diacrónica (historia de América²⁸)

26 Carmen Naranjo, *Diario de una multitud* (San José: Editorial Universitaria Centroamericana, 1974). (N. de la E.)

27 Laureano Albán, Julieta Dobles, Ronald Bonilla y Carlos Francisco Monge, *Manifiesto trascendentalista* (San José: Editorial Costa Rica, 1977).

28 Visible en obras suyas como *Chile de pie en la sangre* (1975) o *Biografías del terror* (1984). (N. de la E.)

y sincrónica (su *Enciclopedia de maravillas*²⁹) con una mirada unificadora y trascendente. Para ello, acude a subtextos míticos de distintas culturas, como las prehispánicas³⁰. Este procedimiento, que encontramos en textos seminales de la Modernidad (*La tierra baldía* de Eliot, el *Ulises* de Joyce), manifiesta la paradójica importancia, en el imaginario moderno, del simbolismo tradicional para enfrentarse a la muerte de Dios.

Por otro lado, resulta significativa la trayectoria de Carlos Francisco Monge (1951) que partiendo del ya mencionado trascendentalismo, ha desarrollado en los últimos años una mirada irónica. Esto supone un cambio de extremo, puesto que se pasa del intento de reconexión simbolista al reconocimiento de la desconexión entre las palabras y los imaginarios que construyen. De esta manera, el poeta puede asimilarse al «perro callejero»: «No hay imagen heroica, ni estampa, ni esplendor, / ni resignación siquiera; / hay en cambio calambres, innumerables señas / de su amor por el bote de basura, / por el descampado»³¹. La intemperie, el amor por la basura, tienen en el poema unas connotaciones melancólicas, como signos de derrota, que también pueden interpretarse como un nuevo comienzo.

De hecho, esta exploración de las ruinas caracteriza a la poesía que se está escribiendo ahora mismo en Costa Rica. Se trata de una nueva versión del materialismo poético. A los rasgos comunes de esta opción estética, como los referentes concretos y el lenguaje cotidiano, se añade un particular énfasis en la risa como forma de desacralización. También se utilizan muchos referentes de la cultura de masas, que puede entenderse como una cultura popular internacional que unifica el imaginario de la humanidad con los medios de comunicación masivos. La referencia a películas como «Star Wars», o incluso a productos como la Coca-Cola, a menudo

29 Laureano Albán, *Enciclopedia de las maravillas* (Pittsburgh: International Poetry Forum, 1995).

30 Véase, por ejemplo, Laureano Albán, *Infinita memoria de América* (Madrid: Sociedad Estatal Quinto Centenario, 1991).

31 Véase Carlos Francisco Monge, *Poemas para una ciudad inerme* (San José: Editorial de la Universidad Estatal a Distancia, 2009). (N. de la E.)

se percibe como un aspecto novedoso, pero en realidad supone una manifestación renovada del simbolismo tradicional. Al fin de cuentas, gran parte de las películas de éxito (la mencionada «Star Wars», «Harry Potter», «Batman», etc.) se basan en el esquema hermético de la lucha del bien contra el mal.

Quisiera referirme a un poeta que ha pasado casi desapercibido en su país, a pesar de haber ganado algunos importantes premios internacionales. Se trata de Klaus Steinmetz (1961); *La yema del tiempo*³² es particularmente interesante puesto que demuestra las posibilidades que genera la unión de las dos tendencias que hemos venido estudiando. La «yema» sería el universo simbólico presente en diversas épocas y personajes, a través de las metamorfosis en los sujetos poéticos de este largo poema; el «tiempo» sería la apariencia de movilidad de los personajes y de los sucesos históricos en la concreta ciudad de San José. La oposición entre ambos elementos es el tema del poema: «El mundo es, entonces, dos (...) / Al mirarlo todo / mis ojos no miraban nada / acaso solo el detalle / que introduce una astilla / en el pulmón de los sucesos / y los delata. // Imaginaria»³³. Vemos aquí el choque entre el mundo aparente de las circunstancias y la mirada más profunda. De otra manera, más prosaica: «Vistos desde lejos / un chiíta y un sunnita son ambos musulmanes»³⁴.

La «novelización» de la poesía: Luis Chaves

El proceso de la poesía moderna podría resumirse en lo que Bajtín llamaba «novelización» de la poesía. Con este término, el teórico ruso se refería a la ruptura del lenguaje elevado y autosuficiente, y la consecuente inclusión de otros lenguajes y visiones de mundo. En este sentido, la poesía moderna se acercaría a la novela, que se define por el carácter dialógico de su discurso, abierto al contexto

32 Klaus Steinmetz, *La yema del tiempo* (San José: Germinal, 2008).

33 Steinmetz, 11.

34 Steinmetz, 48.

sociohistórico que permea sus palabras.

Todos estos rasgos los veremos con cierto detenimiento mediante el estudio del poeta costarricense más conocido hoy día, tanto en su país como fuera de sus fronteras: Luis Chaves (1969). La publicación de sus libros en grandes editoriales de España, México o Argentina, así como la inclusión de su nombre en varias antologías importantes de poesía hispanoamericana, son indicios de que su propuesta estética conecta con las búsquedas actuales. En otras palabras, la poesía de Chaves no solo interesa por sí misma, sino también por ser representativa de nuestro momento, al igual que sucede con otros nombres contemporáneos como el dominicano Frank Báez, el mexicano Luis Felipe Fabre o el argentino Wáshington Cucurto.

El título de su poesía completa publicada en 2016 es significativo: *Falso documental*³⁵. Por un lado, enlaza con el objetivismo tan explícito en la poesía argentina de los noventa (recordemos las *Tomas para un documental* de Daniel García Helder); por otro, el género del falso documental («mockumentary») permite cuestionar las divisiones entre lo real y lo imaginario a través de la risa. Pero, sobre todo, se produce una gran tensión al titular un libro de poemas con un referente narrativo. Precisamente, este conflicto es el que más parece preocupar al poeta o al sujeto poético: «Hay que decidirse: / verso o prosa», lo que un poco más abajo se compara a la dicotomía «cáncer o accidente»³⁶. El cáncer, añadimos, sería la novela, que parece provocar un proceso descontrolado en la división celular de los otros géneros.

Comencemos con *Chan Marshall*³⁷, libro que adopta el nombre familiar de la cantante conocida como «Cat Power». Mientras que algunos poemas parecen referirse a la vida de la artista estadounidense, otros se ubican en un contexto más cercano al propio poeta (el protagonismo de la ciudad de San José), mientras que el “Grandioso

35 Luis Chaves, *Falso documental: poesía completa 1997-2016* (Buenos Aires: Seix Barral, 2016).

36 Chaves (2016), 34.

37 Luis Chaves, *Chan Marshall* (Madrid: Visor, 2005).

bingo” final recoge una multiplicidad de personajes en un casino. Lo que todas las piezas tienen en común es «la inutilidad / de escribir en verso / lo que a todas luces es prosa»³⁸. Una prosa en verso que se dedica a narrar historias. Leamos una de ellas, titulada «SJB 2114»:

La Peri rodea San José
con un foco dañado.
De lo que vio durante el día,
el chofer no extrae conclusiones.
Dentro de poco,
el albino que bajó en Colonia Kennedy
reclamará a la esposa,
«si no lo hubieras alimentado
con tanta verdura
nuestro hijo no sería maricón»³⁹.

Así como la vertiente trascendentalista se había caracterizado por un esfuerzo de abstracción que buscaba captar destellos de una realidad invisible, este poema de Chaves se regodea en la aparente banalidad con que narra una serie de detalles o de escenas vagamente conectados. Al igual que al chofer, al lector se le dificulta extraer conclusiones. Con todo, es sencillo percibir al menos un rasgo que unifica al chofer, al albino, a su hijo, e incluso al foco del autobús: la posición periférica, desplazada respecto a las normatividades tradicionales. También es esta la posición del poema respecto a la literatura después de la pérdida de la mitificación.

Para confirmar este punto, pasemos a un breve poema en prosa, «Teológica»: «Aquellas vacaciones prometimos creer en Dios si te bajaba la regla. No te vino. Tampoco somos padres. Y Dios, bueno, será mejor que de verdad no exista»⁴⁰.

38 Chaves (2005), 194.

39 Chaves (2005), 227.

40 Chaves, 255.

Lo que se calla a través de la elipsis es un tema tabú en Costa Rica: el aborto. Sin embargo, el hecho de que el poema sea la última pieza del libro nos permite interpretarlo en clave metapoética: no hay un misterio al que acceder más allá de las palabras y, si lo hubiera, la verdad es que no podría alcanzarse con este tipo de poesía, ya totalmente entregada a la Modernidad. Y la Modernidad estética se caracteriza por un profundo movimiento hacia la igualación y, en consecuencia, hacia la identidad individual. No hay, por lo tanto, un ideal que suscite la identificación de nosotros como un colectivo.

Este movimiento promueve la novelización de la poesía. Un ejemplo más claro en este sentido es el siguiente libro de Luis Chaves, *Asfalto, un road poem*⁴¹, publicado primero como poesía y años después como novela corta. El hecho de que estar escrito en prosa facilita la confusión, pero en realidad su estética no difiere del libro en verso que acabamos de comentar. Si acaso, existe en *Asfalto* una mayor unidad entre las piezas, que comparten unos mismos protagonistas y escenarios, en torno a un viaje en automóvil, con sus gasolineras, moteles de paso y encuentros con otros viajeros. Recuerda a *El mapa de América*, libro en prosa de un poeta español contemporáneo a Chaves, Pablo García Casado. Son ejemplos de otro viaje más profundo: el de la poesía en busca de su lugar en el mundo moderno.

En definitiva, en la Modernidad la poesía rompe toda vinculación con el bien o la belleza. En este nuevo paradigma, la risa es tanto la consecuencia como la herramienta de la ruptura. Consecuencia, porque se produce un choque cognitivo entre lo que se espera del discurso poético y lo que se ofrece en estos poemas prosaicos. Por esto el humor está incluso cuando no se lo espera. Y la risa también como herramienta de la ruptura, porque con ella es posible introducir elementos anteriormente excluidos de la poesía. Pensemos en un título como *Chistes para desorientar a la poesía*⁴², de Nicanor Parra. «Desorientar», desde su prefijo, supone una negación, incluso una

41 Luis Chaves, *Asfalto: es un road poem* (San José: Ediciones Perro Azul 2006).

42 Nicanor Parra, *Chistes para desorientar a la poesía* (Santiago de Chile: Galería Época, 1983).

destrucción. Pero, a través de esta destrucción, de esta poesía en ruinas, es posible pensar en una nueva libertad, en una «reorientación».

Entonces, ¿hacia dónde puede reorientarse la poesía? La respuesta más habitual, de los pensadores autodenominados posmodernos, apunta al pastiche, a la mezcla desintegrada. Subyace en esta concepción de aparente frescura el rancio prejuicio de que la poesía es completamente inútil. Ahora bien, si creemos que la poesía, que la literatura en general, desempeña algún papel para imaginar el mundo, estaremos de acuerdo en que esa imaginación busca un sentido, una dirección y un significado. Un sentido que, por otro lado, será siempre construido, no basado en un ideal dogmático. En esta búsqueda están los mejores poetas de la actualidad, así como sus mejores lectores. El hecho de que existamos es parte de ese sentido.



La modernización de la risa en Costa Rica: Jiménez y Marín Cañas¹

(The Modernization of Laughter
in Costa Rica: Jiménez and Marín Cañas)

*Grethel Ramírez Villalobos*²
Universidad Nacional, Costa Rica

*Gabriel Baltodano Román*³
Universidad Nacional, Costa Rica

RESUMEN

Se examinan las relaciones entre humor y literatura moderna a partir de dos novelistas costarricenses de inicios del siglo xx: Max Jiménez y José Marín Cañas. En *Unos fantoches* y en *Tú, la imposible* se manifiesta el empleo de la risa cínica y la ironía como medios para el análisis artístico de la degradación social y la crisis del hombre moderno. Por su adscripción estético-ideológica, estos relatos implicaron una renovación de las letras costarricenses, alimentada por el contacto con los movimientos históricos de vanguardia y con las estéticas modernas del humor literario.

1 Recibido: 12 de setiembre de 2019; aceptado: 31 de enero de 2020. El presente estudio forma parte de los resultados del coloquio *Literatura, humor y risa*, celebrado en la Facultad de Filosofía y Letras, de la Universidad Nacional (Costa Rica), entre el 3 y el 6 de setiembre de 2018.

2 Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje. Correo electrónico: grethel.ramirez@una.cr

3 Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje. Correo electrónico: gabriel.baltodano.roman@una.cr

ABSTRACT

The relationships between humor and modern literature are examined based on two Costa Rican novelists of the early twentieth century: Max Jiménez and José Marín Cañas. In *Unos fantoches* and *Tú, la imposible*, the use of cynical laughter and irony is a means for the artistic analysis of social degradation and the crisis of modern man. Due to their esthetic-ideological orientation, these novels implied a renewal of Costa Rican literature, fueled by contact with avant-garde historical movements and the modern esthetics of literary humor.

Palabras clave: literatura costarricense, novela costarricense moderna, risa y literatura, Max Jiménez, José Marín Cañas

Keywords: Costa Rican literature, modern Costa Rican novel, laughter and literature, Max Jiménez, José Marín Cañas

Introducción

Durante el primer tercio del siglo xx, se propagaron ideas de renovación artística en Occidente. Entre las abundantes señales del cambio estético descollaron el abandono del afán por imitar la apariencia real, el dominio de lo subjetivo y abstracto, el ejercicio experimental del oficio creativo y la actitud satírica destinada a cuestionar, en particular, las costumbres y los ideales morales de la sociedad burguesa.

Atormentados por el horror de la Gran Guerra (1914-1918), los artistas europeos reaccionaron con indignación y desesperanza. Amplios sectores de la intelectualidad adoptaron los postulados del pensamiento socialista y propugnaron la más honda transformación política y ética. El escepticismo, la disconformidad y el discurso irónico se convirtieron en elementos habituales del arte plástico, el cine, la literatura, la música y el teatro.

El cubismo de Picasso —que comenzó alrededor de 1907— y la música atonal de Stravinsky y el futurismo de Marinetti que datan de 1909 se anticiparon a la guerra. Sin embargo, participaban de unas exigencias también presentes en el arte posbélico, incluso exaltadas como consecuencia del trauma, a saber: alterar las certidumbres, excitar la sensibilidad, caricaturizar la moral media y combatir la desidia.

En el contexto latinoamericano, el auge económico de Estados Unidos y la ruina de los socios comerciales de ultramar, junto con el proceso de modernización de las repúblicas, dieron lugar, entre los estetas hispanoamericanos, a una serie de discusiones acerca de la necesidad de preservar la identidad, fortalecer la democracia, dignificar al pueblo llano y ensayar nuevas formas expresivas⁴. Las irrupciones de enclaves y monopolios, su influjo en la vida política de las naciones hispanoamericanas, junto a la truncada industrialización, el crecimiento del proletariado urbano y la miseria, y con esto, de las aspiraciones anarquistas y comunistas, crearon un clima de tensiones. Los pensadores creían amenazada no solo la idiosincrasia, sino y más grave, la capacidad de los pueblos para autodeterminarse⁵.

La consolidación del capitalismo en América Latina produjo reticencia. Tanto el programa político como los nuevos modos de vida fueron cuestionados. La libertad creativa guardaba estrictas correspondencias con el encomio de la autonomía colectiva. Fernández Retamar afirma que la producción simbólica de aquel momento histórico desvela las tensiones vividas a propósito del neocolonialismo⁶. Los señalamientos apuntaban, por igual, a la extranjerización y la deshumanización; en *Trilce* (1922), *Altazor* (1931), *Residencia en la Tierra* (1935), obras capitales del vanguardismo hispanoamericano, Vallejo, Huidobro y Neruda

4 Nelson Osorio, ed., *Manifestos, proclamas y polémicas de la vanguardia literaria hispanoamericana* (Caracas: Ayacucho, 1998) xxiii.

5 Françoise Pérus, *Literatura y sociedad en América Latina: el Modernismo* (La Habana: Casa de las Américas, 1976) 65-66.

6 Roberto Fernández Retamar, *Para una teoría de la literatura hispanoamericana* (La Habana: Pueblo y Educación, 1984) 82.

enfataron la exuberante pluralidad del continente, el temor ante el vacío y el devenir incierto de unos individuos y unas sociedades condenadas a la dependencia.

La reacción ante el lirismo tradicional y la hegemonía oligárquica estuvo vinculada con el ascenso de nuevos colectivos humanos⁷. La clase culta se encargó de dotar a las reivindicaciones sociales de una doctrina precisa. En Costa Rica, ha sido documentada la mentalidad progresista de los intelectuales de la Generación del *Repertorio Americano* y los nacidos cerca de 1900. En ambos casos, prevalecieron las inquietudes humanistas y una perspectiva acerca de lo social que riñe con la mirada patricia de los escritores aristocráticos⁸. Conviene sumar a este panorama dos hechos simples: primero, el contacto de los artistas de la región con sus homólogos europeos; en especial, durante el periodo inmediato al término de la Primera Guerra Mundial; segundo, los grandes procesos revolucionarios emprendidos en México y Rusia por parte de las masas explotadas. En el primer caso, los creadores hispanoamericanos descubrieron las amplias posibilidades de la expresión estética; en el segundo, una salida política ante la desesperanza de las multitudes.

Los movimientos históricos de vanguardia fueron múltiples y diversos. No basta con advertir diferencias entre las tendencias europeas y americanas; incluso en el interior de los cenáculos hispanoamericanos prevalecían las discrepancias. Tal multiplicidad definía la búsqueda de lo moderno, el capricho de ser otro, y nunca fue obstáculo para la existencia de tesis comunes. Una de ellas se refería, en particular, a la capacidad humana para modelar la historia.

Conviene reconocer que este principio va más allá del conjunto de corrientes vanguardistas; en sentido estricto, se trata de un rasgo definitorio de la mentalidad moderna, realzado por las circunstancias, a saber, pluralidad de ideologías y crisis económicas. La precisión

7 Osorio, xxviii.

8 Álvaro Quesada Soto, *Breve historia de la literatura costarricense* (San José: Editorial Costa Rica, 2010) 37-38.

puede plantearse de la siguiente manera: en el arte, tal premisa desemboca en un actitud política por parte del creador. Para el intelectual, la sociedad puede hallar en la experiencia estética un medio para superar la enajenación capitalista y favorecer la reivindicación social. El arte emancipaba al hombre, puesto que le devolvía la intensidad del mundo. La representación mimética fue desplazada; no había sitio para las sombras. Las vanguardias tendieron a lo abstracto e irracional; como resultado, impugnarón toda suerte de realismo. Los objetos recordaban lo sublime. El encuentro con lo mecánico modificó a las bellas artes, desembocó en el establecimiento de una dualidad de base: el creador concebía algo, a la vez que lo presentaba; esto era, obra y reflexión acerca del proceso creativo. Imaginar otras realidades suponía antes, descubrir cuán poco cierto era el mundo de las convenciones⁹.

La angustia existencial, el malestar y la rigidez moral solo podían ser superados mediante la independencia absoluta. El artista liberaba la forma, se eximía de los prejuicios, buscaba la novedad y estimulaba la reforma al actualizar la sensibilidad. El arte vanguardista —en una acepción amplia, ajena a nominalismos— comprendía una actitud vital; el carácter subversivo guardaba correspondencias con la incipiente desintegración de los idearios conservadores. Con notable regularidad, el escritor destacaba por su condición de maldito. Se podrá echar en cara el prestigio que, al cabo, cosecharon muchos de los niños terribles del vanguardismo; nada importa: el mercado es omnívoro y la institución, maleable. Un grupo considerable de vanguardistas se oponía a ultranza a toda clase de imposición o norma social; por habitual, simpatizaron con grupos marginados.

Lejos de la confianza en la plenitud de la conciencia, la orientación ilustrada y los usos burgueses, el arte de vanguardias penetraba en los mundos del enajenamiento y el instinto. Tanto las pulsiones como los sueños se convirtieron en objeto de sus discusiones y

9 Jean-François Lyotard, *La posmodernidad explicada a los niños* (Barcelona: Gedisa, 1999) 20.

obras; para escapar de la trampa del consumo, se hacía mofa de las imposturas. Al fausto, cosmético de la civilización capitalista, se lo despreciaba tanto como a la retórica preciosista. La búsqueda de la originalidad era empleada como contrapunto. Por intenso, el desarraigo penetró en casi todas las facetas del arte. Producto de la vida moderna y crítico severo de esta, el intelectual devino en ironista. El desprecio por la autocomplacencia y superficialidad burguesas determina una de las grandes constantes del ideario vanguardista. Ha planteado Octavio Paz que en este periodo el creador utilizaba el humor ácido como trinchera¹⁰.

Ciertas tendencias, más esteticistas y descreídas, concibieron al trabajo creativo como una labor absurda. El caos del cuerpo social, el marasmo ideológico y las manías de la originalidad desembocaron en la constitución de un lenguaje oscuro. La dispersión del significado, un logro de la literatura vanguardista, era alcanzada mediante recursos tales como la ironía y la paradoja; al homologar realidades disímiles e incongruentes, los escritores establecieron cuán indeterminada, vacía y díscola podía ser la existencia. La libertad solo parecía posible para aquellos sujetos y colectivos capaces de comprender la fatuidad de la vida; puesto que la presencia de la cultura tiene mucho de superfluo, el hombre no debía estar atado a ella ni a sus tradiciones. Tal rebeldía produjo una subjetividad basada en antagonismos; entre la angustia de la soledad y el frenesí del libre albedrío, la conciencia se fracturó¹¹. A la faceta hermética, la sucede una lengua transparente; al pesimismo, el entusiasmo; y al malestar, el espíritu lúdico.

La quiebra de la noción moderna de sujeto, un ente racional que no cabía en los esquemas de pensamiento posteriores a Nietzsche y Freud, supuso una crisis plena de la modernidad. Como explica Díaz, «en estos nuevos y vitales estadios el artista se encontrará con

¹⁰ Octavio Paz, *Los hijos del limo* (Bogotá: La Oveja Negra, 1985) 88.

¹¹ Saúl Yurkievich, «Los avatares de la vanguardia», Cedomil Goic, ed., *Historia y crítica de la Literatura hispanoamericana. Época contemporánea*, tomo III (Barcelona: Crítica, 1988) 54.

grandes paradojas e incertidumbres, e impresionado con aquello que le resultará efímero, fugaz y contingente»¹². El humor y la acritud no estaban reñidos, podían formar parte de un solo conjunto dispar y caprichoso, a modo de juego amargo.

Transformación y novedad

En Costa Rica, los informes acerca de las novedades estéticas europeas circularon pronto. Monge ha ofrecido datos de valía para aclarar este punto: «Apuntes sobre la libertad del arte», de Domingo Monge Rojas, publicado por *Pandemonium* en 1904, refería las grandes transformaciones del panorama creativo; otro artículo titulado «El futurismo», de Guillermo Andreve, recogido por *Páginas Ilustradas* en 1909, daba cuentas acerca de una de las tempranas tendencias vanguardistas¹³. Supone esto que los intelectuales conocían el fenómeno y se interesaron por las discusiones en boga. La rebeldía ante los modelos anquilosados y el repudio por una tradición desgastada impulsaron un modesto, aunque intenso despertar. Con todo, conviene recordar que la impronta vanguardista fue relativa entre los creadores costarricenses, y la actualización de los medios estéticos demandó el paso de dos décadas enteras. El peso del realismo costumbrista en los relatos y los lastres del Modernismo en la lírica y el teatro afectaron el devenir de las letras costarricenses, ensimismadas en un discurso próximo a los motivos de la identidad o regidas por un canon en desuso.

«Marinetti y el futurismo», artículo de Rubén Darío aparecido en el diario bonaerense *La Nación*, en abril de 1909, ha sido considerado como la primera nota escrita por un hispanoamericano acerca del naciente movimiento vanguardista. Además de este, dos ensayos

12 Luis Felipe Díaz, *Semiótica, psicoanálisis y postmodernidad* (Río Piedras: Plaza Mayor, 1999) 99.

13 Carlos Francisco Monge, *El vanguardismo literario en Costa Rica* (Heredia: Editorial Universidad Nacional, 2005) 17. Vid., además, Guillermo de Andreve, «El futurismo», *Páginas ilustradas* (San José) VI, 222 (1909): 3892-3893, referencia tomada de Monge (2005).

firmados por Amado Nervo, en agosto de 1909, y Leopoldo Lugones, en octubre de 1909, han sido catalogados como fundacionales. Una página, a modo de respuesta, del brasleño Mario de Andrade circuló en mayo, un mes después de la diatriba de Darío y algunos meses antes que las reseñas de los pensadores mexicano y argentino. El conocimiento de las innovaciones artísticas trascendió la noticia esporádica; en casos concretos, fue íntimo. Notables costarricenses viajaron a las más importantes ciudades europeas y los centros cosmopolitas de América Latina, en aras de completar estudios superiores o formarse en campos relativos al arte; la mayoría de ellos había nacido entre 1900 y 1915.

Isaac Felipe Azofeifa viajó a Chile para sus estudios superiores en la enseñanza del castellano; ahí también Carlos Monge Álfaro estudió historia y geografía; Fernando Centeno Güell se formó como psicólogo en España; en ese mismo país, residían José Marín Cañas y Juan Rafael Chacón; Francisco Amighetti emprendió un periplo por América y Max Jiménez se había instalado en París con el objetivo de aprender las técnicas artísticas. El periodo de formación de estos jóvenes coincidió con el apogeo de las manifestaciones vanguardistas. El encuentro con las ideas y expresiones novedosas tuvo una enorme importancia, pues los impulsó a revitalizar el panorama cultural costarricense. Durante los últimos años de la década de 1920, estos personajes propusieron cambios; en algunos casos, la actitud iconoclasta despertó recelos y dificultó la extensión de procesos e conceptos típicos del arte moderno.

En las letras nacionales no se recuerda la existencia de capillas propiamente vanguardistas; se trata, ante todo, de figuras aisladas, aunque con destacada participación e influencia en la vida cultural de la región centroamericana. Con *Repertorio Americano* (1919) comienza el aglutinamiento de artistas innovadores y el intercambio de impresiones acerca del giro estético. Esta revista se convirtió en un foro de los creadores jóvenes; la labor editorial de Joaquín García Monge favoreció el intercambio de los principios de la nueva

sensibilidad. El apoyo de García Monge a la generación posterior es contundente; lejos de las preferencias personales, colaboró, por citar un ejemplo, en la publicación de la *Unos fantoches* (1928), la primera novela de Max Jiménez.

Con el paso de tiempo, la revista varió su naturaleza, pues si bien había empezado como una publicación de carácter literario, acabó por convertirse en una plataforma para el análisis de los problemas sociales y políticos del continente¹⁴. Además, el *Repertorio* se caracterizó por la pluralidad estética y la condición de miscelánea; escritos de modernistas, mundonovistas y renovadores ocuparon, por igual, sus páginas. Tal suerte de convivencia heterogénea pudo haber soslayado los enfrentamientos en torno a las perspectivas de los creadores; proclamas y camarillas surgen de la polémica.

La moderna intelección del trabajo creativo se propagó, incluso sin cenáculos. La llegada del vanguardismo fue personalísima, única; a veces, ingenua. Las exploraciones de Max Jiménez y José Marín Cañas ofrecen elocuentes ilustraciones. En *Unos fantoches* y *Tú, la imposible* (1931), se percibe el tono experimental y se evidencian resultados desiguales.

En dos decenios se suceden la crisis del imaginario liberal, el crecimiento del medio editorial y la revitalización del ambiente cultural. En este complejo panorama, se sobreponen el legado modernista en el drama y la poesía, el sentir criollo en la narrativa, la prescripción de un canon basado en los logros de la Generación del Olimpo, las posturas políticas de los allegados al *Repertorio* y los ejercicios abstrusos de los más osados. La incompreensión y la variedad de criterios dominaba el panorama artístico de la Costa Rica de inicios del siglo xx. En pugna con lo asentado, los vanguardistas europeos padecieron la censura y el repudio, a pesar de que se movían en un ámbito mundano

14 Pedro Henríquez Ureña, *Las corrientes literarias en la América Hispánica* (México: Fondo de Cultura Económica, 1969) 192.

y abierto. En el espacio nacional, el rechazo tuvo mayor virulencia y desgastó a los creadores. En figuras como Jiménez, este desencuentro entre sociedad y artista alcanzó el nivel del enfrentamiento¹⁵.

En *Candelillas*, una colección de sentencias y aforismos, Jiménez resumió algunas premisas de su quehacer artístico; afirmó que «no se puede ser artista y ser sociable»¹⁶. La aprensión dominaba el entendimiento del creador respecto de la sociedad que le rodeaba; mediante sarcasmo e ironía, el escritor enfiló sus críticas contra las convenciones. Otro axioma suyo planteaba tales cuestiones: «El arte puro es fuego para los falsos valores»¹⁷. En su opinión, la iconoclasia desempeñaba un papel medular en el desarrollo de la función social del arte moderno. Desde luego, no era a través del realismo como se obtenía una visión precisa de los problemas sociales; era al desestructurar el lenguaje, los géneros y las asociaciones de conceptos, que el mundo recuperaba, ante la percepción del lector, la unicidad. La capacidad de examen de Jiménez excedía los juegos, las mofas y las metáforas hirientes; fue incluso, audaz como pocos al detenerse en un aspecto que escapó a muchos de los artistas modernos: la voracidad con que eran apropiados los nuevos estilos a cuenta y demanda del mercado y el refrescado gusto burgués. Con inusual claridad, al valorar su propia obra pictórica, escribió al respecto:

Mercaderes del arte, en combinación con algunos de «sus genios», han llevado a la pintura a una charlatanería absoluta. Obligando todo noble propósito, a convertirse en imitador de sus genios, para que les sirva así su juventud, de inicua propaganda, y lograr la fácil venta de los disparates que rebosan en sus bodegas¹⁸.

15 Herrera lo ha planteado de la siguiente manera: «Numerosas paradojas confluyen en el accionar artístico de Max Jiménez: esteta en una sociedad dominada por el pragmatismo, vanguardista en un ambiente cultural por entonces casi inmune a las vanguardias, creador de una obra a menudo mencionada, pero poco conocida y menos estudiada». Ver Bernal Herrera, «El caleidoscopio estético de Max Jiménez», Álvaro Quesada (comp.), *Max Jiménez. Aproximaciones críticas* (San José: Editorial Universidad de Costa Rica, 1999) 87.

16 Max Jiménez, *Obra literaria* (San José: Stvdivm, 1982) 541.

17 Jiménez Soto, 568.

18 Max Jiménez, Introducción al libro *Max Jiménez*, publicado en La Habana (Seoane y Fernández,

En la literatura, Jiménez probó nuevas formas, apostó por lo sensible e ideó distintas maneras de articular géneros separados por la tradición. La vocación heterodoxa y vanguardista lo condujo al discurso irónico, a un estilo narrativo despojado de ornamentos, limpio, incluso coloquial; un estilo imaginativo, basado menos en la anécdota y más en la provocación.

Max Jiménez

En su *Historia de la literatura costarricense* (1957), Abelardo Bonilla trazó un peculiar retrato de Max Jiménez (1900-1947), el principal introductor del vanguardismo literario en el medio nacional. Al leer las páginas dedicadas al escritor, Bonilla ofrece pruebas acerca de su valía y naturaleza incendiaria. Lo confirma cuando sostiene, a propósito de la poesía, que quienes siguen al autor lo hacen cegados por la actitud de renovación¹⁹. La efigie contiene paradojas; al impulso anarquista, descrito con minuciosidad por Bonilla, lo sigue la adscripción naturalista de los relatos de Jiménez. Era el joven escritor un adelantado o, a pesar de sus pretensiones, seguía atado a una estética pasantista. Con razón, se afirmará que, al emplear el término *naturalismo*, el crítico se refiere menos a una tendencia y más a una escogencia expresiva. Es cierto; sin embargo, impera la valoración negativa: Bonilla adopta la tesis de Anderson Imbert por encima del juicio de Gabriela Mistral²⁰.

1944) a propósito de una exposición realizada en Cuba en 1943. Ha sido tomado de: Álvaro Quesada (comp.), *Max Jiménez. Aproximaciones críticas*, 111.

19 «Muchos de los jóvenes que hoy escriben versos en Costa Rica han sobreestimado la poesía de Estrada, como la de Max Jiménez, porque situándose en una actitud de renovación, polémica y revolucionaria, ven en estos autores una actitud precursora que necesariamente ha de infundirles simpatía». Abelardo Bonilla, *Historia de la literatura costarricense* (San José: Editorial Costa Rica, 1967) 194.

20 Bonilla, 154.

Si se deja atrás esta clase de minucias, se advierte de inmediato cuán clara resultó, en el devenir de las letras costarricense, la dominante en la obra de Jiménez: tanto *Unos fantoches* como *El domador de pulgas* y *El jaúl* son obras satíricas, destinadas a cuestionar las convicciones más asentadas en la sociedad costarricense. La protesta ante la hipocresía burguesa, la falsa redención cristiana y el mito de la arcadia rural forman el espectro temático de estas narraciones. Los recursos literarios (el empleo de grandes metáforas centrales, ironías inestables, deformaciones y la descripción centrada en los aspectos más negativos y groseros) recuerda, por mucho, algunos de los principios generales de la literatura humorística moderna.

Tan incisiva fue su crítica del realismo, que su obra narrativa solo podía concluir con un libro como *El jaúl*, una inversión radical del cuadro de costumbres²¹. La invectiva contra los usos estéticos corre a la par de la sátira contra el orden social, un «mecanismo regido por un poder arbitrario, por una racionalidad mecánica, que sujeta o encadena los seres humanos a su propio sentido, enajena su inteligencia o voluntad y los constriñe a seguir un papel»²². Los relatos de Jiménez ofrecen una imagen irónica de la sociedad de su tiempo; las historias han sido escritas con el propósito de desmitificar las normas, costumbres y convicciones. El espacio costarricense se representa como lugar de degradación, donde los personajes —hombres inútiles, los más de ellos— exhiben vicios y sucumben a causa de su naturaleza malograda. Dos conclusiones preliminares pueden ser consignadas de la siguiente manera: primera, en la faceta estética de la obra narrativa de Jiménez impera el afán por innovar; segunda, la actitud preciosista no riñe con el afán por analizar la realidad nacional, pero desde una perspectiva marcada por la sensibilidad derivada del grotesco romántico y la revolución vanguardista. Aún cuando

21 Flora Ovaes y otros, *La casa paterna. Escritura y nación en Costa Rica* (San José: Editorial Universidad de Costa Rica, 1993) 189.

22 Álvaro Quesada Soto, *Uno y los otros. Identidad y literatura en Costa Rica 1890-1940* (San José: Editorial Universidad de Costa Rica, 2002) 169-170.

sus obras implican una severa revisión de las concepciones criollistas tradicionales, no se abandona el examen de lo inmediato, pero en clave moderna.

El arte vanguardista discutió los problemas de su tiempo. Agobiados por el acontecer inmediato, los escritores dirigían sus ataques contra aquello que los molestaba y formaba parte de sus circunstancias vitales. *Unos fantoches*, por ejemplo, cuestiona la hipocresía imperante entre los sectores privilegiados; por otra parte, las ponderaciones conservadoras de los lectores costarricenses. La obra misma supone una gran humorada, un artefacto fallido y provocador. Jiménez y Marín Cañas crearon sus novelas como bromas, pues el arte moderno no solo se burla de la tradición, sino que constituye una chanza para el público. El carácter inacabado del texto parte de la tesis que concibe a la obra artística como un experimento; en paralelo, la fragmentación de las secuencias narrativas supone que el receptor debe reorganizar los segmentos del mensaje. Estas dos estrategias guardan interesantes correspondencias con el uso sistemático de la ironía. A esto se suman otras dos categorías: la deformación y la caricatura.

En el plano del significado, la voz *fantoche* recalca el juicio negativo respecto de los personajes; el sentido es peyorativo, la postura acerca de la naturaleza humana, pesimista. El principio de la deformación parte de una subjetividad exacerbada y del rechazo a los postulados del realismo. Las alteraciones de la forma están vinculadas con las distorsiones morales; caricatura de los hombres es la humanidad, desde la perspectiva del autor. La obra fue compuesta a medio camino entre la novela y el lenguaje teatral; los episodios dispersos aparecen presentados a modo de diálogos correspondientes a personajes específicos; en sentido estricto, no hay tal, pues los parlamentos son mínimos e impera, en cada segmento, la voz de un narrador reflexivo. Esta tendencia es común a la obra de Jiménez, en *El domador de pulgas* y *El jaul*, la trama, reducida a lo elemental, se cuenta mediante series de cuadros o escenas, en arreglo con las tablas de grabado que suelen acompañarlos.

La particularidad de esa primera novela estriba en la teatralidad de tal estructura; se trata de un recurso semejante al empleado por otros vanguardistas hispanoamericanos: narrar la acción dramática²³. El mundo ficticio refuerza esta clave: la historia se compone de personajes y un retablo traído de vuelta por la memoria del narrador; él mismo tilda a la fábula de comedia protagonizada por fantoches. La vida de esta figuras ocurre al modo de una comedia negra, dominada por bajas pasiones y calumnias. La función crítica de orden ético permite al lector reír a propósito de los desmanes de una sociedad rica pero vacía; en paralelo, de las ponderaciones inoportunas acerca de la calidad de la nueva literatura.

Jiménez acude a la ironía y la caricatura porque de esta manera logra una denuncia más efectiva; puesto que la lacra está asentada en la comunidad, el cuestionamiento puede herir la susceptibilidad colectiva. La estrategia por elegir demanda la complicidad de algunos sectores. En *El jaíl*, al describir San Luis de los Jaules y sus pobladores, el narrador afirma: «Allí no hay rebelión contra la muerte. No se trata del campesino que ama la tierra y que al morir se une a su madre la tierra. Se trata de un hombre blanco que no se ha integrado»²⁴. El deíctico «allí» establece la existencia de un espacio ajeno al lugar imaginario en que se sitúa el narrador y distante del ámbito otorgado al lector. Ese sitio es inhóspito y sus habitantes, detestables; para tranquilidad de emisor y receptor, no los encarcela a ellos. Este procedimiento permite que la sátira se desarrolle bajo los medios de un chiste agresivo, que ataca a un tercero.

El narrador establece una relación de complicidad con el lector; ambos sonríen ante la torpeza de los personajes. La ironía todo lo cuestiona; a los burgueses miopes descritos en *Unos fantoches* se los denomina «gentes de buena conciencia»²⁵. Este uso de la ironía

23 Ver Emir Rodríguez Monegal, «Tradición y ruptura», César Fernández Moreno, ed., *América Latina en su literatura* (México: Siglo XXI, 1972) 147-151.

24 En el relato titulado «El sol». Max Jiménez, *El jaíl* (Heredia: Editorial Universidad Nacional, 1998) 23.

25 Max Jiménez, *Unos fantoches* (San José: El Convivio, 1928) 19

supone la prevalencia de la conciencia frente al vicio; la fuerza de una ética ajena a las morales, que combate la enajenación y aboga por el libre pensamiento.

«Tomada en tanto que momento subordinado, la ironía es la mirada segura frente a lo torcido, lo equivocado, lo vano de la existencia», afirmó Kierkegaard²⁶. El humor de Jiménez es severo; por eso, no es posible encontrar un solo guiño en toda su obra lírica, sobria y menos atractiva, en general. No se pueden comprender las denuncias formuladas por este escritor si se deja de lado la lectura en clave irónica de su obra narrativa. *Unos fantoches* constituye la puerta al sendero. Si la encrucijada de los vanguardistas tenía por fondo el temor a la enajenación, producto de la sociedad postindustrial, no debe sorprender que hallar a la ironía en muchos de los proyectos emprendidos por estos intelectuales. No es a través de los argumentos y doctrinas que se emancipa al sujeto, esto se logra, de manera efectiva, mediante el cultivo de la duda, al subrayar el malestar y clamar por una nueva sensibilidad.

La presencia de diversos lenguajes y niveles, junto con la apropiación de recursos expresivos novedosos, provoca la perplejidad del lector. Esta obra narrativa escapa al catálogo, resiste las nomenclaturas de su época; sus relatos acerca la novela con el cuento, el ensayo, el poema en prosa, las máximas y el tono expositivo. Escenas y episodios, los pasajes de sus historias obedecen a una unidad más pictórica que literaria. El tópico del artista maldito corre paralelo al carácter incendiario; Jiménez hizo arder buena parte de las persuasiones comunes entre los costarricenses de su época; de manera definitiva, pintó las vanas aspiraciones de una sociedad pueblerina, cristiana y conservadora. Como ha señalado Cortés, su signo es la insatisfacción²⁷.

El proyecto artístico de Jiménez se nutre de la confrontación del orden. Mediante el uso reiterado de la ironía, interroga al lector acerca de sus certezas e ingenuidades. El desprecio por las costumbres

26 Sören Kierkegaard, «Sobre el concepto de ironía», *Revista de Occidente* 221 (1999): 84.

27 Carlos Cortés, *La invención de Costa Rica* (San José: Editorial Costa Rica, 2003) 126.

burguesas es solo semejante al fastidio ante los convencionalismos artísticos. Ridiculizar la infamia y las falsas mitologías es uno de los dos principios; el otro consiste en proclamar la libertad creadora, libertad del artista y libertad de la audiencia. La ironía, tenue humor de la ingratitud, está emparentada con ambas búsquedas.

José Marín Cañas

Próximo a los avatares de su generación, José Marín Cañas (1904-1980) fue un singular escritor. Su contacto con el arte moderno no tuvo la intensidad del vivido por Max Jiménez. Como resultado, la obra narrativa de este autor está impregnada de un espíritu retraído e incierto, aunque no apático ante la novedad. Intermitente en la factura y la estética, este hombre de letras acabó por componer una serie de novelas excepcionales, disímiles e inquietantes. Con el relato «Rota la ternura» (1928), se apartó de la tradición del cuento costarricense. Marín Cañas, aprendiz de preciosista por aquellos días, ensayó un tema nacional bajo un modelo literario de alta calidad estética. La creación de simbolismos, el cuidadoso manejo de la lengua y, en especial, el énfasis en el drama humano, dan al relato un aura de objeto estético, forjado a la luz del arte, que no de las preocupaciones sociales²⁸.

Los bigardos del ron (1929) se aparta no solo de la norma en las letras nacionales, sino del estilo previo del escritor. Propuesto como un examen literario de la bohemia, esta colección de cuentos fija el interés en los personajes anómalos y miserables. A partir de la deformación, presenta a figuras desamparadas y sombrías. Este libro recoge dos tendencias afines: por un lado, el oficio de cronista; por el otro, el lirismo exacerbado. Obras posteriores como *Coto* (1934), *El infierno verde* (1935) y *Pedro Arnáez* (1942) pueden ser emblemáticas de tal dualidad creativa. La larga trayectoria periodística de

28 Ver Seymour Menton, *El cuento costarricense* (México: Ediciones de Andrea / Universidad de Kansas, 1964) 22.

Marín Cañas no estuvo reñida con el talento poético; caso distinto, fueron facetas complementarias. De este aspecto dan pruebas específicas libros referenciales como *Tierra de conejos* (1950), extensa crónica de las impresiones españolas del autor, y *Valses nobles y sentimentales* (1981), una colección de memorias y escritos varios.

Aunque Duverrán²⁹ se refiere a esta estética como una suerte de «realismo poético», parece probable y hasta conveniente imaginar otro Marín Cañas más experimental, incluso anterior y, por tanto, primigenio. Se trataría del autor tras *Tú, la imposible* (1931), una novela aparentemente dispar, con capítulos propios del más exacerbado vanguardismo y largas secciones, de tono neorromántico, lírico y ensimismado. Los dos primeros apartados de la novela entusiasman al lector que busca novedad, pues fueron escritos con un ritmo inmejorable, metáforas ocurrentes y una serie infinita de alusiones al desenfreno y vértigo de la vida moderna; la presentación de las memorias de Juan Aracena es desenfadada, burlona y cruel; su amor, el declive de la narración. Sin «continuidad, orden ni hilván»³⁰, como señala el proemio, se suceden las angustias y obsesiones del hombre moderno; las cámaras Kodak, los cigarrillos Camel y las estrellas de Hollywood.

Declara el protagonista del relato:

Yo, Juan Aracena, tengo en mal concepto a la Vida. Su belleza, que sostiene a fuerza y maquillaje, me resulta un tanto repulsiva y baja. No soy sindicalista, ni amigo de la Comuna, porque pienso que el día que me haga socialista barreré las calles con una ametralladora skoda. He de confesar que no lo he hecho porque me disgusta romper vidrios. La sociedad en que vivo, donde todos se cotizan por el valor de la corbata que llevan puesta, paréceme un teatro de guignol en el que los muñecos —niñas tontas y bonitas, pollos

29 Carlos Rafael Duverrán, «Prólogo» a *Los bigardos del ron* (San José: Editorial Costa Rica, 1978) 7.

30 Marín Cañas, *Tú, la imposible* (San José: Editorial Universidad Estatal a Distancia, 1990) 21.

imitadores del cine, parlamentarios indigestos de Revolución Francesa, señores que se tronchan los riñones como si todavía estuviésemos en Aranjuez— pierden muy de tarde en tarde el hilo ficticio que los mantiene³¹.

Con una sensibilidad común a los afanes vanguardistas, la primera parte de la novela expone una dura crítica acerca de la burguesía, los esquematismos y las costumbres. Las memorias del hombre triste se refieren, en estos capítulos, menos al desdeñado y más, al excluido. Los seres sensibles solo pueden mirar con tedio la existencia; el narrador admite que su libro es un retrato, no una quimera³². El resultado pleno, la novela entera, contradice esta premisa y funda una paradoja. Este hecho no debería asombrar al lector, pues se halla en presencia de una obra experimental. Las novedades no siempre acaban por alcanzar sus cometidos, pueden perder fuerza y deparar estadios intermedios. A pesar de esto, se evidencia una actitud, una manera de representar: el discurso irónico condena los desvaríos de la sociedad moderna.

Marín Cañas fue un joven autor confundido, que perseguía novedades en un medio avejentado; un hombre escindido entre estéticas, que nunca quiso filiaciones; un modernizador sin mayores señas del cambio, que abandonó la reyerta por superflua; un escritor minucioso, reticente a seguir los nuevos usos; un periodista condenado a ejercer su oficio en las páginas de las novelas. Todo esto y algo más: un declarado y fino ironista; basta leer sus artículos de opinión, de ideas otrora debatidas y condenadas bajo el furor ideológico. La biografía dice algo al respecto: se lo recuerda por su ingenio, por su humor vehemente y sincero³³. En *Valses nobles y sentimentales* alterna la anécdota simpática con la noticia severa, las andanzas de

31 Marín Cañas, *Tú, la imposible*, 32.

32 Marín Cañas, *Tú, la imposible*, 36.

33 Ver Guido Sáenz, «La segunda sonata de Chopin. A la memoria de José Marín Cañas», José Marín Cañas, *Realidad e imaginación. Artículos, ensayos, prólogos, conferencias* (San José: Hombre y Sociedad, 1974) 71.

mocedad con el retiro profesional obligado.

La aparente dualidad de *Tú, la imposible* se disuelve si se considera la novela desde la perspectiva de la risa cínica. El narrador abúlico no es otra cosa que un gran bromista, un hombre inútil, frustrado y misántropo; la novela misma supone una burla, no solo de las convenciones elitistas, sino, además, de los límites del ser humano moderno. La conciencia crítica de su tiempo se despliega, por una parte, como franqueza absoluta —rasgo largamente emparentado con el humor— y, por otra, como sufrimiento. El tema de la *clarividencia del derrotado* encuentra su contraparte en el espíritu tragicómico de la obra³⁴. No son dos secciones, dos novelas (la una vanguardista, la otra romántica); en realidad, se trata de dos movimientos: *sindéresis y pathos*, sinceridad chocarrera y ensimismamiento, superioridad irónica ante la actualidad e inevitable degradación del hombre moderno. Heredera de la estética del grotesco romántico, la obra reviste una enorme novedad en un medio literario todavía dominado por la risa de los tipos costumbristas y la solemnidad de otras épocas.

Otro asunto suyo, presente en dos de sus grandes novelas, también admite una lectura a partir del empleo del discurso irónico y satírico. Tanto en *Coto* como en *El infierno verde*, su autor construye una imagen del nacionalismo. Aquello que empuja a los hombres y las naciones a la guerra solo puede ser comprendido mediante la caricatura, pues es un sentimiento bárbaro, avivado por intereses sórdidos.

En el primero de estos relatos, un grupo de personajes dispares navega por el río; se dirigen al lugar de la avanzada militar y sienten el furor del patriotismo. En la embarcación, uno de los hombres, quizá el menos culpable, ha preparado el fonógrafo, que servirá para hacer oír el *Himno Nacional*, incluso a los soldados panameños dispuestos a lo largo de la ribera:

34 Ver Luis Beltrán Almería, *Estética de la risa. Genealogía del humorismo literario* (México: Universidad Veracruzana-Ficticia Editorial, 2016) 47.

Daniel corrió de nuevo a la proa y le dio nuevamente cuerda al fonógrafo. Parecía que hasta el mismo aparato se enteraba de que la arribada era próxima. Hubo un silencio de anhelo en toda la tripulación. Y con un orgullo, con felicidad, con deseos de abrazar al alguien, la *Esperanza* enfiló rectamente hacia Coto, con prisa de llegar también. En aquel momento, sonó un disparo. Seco. En nuestra misma cabeza³⁵.

La crueldad del episodio remite a un sentido elemental: el patriotismo conduce a la destrucción del hombre, pues lo enajena y vuelve imprudente. El tema de la guerra sirve a este autor para discutir la falta de identidad y criterio propio; atrapado por los mitos y las manipulaciones de los poderosos, el ser humano se lanza en busca de la gloria, y solo encuentra la muerte³⁶.

La lección moral propuesta por el ironista se confirma tras la lectura de *El infierno verde*. En esta novela, los combatientes de uno y otro bando desconocen el origen del impulso que los arrastra a la destrucción. Cegados por el nacionalismo, se pierden entre los límites confusos de El Chaco, un espacio desolador que los consume y cubre con el anonimato. Entre el testimonio de la barbarie, la disertación antibélica y el retrato de la decadencia moral, emerge una cuarta posibilidad: la caricatura del patriotismo. La novela ahonda en el estudio del proceso de la locura; sometidas al peligro permanente, la violencia y el hastío, las figuras del relato sufren graves trastornos anímicos.

Como señala el protagonista, un anónimo soldado paraguayo, «La guerra ha perdido su trágica sinfonía. Ahora la guerra es un silencio que se nos columpia como un zumbido pegado a las orejas». De los cantos patrios y las invocaciones solo quedan los ecos lejanos, las palabras vacías y el horror. Es el discurso social aprobado, fundado en la defensa de la riqueza nacional, el que conduce al hombre a la enfermedad mental. Si bien se expresa mediante un discurso deli-

35 José Marín Cañas, *Coto* (San José: Editorial Costa Rica, 1976) 57.

36 Carlos Cortés, «Marín Cañas y la guerra del siglo», *La Nación*, 9 de setiembre de 2007: 4.

rante, el héroe no es del todo un loco. Para él, los motivos de la guerra son absurdos, inexplicables. A lo largo del viaje por el infierno, descenso a la barbarie impuesta por el instinto de supervivencia, el personaje expresa con claridad su conciencia acerca de la condición en que se halla: ha caído presa de una trampa³⁷. Son las palabras de los padres, los caciques y los gobernantes las que carecen de sentido y peso. La arenga nacionalista, abundante en frases falsas, sueltas y confusas, ocupa el lugar del discurso demencial; el protagonista lo escucha en su interior, como una voz impuesta, como una conciencia ajena: «paraguayos al grito de guerra»³⁸.

La visión de Marín Cañas va más allá del interés periodístico por los conflictos bélicos, trasciende incluso, el ámbito de la crónica y la mera recreación de las catástrofes. Es una mirada cínica, burlona y descreída, que censura la torpeza y el patriotismo y profundiza en el análisis de las causas. La guerra, tal y como la vivieron muchos de los hombres de la primera mitad del siglo xx, obedece a los impulsos inconscientes, a la racionalidad miope y a la pérdida de la identidad y el libre pensamiento. Así, estas novelas pueden verse como sátiras de las consecuencias del nacionalismo, por una parte, y del drama del hombre moderno, por otra. A modo de respuesta ante los dilemas de su tiempo, esta literatura es humorística, no porque mueva a la risa — más bien amarga—, sino porque manifiesta la degradación social que implica, a su vez, la degradación de los personajes y los narradores.

37 Óscar Alvarado, *El infierno verde: texto y locura* (San José: Editorial Universidad Estatal a Distancia, 2009) 49-50.

38 José Marín Cañas, *El infierno verde* (San José: Editorial Costa Rica, 1976) 168.



La novela centroamericana sobre el migrante: *Las murallas y Al otro lado del San Juan*¹

(Central American Novel about
the Migrant:
*Las murallas and Al otro
lado del San Juan*)

*Gustavo Camacho Guzmán*²
Universidad Nacional, Costa Rica

RESUMEN

Se analizan dos novelas centroamericanas de un migrante como protagonista: *Las murallas*, de Adolfo Méndez Vides y *Al otro lado del San Juan*, de Petronio Marcenaro Romero (Nicaragua, 1964). En ambas se hace hincapié en el desarraigo, la marginalidad y la discriminación. En *Las murallas*, los personajes no superan sus condiciones precarias de vida; en *Al otro lado del San Juan*, se muestra un espacio en que prevalecen la xenofobia y la opresión del migrante, en el marco de una inminente guerra entre Costa Rica y Nicaragua.

1 Recibido: 3 de junio de 2019. Aceptado: 18 de noviembre de 2019. El presente trabajo fue desarrollado en el marco de la Maestría en Estudios de Cultura Centroamericana (MECC), de la Universidad Nacional, Costa Rica.

2 Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje. Correo electrónico: gustavo_a_72@hotmail.com.

ABSTRACT

Two Central American novels with a migrant as protagonist are analyzed: *Las murallas*, by Adolfo Méndez Vides, and *Al otro lado del San Juan*, by Petronio Marcenaro Romero. Uprooting, marginalization and discrimination are emphasized in both novels. In the former, the characters are never able to leave their precarious lives, while in the latter xenophobia and the oppression of migrants prevail, within the framework of an imminent war between Costa Rica and Nicaragua.

Palabras clave: literatura centroamericana, narrativa centroamericana contemporánea, Adolfo Méndez Vides, Petronio Marcenaro

Keywords: Central American literature, contemporary Central American narrative, Adolfo Méndez Vides, Petronio Marcenaro

En las corrientes destacadas en la narrativa centroamericana contemporánea, están la variedad de temas y la adopción de múltiples esquemas y programas narrativos, que se resisten a las clasificaciones y al encasillamiento de los textos en corrientes más generales. Werner Mackenbach trata algunos aspectos de tales tendencias, cuyo denominador común es la presentación de la violencia como tema de la narrativa contemporánea; como ejemplo, las novelas sobre los procesos revolucionarios centroamericanos, sobre la disidencia o la posguerra centroamericana³. Según Mackenbach, la literatura centroamericana experimentó un auge a partir de la década de 1970, así como una apertura a nuevas formas y corrientes⁴, entre las que se destaca la literatura de la violencia: *Baile con serpientes* (1996); *El arma en el hombre* (2001), del hondureño Horacio Castellanos

3 Para un análisis detallado de estas tres tendencias de la literatura centroamericana contemporánea, véase Héctor Leyva, «La novela de la revolución centroamericana (1960-1990)» (Tesis de grado. Universidad Complutense de Madrid, 1995). Un cuestionamiento a la noción de *literatura de posguerra* se encuentra en Margarita Rojas, «Literatura en guerra: la narrativa contemporánea en Centroamérica», *Letras* 49, 2011: 27-50.

4 Werner Mackenbach, «Entre política, historia y ficción. Tendencias en la narrativa centroamericana a finales del siglo xx», *Istmo* 36 (2018). Disponible en: <<http://istmo.denison.edu/n15/articulos/mackenbach.html>>.

Moya; o *Managua salsa city* (2000), del nicaragüense Franz Galich. También se destaca la novela histórica: *Asalto al paraíso* (1992), de la chileno-costarricense Tatiana Lobo; *El burdel de las Pedrarias* (1995), del panameño-nicaragüense Ricardo Pasos Marciacq; *El misterio de San Andrés* (1996), del guatemalteco Dante Liano, así como la novela sobre la situación del migrante⁵.

Respecto de esta última tendencia, tres novelas de la región que tratan el tema son *Big Banana* (2000), del hondureño Roberto Quesada; y, las analizadas en el presente estudio, *Las murallas* (1997), del guatemalteco Adolfo Méndez Vides; y *Al otro lado del San Juan* (2007), del nicaragüense-costarricense Petronio Marcenaro⁶. El migrante adopta algunos rasgos principalmente como un ser desarraigado o huérfano, que lucha por sobrevivir en un ambiente hostil o indiferente a la condición del migrante⁷. Resalta el que ellas, la descripción del migrante cuenta con rasgos particulares, que permiten visualizar ciertas características en común: el desarraigo, la marginalidad, la discriminación y la hostilidad de un medio que prometía mejores condiciones de vida. Llama la atención el que *Al otro lado del San Juan* (2007) muestra un rasgo ausente en las otras dos novelas: la presencia de acontecimientos situados en un futuro con respecto al momento de la escritura. En tal futuro, hay una amenaza de guerra inminente entre Costa Rica y Nicaragua por una antigua disputa: los derechos de navegación por el río San Juan, cuyo cauce marca su frontera entre ellos.

5 Otras tendencias en la literatura centroamericana son la novela sobre la ciudad: *Fritongo Morongo* (2007), la novela de carácter político: *Vuelo de cuervos* (1997), la novela homoerótica: *Paisaje con tumbas pintadas en rosa* (1999), la novela negra: *El laberinto del verdugo* (2010), *Verano rojo* (2010), y aun más reciente, la novela que trata temas del esoterismo y el ocultismo: *Espectros de Nueva York* (2015).

6 Roberto Quesada, *Big Banana* (Barcelona: Seix-Barral, 1999); Adolfo Méndez Vides, *Las murallas* (México: Alfaguara, 1997); y Petronio Marcenaro, *Al otro lado del San Juan* (San José: Editorial Costa Rica, 2007).

7 Un caso ligeramente diferente es el de la novela *Big Banana*. En ella, el protagonista (hondureño) viaja a Estados Unidos para convertirse en actor y acaba siendo amigo de Steven Spielberg, quien le ofrece un papel de importancia en la película que él dirige. Véase Roberto Quesada, *Big Banana* (Barcelona: Seix-Barral, 1999).

De la Antigua a Nueva York: *Las murallas*

En su análisis sobre esta novela de Méndez Vides, Margarita Rojas⁸ indica que en ella está la imagen de un doble; entre Ramiro y su compañero (el narrador) se efectúa una suplantación de personalidad: el narrador logra conseguir un trabajo, mantiene a Ramiro y envía dinero y fotografías a la familia de este como si fuera Ramiro. La relación entre ambos personajes llega a convertirse en una suerte de matrimonio, en el que Ramiro reprocha a su amigo que vaya de fiesta y llegue tarde; incluso, puede compararse con una relación filial⁹.

Tal relación entre los personajes invierte las identidades: en Nueva York, el personaje que logra establecerse es el narrador, mientras que para quienes reciben noticias de ellos en la Antigua (Guatemala), ciudad de donde proceden los personajes, es Ramiro quien cuenta con estabilidad económica¹⁰. Por ello, para Rojas el texto presenta «una identidad doble: falsa en el ambiente real —Nueva York— y falsa también en el ambiente de la ausencia —en Antigua—. Así, ante los ausentes, el hombre asume las vestiduras del amigo; ante los presentes, lo oculta»¹¹. Asimismo, la autora anota una serie de oposiciones en el aspecto temporal y espacial del texto: la Antigua, otrora metrópolis de Centroamérica, remite al lugar de origen de los personajes, al interior, a la memoria y al pretérito, mientras que Nueva York se refiere al exterior y al futuro¹².

Los personajes que migran se caracterizan por su sentimiento de desarraigo cuando se trata de su lugar de origen. Ramiro abandona

8 Margarita Rojas, «Máscaras y peregrinajes en una ciudad anónima. *Las murallas*, de Méndez Vides», *La ciudad y la noche. La nueva narrativa latinoamericana* (San José: Farben, 2006) 19-30.

9 Rojas, 21-22. Incluso, para Rojas, la relación entre ambos toma rasgos propios de una relación de madre enferma que recibe los cuidados de su hijo, sobre todo al final de la novela, cuando el narrador cuida de Ramiro una vez que este ha quedado ciego.

10 Rojas, 23.

11 Rojas, 25.

12 Rojas, 27.

a su familia en Guatemala, sin preocuparse por la situación de sus hijos o de su esposa. Su partida implica matar una parte esencial del ser, hecho que impide, a la postre, el regreso: «cuando uno nace por ejemplo en la Antigua y mama las campanadas de la iglesia de San Francisco [...] ya no se puede apartar de aquí sin matar algo natural en uno, que es vital, como el alma misma»¹³. El recuerdo de la patria está marcado por la tristeza y la nostalgia, por esta razón, algunos de los compatriotas en Nueva York con quienes tratan Ramiro y el protagonista se conforman con la práctica de las tradiciones guatemaltecas; esto implica vivir en una Guatemala que solo existe en el recuerdo: esparcir pino en el suelo en momentos de fiesta, celebrar en Semana Santa una procesión «con la réplica en miniatura del Nazareno de la Merced», organizar posadas en Navidad y celebrar cada año el día de independencia son remedos de la patria abandonada, en los cuales los «Antigüeños Anónimos» manifestaban su tristeza hasta llegar al llanto¹⁴.

Sin embargo, el regreso es un tema tabú para el grupo, pues Fidel, a quien se considera dirigente de esta organización anónima y en cuya casa se realizan las actividades mencionadas, responde al protagonista cuando se comenta la posibilidad del retorno: «se necesita mucho valor para volver»¹⁵. El recuerdo contrasta con la realidad en la que viven: si el recuerdo remite a la tradición, la realidad lleva a los personajes a la desesperación y a una vida precaria, opuesta a las expectativas y las condiciones que esperaban encontrar cuando salieron del país natal; el protagonista expresa: «Me había convertido en otro latino más a la sombra del país anglo, viviendo ratosamente, visto por los gringos como ignorante, conato de esclavo entre estos edificios repetidos y sin pasión»¹⁶.

13 Méndez Vides, 58.

14 Méndez Vides, 61-62.

15 Méndez Vides, 63.

16 Méndez Vides, 59. Incluso, otra característica del migrante es la capacidad de multiplicarse. Ello se encuentra al inicio del texto, cuando el narrador deambula por las calles de Nueva York y se encuentra con grupos de coreanos que expulsan paulatinamente a los neoyorkinos de algunos

Al sentimiento de soledad, desarraigo y desesperación, se suma el carácter de la ciudad: Nueva York se describe como una ciudad amurallada. Las murallas que rodean la ciudad, tal como apunta Rojas, son los rascacielos que prohíben el paso libre de los personajes. Si la Antigua cuenta con aire puro y un espacio abierto rodeado de volcanes, Nueva York es una ciudad amurallada, en la que el personaje se encuentra encerrado, de ahí que la ciudad pueda considerarse una cárcel, no solo por los muros de concreto, sino también por la imposibilidad de volver a la tierra natal, y por ello, los personajes se refugian en la nostalgia¹⁷.

Sin embargo, la realidad que afrontan quienes salen del país natal contrasta con la concepción del migrante de quienes se quedan en el lugar de origen: se admira a quienes salieron de su país, en busca de condiciones de vida mejores, aunque esto no deja de ser un ideal, en tanto la vida del extranjero es difícil: el espacio es hostil, el migrante se halla a sujeto a su propia fortuna y a un salario precario para poder sobrevivir. Esta condición parece la única posible, en virtud de que es generalizado entre los guatemaltecos en Nueva York el desinterés por legalizarse como residentes: «No querían tener papeles formales ni nacionalizarse, porque al hacerlo sabían que serían presa fácil para parar de soldados peleando en alguna guerra que no tenía nada que ver con nosotros»¹⁸.

De este modo, al migrante no le queda más que encerrarse en sí mismo y rememorar la patria perdida, o adoptar las maneras y el modo de vida neoyorkino, aunque esta adopción no sea más que un cambio de apariencia. Ejemplo de esta segunda opción es el de Kate, colombiana que oculta sus orígenes y su apariencia de latinoamericana al no utilizar más idioma que el inglés y valerse de los tintes en el cabello y

sectores de la ciudad, tomados al fin por los coreanos; Méndez Vides, 15.

17 No es casual el que Corominas defina la etimología de este vocablo como el «deseo doloroso de regresar». Corominas, 416.

18 Méndez Vides, 90.

de los intentos de aclarar el color de la piel para borrar todo rastro de su procedencia latinoamericana y no regresar a Colombia¹⁹.

Para este personaje, el lugar de origen es un espacio donde habita el mal; de ahí que buscar una vida en el exilio se convierte en la única opción para poder vivir. Kate dice: «[...] yo no puedo creer que quede algo bueno, por eso nos venimos todos para acá»²⁰. De esta manera, las razones para vivir en un país ajeno son escapar de lo que no se desea vivir y buscar en el extranjero lo que en el propio país no se puede conseguir. Sin embargo, esta segunda opción no pasa de ser un deseo, pues las condiciones del migrante en la ciudad de Nueva York no son las que estos personajes esperaban. Incluso, este personaje reprocha a los latinoamericanos que ha conocido la constante añoranza de la patria y el deseo de regresar²¹.

Kate establece una relación de amistad, que más adelante, se torna en amorío, con el narrador. Al principio de esta amistad, aparece un factor que también sirve como una de las barreras: la distancia personal «Y esa mañana, como que ella llegó muy triste y le hizo falta la compañía de alguien, y decidió romper las murallas que yo siempre edificaba entre los dos»²². Esta relación sentimental no pasa más allá de una noche, pues al personaje le remuerde haber abandonado a Ramiro a su suerte. Un hecho que suscita este cargo de conciencia es el parecido de Kate con Ramiro cuando él la ve de espaldas: «Es ridículo pero siendo ella una mujer hermosa, por detrás era muy parecida a Ramiro, y cuando se agachaba o hacía un esfuerzo se le veían los mismos huesos protuberantes»²³. Además de ese parecido, el narrador recurre a una excusa para terminar la incipiente relación: a pesar de ser soltero y sin hijos, afirma que es casado y tiene hijos en la Antigua; más aún, la descripción de esa supuesta esposa coincide con

19 Méndez Vides, 82. El narrador afirma: «Ella sí no quería volver jamás a su tierra, ni de vacaciones a Cartagena o a la isla de San Andrés»; Méndez Vides, 112.

20 Méndez Vides, 102.

21 Méndez Vides, 109.

22 Méndez Vides, 103.

23 Méndez Vides, 113.

la mujer de Ramiro²⁴. Por tal razón, es posible considerar al personaje como un doble: no es el protagonista el que termina la relación con Kate; es Ramiro, a través de las palabras de su amigo, quien elimina la posibilidad de una relación duradera.

Esta va a ser, después de ese episodio, una constante en el protagonista: a toda persona que conocía le hacía saber que en la Antigua lo esperaba una mujer con sus hijos, como si fuera el propio Ramiro. De este modo, ambos personajes acaban siendo uno, pues cuando este pierde la vista, el amigo le ofrece sus ojos, y por ello, le cuenta historias para entretenerlo. Además, el protagonista llega al punto de no saber qué hacer de su vida si Ramiro llega a morir, por lo cual, ambos dependen del otro y uno de los dos moriría si falleciera el otro: «De tiempo en tiempo me entra la angustia por la edad, el trabajo y los años perdidos, y me agarra una opresión en el pecho, entonces me le quedo mirando fijo a Ramiro y se me nubla el futuro: ¿qué pasará conmigo el día que él muera?»²⁵.

Otro aspecto de interés es la comparación que en el texto se establece entre los dos personajes de los que trata la novela y los guatemaltecos que se exilian después de ellos. Esto permite considerar la existencia de dos generaciones de migrantes: la primera corresponde a Ramiro y al narrador; la segunda, a los guatemaltecos que arriban a Nueva York años después. Entre ambos grupos, es notoria la diferencia de fines e intereses: si Ramiro y su amigo salen de Guatemala con el utópico fin de ahorrar, conseguir dinero y volver a la Antigua, para la segunda generación de guatemaltecos exiliados, la idea del regreso carece de sentido: «No vinimos aquí para luego querer regresar a ese infierno, hay que amarrarnos con uñas y dientes para no resbalar». Ello implica una nueva idea de Guatemala: si para los dos amigos Guatemala era la ciudad de la Antigua, como espacio ameno con vestigios y ruinas de un pasado lejano y portentoso, para los que vienen después, el país es la guerra y la miseria. Por ello, el

24 Méndez Vides, 116.

25 Méndez Vides, 152.

exilio en Nueva York es la única forma de salvarse de un infierno²⁶. No sería casual que la última noticia que llega a los oídos de Ramiro por boca del protagonista es la desaparición de la ciudad natal: «Dicen que la Antigua ya no existe»²⁷.

De esta manera, la novela de Méndez Vides presenta un migrante sumido en la desdicha y en el encierro que imponen las murallas: la ciudad, la distancia entre las personas y la ceguera del amigo son aspectos que condenan al personaje a vivir en un exilio del que no se puede regresar, y por ello, los personajes deben contentarse con el recuerdo, la nostalgia de la patria perdida; o bien olvidar por completo el pasado y adoptar el desarraigo y la única compañía del amigo ciego.

Del Cocibolca a San José: *Al otro lado del San Juan*

La otra novela que trata del migrante es la de Petronio Marcenaro. La obra muestra un rasgo poco común en la tradición literaria costarricense y centroamericana: la anticipación temporal: los acontecimientos suceden entre 2020 y 2030, en el contexto de una guerra inminente entre Nicaragua y Costa Rica por los derechos de navegación en el río San Juan²⁸. Tal amenaza conlleva un recrudecimiento de la xenofobia en ambos países, pues el gobierno de Costa Rica decide repatriar a la totalidad de nicaragüenses que viven en su territorio.

El texto narra dos historias paralelas que al final confluyen: la aventura de Casimiro y la historia de Yahaira y su hermano David²⁹. Con respecto a Casimiro, es un anciano ciego que vive a orillas del

26 Méndez Vides, 136.

27 Méndez Vides, 152.

28 Marcenaro, 21. Otra novela costarricense que se caracteriza por narrar acontecimientos ubicados en el futuro respecto del momento de la escritura es *El problema* (1899), de Máximo Soto Hall, guatemalteco que publicó varios textos en Costa Rica, pues vivió algunos años en el país. En *El problema*, los acontecimientos se desarrollan en 1928. Véase Máximo Soto Hall, *El problema* (San José. Editorial de la Universidad de Costa Rica, 1992).

29 El encuentro de los personajes sucede en Los Chiles, poblado costarricense cercano a la frontera: por diversas circunstancias, Yahaira cuida de Casimiro cuando este se encuentra agonizante y se encarga de cumplir con su última voluntad: morir en un islote del San Juan para convertir las aguas del río en vino tinto. Marcenaro, 169-175.

Lago de Nicaragua, o Lago Cocibolca. Él solo espera la muerte acompañado por su perro Buch³⁰, hasta que recibe un don que recuerda a los milagros de Cristo, al poder convertir el agua en vino con su sangre. Tal don sirve para poner fin a las hostilidades entre ambos países, al convertir el cauce del San Juan en vino del que, al final del relato, beben a ambas orillas del río.

Por su parte, Yahaira ingresa a Costa Rica con un propósito muy claro: encontrarse con Rico Ugalde, jugador del club de fútbol Saprissa, para casarse con él. La relación entre ambos surge con la visita del equipo a Nicaragua para jugar con el Diriangén³¹. Por la noche, los jugadores van a un salón de baile; Ugalde intenta seducir a Yahaira, hecho que suscita un altercado con uno de los antiguos pretendientes de ella. El hecho acaba en un enfrentamiento a puños por un asunto de orgullo en el cual se conjugan dos aspectos en apariencia distintos, pero coincidentes en la xenofobia: el resultado del partido de fútbol y el éxito de los jugadores costarricenses en conquistar a las jóvenes nicaragüenses:

La policía hizo su aparición en el momento en el que los ticos eran agredidos por un grupo de buscapleitos que les cobraba la humillante derrota del equipo local (5-0) y el atrevimiento de venir a enamorar a sus chavalas, para peores, con éxito³².

El altercado es utilizado por las autoridades para provocar la xenofobia cuando la relación diplomática es tensa. Por ello, a su regreso los jugadores del Saprissa son calificados como héroes y mártires nacionales³³. Ugalde acepta los cuidados de Yahaira poco

30 La relación entre Casimiro y Buch es similar a la que se puede entablar entre dos personas: el perro habla con su dueño y puede entablar un diálogo coherente con él, hecho que será utilizado al final de la novela para mitificar la historia de Casimiro en la solución del conflicto entre Costa Rica y Nicaragua.

31 Marcenaro, 29.

32 Marcenaro, 34. Este hecho, poco antes del regreso de los jugadores a Costa Rica, es tomado a burla por los nicaragüenses, en especial, por la policía ante la petición de los jugadores de protección hasta que salieran de Nicaragua. Marcenaro, 33-36.

33 El hecho de tomar el fútbol como motivo para promover hostilidades entre los países recuerda a la

antes de salir de Nicaragua y le promete casarse con ella; sin embargo, Ugalde no está realmente interesado en el matrimonio. Para encontrarse con él, Yahaira emprende el viaje de forma ilegal, aunque debe confiar en un *coyote*³⁴ y deba cruzar un territorio islamizado en la frontera de los dos países³⁵. De este modo, el objetivo para que el migrante salga de su país es el concretar una situación ideal: el viaje hacia Costa Rica se efectúa para establecer una relación duradera con un deportista adinerado y famoso, mediante el matrimonio. El camino hacia ese ideal se encuentra lleno de miserias y peligros: Cayetano, el coyote que guía al grupo de nicaragüenses en el que se encuentran ella y su hermano, intenta violarla en el camino; en el altercado, pierde dos dedos de la mano.

Respecto de la descripción del lugar de destino, la ciudad de San José se caracteriza, en primer lugar, por parecer una isla. Es un universo cerrado al resto del mundo, amurallado por la naturaleza: «Caminamos toda la mañana maravillados por la ciudad y las montañas que la rodean como muros naturales de un reino mágico que bien podía prescindir del exterior», en lo cual existe un punto de similitud con la ciudad de Nueva York descrita por Méndez Vides. De día, la ciudad ofrece una imagen caracterizada por el orden, la limpieza, y un ambiente casi festivo³⁶, que se transforma en crimen, violencia y sordidez cuando cae la noche. Además de ser una ciudad violenta y sórdida por las noches, San José se caracteriza por ser el escenario

Guerra del Fútbol, entre Honduras y El Salvador, en 1969. En este enfrentamiento, al igual que en la novela, el resultado de un partido se utiliza para promover la hostilidad diplomática y el eventual enfrentamiento directo. A propósito de la Guerra del Fútbol, véase Pérez Brignoli, 164-170.

34 En la región centroamericana se entiende por *coyote* a quien se encarga, no siempre con procedimientos lícitos, de hacer posible que los migrantes indocumentados puedan alcanzar su destino, todo ello mediante una remuneración (N. de la E.).

35 Según el texto, el país de Airrecú se encuentra entre el mojón 13-A de la frontera y el Lago de Nicaragua. Está habitado por campesinos pobres, que adoptaron la religión musulmana y conformaron un nuevo país en 1995, con el apoyo de los países islámicos, quienes donaron armamento militar. Marcenaro, 41-42. Históricamente, la república de Airrecú se encontraba en la zona fronteriza entre Nicaragua y Costa Rica, constaba de unas 231 hectáreas y tal república desapareció al poco tiempo de haberse proclamado. Véase Sandoval García, «De Calero a la trocha. La nueva disputa limítrofe entre los gobiernos de Costa Rica y Nicaragua», 180.

36 Marcenaro, 52.

de una guerra en las carreteras, principalmente entre dos bandos: los conductores y los peatones, representados por los taxistas, y Capa Roja, joven que ataca a los conductores que irrespetan al peatón. Entre el gremio de taxistas y Capa Roja se entabla una lucha a muerte por los derechos del peatón; Yahaira, poco después de haber llegado a San José, expresa:

Al cruzar la calle, un taxi que irrespetó la luz roja frenó a pocos centímetros de nosotros ensordeciéndonos con un pitazo interminable [...] Como si nada, el taxista intentó continuar su camino pero sorpresivamente, un tipo con capa roja cayó aparatosamente sobre la trompa del carro y empezó a zapatearla, abollándola [...] ³⁷.

Ejemplo de esta faceta inicua de la ciudad es la llamada Calle del Deleite, una vía en el Barrio Amón³⁸. Esta calle se presenta desde la perspectiva de Erskine, un espía que llegó a Costa Rica en una misión secreta, relacionada con la repatriación de los nicaragüenses, la guerra entre ambos países y la eliminación de Airrecú. Allí están las prostitutas contratadas como empleadas del Estado, así como clubes y bares en donde se pueden hallar jóvenes «polisexuales». En uno de esos clubes, llamado *El lobo estepario*³⁹, Erskine se entera de las circunstancias políticas y sociales de Costa Rica en relación con la inmigración y las problemáticas derivadas de ella, hecho que reafirma la lectura del informe remitido a él poco después de su llegada al país.

37 Marcenaro, 53. No es casual que Capa Roja muera en un linchamiento, cuando el gremio de taxistas lo atrapa. Rojas también anota que el crimen, la noche, la ciudad y lo sórdido son constantes en la literatura contemporánea.

38 Las circunstancias arrastran a Yahaira y a su hermano a este ámbito: ella acaba como bailarina en un club nocturno, mientras que David se convierte en un travesti que huye a Puerto Rico con su pareja. Marcenaro, 166.

39 La relación entre este episodio y la novela homónima de Hermann Hesse se da en varios aspectos. Valga acotar como ejemplo, además del nombre del club, el nombre de su propietario (Herman Hesse) y el nombre con el que se hace llamar Erskine una vez dentro de este (Harry Haller, al igual que el protagonista de *El lobo estepario*). Marcenaro, 113-130.

Los antecedentes que han llevado a declarar una guerra son, en el plano social, convulsos y violentos: el 7 de junio de 2015, siete mil nicaragüenses tomaban por asalto varios edificios del centro de San José, hecho que culminó con la explosión de un hotel situado frente al Teatro Nacional⁴⁰; en 2020, un escultor regaló a Costa Rica una imagen gigante de sor María Romero, declarada santa poco antes, que sirvió a un cura para obrar supuestos milagros: la imagen fue robada y reapareció en Nicaragua el 24 de diciembre de ese año. En 2021, un misterioso incendio borró del mapa el poblado donde estaba la imagen. A ello se suman los intereses en conflicto de Nicaragua, Costa Rica y Estados Unidos en el canal interoceánico, construido en territorio nicaragüense, los inconvenientes de la operación ORO (Operación Repatriación Ordenada), a cargo del general colombiano Francisco Morazán⁴¹, y la batalla en las calles de San José que ha librado la banda llamada Los Nicas IV, por el control del narcotráfico⁴². Tales circunstancias hacen que en las relaciones entre costarricenses y nicaragüenses prevalecen la tensión y el odio, que deben sufrir David y Yahaira.

Los dos hermanos se ven obligados a vivir en la mendicidad, errantes por las calles de San José: Yahaira debe renunciar a su sueño de matrimonio con Rico Ugalde, y como David tiene dotes de poeta, ambos organizan un espectáculo callejero en el cual, acaban compitiendo contra los predicadores por la atención de los transeúntes. El hecho muestra la condición del migrante nicaragüense, la xenofobia es explícita, y además, generalizada en tanto son distintas voces las que expresan el mismo sentimiento de odio:

40 Estas características coinciden con las del Gran Hotel Costa Rica, ubicado frente al Teatro Nacional, sobre la avenida segunda de la ciudad de San José.

41 Llama la atención que este militar colombiano tenga el mismo nombre que el prócer centroamericano Francisco Morazán (1792-1842), militar que defendió la idea de formar la Federación Centroamericana, en los primeros años de independencia.

42 Marcenaro, 113-130.

- Un grupo compacto se aproximó a David:
 —Muy bueno, muy bueno. ¿Y de dónde es usted?
 —De Nicaragua
 — ¡Ah, los nicas! Dicen que en Nicaragua el que no es poeta es hijo de pueta.
 [...]

 —Sabe qué, mae, aquí no queremos más nicas.
 —Suave, no ve que el muchacho la está pulseando.
 —Yo le doy cinco tejas para que se devuelva por donde vino.
 —Yo también⁴³.

Sin embargo, Yahaira consigue empleo en dos casas de adinerados, cuyo trato para con ella está marcado por el rechazo. Primero, trabaja como empleada doméstica en la casa de Dora Shinchilla⁴⁴, hija de un *taxista pirata* y esposa de un electricista enriquecido por su trabajo. En esta casa, ubicada en un exclusivo barrio de Escazú, Yahaira soporta malos tratos por el hecho de ser inmigrante ilegal. Algunos de los maltratos de los que Yahaira es víctima son el retraso en el pago del salario, la prohibición de salir de la casa los fines de semana y el encierro en uno de los baños de la casa: luego de una discusión entre Yahaira y su patrona por el salario adeudado, esta «[...] la encerró en el baño y se marchó a Punta Leona como todos los fines de semana de ese verano»⁴⁵. Una vez fuera de su encierro, se muestra la situación del migrante frente al sistema legal del país.

Ante las leyes, el migrante se encuentra desprotegido y no cuenta con el apoyo legal, de ahí que el texto acentúe la orfandad. Una vez fuera de la casa de los Shinchilla, Yahaira se encuentra con una patrulla, que evita para escapar de otros malos tratos: denunciar la situación de la que fue víctima implicaría la detención, deportación, y posiblemente, la violación y la muerte. Por ello, el propio sistema de justicia del país aparece viciado por el crimen y la maldad, y es

43 Marcenaro, 83.

44 Este patronímico recuerda mucho al apellido Chinchilla, frecuente en Costa Rica.

45 Marcenaro, 105.

posible considerarlo una entidad con la que no se puede contar para la administración de la justicia⁴⁶.

Este aspecto también se manifiesta en las redadas organizadas por las autoridades en establecimientos públicos y en las oficinas del Estado para detener y deportar nicaragüenses. Ejemplo de ello es la redada sorpresiva efectuada en las oficinas del Ministerio de Trabajo, y de la que Yahaira escapa por azar. El hecho de la repatriación se convierte en espectáculo mediático: el proceso de expulsión de los migrantes se lleva a cabo con la enseña de «Costa Rica para los ticos»⁴⁷, y con tal lema se justifica no solo la violencia contra el migrante, sino también su utilización como objeto de espectáculo, en una suerte de circo que expone sus padecimientos. Sobre este hecho, la narración describe el caso de la familia Largaespada, en el que los padres son deportados, mientras que los hijos acaban abandonados a su suerte:

A él lo detuvieron en la Avenida Central el mismo día que deportaron a su esposa. Sus seis hijos los esperaron durante una semana sin saber qué hacer. El reportaje fue impactante [...]. La hija mayor, de tan solo doce años, lloraba ante las cámaras mirando a sus hermanos menores, sucios y hambrientos: no tengo qué darles de comer, ellos quieren estar con mi mama [sic] y yo no sé qué hacer⁴⁸.

El segundo trabajo de Yahaira es en una residencia privada. Esta vez se trata de una familia, también adinerada, que vive en Santa Ana. En esta ocasión, el trabajo de ella consiste en cuidar a Proserpina⁴⁹, una perra que adoptó la familia. Yahaira recibe un trato despectivo, que la lleva a pensar en que los perros reciben un mejor trato que los migrantes porque una vez muerta Proserpina, la familia prescinde de los servicios de la joven, sin reconocer garantía laboral alguna. En este punto se halla un aspecto similar con lo apuntado por Margarita Rojas

46 Marcenaro, 107.

47 Marcenaro, 136.

48 Marcenaro, 137.

49 Aparece aquí una relación con la mitología: Proserpina, o Perséfone, es dentro de la tradición mitológica clásica, la esposa de Hades, dios del inframundo para griegos y latinos. Hernández de la Fuente, 134-137.

para la novela de Méndez Vides: Rojas afirma que Ramiro es asociado a la figura del perro, mientras que en la novela de Marcenaro, la dueña de Proserpina, la echa a la calle «a morir como a un perro», pues «a todo perro flaco [aludiendo a Yahaira] se le pegan las pulgas»⁵⁰.

Una imagen del migrante distinta de las anteriores se halla cuando en la narración se trata del tercer trabajo de Yahaira: atender una cafetería en San José, de la que es propietario un nicaragüense. A diferencia del migrante descrito, este es un personaje que oprime y maltrata a sus semejantes. Aunque el relato no se detiene en tratar este asunto, basta un párrafo para describir a un migrante establecido económicamente que aprovecha la posición de desventaja de sus compatriotas: Yahaira trabaja durante poco tiempo en una cafetería «grasosa y amarillenta» en la que solo trabajan nicaragüenses y cuyo dueño es también de esa nacionalidad. No obstante, la situación deja ver que la solidaridad es un sentimiento ausente entre los mismos migrantes: el dueño echa a Yahaira para darle el puesto a una sobrina⁵¹. Por las circunstancias que ella y David deben afrontar, ambos son arrastrados a la prostitución: ella se convierte en bailarina de un club nocturno, en el que se reencuentra con Cayetano, quien desea vengarse por haber perdido unos dedos de la mano cuando intentó atacarla sexualmente de camino a Costa Rica, y David acaba como travesti, antes de huir a Puerto Rico con su última pareja⁵².

A lo largo de la narración, *Al otro lado del San Juan* cuenta con algunos tópicos recurrentes dentro de la literatura. Ejemplo de ello es el tema de la migración del campo a la ciudad. Yahaira y David abandonan su lugar de origen para buscar la prosperidad y el bienestar en las ciudades de otro país, que los lleva a buscar oportunidades de surgir en un medio hostil, que no ofrece las condiciones esperadas (en el caso de ella, un matrimonio con un futbolista adinerado).

50 Marcenaro, 111.

51 Marcenaro, 134.

52 Marcenaro, 150-152 y 166.

Otro ejemplo de los tópicos de la tradición literaria en el texto es el antiimperialismo y los intereses norteamericanos en el área centroamericana, aspecto que se encuentra en las hostilidades entre las autoridades costarricenses y el militar estadounidense Henningsen. El texto juega con los referentes históricos para ofrecer una concepción cíclica del tiempo, en tanto la historia se repite, con ligeras variantes. Por esta razón, se acude a nombres de próceres y militares del pasado. El colombiano Francisco Morazán es el encargado de llevar a cabo la repatriación de los nicaragüenses, para ello cuenta con el apoyo de Máximo Blanco, ministro de Seguridad costarricense. Los nombres de ambos no dejan de ser sumamente significativos, pues Morazán recuerda al prócer centroamericano de principios del siglo XIX, defensor de la Federación Centroamericana, mientras que el de Máximo Blanco remite al militar que apoyó el derrocamiento de Juan Rafael Mora en 1859⁵³.

El nombre de Henningsen también remite a un personaje de la historia centroamericana de ese siglo: Charles Frederick Henningsen fue aliado de William Walker durante la época en que este intentó adueñarse del Istmo, valiéndose de las tropas mercenarias⁵⁴. En la novela, las hostilidades entre los dos primeros y Henningsen son explícitas, este llega con instrucciones dictadas por las autoridades estadounidenses y respaldadas por la Asamblea Legislativa de Costa Rica, de supervisar el proceso de repatriación, hecho que reprueban Blanco y Morazán, sobre todo, este último:

Buitres es lo que son, aves rapaces que esperan la mesa servida para actuar, como en la Segunda Guerra Mundial, cuando Europa era el campo de batalla y ustedes contribuían con las armas. Cuando fueron

53 Para los referentes históricos de Máximo Blanco y Francisco Morazán, véanse Manuel Argüello Mora, «El 14 de agosto», *Obras literarias e históricas* (San José: Editorial Costa Rica, 2007) 25-30; y Rodolfo Pastor, *Historia mínima de Centroamérica* (México: El Colegio de México, 2011) 207-238, respectivamente.

54 Más detalles al respecto se encuentran en: Diómedes Núñez Polanco, «Nicaragua y el filibusterismo», *Cuadernos hispanoamericanos* 459 (1988): 19-30. Disponible en: <www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc571w7>.

lo suficientemente astutos para llegar a Berlín mientras los aliados europeos habían abierto la brecha. Igual que en 1856, cuando lejos de contribuir a solucionar la disputa de los nicaragüenses, William Walker pretendió elegirse presidente de Centroamérica. Igual que tantas veces..., pensaba para sus adentros Morazán que no podía disimular la cólera que le infundía la presencia de los militares gringos⁵⁵.

La relación tensa entre Costa Rica y Nicaragua acaba gracias a un hecho análogo a los milagros bíblicos. El fin de las hostilidades permite comparar a Casimiro con la figura de Cristo, como víctima expiatoria, cuya sangre es convertida en vino. En la mañana del 25 de diciembre, Casimiro muere desangrado en brazos de Yahaira, sobre las aguas del San Juan. Gracias a un don otorgado por la Providencia, el agua del río se convierte en vino del cual beben los militares, poco antes de iniciar la guerra. Eso sirve para evitar el enfrentamiento y elevar el sacrificio de Casimiro a categoría mítica: «Soldados de ambos ejércitos esperaron por la llegada del torrente rojo para al menos mojarse los labios. Pero un trago fue suficiente para aclarar sus mentes y darse cuenta del absurdo que se disponían a cometer»⁵⁶. Tal hecho es mitificado por Buch, el perro de Casimiro, que se encarga de propagar entre los de su misma especie, la historia del hombre que convirtió el San Juan en vino:

Desde entonces el aullido de los perros es diferente, pues todos repiten la historia que han escuchado a la distancia. Aquella que cuenta la aventura de un gigante ciego que impidió que los ríos se convirtieran en sangre, transformando su sangre en vino⁵⁷.

55 Marcenaro, 25.

56 Marcenaro, 178.

57 Marcenaro, 179.

Conclusión

Aunque los temas de ambas novelas son similares, tratamiento de ciertos aspectos resulta notorio, en virtud de las particularidades de cada discurso. En el caso de *Al otro lado del San Juan*, se cuenta con condiciones de violencia contra la población extranjera más directas y explícitas si se las compara con la situación descrita en *Las murallas*. Las manifestaciones de hostilidad y xenofobia llegan al punto de organizar acciones concretas: la repatriación de nicaragüenses y la violencia se combinan con el sentimiento de nacionalismo, que desemboca en una guerra inminente por defender derechos territoriales. Tal disputa acaba de forma milagrosa e inesperada, en que media la voluntad divina al concederle a Casimiro la gracia finalizar el conflicto sin necesidad de violencia después de convertir las aguas del San Juan en vino tinto. Además, es notable que la novela cuente con un aspecto poco frecuente en la tradición literaria de la región: la anticipación temporal de los acontecimientos, puesto que la narración cuenta acciones ubicadas entre 2020 y 2030.

Ambas novelas cuentan con características comunes en cuanto a la representación del lugar de destino y de la condición del migrante. En ambas los personajes salen de su lugar de origen para buscar mejores condiciones de vida; sin embargo, tales condiciones y objetivos no se concretan, pues el lugar al que arriban (Nueva York y San José) no se ofrecen tales condiciones. Incluso las ciudades en que se hallan los personajes son espacios cerrados: la primera se halla amurallada, opuesta a la Antigua, que se describe como un espacio abierto y libre. La ciudad de San José se describe como una isla separada por las montañas que la rodean⁵⁸; ello implica que los personajes de ambas novelas puedan considerarse prisioneros en un lugar que prima la marginación: en el caso de Ramiro y su amigo, acaban sumidos en la indiferencia y la incomunicación entre las personas,

58 Marcenaro, 52.

encerradas por murallas tales como la indiferencia, los rascacielos o la ceguera; en el caso de Yahaira y David, el no dar con las condiciones esperadas los arrastra a la prostitución o a desaparecer sin dejar rastro ni noticia.

De este modo, ambas obras muestran un migrante oprimido por las circunstancias en las que viven: Ramiro tiene que vivir a costa de su amigo desde el primer día en que ambos llegan a Nueva York; para ambos, el sueño americano de amasar una fortuna para volver a la Antigua acaba defraudado por la realidad: ambos terminan viviendo como si fueran un solo personaje, dependiendo uno del otro. Por su parte, Yahaira acaba viviendo en condiciones sórdidas, aunque al final de la narración, contribuye indirectamente a evitar el enfrentamiento armado entre Costa Rica y Nicaragua, al ayudarlo a Casimiro a cumplir su voluntad de morir de modo que su sangre tiña el San Juan.

ESTUDIOS DE LINGÜÍSTICA
APLICADA
(STUDIES IN APPLIED LINGUISTICS)



Folktales and Short Stories to Blend Culture and Language Competence¹

(Leyendas y cuentos para combinar
cultura y competencia lingüística)

*Cinthya Olivares Garita*²
Universidad Nacional, Costa Rica

*Jorge Altamirano Alvarado*³
Universidad Nacional, Costa Rica

ABSTRACT

The aim of this research is to study the use of literature-based cultural material to reinforce speaking and writing skills by using folktales (general culture) and short stories (home culture) in oral and written expression in the English Teaching major. The analysis of a questionnaire for teachers and students indicates that those texts are rarely used to strengthen the productive skills. Based on this, a proposal has been devised to blend world and home culture with language competence to develop written and oral activities in the classroom.

1 Recibido: 16 de agosto de 2019; aceptado: 25 de febrero de 2020. An earlier version of this study "Folktales and Short Stories: Culture and Language Competence All in One," was presented at the Southern Cone TESOL Conference, July 17-20, 2019, in Curitiba, Brazil.

2 Campus Pérez Zeledón. Correo electrónico: cinthya.olivares.garita@una.ac.cr

3 Campus Pérez Zeledón. Correo electrónico: jorge.altamirano.alvarado@una.ac.cr

RESUMEN

Esta investigación estudia el uso de información cultural basada en literatura para reforzar las destrezas orales y escritas, mediante leyendas (cultura general) y cuentos (cultura local), en los cursos de expresión oral y escrita de la carrera Enseñanza del Inglés. El análisis de un cuestionario diagnóstico para profesores y estudiantes muestra que los textos son poco utilizados para fortalecer las habilidades lingüísticas de producción. A partir de ello, se elabora una propuesta para unificar la cultura local y la general con la competencia lingüística para desarrollar actividades escritas y orales en las clases.

Keywords: teaching English as a foreign language, oral and written expression, use of literary texts, local culture

Palabras clave: enseñanza del inglés como idioma extranjero, expresión oral y escrita, uso de textos literarios, cultura local

Literature is considered a tool to describe the world and its peoples. In certain EFL or ESL contexts it is rarely used to enhance both cultural knowledge and linguistic skills. Folktales and short stories can be used in oral and written expression courses as they are considered texts that exploit cultural themes and may raise students' awareness of different worldviews along with behavior and social practices. Teachers may incorporate three types of cultural materials into an EFL classroom: target culture materials, learners' own culture materials and international target culture materials. The integration of these materials can enrich cultural knowledge and strengthen the four linguistic skills if they are properly chosen and adapted to the course syllabus.

World and native cultures can be portrayed by using folktales and short stories in language teaching. This paper revolves around offering EFL instructors practical ideas on how to use cultural information in folktales and short stories to help students reinforce the speaking and writing skills. To accomplish this, researchers will first refer to the importance of integrating world culture and native culture materials

to teach those two linguistic skills by presenting the results of the data collection instruments administered to professors and students of the English Teaching major. Based on the data collected, a sample unit including a couple of folktales and short stories was designed for teachers to use in oral expression and composition courses.

Literature Review

Literature in the Foreign Language Class

Literature is an important manifestation of people's perceptions of the world and a re-creation of their reality. It also involves a reconstruction of symbols and meanings to represent the unknown. Traditionally, the role of literature in language classes has been oriented toward those who have intellectual capacities to enrich their knowledge of the world. In language teaching, literature was used to learn about foreign cultures, language structures, and fine arts in general. However, through the years, studies in second language acquisition have shown that a literary text can also be a useful tool for students. Thus, the four language skills can be developed through the use of pieces of literature at the same time that literary competence can be achieved. In addition to this, texts can be approached to enhance the ability to develop critical thinking.

Literature is considered one of the main ways to raise cultural awareness since the language used along with the social manifestations corresponds to cultural patterns that reflect the systems of different societies. When learning a second language, the target culture is a fundamental component that is linked to it. In simple terms, literature is not different from any other linguistic task students do in class. That is, students produce linguistic structures to achieve communication. Littlewood describes five perspectives on literature and language teaching that could be used as starting points when teaching language by using literary texts:

- Literature provides instances of language structures in use, which can form the basis for instruction and practice in the language skills, especially reading comprehension, grammatical analysis and explanation. If language is taught as a whole, the text may be used as a tool to go over reading strategies to identify the main ideas, the details, and the author's point of view. Likewise, the structures used in the text may serve as the basis for grammatical instruction on new points, for review, or to reinforce the structures already learned.
- Literature may help students become capable of sensitivity to stylistic variation. Language varieties are explored regarding how standard and nonstandard forms are used for stylistic diversity. Genres such as narrative, poetry and drama are characterized considering the features that give a particular literary text a specific format and language style. It is of particular interest that writers may use their local dialects; this leads to a gap between the students' language and the variety used in the text.
- A more precise contribution of literature revolves around the subject matter. Here the episodes, situations and characters are highlighted for the purpose of engaging the reader with the gist of the text. Then, a more content-based approach is developed at this stage as the elements of the text are explored mainly for class discussion or written tasks as well. Not only language skills but also content are linked so that students become critical language learners. The connection between language and culture becomes more evident at this stage since the situations portrayed in the text are real-life situations faced by the characters in the literary text.
- Appreciation is now the next stage after strengthening language skills and learning literary approaches. What is expected here is to interpret the author's main point or underlying theme. Once again, class discussions and written work are expected as ways

for the students to use the target language in a more parallel and integrated fashion.

- The final stage is reached when students can step outside and place the work in its historical context. Thus, facts are emphasized so that social roles along with linguistic and intellectual development of the foreign culture serve as referents for the points studied in the class.⁴

These five perspectives may also be used to select appropriate texts for different classes. Each class has very specific objectives that can be fulfilled depending on the suitability of the materials used. Literature contributes by offering a wide array of genres and themes for the students to choose the ones that suit their learning needs.

The Role of Authentic Materials to Teach Language and Culture

Another outstanding point to consider when teaching language and culture is authentic material. It can increase students' motivation to learn and expose them to real-life language used in naturally occurring situations. Hajrulla remarks that "today, with the help of technological developments, we have access to many sources easily and quickly. Almost all the printed materials are on the Internet in electronic forms and we can easily search anything anytime. As a result, we do not lack cultural content to use in our classrooms."⁵ Some authentic materials such as brochures, newspapers, songs, and films raise students' interest to discover and explore cultural manifestations in real contexts. McKay suggests three types of cultural materials: target culture materials, learners' own culture materials and international target culture materials.⁶ She remarks that international

4 William T. Littlewood, "Literature in the School Foreign Language Course," *Modern Languages* 56, 3 (1975): 127-131.

5 Veneranda Hajrulla, "Bringing Cultural Content and Authentic Materials to Enhance Problem-Based Learning in EFL Classes," *Lingua Mobilis* 5, 38 (2012): 2-14.

6 Hajrulla, 2-14

target language materials are the best as long as they cover cultural knowledge from around the world using the target language. These three types of materials are quite useful since students get involved with their own culture, the target culture and other foreign cultures, thus leading to their having a broader perspective of their own culture and other cultures. There is, therefore, no reason not to include these texts with full cultural content. In a language classroom, students are frequently asked what topics they would like to discuss if the syllabus allows it. When dealing with the target culture, though, the language used must not prevent comprehension. Students usually feel that they are not able to go beyond a simple analysis of the content of a text because their proficiency level is low; however, if the text is carefully selected, that may be solved.

Furthermore, literary texts develop plots that may seem totally unreal for the students' context. In this light, the teacher might get the students to be sensitive to cultural and linguistic conflicts that arise when dealing with the target culture. The instructor can present situations that may take place when interacting with foreigners or when visiting the target culture. A concept that may be addressed in this language-culture relation is negotiation of meaning. Students need to know that as they move on, there comes a time when more advanced communicative skills must be handled to fulfill the speakers' needs. This means that cultural codes must be interpreted for fluent communication. Cultural information often provided by teachers helps learners understand misinterpretations or biases that students assume are true. Learning a language is not necessarily the mastery of vocabulary, grammar and pronunciation but rather a mixture of culture-bound linguistic and non-verbal clues. The use of authentic materials in the English class requires three fundamental steps:

1. Criteria of Authentic Materials

The purpose of the English class is to teach language for communication, but not all material is suitable for that purpose. The teacher should take the time to choose the material carefully. Berardo suggests these criteria for selecting authentic texts:

- a. suitability of content: students' interests, needs and abilities
- b. exploitability: students' competence and teaching purposes
- c. readability: language of the text
- d. Based on the previous points, the teacher can select the material that fulfills the students' needs.⁷

2. Integrated home and target culture

Authentic material provides cultural content from the target language. It shows the learners how the language is used by native speakers and what the components of culture are. Because of the influence of the foreign culture, there should be cross-cultural comparisons that include the students' own culture along with the target culture. That implies that both cultures should be part of the contents developed.

3. Effective activities

Effective classroom activities are required to engage the students in the class. If the teacher uses authentic materials, the activities must make use of such materials. As a result, the students are motivated to participate when teachers design interesting activities to learn the language.

In the case of short stories, they seem very suitable to use. Since they are short, and not overloaded with many details and characters,

⁷ Loli Safitri, "The Use of Authentic Materials in the EFL/ESL Classroom," *Journal of English Education* 3, 1 (2017): 23-26.

it is easy for the students to understand them. There are four advantages of using short stories. First, short stories are practical as they can be covered in a single class. Second, they are not complicated for students to work on individually. Third, short stories have a wide range of themes for different types of students. Finally, short stories can be used with beginners as well as with advanced students of all ages. The use of short stories should encourage the students to use their prior knowledge so that the learning is student-centered. Nevertheless, teachers play a significant role as they must choose the text to be used in class, and help the students understand the story by assigning diverse activities that strengthen the four linguistic skills. Teachers must make the selection carefully. When reading the story, students should be able to realize that they can read, understand and finish it so that it will give them a feeling of achievement and self-confidence. Apart from the length of the text, instructors should consider other criteria to choose the text: the students' needs and language proficiency, the linguistic level of the text, and the amount of prior knowledge required to understand the material. The importance of these criteria is that the vocabulary and sentence structure of the text must be in accordance with the students' level. Some short stories with very archaic words and excessive slang should be avoided as students may find them difficult to follow.

Short stories allow instructors to focus on the four language skills in different student populations. These texts can provide meaningful content which can enhance the teaching of language and culture. Additionally, short stories can be very beneficial for the development of linguistic skills since they can be used in a wide array of activities such as discussion, writing and acting out dialogues, changing the characters, making up another ending, listening to the story online, finding key words and replacing them with synonyms.⁸

8 Parlindungan Pardede, "Using Short Stories to Teach Language Skills," *Journal of English Teaching* 1,1 (2011): 14-27. DOI: <https://doi.org/10.33541/jet.v1i1.49>.

Language and Culture

In a globalized world, it is vital to interact with people who speak other languages. That is what language education concerns: making languages a means of communication to have access to others. Culture and language are strictly related. Language is part of culture; it is a transmitter of culture and the main tool for the internationalization of culture. However, the term ‘culture’ is thought to be very broad. Culture can be defined from a variety of perspectives depending on its oral or written aspects, whether we look at popular culture, and whether we consider special events, or daily practices. Kramsch states that there are two different ways of understanding culture.⁹ The first revolves around the study of the humanities. According to this view, culture is the way a social group mirrors itself and others through material productions such as art, literature, mechanisms of preservation and reproduction through history. The second way of understanding culture conceives the phenomenon as derived from the contributions of social sciences, including attitudes, beliefs, ways of thinking, behaving and remembering shared by members of a community.

Language programs that teach culture have often been criticized for engagement with cultural differences. In consequence, using culture as context for learning has been proposed to offer broader curricular approaches to language and culture. Another aspect of criticism concerns the superficial conceptualization of culture in language teaching programs and materials. Teaching materials tend to be simple and plain; they present facts rather than interpretations of cultural phenomena. They avoid explaining nuances and developing intercultural skills. Every day routines might prove misleading as they are symptoms of some underlying norms, attitudes or beliefs. In the case of language learners who are not provided with explanations

⁹ Janusz Arabski and Adam Wojtaszek, eds., *Aspects of Culture in Second Language Acquisition and Foreign Language Learning* (London: Springer-Verlag Berlin Heidelberg, 2011). DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-642-20201-8>

of the underlying meanings, they are likely to face communication problems. Another common mistake is that culture cannot be framed only to refer to social practices such as cuisine, festivals and traditional dress. Such emphasis on differences leads to stereotyping the target group and emphasizing exotic differences between societies.¹⁰

The target language cannot be separated from its culture. Culture is defined as the customs, values, laws, technology, artifacts and art of a particular people. Culture in English language teaching materials should emphasize how native speakers of English use the language in their daily lives. Understanding the culture of the native speaker is a good way to use linguistically and pragmatically appropriate language. Learning about the target culture as well as about one's own culture requires language learners to know how to negotiate meaning and understand the communicative processes and cultural texts containing specific linguistic codes. In other words, it is very useful for learners to become familiar with the culture of English in order to comprehend the language. Cultural content exposes students to the language that they lack as non-native speakers. For instance, culture is an instrument that allows learners to comprehend the importance of speaking the target language.

Teaching Culture

For teachers to help students understand the target culture, they should start with their own frame of reference and then move on to the next stage. To teach culture, the following considerations should be taken into account:

1. Carefully plan and integrate cultural lessons and activities in the class.
2. Present cultural topics related to thematic units. Use cultural

¹⁰ Arabski and Wojtaszek.

contexts for activities even if they focus on grammar.

3. Use varied techniques that develop the four language skills.
4. Use textbooks with illustrations and photos. Ask questions to elicit and analyze their cultural content.
5. Use cultural information to teach vocabulary. Discuss the connotations of words.
6. Use discussions, brainstorming and group techniques to develop cultural content.
7. Avoid using only facts, by including experiential and process learning.
8. Always use the target language.
9. Test cultural content just as language is tested.¹¹

These recommendations on teaching culture are worth incorporating into the class as long as they help teachers to deal with the teaching of language and culture by developing the four language skills. Once again, we can notice how meaningful it is to relate any cultural theme to the language point being taught. By doing this, not only is language proficiency strengthened but also cultural content enhanced. This approach may provide more positive results in the classroom if it is developed on a regular basis. Another variable that must be considered is the teacher's expertise to teach culture. Over the years, language teachers have provided useful suggestions and activities to be incorporated and adapted in the classroom. Some of the most successful are role-play, hands-on projects, surveys, chats, inviting native speakers to the classroom, culture capsules, culture clusters, cross-cultural comparisons and posters.

Many of these activities require proper preparation together with authentic materials to make the teaching-learning experience engaging. Authentic materials enable students to interact with real language and cultural practices besides language. Learners feel that

11 Alice Omaggio Hadley, *Teaching Language in Context* (Boston: Heinle & Heinle, 2000).

they are learning a target language as it is used in the real world. Therefore, in any teaching context authentic materials should be used to fill the gap between language knowledge and social behavior, a natural barrier for speakers of foreign languages. Technology nowadays has an impact on how culture is taught in the language class. Through technology teachers have access to information from the context and from interaction with native speakers. Thus, that information becomes more reliable because the teacher is just the facilitator and not the primary source of knowledge. This contributes to creating a more critical view from the students as they are the ones who use the information provided and analyze it to give their own opinions or develop activities in which the language skills are reinforced by means of the content provided. Thus, it can be said that technology enables students to have a clearer picture of the target culture and become more critical.

Challenges When Teaching Culture

Another tenet when teaching language and culture deals with how to build cultural competence as teachers are faced with issues that may interfere with the development of the class because students may be and have misconceptions about the target culture. For this purpose, it may be useful to assess how appropriate a given activity is for the concept studied. Not all activities may fulfill the objectives established. If they do, the teacher must carefully decide whether the students will respond positively to the activity or feel reluctant to participate. Variables such as size of the group, age, gender and personality could affect the outcome. This is when lesson planning plays a central role to reflect on the dynamics of the class. Then the challenge of the content should be balanced. Students need to be challenged all the time, for they like novelty and variety in activities. When dealing with cultural content, challenge is always expected since there are lots of questions to answer and situations that are

possibly new to explore.

Students' curiosity should awake their senses to open up to the new world in front of them, in this case, the target culture. Following, the activity carried out must trigger movement along the class cycle by building on the learner's experience. This step involves relying on students' concrete background knowledge as a tool to be used when comparing or analyzing cultural themes. This is usually utilized to make cross-cultural comparisons that are later discussed in pairs or small groups. The role of the teacher here is to guide the students to clarify if their assumptions about the new culture are true or not and help them build up knowledge. After this is accomplished, it is time to offer reflection and connection. Students connect everything they have learned to their existing knowledge so that their cultural baggage is broadened. This serves as a reflective time for them to internalize new knowledge and test it regarding its usefulness. This part of the lesson is crucial since students can comprehend what has been learned and probably get rid of what they consider to be stereotypes derived from their lack of cultural competence. The other stage of the classroom is devoted to examining a concept or framework. More abstract concepts are reviewed for the purpose of placing the cultural aspect in its sociocultural context. Social practices behind the theme may be the basis of its actual occurrence, which determine the extent to which it is regarded as a conventional situation or not.

On the other hand, the pragmatic component needs to be stressed as a means to actively engage in situations which are appropriate in a given context. Active participation is demanded from the students to show understanding and competence. By being actively engaged in the learning process, students demonstrate how suitably they might act in situations requiring their linguistic and cultural knowledge. The content learned should correspond pragmatically to how native speakers do in real life situations, so that it will lead to the development of both linguistic and pragmatic competence.

Teachers must consider the pace at which students learn in order to determine the sequence of their learning process. Too much content may overwhelm students who are beginning to learn about a new culture. Therefore, the information must be presented in a way that there is understanding and room for proper interpretation. This is usually done by means of activities that require time for the students to prepare, develop, discuss and reflect. In other words, it is a step-by-step procedure. Not all learners process information at the same time and rate, so approaching as many learning styles as possible can be a very successful strategy to be sure everyone is involved in the process. Some dominant styles such as the extroverted personality may take over in activities where discussion is essential leaving introverted learners behind. Teachers must be able to identify major learning styles to keep a balance in the classroom and permit the participation of all the students to assure effective learning.

Although it may seem complex, teaching language and culture does not have to be a hard task for teachers. It is expected that diverse situations may arise to cause certain discrepancies among learners because students have different backgrounds and beliefs. There could be instances in which some may think that their feelings are challenged by the target culture as what may be permissible in one culture may not be in another. Some students might take risks to even test their own tolerance while others may feel reluctant and express denial or discomfort. This is natural and does not have to be a burden for teachers who go the extra mile when adapting materials and designing activities that enhance the cultural component of language. Finally, it is also pertinent to foresee whether the various groups present in the classroom (cultural backgrounds) will enjoy the activities suggested by the teacher or if they will resist them. To deal with this, teachers must know their students well and be sensitive enough to avoid themes that may cause embarrassment or negative feelings. If a problem comes up, it is necessary to discuss it and explain why the topic was brought into the classroom. Since

emotions may be affected when dealing with cultural themes, instructors must know what to do in those circumstances.¹²

Methodology

Design

This research was framed following a case study design; it includes the analysis of qualitative and quantitative data to determine the usefulness of literary-based cultural material in an oral expression course and a composition course in order to maximize language competence. The research questions that will lead this study are:

- How useful is it to integrate literary-based cultural materials in an oral expression and in a composition course to improve language competence and boost cultural awareness?
- What literary-based cultural materials can be incorporated into an oral expression and in a composition course to improve language competence and boost cultural awareness?
- How can literary-based cultural materials be used in an oral expression and in a composition course to improve language competence and boost cultural awareness?

After the data analysis, the researchers will propose a design to integrate short stories and folktales in those courses, based on the participants' responses. The scope of this research is descriptive. Fox and Bayat define descriptive research as that "aimed at casting light on current issues or problems through a process of data collection that enables them to describe the situation more completely than was possible without employing this method."¹³

12 Kate Berardo and Darla Deardorff, *Building cultural competence: Innovative activities and models* (Sterling, VA: Stylus Publishing, 2012).

13 William Fox and Mohamed Saheed Bayat, *A Guide to Managing Research* (Cape Town: Juta & Co., 2007) 8.

Participant Selection

This study took place on a state university campus located in the south of Costa Rica. The selection of participants followed a non-probability sampling design. The group of student participants was deliberately selected. The sample population of students is representative and included 18 students from the oral expression course and 25 students from the composition course of the English Teaching major at Brunca campus UNA). Eight teachers of the faculty were also surveyed. Six teachers have 5 years of teaching experience and the rest of them have more than 10. All of them are teaching or have taught these courses.

Data Collection Instruments

For the collection of the data, two instruments were designed and administered. The first instrument aimed to gather information from the students' perspectives on the use of literary-based cultural material in these two courses. It included 6 different sections. The first was intended to collect personal information from the students such as gender, age, major, place of residence, level and course. For the second section, a summative five-point Likert scale was constructed to determine the use of literary-based cultural material in these courses. The values for this scale were: *Very much*, *Much*, *Average*, *Little* and *No use*. The third section involved a similar five-point Likert scale to establish the benefits perceived by the students from the use of literary-based cultural materials. The benefits included in this scale were taken from the contributions stated in Kilickaya's research.¹⁴

The fourth section aimed to define how frequently certain literature-based cultural activities are used in the courses selected for this study. For this data collection, a five-point Likert scale was designed

¹⁴ Ferit Kilickaya, "Authentic Material and Cultural Content In EFL Classrooms," *The Internet TSL Journal* 10, 7 (2004): 1-5.

with the indicators: *Very much*, *Much*, *Average*, *Little* and *No use*. Section five helped researchers to explore how much each of the literature-based cultural activities listed above is used to improve language competence. Similarly, a point-five Likert scale was used with the same indicators. Finally, the sixth section was composed of two close-ended and three open-ended items. Basically, the section was aimed to elicit responses about the national and international literary texts they have read. Furthermore, the researchers posted two questions related to a Costa Rican literary text recently translated into English. The researchers wanted to take advantage of this contribution to enrich the activities developed in the EFL classrooms. The groups of students were asked whether they had read the book, whether they would like to use it in the respective oral or written expression course, and if so, how they would like to use the short stories in the development of their speaking and writing courses.

The second instrument was designed to garner information from the professors who are teaching or have taught the courses Oral Expression and Composition or any other related course. The goal of this instrument was to determine the use of literary-based cultural materials in the appointed courses of the English Teaching major. The instrument was composed of six different sections. The teacher questionnaire and student questionnaire are slightly different. The first section aimed to collect information about teachers' personal data such as gender, years of experience, course and major. The second section was designed to determine how much the different categories and types of literary-based cultural material in the Oral Expression and Composition courses were used. In a five-point level Likert scale, the values established were: *Very much*, *Much*, *Average*, *Little* and *No use*. The third section's objective was to identify the benefits received from using literary-based cultural materials in the EFL classroom based on the theoretical contributions of Kilickaya.¹⁵

15 Kilickaya, 1-5.

It involved the use of a five-point Likert scale with values similar to those of the second section. The fourth and fifth sections focused on the frequency of use of different literary-based teaching activities in the courses mentioned and the extent to which those activities helped to improve language competence respectively. Both sections involved the use of a five-point level summative Likert scale with values similar to those ones used in the previous sections. The sixth section included three open-ended questions and two close-ended questions. The open-ended questions aimed to elicit the national or international short stories or folktales teachers would like to read and use in their courses and the activities they might develop to use those literary texts to improve language competence.

Analysis of Data and Interpretation of Results

The relevant data was collected through the administration of a student and a teacher questionnaire described above. The quantitative data of sections II, III, IV and V of both questionnaires were analyzed by calculating the mean scores of each criterion on the Likert scale, and is displayed in the tables below. The qualitative data of section VI of both questionnaires was evaluated by grouping some categories and displaying them also in tables. The findings drawn from these analyses has allowed the researchers to answer the main questions of this study.

Results

The analysis of the first inquiry of this study reveals the categories of literary-based cultural material that students from the oral and written expression courses and the teachers use or have used to learn and teach the language respectively. For the purposes of this study, the term *literary-based cultural materials* refers to “contemporary and traditional literary texts that use language in aesthetic, imagina-

tive and engaging ways – to entertain, to move, to express and reinforce cultural identity and to reflect.”¹⁶ According to the responses gathered in section 2, students taking the oral expression courses are more familiar with literary-based cultural material in the activities they develop (see table 1); in contrast, students from the writing courses have been less exposed to the use of these materials. In the case of the oral expression course, the type of literary-based cultural material least used was that of the students’ own culture. Concerning the composition course, the type of material least used was international culture materials. All of these types of material obtained a relatively low mean from the students’ responses. On this same note, instructors appear to be somewhat aware of the use of this type of material in their courses. The least used material that teachers have employed is that of their own culture and the most used corresponds to international culture.

16 Queensland Studies Authority, “English: Literary and Non-Literary Text Types Scope and Sequence,” (Queensland, Australia: Queensland Government, 2007), June 13th, 2019, available at: <<https://studylib.net/doc/8738729/english--literary-and-non-literary-text-types-scope-and-s...>> or <https://www.qcaa.qld.edu.au/downloads/p_10/qcar_ss_english_literary.pdf>.

Table 1. Categories of literary-based cultural materials

Categories of Cultural Materials Used	Oral Expression Course	Mean	
		Composition Course	Teachers
Target culture materials	4.30	1.64	3.60
International culture materials	4	1.52	3.75
Own culture materials	3.30	1.56	2.60

Source: Student and teacher questionnaires, section 2.

Part of the second section of the questionnaires was also an attempt to determine the types of literary texts used in the oral expression and composition courses by students and teachers of the major. The students from the writing course revealed that literary texts are not common among the material used (table 2); namely, in all the different types of literary-based cultural materials, the means were low. Furthermore, the least common type of literary text referred to fables and the most common was short stories. Regarding the oral expression course, the least common literary text was poetry and the most common was the short story. For both courses, short stories were the most used, according to the students. For the teachers, all the literary texts scored relatively low. The highest mean reported was short stories and the lowest was poems.

Table 2. Types of literary-based cultural materials

Types of Literary Texts Used	Oral Expression Course	Composition Course	Teachers
Folktales	3.10	1.32	1.60
Short Stories	3.80	3.20	2.60
Fairy tales	2.60	1.36	2.10
Poems	1.36	1.24	1.50
Fables	1.44	1.20	1.60

Source: Student and teacher questionnaire, section 2.

Equally important, the analysis of section 3 of the student and teacher questionnaires allowed the researchers to determine the benefits of using literary-based cultural materials in the EFL classroom. The benefits that researchers listed according to the literature read included raising motivation, generating cultural awareness, providing authentic cultural information, providing exposure to real language, relating more closely to one's needs, supporting a more creative approach to teaching, expanding perspectives, assisting in negotiating meaning, expanding the understanding of communicative and cultural texts, and reinforcing language competence. The students' responses on the oral expression course revealed that this population highly believes that the incorporation of these materials boost a more creative approach to teaching. All the benefits listed obtained high scores; however, these students indicated that the incorporation of literary-based cultural texts does not relate too closely to their needs. For the students in the composition course, these materials provide exposure to real language, above all. It is worth noting that all the benefits listed obtained a high score; nevertheless, the interpretation

of these students' responses allowed researchers to detect that these students believe that literary-based cultural materials raise their motivation somewhat. The teachers' responses revealed that, like the students, they believe that this type of material provides exposure to real language and authentic cultural information. Even though all the benefits used in the item scored high, the lowest score was given to the one that states that literary-based cultural material relates more closely to the students' needs.

Regarding the fourth section of both questionnaires, the researchers analyzed the percentages obtained from the Likert scale regarding the ways students and teachers have used literary-based cultural materials in the classroom. The possible ways include making comparisons of cultures found in the texts, inviting guest speakers to the classroom to tell a folktale, speaking about topics and identifying similarities and differences of the cultures in the text, problem-solving cultural issues found in the text, bringing sources of literary-based cultural information (newspaper articles, videos of animated folktales, short stories, etc.), dramatizing/role-playing situations of a scene or passage in the literary text, talking/discussing themes in the literary texts, playing games, carrying out reading activities, listening activities, saying proverbs and phrases taken from short stories, fables, fairy tales, folk tales, etc. In the students' responses on the oral expression course, inviting guest speakers to tell a folktale or short story received the lowest score whereas using videos of animated folktales or short stories and listening activities received the highest score. The responses of the students in the composition course showed that making comparisons of cultures in the texts was the least used, whereas the most used way of using literary-based cultural material was in reading activities. According to teachers, the least used way was inviting guest speakers to tell a folktale or short story and the most used was also in reading activities.

As part of this same item in section 4, students and teachers were asked to report on any different way to use literary-based cultural

material in the courses mentioned other than the ones given by the researchers. Their responses were recorded to show some differences and similarities in their ideas (table 3). Students from both courses coincided with the idea of having oral presentations as part of the activities carried out along with the short stories or folktales in the classroom, as well as using authentic materials such as videos, articles or technological devices. The instructors mentioned two options to help students develop their creativity and broaden their knowledge of the language by using this type of material: modifying the end of stories and familiarizing students with written discourse.

Table 3. Additional Ways to Use Literary-Based Cultural Material

Oral Expression Students	Composition Students	Teachers
<ul style="list-style-type: none"> • Translating texts • Presenting about cultural materials • Using pictures that show different cultures • Discussing cultural topics • Short videos and articles • Group discussion • Sharing opinions about other cultures with classmates • Watching short videos • Technological devices • Doing research 	<ul style="list-style-type: none"> • Writing paragraphs • Guests from different cultures so that we can see it better and talk about the differences • Writing essays • Writing response papers and critical analysis • Making oral presentations 	<ul style="list-style-type: none"> • Students could modify the end of the short stories • Familiarize students with written discourse and literary elements that they would not otherwise be exposed to.

Source: Student and teacher questionnaire, section 4.

Along the same lines, section 5 of the student and teacher questionnaires allowed the researchers take note of ways to use literary-based cultural materials to improve language competence: making comparisons of cultures found in the texts, inviting guest speakers to the classroom to tell a folktale, speaking about topics and finding similarities and differences of the cultures included in the text, problem-solving cultural issues found in the text, bringing sources of literary-based cultural information (newspaper articles, using videos of animated folktales, short stories, etc.), dramatizing/role-playing situations of a scene or passage of the literary text, talking/discussing themes in the literary texts, playing games, carrying out reading activities, listening activities, and sharing proverbs and phrases taken from short stories, fables, fairy tales, folk tales, etc. Students in the oral expression course selected bringing sources of literary-based cultural information like newspapers as the least used activity for improving language competence. They agreed that using videos of animated folktales or short stories can be an effective activity to improve their language level. For the composition students the lowest score corresponded to problem-solving cultural issues found in the text, whereas games is the activity with the highest mean.

In this same vein, students and teachers were asked to add more ways to use literary-based cultural materials to improve language competence. Students of both courses agreed that using authentic materials such as videos, movies, songs and books to improve language along with the folktales and short stories. In addition, the students of the oral expression courses coincided on activities like reading a short article or fairy tale, then interviewing a native speaker and finally making conclusions about what they might discover; comparing between how some problems are presented in real life and how they are represented on literature; doing impromptu-speeches; making oral presentations, holding discussions, and participating in talk shows and role plays; researching about different topics related to culture; reading several books during the semester; watching short

videos; and finally, making portfolios. On the other hand, teachers stated that analyzing the role of the characters in the story and then simulating it is an effective way to use literary texts and improve language because developing output-based activities boosts the students' competence.

As part of section 6 (items 1 and 2), both students and the teachers were asked to provide the names of national and international literary texts that they would like to read to learn and teach language and culture respectively. For the international literary texts, students from both courses chose Asian literary texts. The teachers did not agree on any literary text in particular but assured that they would choose one specific cultural group and analyze its short stories or tales. For the national literary texts, students of both courses agreed on having Costa Rican legends (*El Cadejos*, *La Llorona*, *La Tulevieja*, *La carreta sin bueyes*) in the activities developed in the classroom. Teachers agreed on including legends and stories depicting the life and struggles of Costa Ricans in the countryside.

Additionally, students and teachers were asked in this same section whether they had read *Short Stories of Anguish and Landscapes*¹⁷. Most students from both courses—72.2% from the Oral Expression course and 88% from the Composition course—reported that they have not read those short stories. In the case of teachers, only 14.3% said that they have not read *Short Stories of Anguish and Landscapes*. However, 100% of teachers assured that they want to read them and use them in class, and a very small percentage—15.6% in the case of the oral expression course and 14% of the composition course—are not interested in reading them.

Students and teachers were also asked to propose different ways of using *Short Stories of Anguish and Landscapes* to learn and teach language and culture at the same time (table 4). All three groups of

¹⁷ Carlos Salazar Herrera and María Luz Méndez Salazar (trans.), *Costa Rican Short Stories of Anguish and Landscapes* (Heredia, C. R.: EUNA, 2016); translation of: Carlos Salazar Herrera, *Cuentos de angustias y paisajes* (San José: El Cuervo, 1947).

participants represented in this study came up with different ideas that cover all the linguistic areas, learning styles, ways of grouping and multiple intelligences. For the linguistic areas, there is a representation of each. For speaking, students and teachers put forward role plays, oral reports, talking about cultural similarities and differences found in a story and games. For listening, they suggested comprehension exercises and short videos. For writing, participants recommended short research projects; for reading, analyzing the texts to improve grammar.

**Table 4. Proposal of Different Ways to Use Short Stories
of Anguish and Landscapes**

Teachers	Oral expression	Composition
<ul style="list-style-type: none"> • Role plays • Short research-based projects • Analysis and comparison of cultural aspects • Depicting regional dialects and the life of the <i>campesino</i>/ country people. • Raising awareness about the importance of preserving our customs and traditions and promoting appreciation of our native culture through role-plays, oral reports, games 	<ul style="list-style-type: none"> • Discussing the short stories in small groups • Short videos • Understanding them and giving examples how they are presented in life • Present what we learned in front of the class • In listening comprehension • Doing some research about the stories to understand the context • Reading improves grammar • Talking about similarities and differences between CR and USA literary texts • Analyzing the lifestyle, vocabulary and other aspects that all the stories contain 	<ul style="list-style-type: none"> • By representing those short stories with role plays • Maybe listening to those short stories • Role plays

Source: Student and teacher questionnaire, section 6.

Conclusions

The analyses of the data collected led researchers to the following conclusions:

1. Writing courses integrate fewer literary texts such as short stories and folktales into the development of the course activities. Teachers of these courses showed that literary-based cultural materials can be included in their plans in many ways. Although it seems easier to integrate these materials into an oral expression course, writing course teachers are aware of the need to incorporate them and make a change in their lessons.
2. Target culture materials are the most used types of literary-based materials employed in both courses. Consequently, students of these courses are less exposed to national and international material involving the use of short stories and folktales.
3. Short stories are the most common literary-based cultural materials used in these courses. Poems and fables are not frequently used, but that can be taken advantage of to maximize language learning.
4. The inclusion of literary-based cultural materials in the oral expression and composition courses has many benefits. Students highlighted the importance of these materials to generate a more creative approach to teaching and exposure to real language. However, they believe that these materials do not relate to their immediate needs, as teachers also pointed out. In this regard, it is essential to cultivate students' and teachers' mindset. Cultural material is as important as any other type of material to strengthen not only bilingual learners' capacities to master the language but also bicultural learners' mindsets to broaden their worldview.

5. The most common options found in the courses include using videos of animated folktales or short stories, listening activities and reading activities. Nevertheless, students do not often invite guest speakers to narrate a short story or use the literary texts to make comparisons of cultures in the text. Teachers' responses coincided regarding the most and least used ways of incorporating literary-based cultural materials. Oral presentations and changing the end of a story were the most outstanding activities suggested by both groups.
6. The activities that students and teachers selected that facilitate the improvement of learners' language competence were related to the use of authentic materials such as videos, newspapers and games.
7. Learners revealed that their interest in the integration of Asian and European folktales and short stories is high. Furthermore, national legends and stories portraying the life in the countryside were also selected as national cultural materials that students and teachers would like to incorporate.
8. The book of folktales chosen is composed of short tales depicting the way of living, struggles and feelings of Costa Rican people living in rural areas. Since it has not been read by many people, both the students and teachers are interested in using these short stories for language learning purposes.
9. Based on the students' and teachers' responses about how to incorporate short stories, the researchers designed a proposal to maximize language learning and teaching and broaden cultural awareness as well (table 5). A booklet of activities was prepared to facilitate the teaching of the language and cultural awareness in the oral expression and composition courses based on literary-based cultural materials. Of the three oral expression courses of the UNA English Teaching major, the one that might fit this proposal best is that related to topics on society and humanism. This is the first oral

expression course taken by sophomore students in the major. Since students are less familiarized with international and national culture materials in English (as seen in this study), the researchers selected two different books for the proposal.

Table 5. Proposal to Maximize Language Competence and Culture in Oral Expression and Composition Courses

Folktale/Short Story Chosen	Theme	Oral expression	Composition
<i>International Culture</i> Folktale: “The Tiger’s Whiskers”	Love, marriage, separation	<i>Listening Skill</i> <ul style="list-style-type: none"> • Listening to the Story • Doing some exercises • <i>Speaking Skill</i> • Acting out a dialogue from the short story 	Writing process to write a letter to get advice from the author of a newspaper column
<i>National Culture</i> Short Story: “The Braid”	Teen pregnancy	<i>Listening Skill</i> <ul style="list-style-type: none"> • Listening to the Story • Doing some exercises • <i>Speaking Skill</i> • Impersonating a character and participating in a talk show 	Writing process to compare and contrast issues in the short story.

Source: Results of the study.

The first book, *World Folktales: An Anthology of Multicultural Folk Literature*,¹⁸ is a collection of folktales from around the world. Each folktale explores a theme related to birth, childhood, marriage, divorce, love, challenges and adventure, death, inheritance, bad habits, true friendship, superstitions, depression, beauty, luck, adoption or jealousy (see table 6). This book entails 18 folktales representative of 18 different international cultures. It also includes exercises before and after each tale to reinforce the four linguistic skills. For this proposal, the folktale *The Tiger's Whisker* was chosen for this first stage of the proposal. Some of the sequences of exercises were adapted from the original source to respond to the main findings of this study.

**Table 6. Folktales and Cultures Represented in the Folktales of the Book
*World Folktales: An Anthology of Multicultural Folk Literature***

Folktale	Culture represented	Theme
Why the Baby Says “Goo”	Native American	Birth and childhood
The Little Daughter of the Snow	Russian	Birth and childhood Adoption
The Boy of the Red Sky	Canadian	Birth and childhood
The Spoiled Child	Slavic	Birth and childhood Children upbringing
The Fisherman and the Genie	Arab	Challenge and adventure Luck

18 Anita Stern. *World Folktales: An Anthology of Multicultural Folk Literature* (Lincolnwood, IL: National Textbook Co., 1994).

The Woodsman's Daughter and the Lion	Puerto Rican	Challenge and adventure Keeping promises
The Lucky Charm	Guatemalan	Challenge and adventure Jealousy
Nazar the Brave	Armenian	Challenge and adventure Bravery
The Shah Weaves a Rug	Iranian	Challenge and adventure Leadership, crime
The Tiger's Whisker	Korean	Love and Marriage Arranged marriages
The Giant's Bride	Scandinavian	Love and Marriage Beauty, Dating
The Love Crystal	Vietnamese	Love and Marriage Bad habits
How Juan Married a Princess	Filipino	Love and Marriage
The Blue Rose	Chinese	Death and Inheritance Family jealousy Preparing a will
A True Hero	Mexican	Love and Marriage Arranged marriages
A Chief Names His Heirs	West African	Death and Inheritance
The Skeleton's Dance	Japanese	Death and Inheritance Bad habits, Superstitions True friendship
The Voyage Below the Water	Haitian	Death and Inheritance Depression, Sadness Mourning period

Source: World Folktales: An Anthology of Multicultural Folk Literature, Anita Stern.

The second book is the English translation of *Cuentos de angustias y paisajes*, by Carlos Salazar Herrera, a very well-known icon of Costa Rican literature. *Costa Rican Short Stories of Anguish and Landscapes*¹⁹ includes 30 short stories about significant themes such as love, disloyalty, unrequited love, revenge, and the struggles against nature (table 7). This book was first translated into English in 2016 by the María Luz Méndez. Based on the findings of this study, the researchers opted for including this resource in the proposal. The activities follow the same pattern as in the section of the booklet for international culture material. Therefore, the proposal encompasses the use of listening, speaking, and writing as well as reading activities before, during and after reading the short story or the folktale. It also involves role plays (such as a talk show), acting out parts of the story, writing a letter from one character to a newspaper columnist, and comparing or contrasting patterns or issues found in the text.

19 Carlos Salazar Herrera and María Luz Méndez Salazar (trans.), *Costa Rican Short Stories of Anguish and Landscapes* (Heredia, C. R.: EUNA, 2016); translation of: Carlos Salazar Herrera, *Cuentos de angustias y paisajes* (San José: El cuervo, 1947).

Table 7. List of Short Stories of the Book *Short Stories of Anguish and Landscapes* and Their Main Themes

<i>Short Story</i>	<i>Theme</i>
The Bocaracá	Fear, danger, desperation, frustration
The Bridge	Courtship, dating, work, unrequited love
The Limestone Quarry	Jealousy, cheating,
The Young Bull	Hatred, revenge
The Gourd	Separation, disease, hope, suffering
The Bongo	A lost love, teen escaping from home
Ambushed	Crime, revenge
The Witch	Witchcraft, love, gossip, lost love
The Cricket	Loneliness, depression, sadness
The Kiss	Suicide, desperation, jealousy
The Shout	Grief, distress, frustration, desperation
The Window	Gratitude, faithfulness, patience
The Dulzaina	Illusion
The Mestizo	Unfaithfulness, marriage
The Colors	Alcoholism, loyalty
The Boatman	Revenge
The Drought	Family communication, separation, divorce.
The Rainstorm	Insanity, death
The Marsh	Disappointment, frustration, love, friendship
The Folk Healer	Unfaithfulness

The Braid	Teen pregnancy
The Halfbreed	Family violence
The Still	Repentance for being disloyal to oneself
The Mountain	Jealousy, crime
The Hours	Passion, humiliation
The Road	Sacrifice, suffering
The Chilamate Tree	Death, love
One Night	Fear, anxiety
A Gasp of Air	Jealousy, crime
The Dugout	Life, bravery, cooperation

Source: *Short Stories of Anguish and Landscapes*

The proposal and the design of the booklet resulting from this study are an attempt to bridge the gap between the teaching of the language and the teaching of cultural awareness. Whether taught in isolation or separately in different courses, it is not an easy endeavor. Ultimately, it is possible to blend world and home cultures with language competence to maximize the students' development of written and oral skills. It requires a willingness to foster the use of valuable cultural material such as short stories and folktales in the corresponding courses.



Implementing Guided-Discovery Grammar Learning¹

(La Implementación del aprendizaje de la gramática por descubrimiento guiado)

*Daniela Achoy Solano*²
Universidad Nacional, Costa Rica

ABSTRACT

This inquiry explores the implementation of guided discovery as a means to promote analyzing and reasoning skills in the study of grammar in the English as a Foreign Language (EFL) class. A grammar guided discovery learning-based action plan was analyzed based. This study acknowledges the need to develop analytical and reasoning skills when learning grammar and highlights the relevance of reflecting upon current teaching practices to attain effective grammar learning.

RESUMEN

Esta investigación explora la implementación del aprendizaje por descubrimiento guiado para promover habilidades de análisis y razonamiento al estudiar gramática, en cuanto al inglés como lengua extranjera. Se analiza un plan de acción basado en el aprendizaje de gramática por descubrimiento guiado. Se plantea la necesidad de desarrollar habilidades de análisis y razonamiento en el aprendizaje de la gramática y se destaca la importancia de reflexionar durante las prácticas de enseñanza para lograr un eficaz aprendizaje gramatical.

1 Recibido: 31 de julio de 2019; aceptado: 3 de febrero de 2020.

2 Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje. Correo electrónico: daniela.achoy.solano@una.cr

Keywords: English as a foreign language, guided discovery, analyzing skills, reasoning skills, grammar learning

Palabras claves: inglés como lengua extranjera, descubrimiento guiado, habilidades de análisis, habilidades de razonamiento, aprendizaje gramatical

Introduction

In the field of English as a Foreign Language (EFL), current teaching practices are often characterized as being student-centered by allowing learners to become more active and participative in their own learning process. However, when it comes to learning grammar, students are mostly used to following explicit teacher explanations rather than discovering by themselves. Grammar instruction has been, then, focused on the educator's direct explanations and not on the development of analysis and reasoning skills in language learners. In an effort to move from teacher-oriented grammar instruction to a more student-centered setting, guided discovery³ plays a central role. As Glaser explains, guided discovery facilitates learning throughout an assisted discovery process in which learners are guided to find patterns and construct grammatical rules on their own.⁴

The motivation for conducting this study stems from a previous instructor-researcher reflective process in which the need for having students learn the grammatical contents by themselves with the educator's guide was evident. Therefore, the present study is based on action research intended to improve the instructor-researcher's teaching, and consequently, the students' learning⁵ of grammar within the EFL class. Thus, the aim of this paper is to foster analysis and

3 Wilfried Decoo, "The Induction-Deduction Opposition: Ambiguities and Complexities of the Didactic Reality," *IRAL: International Review of Applied Linguistics* 34, 2 (1996): 95-118 (97). DOI: <https://doi.org/10.1515/iral.1996.34.2.95>.

4 Karen Glaser, *Inductive or Deductive? The Impact of Method of Instruction on the Acquisition of Pragmatic Competence in EFL* (Newcastle: Cambridge Scholars, 2014) 70.

5 David Tripp, "Action Research: A Methodological Introduction," *Educação e Pesquisa* 31, 3 (2005): 433-466. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022005000300009>.

reasoning skills through the implementation of guided discovery in English learners at a Costa Rican state university to achieve an autonomous and effective grammar learning process.

For an understanding of students' perceptions about learning English grammar and about their previous learning experiences, a questionnaire was administered at the beginning of the study. Since action research is action plan-based,⁶ the action plan for the purposes of this inquiry followed the core tenets of guided discovery to develop analytical abilities and reasoning skills. Once the plan of action was implemented, its outcomes in terms of the educator's instruction, the students' performance, and the teaching materials used were reflected upon. After having instructed the learners on using guided discovery, their perspectives were also examined at the end of the study. By and large, the results suggest that fostering constant reflection during the implementation of guided discovery not only strengthened and improved the instructor-researcher's grammar teaching practices but also impacted the students' grammar learning.

Theoretical Groundings

Guided Discovery Learning

The grammatical component of the English language has been taught through two opposing instructional approaches: deductive and inductive grammar teaching approaches.⁷ According to Thornbury, a deductive approach, also referred as *rule-driven learning*, presents the target rule accompanied with examples of its application to

6 Antonio Latorre, "La Investigación-Acción," *La Investigación-Acción: conocer y cambiar la practica educativa* (Barcelona: Grao, 2013) 42.

7 Elham Mahjoob, "A Comparison of the Effectiveness of Inductive vs. Deductive Instruction of Grammar to EFL Students," *Journal of Language, Linguistics and Literature* 1, 5 (2015): 164-169 (165); and Handoyo Puji Widodo, "Approaches and Procedures for Teaching Grammar," *English Teaching: Practice and Critique* 5,1 (2006): 122-141 (125).

explain and study grammar.⁸ This requires explicit knowledge of rules and patterns, known as *conscious learning* (Klein, 1986), to understand the language and gain proficiency⁹. In brief, following deductive teaching primarily entails presenting the grammatical contents explicitly for the learners to be able to practice and apply the rules.

Implementing deductive teaching in EFL settings may limit learners' initiative to construct and shape their own grammatical knowledge. For this reason, the implementation of inductive grammar teaching offsets the implications of a more rule-driven teaching. This approach incorporates discovery-based learning as its core component. Discovery learning, first introduced by Jerome S. Bruner, is the "teaching and learning model in which students learn to recognize a problem, search for information relevant to the problem, develop a solution strategy, and logically justify the strategy."¹⁰ as means to achieve learning. Since this type of learning takes place when the target knowledge is unknown, the learner "must find it independently and with only the provided materials."¹¹ This way, students are required to think deeply about the specific content to be studied.¹² Contrary to the deductive approach, inductive grammar teaching focuses on a rule-discovery learning process where learners' understanding of the structures is derived from examples without a previous implicit encounter with the rules. This implies learning through an experiential method in which the "exposure to a massive amount of input [makes] the regularities and patterns of the

8 Scott Thornbury, "How to Teach Grammar from Rules," *How to Teach Grammar* (Harlow, U.K.: Pearson Education Limited, 1999) 29.

9 Ali Hashemi and Samran Daneshfar, "The Impact of Different Teaching Strategies on Teaching Grammar to College Students", *Theory and Practice in Language Studies* 8, 3 (2018): 340-348 (342). DOI: <http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0803.10>.

10 D. C. Phillips, *Encyclopedia of Educational Theory and Philosophy* (California: Sage Publications, 2014) 236.

11 Louis Alfieri, Patricia J. Brooks, Naomi J. Aldrich and Harriet R. Tenenbaum, "Does Discovery-Based Instruction Enhance Learning?," *Journal of Education Psychology* 103, 1 (2011): 1-18 (2). DOI: 10.1037/a0021017.

12 Phillips, 236.

language become evident, independent of conscious study and explicit rule formulation.”¹³ Moreover, Scrivener suggests that learning grammar through self-discovery engages and motivates learners to find generalized rules on their own.¹⁴ This mirrors the everyday natural learning process that occurs in an informal learning environment; that is, having a more inductively oriented EFL classroom facilitates learning grammar more naturally.¹⁵

The inductive grammar teaching approach views the learner as the most important entity of the teaching-learning process. Since students are closely involved in the discovery of rules and consequently in their own knowledge schemata construction, they must play an active role¹⁶ as part of their experiential learning. Therefore, from an inductive perspective, the teaching-learning process should be student-centered when studying grammar, rather than the traditional teacher-centered process. Mayer adds that generating knowledge by discovery skills putting into practice to unveil target grammatical rules and patterns makes the language learning process more memorable and effective for learners.¹⁷

As Widodo puts it, following an inductive approach to grammar teaching when dealing with pure rule discovery may lead language learners only to devise incorrect grammar rules and patterns.¹⁸ To avoid possible misconceptions, students must be guided throughout their learning process. To achieve this, Decoo proposed guided discovery as the modality of conscious induction.¹⁹ This allows learners to self-discover specific aspects of the language with the teacher’s

13 Thornbury, 49.

14 Scrivener (2011), quoted in Soghomonyan,99.

15 Marcella Caprario, “Guided Discovery Grammar Instruction: A Review of the Literature with Original Teaching Materials.” Thesis in TESOL. SIT Graduate Institute, 2013.

16 Mohammad Akram Alzu’bi, “Effectiveness of Inductive and Deductive Methods in Teaching Grammar,” *Advances in Language and Literary Studies* 6, 2 (2015): 187-193. DOI: 10.7575/aiall.v.6n.2p.187.

17 Mayer (2003), quoted in Alfieri, Brooks, Aldrich and Tenenbaum, 3.

18 Widodo, 128.

19 Decoo, 97.

guidance.²⁰ In this regard, Decoo explains that “The conscious discovery of the grammar is then directed by the teacher: on the basis of the examples he normally asks a few key-questions and the students are led to discover and formulate the rule.”²¹ According to Alfieri, Brooks, Aldrich, and Tenenbaum, outcomes from the implementation of guided discovery are more significant and successful compared to those obtained from unassisted discovery or traditional explicit grammar instruction.²² For this reason, Glaser sustains that guided discovery is then “a central aspect for successful inductive language instruction.”²³ Broadly put, guided discovery instruction not only exposes learners to the target grammar and elicits them to think deeply, but also guides the discovery process for effective results.

Additionally, guided discovery could be considered an indirect implicit intervention²⁴ within grammar learning. Ellis et al. acknowledge that during implicit instruction, teachers need to provide learners with opportunities to discover rules on their own, based on data or context with no previous explanation of the grammatical structure.²⁵ In addition, Alfieri et al. posit that for an effective instruction, it is essential to include at least one of the following aspects: scaffolding-guided tasks that elicit learners to explain their ideas and conclusions, task-modeling based on examples, and feedback to ensure accuracy.²⁶ Moreover, Soghomonyan indicates that achieving student involvement in the discovery of grammar requires teachers to have a clear language objective and focus whether it is on meaning, form, use, or a combination of all of them. This author also considers that

20 Glaser, 60.

21 Decoo, 97.

22 Alfieri, Brooks, Aldrich and Tenenbaum, 13.

23 Glaser, 70.

24 Rod Ellis, Shawn Loewen, Catherine Elder, Rosemary Erlam, Jenefer Philp and Hayo Reinders, “Implicit and Explicit Learning, Knowledge and Instruction,” *Implicit and Explicit Knowledge in Second Language Learning, Testing and Teaching* (Bristol, Buffalo and Toronto: Channel View Publications, 2009) 16.

25 Ellis, Loewen, Elder, Erlam, Philp and Reinders, 17.

26 Alfieri, Brooks, Aldrich and Tenenbaum, 13.

text-based presentations are effective tools to contextualize learners with the language. At the same time, she proposes the incorporation of a series of questions and feedback to guide the learning process.²⁷

To enhance guided discovery grammar learning in the EFL class, Widodo suggests building learners' knowledge of the target rules through the use of leading questions, conversations, or context. Consequently, this promotes communication and confidence among learners. Widodo also recommends including form-function exposure activities for students to apply the structure properly according to the specific context. This familiarizes learners with the rules and encourages their participation in the learning process.²⁸ The type of activities proposed above gives teachers a clear panorama of the extent to which students understand and master the target item. At the same time, learners' performance and the outcomes of these activities shed light on the possible decisions that instructors are required to make to foster an effective learning. Widodo advises incorporating independent work to expand students' knowledge and reinforce the grammatical item studied.²⁹ Using appropriate materials and implementing meaningful tasks that elicit learners to use rules and structures in context can facilitate the learning and internalization process of the grammar teaching points.

To provide learners with rule-discovery opportunities, authentic language context is considered the primary input source. Thus, structures are presented inductively in real language contexts for students to understand and learn the form and use, and also to practice the language in a contextualized setting.³⁰ This way, one of the teacher's roles lies on the careful and systematic design of meaningful materials based on language context.³¹ Moreover,

27 Karina Soghomonyan, "Guided Discovery as an Inductive Way of Teaching Grammar," 3, 21 (2016): 97-104 (99).

28 Widodo, 132.

29 Widodo, 137.

30 Soghomonyan, 98.

31 Widodo, 128.

successful inference and discovery of patterns and rules “depend not only on how the data is organized, but on the quality and quantity of data itself.”³² Therefore, a thorough selection or design of the appropriate materials must be carried out.

In a communicative language teaching environment, grammatical mistakes are a common and natural part of learning.³³ Thus, the focal point is the message conveyed regardless of the correct use of the rules. However, grammar, as a paramount component of the language, is strongly interrelated with communication and cannot be isolated from it. Conventionally, grammatical rules have been taught based on the teacher’s direct explanation “without commencing to encourage learners to be involved in communicative tasks both written and spoken.”³⁴ This has limited students’ communicative skills and also has prevented them from shaping their knowledge through rule-discovery.

The implementation of guided discovery in the learning of English grammar benefits EFL learners. Westwood provides the following account of advantages that guided discovery has within the learning process.

1. Learners’ active role in their own learning promotes intrinsic motivation.
2. Activities and techniques implemented are more meaningful compared to those found in traditional grammar teaching.
3. The reflective and investigative skills developed could be generalized and later implemented in different contexts.
4. Strategies and skills are not only applied but also learned in context.

32 Thornbury, 52.

33 Diane Larsen-Freeman, *Techniques and Principles in Language Teaching* (Oxford: Oxford University Press, 2000) 127.

34 Widodo, 30.

5. Learning is based on students' previous knowledge and experiences.
6. Independent learning and teamwork are strongly fostered.
7. "It is claimed that students are more likely to remember concepts and information if they discover them on their own."³⁵
In the same line Soghomonyan sustains that "students learn better if they are involved in working something out for themselves, rather than just passively being told it."³⁶

Grammar Guided Discovery Learning Proposals

Celce-Murcia and Larsen-Freeman point out that the teaching sequence of present, practice and produce, also known as PPP, has been commonly used to teach the grammatical component of the language. However, they acknowledge that this sequence is to be adapted according to the teaching approach selected and implemented,³⁷ such is the case of guided discovery. They consider that the implementation of meaningful and consciousness-raising communicative tasks allows learners to induce and discover rules and patterns, and to come up with generalizations by themselves.³⁸ Hence, the PPP method is effective in the guided discovery grammar learning process if its core principles are incorporated and developed. Soghomonyan suggests four key steps that comply with the characteristics of guided discovery using the teaching method of present, practice and produce.

35 Peter Westwood, *What Teachers Need to Know about Teaching Methods* (Victoria, Australia: ACER Press, 2008) 29.

36 Soghomonyan, 99.

37 Marianne Celce-Murcia and Diane Larsen-Freeman, *The Grammar Book: An ESL/EFL Teacher's Course*, 2nd ed. (Heinle & Heinle Publishers, 1999) 8.

38 Celce-Murcia and Larsen-Freeman, 8.

1. First, teachers should know the content and focus, meaning, form, or use that students need to develop.
2. The content is introduced inductively to the learners; text-based presentations are considered to be more suitable for the purpose of guided discovery.
3. Then, students should be provided with activities or exercises that promote individual, pair, or group work.
4. The last stage of this proposal refers to the feedback and clarification of the grammatical rule or pattern provided by the teacher.³⁹

Additionally, Westwood considers that for effective guided discovery learning, scaffolding is essential, and proposes the following five stages.

1. The target rule or pattern should be posed first; this can be presented through the use of different materials and contexts.
2. Together, teacher and learners, brainstorm ideas about the respective topic; however, students take an active role and the teacher only guides the process.
3. Individual or group work must be conducted to analyze information; this entails the development of learners' cognitive skills.
4. This cognitive process results in students' inferences and tentative conclusions that can be modified along the learning process.
5. Similar to Soghomonyan, Westwood indicates that in the last stage of guided discovery learning, the instructor guides learners by clarifying misunderstandings and misconceptions.⁴⁰

In the present study, the steps suggested for guided discovery learning in the study of English grammar were implemented following the PPP teaching method.

39 Soghomonyan, 99.

40 Westwood, 29.

Analyzing and Reasoning Strategies

Discovering a specific grammatical rule based on a concrete language context entails that learners go through an in-depth cognitive process; this mental effort, of course, requires deeper cognition levels and assures better memorability.⁴¹ For instance, allowing students to put into practice inferring, inducing and reasoning abilities enables the development of pattern-recognition, problem solving and critical thinking skills.⁴² Since grammar knowledge is self-constructed, "... greater learning, comprehension, and/or retention. . . [are to be achieved; therefore,] learning by discovering seems to require a greater number of mental operations, as well as better executive control of attention."⁴³ Thus, guided discovery learning involves preparing students to be able to develop mental operations for the self-discovery of rules. For this reason, instructors must provide learners with the necessary tools.

Learning English grammar through discovery requires the use of learning strategies. This term refers to "what learners do in order to make their learning manageable and efficient."⁴⁴ Oxford explains that learning strategies are divided into two main classes, direct and indirect,⁴⁵ which are to be used in the language learning process. However, this study deals with the direct cognitive strategies exclusively.

Because guided discovery encourages learners to find grammatical rules and patterns, applying this type of cognitive strategies is vital. This group belongs to the broad set of direct strategies that deal directly with the language. According to Oxford, the two most important categories of this set are reasoning deductively and

41 Thornbury, 54.

42 Caprari, 17.

43 Alfieri, Brooks, Aldrich and Tenenbaum, 3.

44 Višnja Pavičić, *Vocabulary Learning Strategies and Foreign Language Acquisition* (Wilshire, U.K.: Cromwell Press, 2008) 2.

45 Rebecca L. Oxford, "Applying Direct Strategies to the Four Language Skills," *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know* (New York: Newbury House Publisher, 1990) 14.

analyzing expressions; both intend to make use of logical thinking in order to reason, “understand and use the grammar rules...of the new language.”⁴⁶ On the one hand, the former strategy elicits the formulation of hypotheses based on prior knowledge; nonetheless, this can also take place when encountering new contexts. On the other hand, the latter—analyzing expressions—refers to the separation of items, words, phrases or sentences to understand expressions and grammatical structures. Allowing learners to apply these cognitive strategies while learning grammar through guided discovery promotes, to a great extent, the development of analyzing and reasoning skills. These are fundamental in the learning process because they provide students with more autonomy to self-regulate and shape own knowledge.

Methodology

Research Design

For the purposes of this study, action research under the qualitative paradigm was selected to improve the instructor-researcher’s current grammar teaching practices that subsequently impact students’ learning. As Tomal explains, this type of research “is a systematic process of solving educational problems and making improvements...within the context of study.”⁴⁷ For this reason, action research has been commonly used in the field of education as a way to achieve teaching goals more effectively.⁴⁸ In addition, Latorre states that conducting it not only seeks for the improvement of current practices and their better understanding but also allows teachers

46 Oxford, 82.

47 Daniel R. Tomal, “The Nature of Educational Research,” *Action Research for Educators* (Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield Education, 2010) 10-11.

48 Robert P. Pelton, “An Introduction to Action Research,” *Action Research for Teacher Candidates: Using Classroom Data to Enhance Instruction* (Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield Education, 2010) 3.

to become active researchers in their own teaching environment.⁴⁹ Pelton sustains that action research is “a powerful mindset for teaching because it emphasizes [the teacher’s] ... role as a reflective practitioner who is continually observant, thoughtful, and willing to examine personal action in the light of the best possible practices for ... students.”⁵⁰ Therefore, conducting this study develops a sense of introspection on the part of the instructor-researcher that can be reflected in the teaching and learning process in the study of grammar.

Context of the Study and Participants

The present research was carried out for five months during the first semester of the 2019 schoolyear in an English course intended for students of different majors. This course incorporates the four language skills, speaking, listening, reading, and writing, as well as grammar and vocabulary in an integrated manner. To conduct the study, a total of 26 students were taken into account. This group of learners has different educational backgrounds; for instance, 15 of them had studied in public academic high schools, 5 in public bilingual high schools, 3 in a public technical institution, and 3 in private high schools. Moreover, 8 of these learners have studied English in other institutions in addition to the lessons received in high school. Nonetheless, this English course is the first one at the university level for all of these participants.

Data Collection Instruments

A variety of data collection instruments and techniques were used to gather the necessary information. In order to know the students’ perceptions about English grammar learning and their previous learning experiences as well as their perspectives after the

49 Latorre, 27.

50 Pelton, 3.

implementation of grammar guided discovery, two questionnaires were administered to the participants, one at the beginning of the study and the other one at the end. Furthermore, seven class participant observations were conducted. The initial questionnaire and the first observation served the purposes of the diagnostic stage of the research. As to the rest of the participant observations, they explored the instructor-researcher's teaching practices and the students' performance during the implementation of guided discovery. These class observations were recorded in an instructor-researcher journal for analysis and reflection. Additionally, the document analysis technique was implemented to examine the documentary evidence "in order to gain meaning and empirical knowledge of the construct being studied."⁵¹ In this case, the materials selected and designed by the instructor-researcher to teach the grammatical contents during each session were analyzed.

Procedures

For this action research study, the Kemmis' model was followed. This is characterized by having four main stages: the action plan, its implementation, observation, and reflection. This cyclical process starts with the development of an action plan to be implemented and observed for later reflection upon its outcomes.⁵² Townsend indicates that the results obtained from each cycle become the groundings for the next cycle of the research.⁵³ Furthermore, Pelton suggests that an action research study begins with the identification of the problem in the initial diagnostic stage before studying it in depth.⁵⁴ As part of this diagnostic stage, the instructor-researcher used a previous

51 Bruce B. Frey, *The SAGE Encyclopedia of Educational Research, Measurement, and Evaluation* (Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 2018).

52 Kemmis (1989), quoted in Latorre, 35.

53 Andrew Townsend, "The Processes of Action Research," *Action Research: The Challenges of Understanding and Changing Practice* (Berkshire: McGraw Hill. Open University Press, 2013) 14.

54 Pelton, 8-9.

introspection of current teaching practices to identify the need to provide the learners with opportunities to develop reasoning and analyzing skills in the learning of grammar. In addition, the data collected from the diagnostic class observation and the first students' questionnaire were the building blocks for the action plan and the upcoming stages of the research process. Moreover, the present study was divided into two complete reflexive cycles with the four stages mentioned above. Each cycle included three sessions based on the presentation, practice and production (PPP) teaching method following guided discovery according to the grammatical contents to be studied within the course. Both cycles had three different sessions each of which focused on specific forms. During these sessions, only one grammatical content item was developed. In the first cycle, the third person singular structure, present progressive, and simple past tense were studied whereas the second cycle included the *used to* structure, present perfect and past perfect.

The Action Plan

Based on the findings of the diagnostic stage, the first students' questionnaire and the initial class observation, the instructor-researcher elaborated action plan to promote analyzing and reasoning skills through a guided discovery grammar learning process. Therefore, to conduct this intervention, teaching practices were to follow the main tenets of guided discovery that elicit learners to analyze and reason as means to self-discover rules and patterns. The instructor-researcher selected a variety of teaching materials for the presentation, practice and production of these structures in the English class.

The intention of the first stage of this action plan, the presentation phase, is to familiarize students with the grammatical teaching points in an implicit manner by presenting the structures through contextualized activities such as games, discussion questions, songs, and listening comprehension exercises. Also, this phase consisted

of presenting short paragraphs and sets of sentences that contained the target forms for learners to analyze within context. The purpose of the analysis was for the students to find patterns and discover rules from the given context on their own. To guide this analytical process and help learners organize their findings, the instructor-researcher designed a graphic organizer template for each session. According to Parker, a graphic organizer is a visual representation that does not only allow students to collect and sort information but also enables them to identify “patterns and relationships between the given information.”⁵⁵ After conducting the analysis of the grammatical items in context, the students filled out these graphic organizers based on the patterns found and rules they previously discovered. The learners’ general conclusions and findings gathered through the use of graphic organizers were discussed and shared as a group. Then, the learners’ ideas were expanded by the instructor-researcher’s guided explanations at the end of this presentation phase. As for the practice stage, the students were provided with error correction and completion exercises to practice the different rules studied. Finally, the production phase aimed to apply the structures and their rules in contextualized tasks. Participating students were not explicitly informed about what discovery learning is, but rather guided through the discovery process. The teacher-researcher instructed the learners how to conduct context analysis by using guiding questions and examples, and explained how to use graphic organizers as a tool to record findings and conclusions derived from the analysis.

Due to the nature of action research, once this plan of action was implemented, observed, and reflected upon during the first cycle, several modifications were made to enhance a better grammar guided discovery learning in the second cycle.

55 Christi E. Parker, *30 Graphic Organizers for the Content Areas* (Huntington Beach, CA: Shell Educational Publishing, 2006) 4.

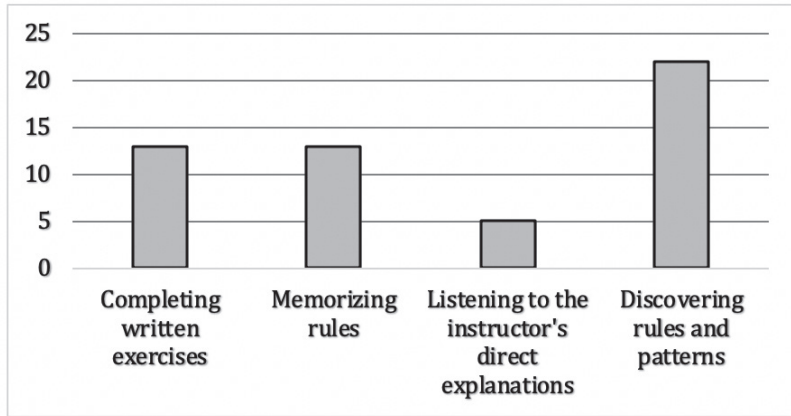
Analysis of Results

In this section, the data collected from the students' questionnaires, the class observations, and the teaching materials are analyzed. The intention of this analysis of results is to explain the implications of guided discovery in the learning of grammar. Data from this action research study are presented qualitatively and quantitatively to provide results more comprehensively.

The Diagnostic Stage

The data collected from the diagnostic stage allowed the instructor-researcher to gain a general understanding of the students' perceptions about grammar learning, their previous learning experiences, and their performance when implementing guided discovery.

Taking into consideration the results from the questionnaire, it was found that these students have different perceptions as to what grammar learning is. They indicated that learning English grammar is filling out written exercises, memorizing rules, listening to the instructor's direct explanations, and discovering rules and patterns. As shown in figure 1, for them, the main way of learning the grammatical component is by discovering rules and patterns. Additionally, completing written exercises and memorizing rules are equally considered the second means for grammar learning. Listening to the instructor's direct explanations is the last resource to learn the grammatical structures of the language. Nonetheless, interestingly enough, it was found that over 80% of the students considered that listening and paying attention to these direct explanations is more effective than discovering rules on their own. In fact, 21 students stated that English grammar is learned better through direct explanations from the instructors, and 5 reported discovering rules as the best way.

Figure 1: Students' Perspectives about Grammar Learning

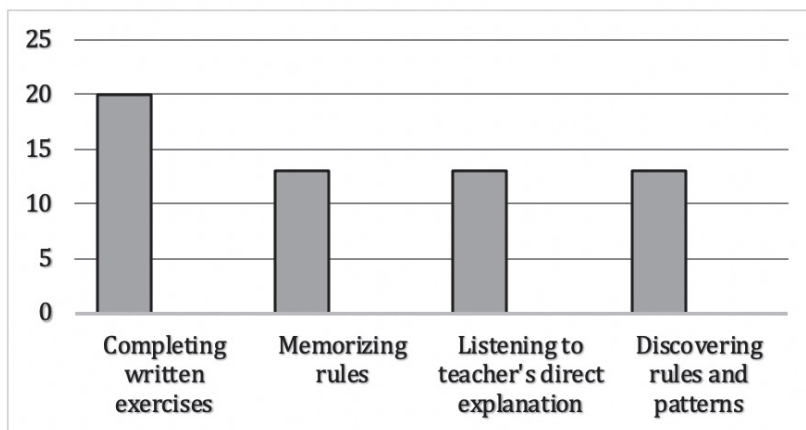
Source: Based on results from the students' first questionnaire.

Regarding the previous grammar learning experiences of the participating students, figure 2 shows that they mainly learned the rules by filling out written exercises. Furthermore, results also indicate that the students had learned grammar by memorizing rules, listening to their instructors' direct explanations, and discovering rules and patterns. In addition, when asked about the most common grammar teaching practices of their previous instructors, the learners stated that their teachers used traditional direct explanations and written exercises from textbooks or additional materials. Twenty-two participants believed that how they were previously instructed elicited and fostered analyzing and reasoning skills in their learning process.

As figure 1 and figure 2 show, the students' perceptions about grammar learning and their previous learning experiences differ. The most salient finding is that contrary to what the students believe grammar learning is—discovering rules and patterns (see figure 1)—they said that they had mainly learned the rules by filling out written exercises instead. Although listening to direct explanations was considered the least prominent way to learn grammar, the students

reported that when it comes to their own learning experience, it was used as much as memorizing and discovering rules.

Figure 2: Students' Previous Learning Experiences



Source: Based on results from the students' first questionnaire.

It is clear then that for these students learning the grammatical structures of the language mostly entails discovering patterns and rules on their own; however, this was not evident during the diagnostic lesson observed. It was found that the students' analyzing and reasoning skills required more development to attain an effective grammar discovery learning process. Identifying the simple present structure within context, in this case a short paragraph about daily routines, was a difficult task for the learners. For instance, at the beginning of the session, they did not know how to analyze the text to identify the specific patterns, but rather focused on content and vocabulary. After studying the written context in depth, the students discovered only a few patterns and some specific rules of the target structure. Additionally, the learners found it difficult to complete a graphic organizer with the rules they previously discovered. While identifying the rule and organizing ideas, they asked the instructor to

confirm their possible findings and explain the rules for them. This reflects the traditional explicit grammar teaching that these students have undergone and the teacher-dependent learning practices that they have acquired during their learning process. It also shows that the students' perceptions and current learning practices are inconsistent when it comes to the study of grammar.

First Cycle

Once the plan of action was implemented and observed, the data gathered from the reflection stage were used for the analysis of this action research study. For the purposes of this study, three main aspects of the grammar teaching and learning process through guided discovery were identified and analyzed: the students' performance, the educator's instruction, and the teaching materials used.

Students' Performance

At the beginning of the first cycle, the students were provided with instructions about how to analyze written texts to identify patterns and formulate rules from them. However, once the learners were requested to analyze the context and complete the graphic organizers template based on their findings, it became a challenge for them. In fact, during the first two sessions of the cycle, the students struggled to find common patterns and discover complete rules within context. To overcome these difficulties, the students asked the instructor to help them identify patterns, clarify components of the rules, and confirm the possible rules found. This prevented them, to a great extent, from applying reasoning and analyzing skills as a means of drawing general conclusions for a better understanding of the grammatical contents. In addition, their reliance on the instructor's direct grammatical explanations limited them from finding ways to discover the rules on their own based on

the context examined. Nonetheless, during the last session, it was observed that their performance, compared to that of the other two sessions, had slightly improved. They had a better understanding of the context analysis and the graphic organizer completion process and depended less on the instructor to find answers to their own questions. Yet, their overall performance throughout this first cycle was not as expected. Therefore, their analyzing and reasoning skills need to be strengthened to achieve a more effective grammar self-discovery learning.

Teacher's Instruction

The reflection of the teacher-researcher's instruction is an essential aspect of the present study. This allowed to understand the impact reflection has on the grammar learning process, and subsequently raise awareness on the necessary changes required for improving the teaching practices. For this reason, this section sheds some light on the contribution and areas of improvement of the current grammar teaching practices in the implementation of guided discovery learning.

On the one hand, the core principle, student-centeredness, was adopted along the first cycle of the research. Thus, the learners became the most important participants of their knowledge construction process whereas the instructor-researcher became the facilitator and guide. In this role, following the main tenets of the guided discovery learning, the instructor made use of scaffolding to guide learning throughout the process instead of implementing an inductive grammar teaching approach. For instance, the instructor-researcher implicitly presented the grammatical structures in context through the use of activities and written texts. These structures were then analyzed and practiced by the students without previous direct traditional explanation. Correcting mistakes and providing individual feedback during the completion of exercises and tasks were part

of the grammar lessons; however, the sessions did not devote much time to the analysis and self-correction of their mistakes. Although guiding questions were used to help the learners find answers to their questions, and analyze patterns and rules, some concrete answers were provided as well. This limited the students' ability to reason and find possible answers by themselves. Furthermore, the learners did not have active participation while orally sharing findings from the analysis. Because of this, the instructor-researcher used some students' ideas and examples to give general explanations of the grammatical structures for the whole group. Based on the previous reflections, it was found that more efforts were to be made regarding the educator's instruction to attain a guided discovery learning that pursues more reasoning and analyzing from the students themselves.

Teaching Materials

The third aspect reflected upon in this study was the teaching materials used for the three sessions in the cycle. In guided discovery, context plays a significant role because it is the point of departure in the process. For this reason, exposure to the grammatical structures during the initial stage allowed the students to direct their attention to the target structures and become acquainted with them within context, even if they had not been introduced previously. As for the presentation phase of the sessions, the instructor-researcher selected and designed materials such as a Bingo game, lyrics completion exercise, written conversations, discussion questions, and short paragraphs. For each session, one of the materials mentioned above was used to present the structures implicitly. A short paragraph for each grammatical content was also used for analysis purposes. Based on the results of the document, it was found that the written texts—the short paragraphs—used for the analysis of the grammatical structures analysis gave the learners a better understanding of the form, meaning, and usage of the specific grammar teaching points.

Nevertheless, the fact that these texts did not contain an account of all the components of the rules and their possible variations could be considered a downfall since it did not let the learners have a complete view of those rules. Moreover, although every paragraph contained the structures within context, the specific structure for the session was not clearly evident for them. Consequently, the learners spent more time focusing only on the analysis of the texts, reducing time for practice and production. In addition, not highlighting or specifying the structures to be studied in the context made the learners be easily distracted analyzing elements that were out of the scope of the lesson. Other documents analyzed were the graphic organizer templates designed for the learners to complete according to the findings of the context analysis. These grammar worksheets were part of the presentation phase. They guided the students by directly asking them for the specific information to be included without posing guiding questions to analyze and answer based on the context previously examined. In the case of the practice stage, error correction and completion exercises were chosen from the textbook and other teaching resources. They provided opportunities to practice the specific rules discovered. Likewise, the analysis of the documents indicated that the instructor and the teaching materials also had areas of improvement to facilitate the discovery process for the learners.

The Revised Action Plan

Upon reflection, several adjustments were made to the action plan with regard to the educator's instruction and the teaching materials used in class. Regarding the former, the instructor-researcher had to point out specific examples of the rules within the texts and made use of guiding questions to promote a more self-discovery type of learning, for the students to be able to find answers on their own instead of seeking direct answers from the instructor. It was also essential to allow the students to analyze texts, and to compare

and share findings with other learners as a means of promoting cooperative learning rather than relying only on the instructor. This was seen in the presentation phase of the sessions, specifically during the completion of the grammar worksheets (graphic organizer templates) and the explanations of findings. The intention was both to prevent the instructor-researcher from giving direct grammatical explanations and also to expand on the learners' explanations only if it was strictly required. Additionally, since guided discovery learning focuses on students, they must participate actively when general feedback is given. Therefore, mistakes recorded from the different tasks were to be spotted and corrected by the students, not just by the instructor. As for the latter aspect, the teaching materials used, it was crucial that the written texts selected for the context analysis included possible variations of the rules and all of the elements of the grammatical structure. Hence, the students were able to conduct a thorough analysis of the patterns and rules. Moreover, the specific structures studied were to be highlighted within the text not only to reduce the time of completion but also to focus the students' attention on a specific grammatical topic. In terms of the grammar worksheets, it was essential for the graphic organizer templates to guide the learners without explicitly instructing them what to include. This was to be achieved by incorporating guiding questions in this material as well. The intention of these overall modifications of the action plan was to enhance grammar guided discovery learning to a greater extent during the following cycle of the research.

Second Cycle

Taking into consideration the modifications provided in the reflection stage of the first cycle, the action plan was revised and improved. Once the revised action plan was implemented and observed during the second cycle, it was also analyzed in terms of the

students' performance, the educator's instruction, and the teaching materials used.

Students' Performance

In contrast to the first cycle, it was found that the students' performance improved overall during the sessions of the second cycle. The data gathered from the observations revealed that the students could derive more rules by themselves, find additional answers to their questions, correct their own mistakes, ask fewer questions, and request less direct explanations from the instructor. It was also generally observed that the learners paid closer attention to the exercises by carrying out deeper analyses of the items. The students showed more autonomous learning practices, and better analysis and reasoning skills. Moreover, findings suggest that this group of learners had a more participative role throughout the sessions. For instance, the students not only shared their findings from the context analysis with their peers, but they also had discussions that delved deeper into their ideas. Thus, the learners were able to support conclusions analytically. Along the constant self-discovery process that the students were part of, less time was devoted to text analysis and completing the graphic organizers. This allowed more time for the practice and production stages. Even though their rule self-discovery learning practices improved significantly, a small group of learners still needed the instructor's confirmation of their findings and direct explanations for clarification.

Educator's Instruction

It was found that this cycle provided more relevance to the students during the teaching and learning process in order to move away from a teacher-centered environment to a more student-centered one. This was evident at three different levels in regard to the

educator's instruction. First, as in the previous cycle, the educator's role was to guide and monitor the learners; nonetheless, for this second cycle the instructor-researcher incorporated different strategies to guide the process. For instance, instead of providing direct explanations and answers to the students' questions, examples were given and guiding questions were posed. At the same time, the learners' attention was directed to specific aspects of the context analyzed. Consequently, their analyzing and reasoning skills were put into practice when looking for possible answers on their own. Based on the lessons observed, a more guided learning process for the students was attained since the activities were developed in scaffolding. Second, having the students share and explain findings from the context analysis, and expanding on grammar teaching points only when necessary also contributed to student-centeredness. This facilitated their construction of knowledge cooperatively through guided discovery learning of grammar. Third, the learners were provided with opportunities to reflect and correct their own mistakes. This allowed them to be more responsible for their own learning, and also helped them to develop self-regulating and monitoring skills.

Teaching Materials

For the previously selected and designed teaching materials to comply with core tenets of the guided discovery learning, several modifications were made to the action plan. During the presentation phase, a prior knowledge quiz (about past and present), a listening exercise, a game of "Find Someone Who," and a past-tense story listening exercise were used to present the students with the grammatical structures implicitly. In terms of the context analysis, a short paragraph and sets of contextualized sentences were used. These texts had the structures highlighted, which made the analysis easier for the learners. In this way, the students were not distracted with other elements from the texts since they focused specifically on

the target structures. Moreover, including variations of these structures helped the learners gain a broad understanding of the rules. This prevented them from speculating on possible variations as they drew conclusions and supported findings. Furthermore, the revision of the improved worksheets showed that the incorporation of guiding questions in the graphic organizer templates was intended to promote thinking skills in the students.

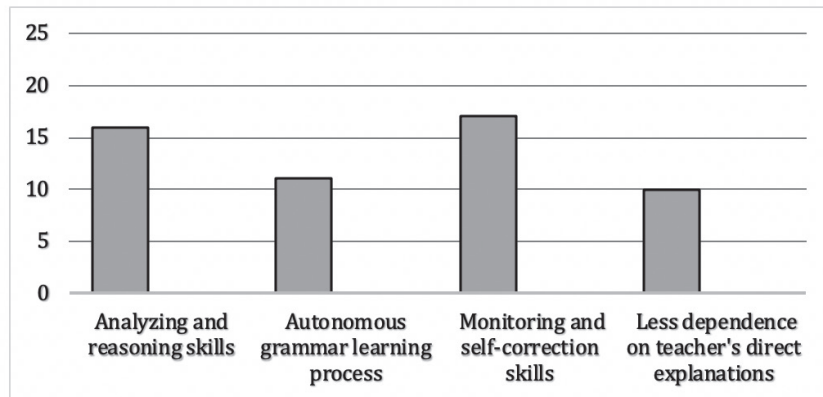
Students' Perspectives about Grammar Guided Discovery

After implementing guided discovery in the study of grammar, it was considered necessary to delve into the students' perspectives and experiences by administering the second questionnaire. Similar to the results obtained from the first questionnaire, it was found that at the end of the study the majority of the learners deemed that learning the grammatical component of the language is discovering rules and patterns on their own. Overall, these participants shared common ground with respect to what this type of learning entails based on their experience during the course. They reported that grammar discovery learning consists of comparing rules and finding possible differences, identifying and understanding patterns within context, questioning themselves, inquiring about patterns from written texts and analyzing their function, discovering patterns and understanding their use, and analyzing different texts and their grammatical structures in depth.

According to the results from the questionnaire, 22 of these students indicated that the activities implemented in the class fostered grammar discovery learning. As to whether these activities promoted analysis and reasoning skills, 21 of the learners concurred that this inductive approach to grammar teaching and learning developed these skills to a great extent. When asked if they liked learning grammatical structures through self-discovery, 18 participants stated that they did. Asked whether they prefer to study grammar through

guided discovery or not, 15 of them agreed that they did while the rest of the learners preferred a traditional deductive approach based on the instructor's grammatical direct explanations. In regard to the achievements obtained, as shown in figure 3, the students indicated that guided discover learning has brought great benefits for them. According to the participants, the implementation of guided discovery firstly helped them to develop better monitoring and self-correction skills. Then they considered the development of analyzing and reasoning skills as their second achievement. With respect to the third attainment, they recognized that they had achieved a more autonomous grammar learning process. Lastly, these students indicated that they had become less dependent on the instructor's deductive explanations and direct answers.

Figure 3: Students' Achievements



Source: Based on results from the students' second questionnaire.

Conclusions

All in all, after completing this cyclical action research study, some general conclusions were drawn in regard to the implementation of guided discovery in the study of grammar in the EFL class.

At the beginning of the study there was a mismatch between what the participating students know and understand as grammar learning and what guided discovery entails in the practice. Although the students considered that learning grammar is discovering rules by themselves, this was not observed in the diagnostic stage of the study. However, findings suggest that by the end of the study the gap between the students' learning practices and their perceptions was bridged. The implementation of guided discovery during the research cycles not only developed discovering skills among the students but also allowed them to put into practice what they truly considered grammar learning is. Nonetheless, learning grammar through guided discovery was not an easy task for these learners. In fact, they struggled to analyze grammatical structures within context and discover rules on their own. The difficulties they showed finding patterns and formulating rules on their own, especially during the first cycle's sessions, confirmed that traditional deductive grammar teaching has been these students' prevailing way of learning the grammatical component of the language. It is clear then that the students were not provided with real opportunities to self-discover rules during their previous English grammar learning experiences. Even though guided discovery learning was difficult for these learners at first, it was well accepted and valued by them. According to the learners' responses in the last questionnaire, the majority of them indicated that they enjoyed and appreciated learning the grammatical contents through the use of guided discovery. In the same vein, taking into consideration the students' experience during the course, they acknowledged that they prefer to self-discovery over listening to teacher-oriented direct explanations.

Based on the findings of this action research study, it was concluded that guided discovery had impacted the students positively. Since the learners were able to apply analyzing and reasoning strategies constantly during the cycles, these skills were effectively fostered during the implementation of the presentation, practice and production (PPP) teaching method in the light of guided discovery. Moreover, implementing guided discovery practices in this English course not only acquainted the learners with self-discovery but also allowed them to adopt it as a way of learning grammar. As the students themselves pointed out, another advantage of guided discovery is that they developed monitoring and self-correction skills in their own learning process. Studying the target grammatical structures cooperatively, therefore, provided a better understanding of the rules and promoted a more active and efficient participation among the students. This strengthened confidence and enabled them to support their findings and ideas. The implementation of this type of learning in the EFL class also developed the students' sense of autonomy. Consequently, this enabled them to rely less on the instructor's deductive explanations and became the key agents in their own ongoing learning process.

Another major conclusion of this study is the paradigm shift of the instructor-researcher's current grammar teaching practices. Being taught and teaching others grammar following the traditional deductive approach is a common practice for many English teachers, and for the instructor-researcher of this inquiry. Conducting this reflective study raised awareness of the relevance that reflection has in the teaching process. It also shed light on the need to explore teaching practices objectively and constantly to solve educational problems and improve such practices. Thus, due to the regular reflection conducted during the cycles of the research, different areas of improvement were identified and addressed in the revised action plan. The intention was to enhance the teaching and learning process at different levels: (1) the educator's instruction, (2) the students'

performance, and (3) the teaching materials designed and used. In-depth introspection in the different stages of this cyclical study enabled the instructor-researcher to make the necessary adjustments to the action plan in instruction and the teaching materials used to attain better results in grammar learning.

The present study acknowledges the urgent need for students to develop analytical and reasoning skills while learning grammar in an EFL class. Therefore, the aim of this paper is to motivate other English teachers to reflect upon their own grammar teaching practices and the impact they have on their students' learning. Conducting introspection on a regular basis makes it possible to identify practices that may hinder the development of learners' thinking skills. It also allows teachers to modify their everyday instruction to provide students with tools and create opportunities for a more analytical and autonomous type of learning.



Lexical Errors in EFL Students' Written Production¹

(Errores léxicos en la producción escrita de estudiantes de ILE)

*Damaris Cordero Badilla*²
Universidad Nacional, Costa Rica

*Vianey Martin Núñez*³
Universidad Nacional, Costa Rica

ABSTRACT

This research describes and analyzes common vocabulary errors found in the written production of English as a Foreign Language (EFL) students. Based on the lexical errors identified, the analysis of the data was carried out by adapting James' lexical error taxonomy and included the written production of 56 students from the Universidad Nacional (Costa Rica). It can be concluded that the participants had more lexical errors in semantics and less at the level of discourse. Recommendations on teaching methodologies to correct lexical errors related issues are included.

RESUMEN

El estudio describe y analiza errores habituales en el vocabulario incluido en la producción escrita de estudiantes de Inglés como Lengua Extranjera (ILE). Identificados los errores léxicos, el análisis de datos se realizó adaptando la taxonomía de error léxico (James) y se incluyó la producción escrita de 56 estudiantes

1 Recibido: 19 de marzo de 2019; aceptado: 29 de octubre de 2020.

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

3 Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje. Correo Electrónico: vianey.nunez.arguedas@una.cr

de la Universidad Nacional (Costa Rica). Se concluye que los participantes muestran más errores léxicos en semántica y menos a nivel de discurso. Se proponen algunas recomendaciones sobre metodologías de enseñanza para subsanar el fenómeno.

Keywords: EFL, lexical errors, vocabulary learning, lexical instruction

Palabras clave: inglés como idioma extranjero, errores léxicos, aprendizaje de vocabulario, instrucción léxica

Introduction

Acquiring effective written communication skills is by itself a tough task; developing accurate writing skills in a foreign language is, however, an even harder process that Spanish-speaking students at the Universidad Nacional (Costa Rica) have to deal with, especially considering that the group analyzed does not belong to the English major but to other programs such as Biology, Math, International Affairs, Economics, Music or Geography.

Initially while developing writing skills in English as a Foreign Language (EFL), students are required to learn adequate vocabulary, internalize basic language structures and understand language discourse acts. Later, language instructors evaluate whether the intended target contents corresponding to a given level have been mastered by the students, and monitor, assess and address the diverse types of errors they produce.

Undoubtedly, lexical errors affect students' written and oral production at all levels. Nevertheless, it seems easier to identify beginners' errors occurring in lexical and syntactical forms. In lexis, issues have been typically identified in the usage of both content (nouns, adjectives, verbs, adverbs) and function words (words with grammatical meaning: prepositions, articles, pronouns, and conjunctions.) In syntax, it has been documented that Spanish-speaking students generally deal with word order and word choice.

On these matters, Verspoor et al.⁴ have referred to this point arguing that learners' lexicons change because their second language knowledge increases, they integrate new words, and their linguistic competences become more invariable as they become stronger. Therefore, according to Lewis, an important element for both language acquisition and language learning is the development of learners' proficiency with lexis, and their ability to comprehend and produce lexically and syntactically accurate phrases and language itself.⁵ Lexical approaches in second and foreign language teaching, like those of Richards and Rodgers, indicate a great interest in vocabulary in English language teaching.⁶

Thus, periodically documenting and analyzing students' lexical errors in writing will offer information for English instructors to understand the nature of the inaccuracies present in learners' writing, and lead to effective strategies to help EFL students in the achievement of relevant and effective English lexis, grammar, and discourse.

For this reason, this study examines and describes common lexical errors made on written tasks by 56 Spanish-speaking university students taking pre-intermediate EFL courses at Universidad Nacional (UNA). The tasks were assigned during 2016 and 2017, and then classified and analyzed as a basis for teaching methods that could improve the quality of lexical instruction for future EFL students.

4 Marjolijn Verspoor, Monika S. Schmid and Xiaoyan Xu, "A Dynamic Usage Based Perspective on L2 Writing," *Journal of Second Language Writing* 21, 3 (2012): 239-263. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2012.03.007>.

5 Michael Lewis, *The Lexical Approach: The State of ELT and the Way Forward* (London: Language Teaching Publications 1993): 95.

6 Jack C. Richards, and Theodore Rodgers, *Approaches and Methods in Language Teaching: A Description and Analysis*, 2nd ed. (New York: Cambridge University Press (2001) 14.

Objectives

General objective

To analyze the lexical errors that pre-intermediate EFL Spanish-speaking students make when writing short texts aiming at the improvement of language instruction in English courses.

Specific objectives

Additionally, the specific objectives covered in this study are:

- to identify the lexical errors pre-intermediate that EFL students make in writing tasks
- to investigate possible reasons for lexical errors in the written tasks of EFL students
- to propose a classification of Spanish-speaking EFL students' lexical errors
- to provide instructors with recommendations about teaching methods for the reinforcement and improvement of lexical instruction for EFL students

Research Questions

- What types of lexical errors are common in EFL-UNA students' written production?
- What taxonomy of lexical errors could be used to analyze these EFL students' lexical errors?
- What are the pedagogical implications of these lexical errors?
- What teaching methods could be recommended for instructors to curb the appearance of those lexical errors?

Justification

According to the UNA-EFL curricula, since the very first day of class, EFL students are encouraged to develop the four macro language skills: listening, speaking, reading, and writing. While learners continue learning—at a theoretical and practical level—the functions of grammar structures required to communicate at an A2.1 level in the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), they also have to increase vocabulary to express themselves effectively in the target language.

Teachers should increase these learners' abilities to use vocabulary and word combinations correctly, produce accurate phrases and to notice patterns of language. However, by being aware of the common lexical errors that learners make in written production, language instructors will be able to anticipate the problems students have, and therefore improve the quality of learning in EFL courses.

Literature Review

EFL language teachers are continuously analyzing their learners' errors as a way to improve their teaching approaches, methods and practices, and often find that language produced by foreign language students does indeed contain errors of various types; however, in written English, according to Hemchua and Schmitt, "lexical errors are the most frequent."⁷ The purpose of the present study is to validate this argument with the groups of EFL students studied here.

7 Saengchan Hemchua and Norbert Schmitt, "An Analysis of Lexical Errors in the English Compositions of Thai Learners," *Prospect* 21 (2006): 3-25 (3).

Lexical Errors and Language Acquisition

In the process of learning a language, lexical errors are related to a wrong choice of content words that express meaning in a spoken or written text; at times that causes misunderstandings in the final outcomes or messages that students wish to convey. For that reason, in the past language teachers consistently tried to prevent errors, but now due to recent research in second language acquisition, attitudes towards such mistakes vary. As a matter of example, Shormani (who has investigated the second language learners' errors exhaustively) indicates that "errors in themselves are of great importance to scholars insomuch as they are to teachers and learners, because they see them an evidence of a creative process in language learning."⁸

However, there are also other points of view regarding lexical errors and the language acquisition process. For example, Myles noted that lexical errors are indicators of a change in this process because they are linguistic forms within the mental representations of the learners, and that the lack of a particular word class or linguistic item can be the result of mastery but also of avoidance in the use of content words.⁹ Agustín pointed out that lexical errors represent a lack of lexical knowledge in the communication strategies used and in the order of word class acquisition developed by the learners.¹⁰

Experts such as Corder point out that lexical errors are a sign of language acquisition and development rather than a lack of it and that they can be very valuable in getting a deeper, clearer, and more accurate picture of the processes of lexical acquisition.¹¹ Similarly,

8 Mohammed Q. Shormani, "Lexical Choice Difficulties: A Psycholinguistic Study towards a Solution," *Journal of Literature, Languages and Linguistics* 4 (2014): 43-53 (44). <<https://iiste.org/Journals/index.php/JLLL/article/view/12085/12425>>.

9 Florence Myles, "From Data to Theory: The Over-Representation of Linguistic Knowledge in SLA," *Transactions of the Philological Society* 102, 2 (2004): 139-168. DOI: 10.1111/j.0079-1636.2004.00133.x.

10 María Pilar Agustín Llach, "Lexical Errors in Writing at the End of Primary and Secondary Education: Description and Pedagogical Implications," *Porta Linguarum* 23 (2015): 109-124. <<https://digibug.ugr.es/handle/10481/53758>>.

11 Stephen Pit Corder, "The Significance of Learner's Errors," *IRAL-International Review of Ap-*

Selinker stated that errors are important for the language teacher because "...they indicate the learner's progress and provide insights into how language is learned.¹² Barolo,¹³ grounded in Chomsky's Cognitive Theory, believes that error analysis of the students' production is not a negative transfer of the target language, but rather part of a creativity process.

Though there are different perceptions regarding the occurrence of lexical errors, one aspect on which researchers and ESL/EFL teachers agree is that lexical knowledge is indispensable for the acquisition of a second or foreign language, and as Agustín Llach also indicates, "language learning starts up with vocabulary, words are the first linguistic items acquired by the learner (in first and second language acquisition) ... and no language acquisition at all can take place without the acquisition of lexis."¹⁴

Lexical Errors and Teachers' Feedback

Skillful writing competencies are important in business, education and personal life, and writing effectively in English is becoming more and more essential. As stated above, writing is a difficult process for many EFL students, due to the time and effort required to learn and internalize vocabulary and language structures; hence the importance of identifying, analyzing, and correcting the errors found in language learners' responses to writing assignments, as a way to anticipate, understand, and reduce communication problems.

plied Linguistics in Language Teaching 5, 1-4 (1967): 161-170. DOI: <http://dx.doi.org/10.1515/iral.1967.5.1-4.161>.

12 Larry Selinker, "Interlanguage," *IRAL* 10, 1-4 (1972): 114-132. DOI: <https://doi.org/10.1515/iral.1972.10.1-4.209>. Marta Barolo. *La adquisición del español como lengua extranjera* (Madrid: Arco Libros, 1999) 37.

13 Marta Barolo. *La adquisición del español como lengua extranjera* (Madrid: Arco Libros, 1999) 37.

14 María Pilar Agustín Llach, "The Relationship of Lexical Errors and Their Types to the Quality of ESL Composition: An Empirical Study," *Porta Linguarum* 3 (2005): 45-47. <<http://hdl.handle.net/10481/29120>>.

On this matter, Yi-chun Pan mentions three problems around which teachers' error feedback on student writing has centered: the level at which errors must be corrected, either correcting them all, or only making strategic corrections for certain types of errors. Yi-chun Pan also elaborates on the most effective ways of doing so, be it by pointing out errors explicitly, through indirect corrections, face-to-face conferences, traditional written comments, or a combination.¹⁵

In addition, Corder shows that error correction must be done according to the nature and significance of each error and that priority must be given to errors that may affect communication and cause misunderstandings.¹⁶ What then should be important for teachers is to understand that the correct identification of errors helps establish their causes and develop an awareness of language production processes. This also enables them to decide on the type of feedback that the learners require, that is, feedback that even the students believe will really benefit them.

Error Analysis

It is a widespread notion that in any aspect of life, learning takes place when errors are made. In Applied Linguistics for instance, error analysis helps to understand errors as a source of information and this approach is used to improve second or foreign language teaching practices, and develop strategies to improve second or foreign language learning.

Erdogan mentions that research about error analysis shows 1) how learners' errors are related not only to their native language but also to their learning strategies, and in turn, to the cognitive processes that learners use to "recognize the input they receive from

15 Yi-chun Pan, Yi-ching Pan. "The Use of L1 in the Foreign Language Classroom," *Colombian Applied Linguistics Journal* 12, 2 (2010): 87-96. DOI: <https://doi.org/10.14483/22487085.85>.

16 Pit Corder, "Idiosyncratic Dialects and Error Analysis," J. C. Richards, ed., *Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition* (London, Longman, 1974) 158-171. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0261444800002822>.

a target language;” and 2) how others suggest that “error analysis can be divided into two branches: theoretical, and applied.”¹⁷ Thus, theoretical analysis is related to the process and strategies of language learning and language acquisition; applied analysis aims to interpret the strategies that learners use when learning a foreign language. Findings help teachers organize courses and design, and adopt or adapt appropriate materials and teaching strategies for their courses.

Ciesielkiewicz and Márquez¹⁸ stated that teachers can benefit from the findings of error analysis because they tell how learners have advanced, what else they need to know, and how to enhance their own teaching strategies. However, they also claimed that error analysis also benefits students since “they (errors) are indispensable to the learner himself, because we can regard the making of errors as a device the learner uses in order to learn. Making errors then is a strategy employed both by children acquiring their mother tongue and by those learning a second language. Thus, understanding the nature of lexical errors in context could benefit language teaching and evaluation practices and methodologies implemented by the academic staff, and can also help in redirecting the learning strategies the students need to develop.

Categories and Taxonomies for Lexical Error Analysis in Academic Writing

For this research, different categories of error classification as well as several taxonomies that can be used for the analysis of lexical errors in academic writing have been identified. Examples of these

17 Vacide Erdoğan, “Contribution of Error Analysis to Foreign Language Teaching,” *Mersin University Journal of the Faculty of Education* 1, 2 (2005): 261-270 (261). <<https://dergipark.org.tr/tr/pub/mersinefd/issue/17391/181766?publisher=mersin-university>>.

18 Monika Ciesielkiewicz and Elena Márquez, “Error Analysis and Its Relevance to Teaching ESL Composition,” *International Journal of Linguistics* 7, 5 (2015): 119-138. DOI: <https://doi.org/10.5296/ijl.v7i5.8076>.

include those of Duskova,¹⁹ Zughoul,²⁰ Sheshsha,²¹ and Hemchua and Schmitt.²² These authors have studied the relationship between lexical errors and the learners' proficiency level, they have examined students' writings, and they have also classified their lexical errors into different typologies or categories which range from confusion in the use of words or terms and inappropriate collocations to intra-lingual and inter-lingual collocation errors.

For the purposes of this work, Carl James' lexical error taxonomy (1976)²³ and Corder's error analysis classification have been used.²⁴ The first author incorporates the sorting of lexical errors into main categories, generally identified as formal and semantic features, which as a matter of reference is an approach based on the classic eight types of knowledge framework suggested by Richards.²⁵ It implies that errors may also be classified according to the level of language (phonological errors, morphological errors, syntactic errors, semantic errors, and so on). The second option includes the identification of errors, the description of errors, and the explanation of errors. This research will consider and combine both approaches in order to analyze written data, as described below.

James' Lexical Error Taxonomy

As seen above, James' lexical error taxonomy is related to Richards and Rodgers' classification of eight types of knowledge, which is

19 Libuše Dušková, "On Sources of Errors in Foreign Language Learning," *IRAL* 7, 1 (1969): 11-36. DOI: <https://doi.org/10.1515/iral.1969.7.1.11>.

20 Muhammad Raji Zughoul. "Lexical Choice: Towards Writing Problematic Word Lists," *IRAL* 29 1 (1991): 244-60. DOI: <https://doi.org/10.1515/iral.1991.29.1.45>.

21 Jamal A. Sheshsha. "Lexical Error Analysis in Learning English as a Foreign Language." *Social Science Research Series* 24 (1993): 5-30.

22 Hemchua and Schmitt, 3-25.

23 Carl James, *Errors in Language Learning and Use: Exploring Error Analysis* (London: New York: Longman, 1998). Jack C. Richards, "The Role of Vocabulary Teaching," *TESOL Quarterly* 10 (1976): 77-89. DOI: <https://doi.org/10.2307/3585941>.

24 Pit Corder, *Error Analysis and Interlanguage* (Oxford: Oxford University Press, 1981) 36.

25 Richards (1976): 77-89.

a framework that implies that errors may also be classified according to the level of language. For this reason, the researchers have chosen four main categories (morphological, lexical, syntactic, and semantic).

In addition, Carl James first categorizes lexical errors into formal and semantic types. Formal errors are then sub-divided into mis-selection, misformation, and distortion, which in turn include omission, overinclusion, and blending. Briefly explained, formal misselections are errors presented in the selection of words, misformation is associated to the creation of non-existing words in the target language which have been identified to come from the learner's first language, and distortion is related to word spelling due to words that share phonemes or graphemes.

Corder's Error Analysis Classification

Al-Khresheh²⁶ also mentions how for Corder (1967), there are two main objectives in error analysis: a theoretical one which helps explain how a foreign language student learns while studying the target language; and the applied one which enables the instructor to use the former information. Therefore, considering the first perspective, Al-Khresheh determined four main categories to classify these foreign language learners' errors: omission, selection, addition, or misordering of some elements. These categories will be added to those described in James's taxonomy as a complement for the methodological approach used in this study.

Pedagogical Implications of the Analysis of Lexical Errors

Researchers have agreed on the importance of lexical error analysis in foreign language contexts, and in its pedagogical implications

26 Mohammad Hamad Al-Khresheh, "A Review Study of Error Analysis Theory," *International Journal of Humanities and Social Science Research* 2 (2016): 49-59 (50). <<http://www.lifescienceglobal.com/pms/index.php/ijhssr/article/view/3722>>.

for those students. Corder,²⁷ highlights that it makes it possible to define areas where teaching needs reinforcement, and for James,²⁸ it helps to determine the consequences of unsuccessful language use. Mahmoodzadeh²⁹ suggests that it provides feasible criteria to identify, categorize and explain the errors produced by foreign language learners. It also offers opportunities to explain why one particular aspect of the target grammar has not been adequately acquired. For Alkreshah, it helps EFL teachers identify students' weaknesses, and revise their teaching methods and learning materials.³⁰

Writing and Lexical Error Analysis

Based on the analysis of lexical errors, some authors have recommended teaching methodologies to prevent similar or other lexical errors in the students' writing. Tran,³¹ for instance, reflects on the importance of teachers focusing on giving feedback on specific structures that the students have just learned. He adds that students require their own type of feedback while learning to write, so teachers must know how students prefer to be corrected in order to fulfill their needs, and comply with their learning styles, learning goals, preferences and language proficiency. Ferris and Roberts³² state that second language writing teachers should be careful of stylistic

27 Pit Corder, "Idiosyncratic dialects and error analysis," J. C. Richards, ed., *Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition* (London: Longman, 1974) 158-171.

28 James.

29 Masoud Mahmoodzadeh, "A Cross-Linguistic Study of Prepositions in Persian and English: The Effect of Transfer," *Theory and Practice in Language Studies* 2, 4 (2012): 734-740. DOI: doi:10.4304/tpls.2.4.734-740.

30 Mohammad Hamad Khalef Alkreshah, *The Misuse of Word Order in the Writing of Jordanian EFL Learners*. Unpublished doctoral dissertation, University of Malaya, Kuala Lumpur (2013). Available at: <<http://studentsrepo.um.edu.my/4451/>>.

31 Thu H. Tran, "Approaches to Treating Student Written Errors" (2013): Paper presented at the MIDTESOL Conference (Lawrence, KS, Oct 11-12, 2013): 9-10. <<https://eric.ed.gov/?id=ED545655>>.

32 Dana Ferris and Barrie Roberts, "Error Feedback in L2 Writing Classes: How Explicit Does It Need to Be," *Journal of Second Language Writing* 10, 3 (2001): 161-184 (184). DOI: [https://doi.org/10.1016/S1060-3743\(01\)00039-X](https://doi.org/10.1016/S1060-3743(01)00039-X).

differences because if there are incorrect linguistic constructions, but the language is accurate and the meaning is clear, there is no need for correction.

On the other hand, Bitchener³³ suggests giving indirect feedback to more proficient language learners and direct feedback for less proficient ones. He also indicates that the most important learning strategy that teachers can give students is to train them to notice lexical chunks during their contact with the language, raise their awareness on language lexical structures and its types, and develop activities that help the learners notice lexical chunks in written texts.

Methodological Criteria

The following sections briefly introduce some of the main elements in this research to provide a more contextualized view of the participants, the language program, the type of data analyzed, and the procedural grounds defined and implemented.

Participants

The participants included 56 EFL-UNA students who took part in the courses where the study samples were compiled: 42 students belong to the major in Systems Engineering and another 14 are majoring in other professional areas. They included 45 males and 11 females on ages ranging from 17 to 22 years old. These students attend a total of 119 language instruction-hours per semester that include the four basic language skills (reading, writing, speaking, and listening). All students have had previous basic exposure to English in their high school programs; and have already completed the first EFL course in the university and were, therefore, familiar with paragraph writing.

33 John Bitchener, "Written corrective feedback for L2 development: Current knowledge and future research," *TESOL Quarterly* 46, 4 (2012): 855-860. DOI: <https://doi.org/10.1002/tesq.62>.

Context

In the Integrated English II course (*Inglés Integrado para otras Carreras II*), the students continue strengthening the four basic language skills in the target language. It is a university level theoretical/practical course oriented toward students whose major is not English. It aims to prepare the learners in the mastery of English for general purposes at an A2.1 level (CEFR). The learners complete a variety of comprehension and production in-class exercises, take three midterm exams, create a digital portfolio, and present three complementary assignments. Finally they are required to take a standardized test, in which their writing, speaking, listening, and reading skills are measured.

In this English program a variety of language functions are presented to the students, new vocabulary is introduced and the use of self-correction metacognitive strategies are stimulated, with the objective of guiding them towards the required level. However, for the purposes of this research, the focus is students' writing skills, and consideration is given to the fact that for this CEFR level the students should be able to:

- Write short, simple notes and messages about everyday matters and needs
- Write very simple personal letters, postcards, messages, notes, etc.
- Give short basic descriptions of events and activities
- Describe plans and arrangements
- Explain likes and dislikes about something
- Describe present and past activities and personal experiences³⁴

³⁴ Council of Europe. "Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment: Common Reference Levels." (2017): 236.

The Data Collected and Samples

The data collected for this study includes the final written responses to some of the assigned work according to the syllabus. Throughout the course the investigators gathered information and took notes on the errors that students made when writing sentences and working on short writing tasks. For these purposes, students were first introduced to the task with a contextualized passage. The students read and analyzed the text, the teacher answered their questions, and finally the students were required to write a similar text individually.

For the writing skill, the students were assigned three different in-class tasks. They were developed according to the content and topic covered during the lessons, and one of these written assignments was selected by the researchers, with the consent of the 56 students, to compile, classify, compare/contrast, and extract multiple examples of the students' lexical errors.

For the specific data sample examined here, the written production selected corresponded to the task "Holiday Friend." That task required students to write a letter where they introduced themselves, gave some personal information, invited someone to visit them, and exchanged addresses. The letter writing took place in a regular session. No maximum or minimum number of words or paragraphs was indicated, and the only requirement was to write without the help of any dictionary or electronic device (cell phones or translators). The allotted time for this assignment was 45 minutes for the students to complete the letter in class.

Data Analysis

Once the written examples were chosen, the error analysis work began. It implied extensive reading in order to decide which lexical categories to include as referents, and most importantly to propose

an error analysis approach that would be accurate and simple to implement in this context. Consequently, the researchers agreed to group the written lexical errors to be analyzed in four main categories: the morphological or word level, the syntactical or sentence level, the discursive or text level and the semantic or meaning level. Additionally, each category included three sub-categories, which are presented in Table 1.

Table 1. Categorization of lexical errors in pre-intermediate students' written production

1. Morphology	2. Syntax	3. Discourse	4. Semantics
a) Deletion b) Substitution c) Insertion	a) Word choice b) Omission c) Misordering	a) Verbosity b) Repetition c) Sentence length	a) Borrowing b) Coinage c) Calque

For a clear understanding of the sub-categories, a brief conceptualization of each is provided. In tables 2 to 5, lexical errors in morphology, syntax, discourse and semantic levels are defined, and illustrated with samples extracted from the students' responses to the task described above.

Table 2. Lexical errors in morphology in A1 students' written production

Deletion	Substitution	Insertion
The omission of one or more letters in a word	The spelling of a word in L2 that is adapted to a more familiar sound	The inclusion of a letter in the spelling of a word
Examples: (the championship) startguess wichshe enjoy(the driver) knowdiferents... ...preferd... ...hapinies...	Examples: ... competition conclution spectmy family is find lifes communicatic ...	Examples: ... estudent can goes lief e... ... hapinies can swimming diferents changes... ... to invited enjo i...

Based on the analysis of the texts provided, some of the most common errors students made in writing at word formation level are the omission of final “-s” in the third person singular, past tense endings and double consonants; the substitution of voiced for voiceless sounds and the use of some graphemes to suit a more conventional spelling; and the insertion of sounds at the beginning of some words and final “-s” sounds while pluralizing adjectives (this will also be analyzed at the syntax level).

Table 3. Lexical errors in syntax in A1 students' written production

Word Choice	Omission	Misordering
Selecting a word in the L2 that has a different usage in L1	Omitting a required item for an utterance	Misplacing an item within a sentence
Examples: ...the trip duringthere are much places... ...is a customer (to) receive new year...	Examples: (It) is important (It) is a incredible year I like (to) dance ...wait (for) your answer to invite (you) this year.. I'll wait (for) your visit (I) hope you are good..	Examples: I want to you come ...to invite to that you visit... ...a experience incredible ... I very like this day ...play songs nice ..

It can be observed that at syntax level the main word choice problems are related to 1) the usage of words that actually have a similarity in their written form to that of the Spanish word; 2) the omission of subjects, auxiliary verbs in questions formation, infinitive construction forms and prepositions in compound verbs; and 3) the misordering of words mostly due to Spanish noun adjective construction, which also affects adjective formation as seen at the morphology level.

Table 4. Lexical errors in discourse in A1 students' written production

Verbosity	Repetition	Sentence length
The use of one or more words to express a thought	Saying things twice in a paragraph	Number of words in a sentence
<p>Examples:</p> <p>I would tell more but I invite you to come to Costa Rica to visit my town because in San Jose...</p> <p>In the event I like to talk with you, to ask you about your recent life your projects and achievements.</p> <p>I could pass Math subject</p> <p>It is color green everywhere</p>	<p>Examples:</p> <p>In conclusion, in Costa Rica there are many places very entertaining in the country.</p>	<p>Examples:</p> <p>I would like to remind you when was boys and played all day long in the festival of the city.</p> <p>In Costa Rica there are much places for entertaining, for example go camping in the mountains or go a river.</p> <p>I'm John your university friend I'm writing because I'm going to do a trip with a lot of friend to Manzanillo Costa Rica and I like to aks you if you want to go because there has been a long time since I meet you.</p>

As portrayed in table 4, the students make lexical errors at the text level such as redundancy, verbosity or the excess of words (especially verbs and personal pronouns) to express their ideas. There is repetition of previously presented statements especially to reinforce a thought, along with the presence run-on of sentences.

Table 5. Lexical errors at semantics in A1 students' written production

Borrowing	Coinage	Calque
The adopting of some aspects of L1 into FL2	The deliberated or accidental formation of totally new words	Use of direct equivalents or literal translations in L2 of L1 words/expressions
Examples: Exist different places The last year was... the importants things.. ...but before, talk me about... Costa Rica have beaches in... (No aux) you remember ? I want your answer... But say mea lot of time without talk ...	Examples: ...in my family is a customer receive new year together... ...visit interest places in... ...go to the bibliotec at UNA... ...My fathers will wait for you...	Examples: ...take the bus from the coca-cola Mega party in my town... ...I will help you in the works of your house... ... We play " friend secret "...

Regarding the results from Table 5, it can be noticed that, in the students' effort to communicate and convey meaning when writing, they adopt grammatical structures from Spanish, create new Spanish-based words in their outputs, and assume literal meanings of specific words. Based on the taxonomy chosen for this particular case, it is clear that students use coinage and calques to solve linguistic gaps. This suggests that at the semantic level most of the errors reflect both the Spanish language and its cultural and idiosyncratic interference.

Findings

The aims of the analysis carried out here is to propose a contextualized error analysis approach to provide guidance for other language instructors who want to become familiar with the topic and ways to guide their students in the writing process. Thus, the objectives of this study are to classify, clarify, explore written lexical errors and error sources, and therefore, foresee and recommend teaching methods that could improve the quality of second and foreign language instruction.

For this lexical error analysis, the data were organized according to a combination of James' lexical error taxonomy and Corder's error analysis classification, as indicated above, including morphology, syntax, discourse, and semantics. In *morphology*, common errors include the omission of the final "-s" in the third person singular verbs (96%), the formation of past tense endings (92%), the use of double consonants (45%), and the spelling and the insertion of sounds at the beginning of some words (35%). As shown above, this analysis suggests that most morphological errors in writing are related to problems in the oral production. In *syntax*, word choice is a problem related to the usage of words with approximate spelling forms in Spanish (35%), omission of subjects (86%), faulty infinite construction forms (82%), the use and formation of compound verbs (67%), and the misordering of words within a sentence, especially in the adjective + noun sequence (78%), and in the use of adverbs (56%). These issues can be identified as traces of the interference of the mother tongue, both in lexicon and in grammar. In *discourse*, the students' errors are more related to the excessive use of words to express simple ideas, feelings, or thoughts (94%), the repetition of phrases or sentences aiming to emphasize particularly relevant aspects in the text (46%), and the lack of basic mechanics to organize sentences (46%). Such errors can be directly associated to cultural and idiosyncratic traits as those documented by Corder in J. C.

Richards (1974). At the *semantic* level, the students relied more on borrowing specific L1 structures (86%), creating vocabulary (24%), and using contextualized words in literal translations (16%). As a general conclusion, the results showed that the participants made more lexical errors with syntax (94%) than with morphology (83%), discourse (56%) and semantic (25%) categories.

Recommendations

Among the teaching methodologies that could help to correct the appearance of those lexical errors, following Ferris,³⁵ proper monitoring and feedback should take place constantly during the students' writing tasks, because it can help learners to have better control over targeted structures, provide the corrected version of the erroneous language forms, and errors are pointed out. Therefore, it is recommended to diagnose students' learning styles and the way they prefer to receive feedback. Ferris also mentioned how teaching approaches provide second language educators with a wide range of activities and teaching methods on second language writing, but that each teacher may feel more comfortable with a specific way of giving written feedback to their students, "due to their beliefs about how languages are learned and taught." and that the students have their own preference as to how they can be assisted in learning to write. This is why she recommends for the teachers to:

35 Dana R. Ferris, "The Case of Grammar Correction in L2 Writing Classes: A Response to Trustcott (1996)," *Journal of Second Language Writing* 8, 1 (1999): 1-11. DOI: [https://doi.org/10.1016/s1060-3743\(99\)80110-6](https://doi.org/10.1016/s1060-3743(99)80110-6); "The Grammar Correction Debate in L2 Writing: Where Are We, and Where Do We Go from Here? (And What Do We Do in the Meantime ...?)" *Journal of Second Language Writing* 13, 1 (2004): 49-62. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2004.04.005>; and *Treatment of Error in Second Language Student Writing*, 2nd ed. (Ana Arbor, MI: University of Michigan Press, 2011).

- Determine whether a certain paragraph, sentence, phrase, or word needs to be corrected or improved
- Be cautious of stylistic differences and erroneous linguistic constructions
- Know how students prefer to be corrected in order to cater to their needs
- Tell their students why they prefer a particular way of providing error correction that is effective for their learners
- Try varying the methods of giving written error feedback based on individual students' preferences and language proficiency, if they teachers want to diversify the way to teach to better serve learners' varied learning styles
- Be aware of common error types and options available for treating student written errors.
- Employ the approach that may work best for their students and specific context.
- Make multiple decisions while grading student writing.

In addition, due to the number of students in the integrated English courses, it could also be valuable to take Bitchener's³⁶ recommendations into account when training students to detect their lexical chunks by themselves and cooperatively with the help of more advanced students.

From the findings of this study, the researchers perceived that, since most cases are related to syntactical errors which in origin have been presumably identified as issues related to L1 interference, teachers must be aware of this feature and pay special attention to sentence formation activities, the review of very specific grammatical structures and the implementation of more accurate self-correcting and peer-correcting tasks. So many other errors are also related to the way the language is being spoken that teachers themselves may take note of how they use of the language when they teach. This also provides a background to foresee

36 Bitchener, 855-860.

certain errors and prepare material for both written and oral production reinforcement activities. It also points out the importance of working on the language competences together.

Regarding discourse and semantics, considering the role of personal beliefs, culture and idiosyncratic characteristics of the student population, attention should be given to how Costa Rican Spanish might hinder learners' written production, especially because the students devote time to finding words that fit local communicative strategies (extra-politeness, use of diminutives, redundancy, repetition, and the like). Teachers and students have to be aware of this limitation and address it in class so to help bridge the language gap.

Finally, although these errors are presented and might seem problematic for most language instructors, and even frustrating for some of the students, the presence of errors definitely demonstrates the presence of very valuable learning strategies and hence, of language development.

Washback Effects of Board-Based Speaking Tests¹

(Efectos colaterales de los exámenes orales por tribunal)

*Henry Sevilla Morales*²
Universidad Nacional, Costa Rica

*Lindsay Chaves Fernández*³
Universidad Nacional, Costa Rica

ABSTRACT

This study analyzes the opinions of a group of three English as a Foreign Language programs, on the washback effects of board-based oral tests on the students' language proficiency and foreign language anxiety levels, and on the professors' instructional choices and decision making. With purposive sampling strategies and triangulation techniques, strong washback effects on learners' foreign language anxiety levels and professors' instructional choices, with lesser effects on learners' proficiency levels and instructors' decision making, were identified.

RESUMEN

El estudio analiza las opiniones de un grupo de estudiantes de tres programas de Inglés como Lengua Extranjera, sobre el efecto colateral de los exámenes orales por tribunal en su dominio lingüístico

1 Recibido: 14 de julio de 2019; aceptado: 11 de febrero de 2020. An earlier version of this study, "Washback of Board-Based Speaking Tests: Voices from the EFL Learner," was presented at the IV Conferencia Internacional de Lingüística Aplicada (CONLA-UNA), March 27-29, 2019, at the regional campus Brunca of the Universidad Nacional, Pérez Zeledón, Costa Rica.

2 Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje. Correo electrónico: henry.sevilla.morales@una.ac.cr

3 Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje. Correo electrónico: lindsay.chaves.fernandez@una.ac.cr

y niveles de ansiedad, y la metodología y la toma de decisiones por parte del profesor. Mediante técnicas de muestreo intencional y diversas técnicas de triangulación, se detecta un considerable efecto colateral de estos exámenes en los niveles de ansiedad de los estudiantes y en la metodología de clase, así como en su dominio lingüístico y la toma de decisiones por parte del profesor.

Keywords: English as a foreign language, language proficiency, instructional choices, oral exams

Palabras clave: Inglés como lengua extranjera, dominio lingüístico, metodología, exámenes orales

Introduction

According to professional literature on second language testing, *washback* (or *backwash*) can broadly be defined as “part of the impact a test may have on learners and teachers, on educational systems in general, and on society at large.”⁴ The interest in this subject area increased in the late 1980s, following the explosion of communicative language teaching (CLT) methodologies that had begun in the 1970s. From Hughes’ 1989 publication of *Testing for Language Testers* to the present,⁵ hundreds of studies have been undertaken to improve our understanding of the role tests play in the classroom, the curriculum, and society in the long run (see, for example, Alderson, 1990⁶; Alderson and Wall, 1992⁷; Bailey, 1999⁸;

4 Arthur Hughes, “Achieving Beneficial Backwash,” *Testing for Language Teachers* (Cambridge: Cambridge University Press, 2002): 53-57 (53). DOI: 10.1017/CBO9780511732980.007.

5 See Anthony Green, “Washback in Language Assessment,” “Achieving Beneficial Backwash,” *International Journal of English Studies* 13, 2 (2013): 39-51. DOI: <https://doi.org/10.6018/ijes.13.2.185891>.

6 Charles J. Alderson, “Language Testing in the 1990s: How Far Have We Come? How Much Further Have We to Go?,” Anivan Sarinee, ed., *Current Developments in Language Testing* (Singapore: SEAMEO, 1991): 1-26.

7 J. Charles Alderson and Dianne Wall, “Does Washback Exist?,” *Applied Linguistics* 14, 2 (1993) 115–129. DOI: <https://doi.org/10.1093/applin/14.2.115>.

8 Kathleen M. Bailey, *Washback in Language Testing* (Princeton, NJ: Educational Testing Service, 1999).

Messik, 1996⁹; Cheng, Watanabe, and Curtis, 2004¹⁰; Shih, 2009¹¹; Reynolds, 2010¹²; Gamboa and Sevilla, 2013, 2014¹³; and Mogapi, 2016¹⁴). Advances range from acknowledging the influence of tests in the classroom¹⁵ to awareness of the need to align assessment and curriculum,¹⁶ delimiting the scope of washback,¹⁷ and identifying models for washback based on previous theoretical developments.¹⁸

Within this context, to date two main types of washback have been proposed: beneficial and negative. *Beneficial* washback deals with the positive effects of assessment in the educational landscape both in and outside the classroom; *negative* washback refers to detrimental effects resulting from poor evaluation practices which often lead to academic frustration, student and teacher anxiety, poor methodological choices, hasty curricular planning and decision making, and many others.

Despite these theoretical developments, reports from current literature suggest deficiencies which need to be addressed in order to devise research-based solutions to everyday pedagogical problems. Shih, for example, has proposed lack of empirical studies

- 9 Samuel Messik, "Validity and Washback in Language Testing," *Language Testing* 13, 3 (1996): 1-18. DOI: <https://doi.org/10.1177/026553229601300302>.
- 10 Lying Cheng, Yoshinori Watanabe and Andy Curtis. *Washback in Language Testing: Research Contexts and Methods* (Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2004).
- 11 Chih-Min Shih, "How Tests Change Teaching: A Model for Reference," *English Teaching: Practice and Critique* 8, 2 (2009): 188-206. <<http://education.waikato.ac.nz/research/files/etpc/files/2009v8n2dial1.pdf>>.
- 12 Jessica Reynolds, "An Exploratory Study of TOEFL students as Evaluators of Washback to the Learners," Research for the Master of Applied Linguistics, The University of Queensland (2010).
- 13 Roy Gamboa, and Henry Sevilla, "Assessment of Listening Comprehension in Public High Schools of Costa Rica: The West and Central Pacific Case," *Proceedings of the 13th International Conference on Education*, Honolulu, HA (2013): 1-45; Roy Gamboa and Henry Sevilla, "The Testing of Listening in Bilingual Secondary Schools of Costa Rica: Bridging Gaps Between Theory and Practice," *Revista Actualidades Investigativas en Educación* 14, 2 (2014): 1-23. DOI: <https://doi.org/10.15517/aie.v14i2.14800>.
- 14 Molefhe Mogapi, "Examinations Wash Back Effects: Challenges to the Criterion Referenced Assessment Model," *Journal of Education and e-Learning Research* 3, 3 (2016): 78-86. DOI: [10.20448/journal.509/2016.3.3/509.3.78.86](https://doi.org/10.20448/journal.509/2016.3.3/509.3.78.86).
- 15 Bailey, 1.
- 16 Ana Muñoz and Marta E Álvarez, "Washback in an Oral Assessment System in the EFL Classroom," *Language Testing*, 27, 1 (2009): 1-17. DOI: [10.1177/0265532209347148](https://doi.org/10.1177/0265532209347148).
- 17 Green, 40.
- 18 Shih, 188-206.

to corroborate commonly-held testing beliefs as a major drawback.¹⁹ Along the same lines, other authors claim that much of the research on washback has focused on the influence of high-stakes assessment,²⁰ that is, evaluation “in which the results are likely to have a major impact on the lives of large numbers of individuals or on large programs,”²¹ such as the TOEFL, IELTS or TOEIC tests. As a result, relatively less attention has been paid to research on the effects of low-stakes (i.e., classroom-based) testing on teaching and learning.²² In the case of Costa Rica, studies of this kind can be reduced mainly to two unpublished inquiries: a final graduation project for a Masters’ degree by Filomena²³ and a term paper by Fernández at the undergraduate level.²⁴ A few other researchers have addressed the topic but have not conducted systematic analyses of the actual washback effect of second language tests.

Where the current study was run—*Universidad Nacional* (UNA), Costa Rica—final *board-based tests* (BBTs)²⁵ were officialized in oral expression courses across various EFL programs in 2011. At that time, the goal was to help learners attain better English proficiency by having more than one professor evaluate their performance in different communicative tasks. Although faculty opinions in the English Department have been polarized as to the effects of this type of assessment in reaching that goal, no empirical studies

19 Shih, 189.

20 Muñoz and Álvarez, 1.

21 Christine Coombe, Keith Folse, and Nancy Huble, *A Practical Guide to Assessing English Language Learners* (Ann Arbor: MI: The University of Michigan Press, 2007) xix.

22 Muñoz and Álvarez, 1.

23 Guisella Filomena, “The 2017 English Curriculum Reform in San José Night Academic High Schools: An Exploratory Study of Teachers’ Perceptions,” Final Graduation Project to obtain the Masters’ Degree in Second Languages and Cultures, Universidad Nacional, Costa Rica (2017).

24 Jean Carlo Fernández, “Board-Based (‘Tribunal’) Oral Testing System Washback Effect: A Case Study at the University of Costa Rica, West Branch,” Unpublished term paper for the course *IO-5600 Técnicas de Investigación*, Universidad de Costa Rica (2018): 1-26.

25 The term “board-based test” is the researchers’ own translation for *exámenes por tribunal*, a scoring system commonly used in Costa Rican universities, where final oral exams in EFL speaking courses are prepared by the instructor but are administered and scored by an *examining board* composed of the course instructor plus two additional English instructors.

have yet been carried out to explore the effects of these tests on students, teachers, and instruction. Aware of the fact that a test alone can hardly boost language proficiency, in the present paper we attempt to fill this gap by offering preliminary evidence on the extent to which board-based oral tests can impact (1) students' language proficiency and foreign language anxiety levels, and (2) professors' instructional choices and decision making. The long-term purpose behind this inquiry is to survey the impact of this test and whether it is, in any measure, contributing to improved language competences in students. With this in mind, the research question guiding the study is: *In what ways are board-based final examinations in oral expression courses influencing students' language proficiency and foreign language anxiety levels, as well as instructors' methodological choices and decision making?*

For second language assessment, our research is relevant in three main ways: (1) It helps unveil preliminary perspectives on the issue, (2) it opens an avenue for future research on the topic, and (3) it yields baseline data for curricular decision making and planning, particularly for the accreditation processes that the university has been going through since 2006. Forthcoming studies should cover wider populations and contexts, as well as other methodologies as a basis for more solid insights into the topic. The following section provides an overview of previous studies informing this investigation.

Literature Review

Over the years, washback-related research has garnered the attention of many teaching disciplines including Science,²⁶ Medicine,²⁷

26 Moses Orwe Onyango, "Assessment and Teaching Science," *The International Journal of Science* 15, 4 (2008): 255-259. DOI: <https://doi.org/10.18848/1447-9494/CGP/v15i04/45709>.

27 Mohammad Nasesh Shafiee Jafarabadi, Nazila Zarghi, Vahideh Zolfaghari, and Mohammad Reza Kargozari, "The Effect of Washback on Reading Comprehension of Medical Students in English for Specific Purposes Classes," *Future of Medical Education Journal* 4, 4 (2014): 28-31. DOI:

Mathematics,²⁸ and many others. When it comes to language instruction in particular, significant strides have been made from the 1990s to the present to define, problematize, and theorize on the effects that tests may have on language teaching and learning. To outline the evolution of this subject since its inception to the present, we offer a brief review of studies in the lines that follow.²⁹ To set the grounds for our review, a quick reference to the field of second language testing (SLT) in general is first issued. Then, a review of both empirical and research review articles is presented to show the chronological evolution of the language testing washback subfield.

As early as 1990, J. Charles Alderson claimed that whereas progress had been made in terms of testing content, methods, and analysis, little evidence existed that these developments translated into classroom practice³⁰. His paper addresses a number of theoretical issues such as whether, and to what extent, progress has been made in SLT, whether test quality was better in 1990 than in the preceding years, how much understanding of the field had been achieved, and many other provoking questions aimed at problematizing the topic of SLT, of which washback was a central part in the article. At that time, Alderson concluded the following: (1) Recent research has started to challenge commonly-held views on language testing over the past two or three decades; (2) insights on test content and validity are questionable; and (3) “the apparent progress we think we have made – that we celebrate at conferences and seminars like this one, that we publish and publicise – may well not represent progress so much as activity, sometimes in decreasing circles”; however, the author is also confident that the foundations for effective testing have been established,

10.22038/FMEJ.2014.3604.

28 Luis J. Rodríguez-Muñiz, Patricia Díaz, Verónica Mier, and Pedro Alonso, “Washback Effect of University Entrance Exams in Applied Mathematics to Social Sciences,” *PLOS ONE* 11, 12 (2016): 1-18. DOI: 10.1371/journal.pone.0167544.

29 The list of studies reviewed here is by no means exhaustive; readers can consult other studies for a broader view of the discipline’s developments.

30 Alderson, 1-26.

and that future efforts can come into fruition if “patience” and “stamina” are combined in the SLT enterprise.³¹

Three years later, Alderson and Wall published a paper specifically on washback. They raised the question of whether washback really exists because, they argued, research on this area had traditionally focused on reported perceptions of how teachers believe that tests affect teaching, but not on actual observations of instruction and learning. They first look at the theoretical notions surrounding washback, survey empirical studies conducted on the subject, and finally propose new directions on the phenomenon. Suggested research areas include operationalizing the concept of washback (i.e., its scope, boundaries, and aspects of impact to include); considering findings from previous studies; moving from interviews and questionnaires to actual classroom observations, document analysis, and meetings with different educational actors; and triangulating the researchers’ perceptions with those of the research subjects. Following this, in 1996 Messick published a paper titled “Validity and Washback in Language Testing.”³² Theoretical in nature, the article outlines noteworthy observations on the relation between test validity and washback. The author makes the trenchant point that evidence of the effects of testing in teaching and learning needs to be analyzed more carefully than we generally realize. Quite often, he argues, evidence of positive changes in teaching and learning take place after a test has been administered, but these can hardly be proven to result from the tests alone. In his own words, “washback is a consequence of testing that bears on validity only if it can be evidentially shown to be an effect of the test and not of other forces operative on the educational landscape.”³³

Toward the end of the 1990s, assessment expert Kathleen Bailey published “Washback in Language Testing,” a critical review

31 Alderson, 24.

32 Messick, 1-18.

33 Messick, 2.

surveying the latest advancements in language testing washback.³⁴ The study begins by acknowledging a lack of research-based evidence to confirm the influence of tests upon instruction and learning, a point made previously by several authors such as Shohamy, Wall and Alderson, Andrews.³⁵ Then, it gives various definitions for washback and reviews research on the subject area. It contains three sections: “Research on Participants in the Washback Process,” “Research on Processes and Products of Washback,” and “Investigating Washback from the TOEFL 2000.” The paper includes a comprehensive survey of research exploring washback and test-takers, washback and language teachers, and washback and other educational actors such as test designers, curricular authorities, materials developers and publishing companies, policy makers and many others. It also discusses methodological issues for investigating washback and concludes with suggestions on appropriate methodologies to use in future research on this area of inquiry.

At the turn of the century, Liying Cheng published a research review article aimed at sharing insights on the topic of washback from different perspectives, including general education and language teaching.³⁶ It also features a historical overview of the topic’s development, current scope, and previous and present efforts to minimize the negative washback effects of tests. The study offers a solid account of previous studies and the status quo of washback in language assessment; however, one major limitation is that the author’s conclusion is not based on the review presented throughout the paper. In a more theoretically solid paper, Vinson, Gibson, and Ross criticize the high-stakes testing policies of the United States from the pragmatic perspective of John Dewey and other education progressives.³⁷ The authors are blunt to label “testing regimes”

34 Bailey, 1-54.

35 Bailey, 1-2.

36 Cheng, Watanabe and Curtis, 1-34.

37 Kevin D. Vinson, Rich Gibson and E. Wayne Ross, “High-stakes Testing and Standardization: The Threat to Authenticity,” Kathleen Kesson, ed., *Progressive Perspectives* (Burlington: University

as “a simplistic cure-all—an absolute panacea—” to the variously perceived issues and threats to the U.S. public education system.³⁸ Based on the work by John Dewey, their paper focuses on four main goals: (1) to argue that mandated standardized testing represented “little more than poor, absurdly disconnected, and uninspired pedagogy”; (2) to question common belief that true learning necessitates scores to prove itself effective; (3) to claim that these policies work against vigorous efforts to really improve schooling systems; and (4) to challenge the degree to which testing satisfies all the students’ needs, especially those of speakers of English as a second language and those who come from marginalized social strata. These scholars conclude: “high-stakes standardized tests and test scores undermine high-quality education, genuine student/teacher motivation, and the benefits of diversity and inclusion.”³⁹

One year after the publication of Vinson et al.’s work, Lih-Mei Chen published an empirical study on the washback effects of a public exam on English teaching in Taiwan.⁴⁰ Guided by a relational method for research, the author surveyed and interviewed English teachers from a junior high school. Numerical data were analyzed through bivariate correlation and multiple regression analyses, while qualitative data were assessed for content analysis via a note-based technique. All in all, findings suggest that public examinations linked to educational reforms have an impact on curricular planning and instruction, but the impact on teachers is superficial since the content is influenced. However, the teaching methods remain unaltered due to lack of teacher training on how to align educational reforms with teaching methodologies.

Along the same chronological lines, Lying Cheng, Yoshinori Watanabe, and Andy Curtis published *Washback in Language*

of Vermont, 2001): 1-16. Available at: <<http://richgibson.com/HighStakesTesting.htm>>.

38 Vinson, Gibson, and Ross, 1.

39 Vinson, Gibson, and Ross, 1-2.

40 Lih-Mei Chen, “Washback of a Public Exam on English Teaching,” The Ohio State University (2002).

Testing: Research Contexts and Methods,⁴¹ a book discussing two core issues: concepts and methodologies, and research conducted in different parts of the world on the topic of washback. The authors cover an array of subtopics, such as the impact of testing on learning and instruction, methods used in washback studies, the link between washback and curriculum innovation, the impact of assessment-based reform on the teaching of writing in Washington State, washback of the IELTS test in New Zealand, Washback in class-room based assessment in Australia, teacher-related factors affecting washback, and many others. The book offers solid grounding for understanding the state of the art of this topic up to 2004.

Carolyn E. Turner then studied the perspectives of ESL secondary teachers when implementing educational innovations introduced via provincial examinations.⁴² The study was conducted in Quebec (where French is the mother tongue and exposure to English is limited), as part of a larger, longitudinal investigation that looks into the effects of these reforms on teacher behavior and the instructional choice. Turner surveyed 153 ESL teachers to find out how they dealt with this high-stakes test. She found that most teachers report that they are willing to embrace the new testing system and to align curriculum, instruction, and assessment in general; however, evidence emerged that instructors grappled at times with conducting assessments for different purposes, such as classroom-based evaluations versus high-stakes provincial tests. The author concludes that teachers play a vital role in the educational reforms that any language program purports to implement.

One year later, Dina Tsagari reported on what has been done and what remains to be done on this subject area.⁴³ Outlining the main

41 Cheng, Watanabe and Curtis.

42 Carolyn E. Turner, "Professionalism and High-Stakes Tests: Teachers' Perspectives When Dealing with Educational Change Introduced Through Provincial Exams," *TESL Canada Journal* 23, 2 (2006): 54-76. DOI: <https://doi.org/10.18806/tesl.v23i2.55>.

43 Dina Tsagari, "Review of Washback in Language Testing: What Has Been Done? What More Needs Doing?", Lancaster University, Lancaster, UK (2007). Although this paper is an unpublished

theoretical issues and endeavors by prominent testing authors (e.g., J. C. Alderson, L. F. Bachman, K. M. Bailey, S. Messick, etc.), Tsagari discusses the washback of high-stakes examinations in language instruction and testing and in education as a whole. She concludes that although much progress has been made, a good deal remains to be done, which is perhaps best summarized by her quotation of Spratt, who points out the following:

There is a need for more studies [on testing washback] to be carried out in different learning contexts. Use of parallel methodologies for studies in different contexts might also allow researchers to investigate some of the apparent contradictions in the findings to date.⁴⁴

Two empirical studies from two distant geographical areas, Colombia and Taiwan, were published in 2009. In the Colombian paper, Muñoz and Álvarez analyzed the washback effect of a speaking assessment system on various aspects of language teaching and learning. Using a combination of qualitative and quantitative methods, the researchers conducted teacher and student surveys, class observations, and an outsider evaluation of student's oral performance. On the teaching side, the investigation looked at "congruence between curriculum objectives and instructional tasks," a "variety of assessment tasks and task design," and "detailed and specific feedback"; on the learning side, it explored the students' understanding of assessment criteria and their use of self-assessment as a way to develop criteria for success and foster autonomous learning.⁴⁵ In the Taiwanese study, Chih-Min Shih investigated the washback effects of the General English Proficiency Test (GEPT)

theoretical review posted on several sites by the author herself, it has been cited by a number of authors and includes a solid discussion of empirical research which is useful as theoretical background.

44 Tsagari, 58. Mary Spratt, "Washback and the Classroom: The Implications for Teaching and Learning of Studies of Washback from Exams," *Language Teaching Research* 9, 1 (2005): 5-29 (27).

45 Muñoz and Álvarez, 5-6.

on English teaching. Shih selected the applied foreign language departments of a university of technology (University A) and an institute of technology (University B). These universities were alike in a number of ways, their main difference being that University A did not require GEPT, whereas University B did. The researcher used comparative research designs, observations and interviews as data collection techniques. She also used participant selection criteria, as well as various triangulation strategies (e.g., triangulating the results from the observations of different classes with those gathered by interviewing teachers and students from these classes). The study's main finding was that "only courses which were linked to the departmental GEPT policy and whose objectives were to prepare students for the test were significantly affected."⁴⁶ Simply put, high degrees of washback were identified for courses which required direct preparation for the GEPT. After advising policy makers to consider teacher factors and micro-level contextual factors when using a test as a lever for change, Shih proposes a "new, tentative" model of washback to depict the effects of tests on teaching.⁴⁷

In the following year, Jessica Reynolds wrote a postgraduate thesis on students' perspectives on the washback effects of the TOEFL test in three TOEFL preparation courses in the U.S.A. Data collection instruments included three semi-structured group interviews with each group participating in the study, a focus-group interview with the teachers of the preparation course, student surveys, and class observations. Roughly, the findings reveal a correlation between students' proficiency level and perceived negative washback; that is, "the more competent students were with English and the TOEFL, the more negative washback they perceived on their learning."⁴⁸ The author found that students were uncertain about the activities that best prepared them for the test, and about whether

46 Shih, 188.

47 Shih, 189.

48 Reynolds, iv.

preparing for the TOEFL and improving their English skills were conflicting or mutually complementary undertakings.

That same year Annela Teemant explored students' "opinions, concerns, strategies, and preferences in testing" in general.⁴⁹ Subjects included six female and seven male Belorussian, Russian, Portuguese, Spanish, Korean, Chinese, and Arabic ESL students who had lived in the U.S.A. between 7 months and 14 years and had been college students between 1 month and 2.5 years. The purpose of this qualitative analysis was to become familiar with students' viewpoints on classroom assessment practices and to identify how faculty can address students' testing concerns. The author concludes that more research is needed to "clarify the degree of importance such factors as language proficiency, test foreign language anxiety, and format preferences play in ESL students' performance."⁵⁰

In 2012, Melor Md Yunus and Hadi Salehi looked at the washback effect of an admission test—called the *Entrance Exam of the Universities (EEU)*—for higher education in Iran.⁵¹ To this end, thirty pre-university students and 36 high-school instructors were randomly selected to assess the impact of this test on students' learning of English. Findings revealed that the exam had a negative influence on English instruction, directing it toward the grammar-based contents of the EEU and therefore neglecting speaking, writing, and listening from classroom instruction. The authors recommend a revision of the EEU's format and further research on the perceptions of stakeholders on this high-stakes test.

In 2013, a theoretical review article by Anthony Green surveyed the progress made around this topic since Hughes' *Testing for Language Testers* (see introduction) in 1989. Here, the author offers an

49 Annela Teemant, "ESL Student Perspectives on University Classroom Testing Practices," *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning* 10, 3 (2010): 89-105.

50 Teemant, 101.

51 Melor Md Yunus, and Hadi Salehi, "The Washback Effect of the Entrance Exam of the Universities (EEU) on the Iranian Pre-university Students' English Learning," *The International Journal of Learning* 18, 7 (2012): 101-125. DOI: <https://doi.org/10.18848/1447-9494/CGP/v18i07/4766>.

extended definition for washback, discusses several relevant aspects of it, reviews research on it, shows how research has prompted the development of theoretical models of washback,⁵² and suggests ways for test designers to take into account the washback effects of the tests they create. One major conclusion is that greater involvement of administrative authorities, textbook producers, instructors, and even students in the test development process could help bring teaching and instruction together.⁵³ Along the same lines, Green asserts that current testing practices can be enhanced through research evidence, and that washback needs to be studied and understood within “specific contexts of test use.” The author is optimistic that a good deal of progress has been made around this subject, but he is also critical that little is known about the roles of various educational actors in the generation of test washback, with students being, perhaps, “the most important participants of all.”⁵⁴

Two more studies were published that year on testing washback: one from Taiwan and one from Cyprus. In Taiwan, Yi-Ching Pan studied whether and to what extent English certification exit requirements such as the GEPT, TOEFL, TOEIC, and IELTS tests have motivated a teaching-to-the-test modus operandi in tertiary colleges and universities, or if, on the contrary, these have geared teachers toward integrating the four macro skills of the language to attain communicative competence. Data were collected from teachers’ questionnaires, teacher interviews, and classroom observations across various high schools in Taiwan. Findings indicate that these exit requirements have exerted little influence on classroom dynamics. They also suggest that these requirements did not encourage the teaching of communicative-oriented competencies.⁵⁵ The author warns, however, that if these exams continue to be compulsory

52 See, for example, Shih’s 2009 paper reviewed above.

53 Green, 49.

54 Green, 49.

55 Yi-Ching Pan, “Does Teaching to the Test Exist? A Case Study of Teacher Washback in Taiwan,” *The Journal of ASIA TEFL* 10, 4 (2013): 185-213.

in Taiwan, efforts must be made to develop test tactics without reducing instruction to the passing of a high-stakes examination.⁵⁶ In Cyprus, Georgia Vraketta explored the impact of the Pancyprian Examinations on instructors' stress levels. Using a mixed-methods design and snowball sampling procedures, the researcher examined the views of teachers from the private, public, and higher education settings on the negative washback brought about by the test.⁵⁷ Roughly, findings identified time allocated for grading, lack of time to cover the test syllabus, the students' parents, and the educational system of Cyprus as the main stress-generating factors.

The following year, Yi-Ching Pan published a study measuring Alderson and Wall's hypothesis that "a test would influence 1) degree/depth of learning, 2) attitudes toward methods of learning, and 3) some learners but not others."⁵⁸ Based on the premise that compared to teacher-related washback studies, research on student washback remains limited, Pan studied a cohort of 589 students from a technical university which held an exit test policy in Taiwan. The author compared student views before and after taking two exit exams, namely the TOEIC and the GEPT. Findings suggest that exit requirements yield different washback on different students depending on their "years of study, proficiency levels, and perceptions of tests."⁵⁹

A summary of what had been achieved up to 2015 about washback was published in "Language Testing: The State of the Art," an article deriving from an interview with renowned assessment scholar James Dean Brown.⁶⁰ Here, among other aspects Brown gives a definition for language testing, reflects upon differences between assessment

56 Pan (2013) 201-202.

57 Vraketta, 26.

58 Yi-Ching Pan, "Learner Washback Variability in Standardized Exit Tests," *The Electronic Journal for English as a Second Language* 18, 2 (2014): 1-30.

59 Pan (2014) 21-22.

60 James Dean Brown and Salamani Nodoushan, "Language Testing: The State of the Art," *International Journal of Language Studies* 9, 4 (2015): 133-143.

and evaluation, lays out his views on high-stakes and low-stakes testing, and critiques the implications of language testing for social policy. He is especially critical of over-relying on the native speaker (NS) model to assess language proficiency, which perpetuates attitudes of inferiority toward anything that does not approximate to the NS standard.⁶¹ On the whole, he views language assessment as a process where positivist perspectives conflict with postmodernist interpretivist views, as well as with “everything [else] in between.”⁶² He concludes the interview by giving experiential advice to younger researchers from the testing subfield, such as following their research interests, working systematically, asking constant questions, and enjoying the work they do.

In 2016, Molefhe Mogapi studied the washback of an examination system for primary school levels in Botswana, a country that transitioned from norm-referenced to criterion-referenced testing in 1994. Using qualitative and quantitative methods, the author surveyed the opinions of 66 “practicing” teacher students from the Department of Primary Education at the University of Botswana across ten teaching districts of the country.⁶³ Findings suggest a possible negative washback of these examinations on teaching and learning, with the narrowing of the syllabus being the most salient negative effect, thus indicating that tests fail to include vital elements from the syllabus.⁶⁴ The author also highlights the teaching-to-the-test effects introduced largely by testing booklets, which is working against Botswana’s criterion-referenced intended policies.

Two papers from the Middle East offer a glimpse of the latest empirical research on washback. In Saudi Arabia, Abduljalil Nasr Hazaea and Yayha Ameen Tayeb investigated the washback of the Learning Outcome Based English Language Assessment approach

61 Brown, 137.

62 Brown, 133-134.

63 Mogapi, 78-86.

64 Mogapi, 85-86.

(LOBELA) on teaching methods, content assessment, teachers' attitudes and motivation.⁶⁵ Using a mixed-methods approach to research, the authors surveyed 36 lecturers from Najran University and interviewed 13 of them about their views on the LOBELA's washback effects. According to the subjects, the greater negative effect was on teaching methods, followed by content assessment, instructors' attitudes, and their motivation, respectively.⁶⁶ In Iran, Kioumars Razavipour, Sayyed Rahim Moosavinia, and Somayyeh Atayi studied the washback effect of the English Literature Module of the Admission Test of English Literature (ATEL) toward learners' attitudes and test preparation resources.⁶⁷ The sample included 100 graduate students taking their M.A. in English literature at eight Iranian state universities. Data were analyzed with descriptive statistics, thus revealing that the test affected participants' attitudes and their learning of English literature.⁶⁸

From the studies reviewed above, a number of relevant observations can be drawn. Firstly, a good deal of the scholarly discussion on washback has been based on theoretical reviews and monographs from renowned authors such as Kathleen Bailey, James Dean Brown, J. Charles Alderson, Diane Wall, and many others, with a lack of empirical studies to test the validity of these authors' arguments. Secondly, the birth of the 21st century saw the emergence of two types of washback studies: those focusing on students' perspectives and those dealing with teachers' standpoints, with a reported prevalence of teacher-related washback over student-based

65 Abduljalil Nasr Hazaea and Yayha Ameen Tayeb, "Washback Effect of LOBELA on EFL Teaching at Preparatory Year of Najran University," *International Journal of Humanities and Applied Social Science (IJHASS)* 3, 3 (2018): 1-14.

66 Hazaea and Tayeb, 12.

67 Kioumars Razavipour, Sayyed Rahim Moosavinia and Somayyeh Atayi, "Construct Ambiguity and Test Difficulty Generate Negative Washback: The Case of Admission Test of English Literature to Graduate Programs in Iran," *International Journal of Instruction* 11, 4 (2018): 717-732. DOI: <https://doi.org/10.12973/iji.2018.11445a>.

68 Razavipour, Moosavinia, and Atayi, 717.

washback studies (see, for example, Pan).⁶⁹ Thirdly, as Muñoz and Álvarez have noted, the research agenda of recent decades has been dominated by the washback of high-stakes tests, which calls for more investigation on the effects of “classroom-based assessment on instructional and learning practices.”⁷⁰ Lastly, the majority of washback-related research in ELT has centered on ESL, rather than on EFL contexts.

Arguably, the current research helps fill some of these gaps by: 1) providing empirical evidence for future EFL teachers who will soon be preparing and administering assessments; 2) providing student-based data on their views about the washback of board-based oral tests at a classroom level; and 3) reaching a more balanced state of the art by adding to the body of empirical EFL studies on the subject.

Methodology

Research Approach and Sampling Procedures

The current inquiry is subject to various classifications according to its depth, purpose, scope, and design. In terms of depth, it is exploratory since it seeks to unveil preliminary findings on the phenomenon studied and prepares the grounds for future studies;⁷¹ regarding purpose, it is conceived as basic research because for now its purpose is to develop theory which can be applied in future decision making and curricular planning;⁷² with regard to scope, it is cross-sectional since it studied a phenomenon over a short period of time (one year).⁷³ In terms of design, the investigation adopts the

69 Pan (2014) 1.

70 Muñoz and Álvarez, 1.

71 Roberto Hernández Sampieri, Carlos Fernández Collado and María del Pilar Baptista Lucio, *Metodología de la investigación*, 5th ed. (Mexico D. F.: McGraw-Hill, 2010) 77.

72 Larry R. Gay, Geoffrey E. Mills and Peter Airasian, *Educational Research: Competencies for Analysis and Applications*, 9th Ed. (Upper Saddle River, NJ: Pearson, 2009) 17.

73 Kate Ann Levin, “Study Design III: Cross-sectional Studies,” *Evidence-Based Dentistry* 7, 1 (2006): 24-25. DOI: 10.1038/sj.ebd.6400375.

convergent parallel mixed methods design, a model where, in Creswell's words, "a researcher collects both quantitative and qualitative data, analyzes them separately, and then compares the results to see if the results confirm or disconfirm each other."⁷⁴

The analysis was based on a side-by-side comparison of the datasets gathered, with a report on the numerical results first, and a qualitative account confirming or disconfirming such statistical results afterwards.⁷⁵ Following the analysis, a global interpretation of the impact of BBTs was issued in the form of a discussion section, and findings were then theorized in the light of the studies presented in the *literature review* section.

Participants and Context

Participants included 100 EFL-UNA students randomly selected from the three B.A. programs of the *Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje* (ELCL, School of Literature and Language Sciences): B.A. in English, B.A. in English Teaching for Secondary Schools, and B.A. in English Teaching for Primary Schools. Each program covers over 40 courses (around 140 credits) spread throughout 8 academic semesters lasting 17 weeks. For the two B.A. programs focusing on teaching, courses touch upon the following axes: literature, linguistics, intercultural communication, writing, oral expression and listening comprehension, pronunciation, grammar, pedagogy and TESOL, humanities, and a number of electives. In the B.A. in English, the pedagogy and TESOL component is left out and replaced with translation and interpretation-based courses. With proficiency levels ranging from A2 in the first semester (freshman year) to C1 toward the end of the program (senior year), informants take between 6 and 9 oral expression courses framed within a

⁷⁴ John Creswell, *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*, 4th ed. (Thousand Oaks, CA: SAGE, 2014) 219.

⁷⁵ Creswell, 222.

series of thematic areas such as society and humanism, science and technology, elocution skills, and commerce and economy. For purposes of scope, the current paper deals exclusively with the students' views on the elements studied (see below).

The data collection process took place in two phases over the course of 2018. The first phase was carried out during the first academic semester, with 67 freshmen from these programs being surveyed for their perceptions of the board-based oral exam on two areas: (1) students' language proficiency and foreign language anxiety levels, and (2) their professors' instructional choices and decision making.⁷⁶ On conducting a preliminary analysis of the results, the researchers decided to expand the scope of the study by surveying 33 more students from the three remaining levels (sophomore, junior, and senior) to contrast their views with those of freshmen. Both groups of informants were contacted in person as soon as they had finished their final board-based exam at the end of the first and second semesters of 2018, respectively.

The Board-Based Test

As stated above, the BBT became an assessment requirement for all oral expression courses in 2011. As such, learners are aware of the test since the first day of class when the instructor goes over the evaluation percentages in the syllabus. The topics covered in this test are studied throughout the semester in different individual and group activities in which the students learn vocabulary and expressions that enable them to speak accurately about the topics selected for the course. At the end of the semester, during evaluation week, the learners take the test in pairs or small groups, generally by randomly choosing one or two teacher-created questions related to the

⁷⁶ It should be noted that we do not necessarily expect such a connection to exist (cf. introduction of this paper); our inquiry simply looks at whether the 2011 agreement is actually rendering the results it purported to render.

topics studied in class. Once the students select the questions, they speak about them for approximately 10 minutes, and while they do so, their conversation is recorded to leave an audit trail, and thus safeguard assessment decision-making in case students question their score. During test administration, the examiners listen and take notes of students' performance and, if necessary, ask follow-up questions. Prior to the test, testees are given a teacher-developed rubric indicating the intended performance criteria, which usually include grammar, pronunciation, content, and vocabulary. On the day of the test, three professors evaluate the learners' performance separately and allocate their grades either consensually or individually. BBT percentages generally range from 25 to 30 of the final grade in the course.

Instrument

The instrument consisted of a bipolar Likert scale of agreement based on Menold and Bogner's discussion on scale polarity design.⁷⁷ It measured the students' perceptions on the two areas examined (see above) through a series of statements to be assessed via opposite continua that dealt with the following response categories: level of agreement (*strongly agree/strongly disagree*), level of quality (*excellent/poor*), level of concern (*extremely concerned/not at all concerned*), level of problem (a serious problem/not a problem at all), knowledge of action (*never true/always true*), and likelihood (*extremely likely/extremely unlikely*). The scale contained the research objective, general instructions, and a list of statements for informants to assess in terms of the response categories (see appendix 1). In line with the recommendations by Menold and Bogner, it used five-point response categories in most statements, except for seven and

77 Natalja Menold and Kathrin Bogner, "Design of Rating Scales in Questionnaires," *GESIS Survey Guidelines* (2016): 1-13. DOI: 10.15465/gesis-sg_en_015.

four points in two statements with special characteristics.⁷⁸ Lastly, to capture the informants' qualitative assessments on the phenomenon, a space was provided for comments which were used in the side-by-side comparison to cross-check the numerical findings.

Ethics and Validity Measures

To conform to research ethics, a detailed letter of consent was signed by each participant. They also received detailed explanations on their rights as informants and the voluntary nature of their participation. Citation codes were assigned in the analysis of the qualitative datasets to protect their identities. A series of measures were taken to guarantee internal and external validity. Internal validity was achieved by pilot-testing the instrument with 23 students and six professors from the program prior to administration, and by employing random sampling to avoid selection bias.⁷⁹ For external validity, the researchers recruited participants who were not enrolled in their own classes at the time of the study, to prevent the *Hawthorne effect*, understood here as participants' altering of responses due to the psychological effects produced by the mere participation in research.⁸⁰ In addition to this, triangulation was used at two levels: researcher triangulation (two researchers contributing to findings) and theoretical triangulation (discussion articulated around previous studies reviewed). An audit trail was also left in case any member of the research community wishes to verify the accuracy of the results reported.

As a basis for the data analysis, attention should be given to operational definitions for the variables in the two areas investigated. For the purposes of this study, *English proficiency level* is understood simply as students' ability to use spoken English skills to communicate fluently and accurately according to the communicative event given.

78 Menold and Bogner, 2.

79 Louis Cohen, Lawrence Manion, and Keith Morrison, *Research Methods in Education*, 7th ed. (New York: Routledge, 2011) 184.

80 Cohen, Manion, and Morrison, 186.

Foreign language anxiety is defined as the feelings of concern, stress, and tension that arise while communicating in a foreign language, especially in classroom settings.⁸¹ Instructional (or methodological) choices were conceptualized as the range of strategies, techniques, and activities used to teach a particular topic.⁸² Decision making was operationalized as the degree to which the professor uses test results to adjust his/her planning, teaching, and assessment methods, as Richards and Lockhart have suggested.⁸³

Data Analysis

This section contrasts the quantitative and qualitative data collected from the two groups of informants: (a) freshmen versus (b) sophomores, juniors and seniors. The data will be displayed by variables investigated in the form of a comparative analysis between the two groups. Numerical data will be presented concurrently with qualitative comments to provide further detail on the percentages obtained. Due to space constrictions, only the most prevalent data will be analyzed, and citation codes (from P-1 to P-100) will be used to refer to participants' comments.

The Test and Students' Language Proficiency

For freshmen, the BBT has exerted a moderate influence on their proficiency level since for the question of whether the test had helped them improve their general speaking skills in English, 28.4%

81 Şenel Elaldi, "Foreign Language Anxiety of Students Studying English Language and Literature: A Sample from Turkey," *Educational Research and Reviews* 11, 16 (2016): 219-228. DOI: 10.5897/ERR2015.2507.

82 Ian Tudor, *The Dynamics of the Language Classroom* (Cambridge: Cambridge University Press, 2001) 34.

83 C. Richards, and C. Lockhart, *Reflective Teaching in Second language Classrooms* (Cambridge: Cambridge University Press, 1994) 78. Qtd. in Eri Osada, "A Teacher's Decision-Making Process in an Elementary School EFL Education," *International Journal for 21st Century Education* 3, 2 (2016), 17. DOI: <https://doi.org/10.21071/ij21ce.v3i2.5851>.

reported to agree strongly and 34.3% said they simply agreed, as shown in table 1.

Table 1. Influence of Test on Freshmen’s Speaking Skills

Descriptors and Percentages					Total
Strongly Agree	Agree	Neither or N/A	Disagree	Strongly Disagree	67
28.4%	34.3%	29.9%	3.0%	4.5%	100%

Table 2 displays the percentages regarding the quality of speaking skills prompted by the course contents according to students. As can be observed, the majority rated it as excellent, followed by a smaller percentage that perceived it as very good. None of learners assessed it as poor.

Table 2. Influence of Course Contents on Freshmen’s Speaking Skills

Descriptors and Percentages					Total
Excellent	Very Good	Good	Fair	Poor	67
47.8%	38.8%	11.9%	1.5%	0%	100%

In addition, the qualitative annotations reveal concerns of various kinds. Participant 1, for example, suggested that “it would be great to have several “Artificial Tribunal” before the main one” (sic), similar to P-2, who wrote: “Maybe if the professors make a practice of the tribunal exam, that help a little bit more” (sic), and to P-30, who is concerned about his/her classmates feelings: “Personally, I don’t mind tribunal tests, but I think it makes my classmates really nervous.” Others, such as P-24, bluntly criticized that “the board-based test doesn’t help to that.” Yet, others argued that the test was necessary as training for the challenges of their future professional careers: “It make me feel nervous but that’s part of what I am going

to have in a classroom so in my personal opinion I think it is good” (P-47, sic); “it has been very useful because it was a good practice to avoid the fear factor when talking in front of people” (P-50, sic).

Table 3 shows how for sophomores, juniors, and seniors, the test’s contribution to their proficiency level is less evident. As an illustration, 45.5% disagreed that the exam influenced their general speaking skills, while only 12.1% agreed that it did so.

Table 3. Influence of Test on Sophomores, Juniors, and Seniors’ Speaking Skills

Descriptors and Percentages					Total
Strongly Agree	Agree	Neither or N/A	Disagree	Strongly Disagree	33
0%	12.1%	33.3%	45.5%	9.1%	100%

Table 4 deals with the quality of speaking skills fostered by the contents studied; 48.5% agree that the contents studied in class indeed helped them improve their speaking skills. However, 36.4% expressed the contents did not.

Table 4. Influence of Course Contents on Sophomores, Juniors, and Seniors’ Speaking Skills

Descriptors and Percentages					Total
Strongly Agree	Agree	Neither or N/A	Disagree	Strongly Disagree	33
9.1%	48.5%	36.4%	6.1%	0%	100%

Qualitatively, the comments are even more thought-provoking. For instance, P-77 questions the threatening nature of the exam: “This type of tests is super intimidating and causes a lot of foreign language anxiety to students and being nervous can affect your grade” (P-77, sic); P-80 questions its validity: “Although students share their current language development, a short interaction with

a partner in a “tribunal” test will provide little or no progress”; just as P-84 does when s/he highlights that “students tend to be really nervous and tend to forget the words or just pronounce incorrectly. It [the tests] is not measuring the real knowledge” (sic). To better capture the impressions on this variable, the following comments are presented below:

“Most of the time I get nervous when I’m in a board-based, so I don’t do my best.” (P-97)

“[...] having people judging me decrease the chances of showing my five speaking skills.” (P-99, sic)

“I think that the process helps but the exam doesn’t.” (P-92)

“I believe that this test only evaluates how students develop in that day at that time and not the process we have had.” (P-86, sic)

“The pressure in those tests sometimes limits the performance of the students. Usually, presentations work best.” (P-100)

“Additional oral expression resources must be provided in order to further develop speaking proficiency.” (P-80, sic)

“[The contents are] too narrow.” (P-81)

Overall, the groups sampled responded differently on how they interpret the BBT’s influence on their overall language proficiency. How the students assess its impact on their foreign language anxiety levels is analyzed below.

The Test and Students’ Foreign Language Anxiety Levels

When dealing with foreign language anxiety, freshmen appear to perceive different levels of anxiety both *before* and *after* taking the evaluation (see tables 5 and 6). When asked about their feelings prior to the test, most of them agreed on having anxiety levels, as a total of 61.2% claimed to feel extremely and moderately concerned. The full range of responses is shown in table 5.

Table 5. Freshmen's Level of Concern *before* the Test

Descriptors and Percentages					Total
Extremely concerned	Moderately concerned	Somewhat concerned	Slightly concerned	Not at all concerned	67
29.9%	31.3%	20.9%	11.9%	6.0%	100%

Some of the reasons reported about why they felt anxious before the BBT had to do with their lack of control over the situation itself. That can be exemplified by the following comments: “because I couldn’t choose my partner” (P-10), “it was the first time doing that kind of test” (P-13), and “I was intimidated by the presence of three professors” (P-17).

After taking the test, however, students’ foreign language anxiety levels dropped considerably since, as seen in table 6, 20.9% affirmed not to feel concerned at all and only 9% claimed to feel extremely concerned. However, foreign language anxiety levels were still an issue for 28.4% of the students who claimed to feel moderately concerned after taking the test.

Table 6. Freshmen's Level of Concern *after* the Test

Descriptors and Percentages					Total
Extremely concerned	Moderately concerned	Somewhat concerned	Slightly concerned	Not at all concerned	67
9%	28.4%	20.9%	20.9%	20.9%	100%

Students’ comments, on the other hand, show that they were, by and large, worried about having done well on the test, but they were aware of the fact they had not achieved a perfect mark. For instance, P-41 stated: “I think that I was good and I hope so” (sic), whereas P-46 reported: “I know that I did right but we all do mistakes” (sic).

Table 7 displays freshmen’s views on what BBTs represent for

them. Most seem to be almost certain that BBTs represent a moderate (32.8%) or minor problem (29.9%). They claim to feel concerned about factors such as final scores, their classmates' competence level, progress achieved, readiness for the test, among others.

Table 7. Freshmen's Degree of Concern about the Test

Descriptors and Percentages					Total
A serious problem	A moderate problem	A minor problem	Not a problem at all	No Answer	67
7.5%	32.8%	29.9%	22.4%	7.5%	100%

Like the freshmen, a majority of sophomores, juniors, and seniors (66.7%) expressed that their foreign language anxiety levels were quite high before the administration of the test. Table 8 shows that 21.2% informants described themselves as being extremely concerned and 45.5% as being moderately concerned. On the qualitative side, P-88 stated: "It usually makes me feel scared or something," and P-77 expressed "Imagine that you have to give a test in front of three important professors, I was obviously concerned."

Table 8. Sophomores, Juniors, and Seniors' Level of Concern *before* the Test

Descriptors and Percentages					Total
Extremely concerned	Moderately concerned	Somewhat concerned	Slightly concerned	Not at all concerned	33
21.2%	45.5%	15.2%	15.2%	3%	100%

However, the figures change for these two groups of participants when dealing with their post-test feelings (see tables 6 and 9), since 6.1% of sophomores, juniors, and seniors expressed feeling extremely concerned, as opposed to only 20.9% of freshmen who claimed not to be concerned at all. Most sophomores, juniors and seniors affirmed to feel moderately (21.2%) or somewhat (36.4%)

concerned after the BBT due to factors such as grades, the type of questions they would be asked, and the lack of professors' interaction during test administration.

Table 9. Sophomores, Juniors, and Seniors' Level of Concern *after* the Test

Descriptors and Percentages					Total
Extremely concerned	Moderately concerned	Somewhat concerned	Slightly concerned	Not at all concerned	33
6.1%	21.2%	36.4%	30.3%	6.1%	100%

Table 10 depicts sophomores, juniors, and seniors' views on how these types of tests still represent a moderate (66.7%) or minor (24.2%) problem (for freshmen (see table 7). However, BBTs seem more important for this population since 66.7% consider these tests a moderate problem, compared to 32.8% of freshmen. Comments such as "it seems that depending on how much you talk, may increase the mistakes." Your grade can change according to the topic or classmates" (P-76), or "it is not easy to talk in front of 3 professors about something I did not prepare" (P-94), attest to this perception.

Table 10. Sophomores, Juniors, and Seniors' Degree of Concern about the Test

Descriptors and Percentages					Total
A serious problem	A moderate problem	A minor problem	Not a problem at all	No Answer	33
6.1%	66.7%	24.2%	0%	3.0%	100%

For a direct comparison of foreign language anxiety levels, results from tables 8, 9, and 10 (sophomores, juniors, and seniors) can be contrasted with those from tables 5, 6, and 7 (freshmen).

The Test and Professors' Instructional Choices

For freshmen, a consensus seems to exist on the compatibility between the BBT and their instructors' methodological preferences during the course. When asked whether the exam format reflected the methods used by the professors (see table 11), 41.8% stated that they agreed and 35.8% reported to agree strongly with the statement.

Table 11. Freshmen's Agreement on Compatibility of Test Format and Procedures with Instructor's Methodology

Descriptors and Percentages						Total
Strongly agree	Agree	Neither or N/A	Disagree	Strongly disagree	No Answer	67
35.8%	41.8%	9%	4.5%	1.5%	7.5%	100%

On the question of whether the test directly influenced the classroom activities chosen by the instructors (see table 12), 34.3% of the informants expressed that for the most part their professor's choices seemed to be influenced by the BBT, while only 4.5% thought otherwise. From a qualitative perspective, the results appear slightly more varied. Some test-takers expressed moderate criticism through comments such as "the instructor could use a better methodology" (P-39, sic), "I think more speaking and oral expression or reading during class would've been better" (P-14, sic), "listening and speaking [...] worked, but nor evaluated with judges taking notes" (P-65, sic), and "I would ask for a bit more of activities like the one we had on the last Friday (impromptu) but the procedures were good" (P-48, sic). Others stressed full agreement: "yes they [activities] did [match the procedures;] we got strongly prepared in class for taking this test" (P-50, sic); and yet others stated direct agreement but did not answer how the test impacted instructional choices: "I agree with all the procedures" (P-40).

Table 12. Freshmen: Influence of Test on Classroom Activities

Descriptors and Percentages						Total
Always true	Sometimes true	Neutral	Rarely true	Never true	No Answer	67
20.9%	34.3%	28.4%	4.5%	4.5%	7.5%	100%

Quantitative data shows that for sophomore, junior, and senior test-takers, the consensus on whether or not the BBT is compatible with the methodology used by the professor seems slightly less clear-cut than for freshman students. Although 33.3% agree on the congruence between test format and classroom methodology, only 3.0% fully agreed strongly with it. Table 13 summarizes these results.

Table 13. Sophomore, Junior, and Senior's Agreement on Compatibility of Test Format and Procedures with Instructor's Methodology

Descriptors and Percentages						Total
Strongly agree	Agree	Neither or N/A	Disagree	Strongly disagree	No Answer	33
3.0%	33.3%	27.3%	24.2%	9.1%	3%	100%

The previous consensus remains true for whether or not the BBT influenced the classroom activities chosen by the professor. In this sense, 36.4% of the informants agreed that the test sometimes influenced the instructors' choice of classroom activities, 27.3% remained neutral, and another 27.3% assessed this influence as being *rarely true*, as shown in table 14.

Table 14. Sophomores, Juniors, and Seniors: Influence of Test on Classroom Activities

Descriptors and Percentages						Total
Always true	Sometimes true	Neutral	Rarely true	Never true	No Answer	33
6.1%	36.4%	27.3%	27.3%	0.0%	3%	100%

On the qualitative side, general comments lean toward a negative perception of this relationship. For example, P-77’s major criticism is that “the activities made in the classroom in big groups [are too different from] two people talking in front of three professors”, and that “sometimes the activities made in the course were not similar to what they called ‘tribunal’” (P-77). Along the same lines, P-85 argues that even though they receive a good deal of speaking practice for the BBT, “it is not what is done throughout the course” (P-85), just like P-100, who claims that “in some cases the professor paid close attention, but in others, it was just like a reading class or just watching videos” (P-100, sic). Lastly, P-80 criticizes the gap between professors’ language proficiency and lack of assessment literacy: “Some professors are extremely proficient, but they are somehow limited when it is time to test students” (P-80). Taken together, the two groups report somewhat similar opinions in terms of the consistency between the BBT and the professors’ methodological choices, but they differ in their qualitative assessments of this relation (see *Discussion* section).

The Test and Professors’ Decision Making

The last variable explored whether students felt that the BBT was a good basis for professors’ decision-making for planning, teaching, and assessment in future courses they would teach. Freshmen were somewhat optimistic: 34.3% predicted likelihood and 32.8%

foresaw extreme likelihood that the test results would be used for such purposes, as shown in table 15.

Table 15. Freshmen: Instructor’s Likelihood to Use BBTs for Future Decision Making

Descriptors and Percentages						Total
Extremely likely	Likely	Neutral	Unlikely	Extremely unlikely	No Answer	67
32.8%	34.3%	20.9%	3%	1.5%	7.5%	100%

The following comments offer the qualitative counterpart for the numbers above:

“I hope so!” (P-1)

“They shouldn’t, so I think they won’t, but at the end it’s their choice, so they might consider it.” (P-14, sic)

“I am sure it will be like that, they always seemed to be worried about their students, so, I am sure they will implement our feedback in a positive way.” (P-38, sic)

Table 16 shows that for sophomores, juniors, and seniors, the appraisal of this variable seems slightly less optimistic, with only 12.1% predicting extreme likelihood and 45.5% stating likelihood. The comments, however, showed divergent opinions on this matter. P-80 stated: “From a professor’s perspective, I consider that results of a test like this shouldn’t influence a decision regarding future courses to teach” (sic); P-84 claims that “every student is different to take the results as absolute would be completely wrong.” (sic); and P-100 criticizes some professors’ unlikelihood of changing their teaching practices based on BBT results: “I know some of them do take it into account. However, after taking some courses with the same professor or listening to others’ comments, I know some do not change anything about the way they teach” (P-100).

Table 16. Sophomores, Juniors, and Seniors: Instructor’s Likelihood to Use BBTs for Future Decision Making

Descriptors and Percentages						Total
Extremely likely	Likely	Neutral	Unlikely	Extremely unlikely	No Answer	67
12.1%	45.5%	18.2%	18.2%	3%	3%	100%

Concluding Remarks

Discussion of Findings

This paper has aimed to explore how much board-based oral tests influence language proficiency, foreign language anxiety levels, instructional choices, and decision making in three ELCL-UNA three bachelor’s level programs. Our discussion begins with the first area investigated: the BBT and students’ language proficiency and foreign language anxiety levels. Regarding the increase of students’ language proficiency, findings suggest a correlation between informants’ own proficiency level and their perceptions about such correlation; that is, the higher their English level, the less of a connection they perceived between these two elements, just as Reynolds⁸⁴ had found in a study of students’ perceptions of the washback of the TOEFL test. On the relation between the test and students’ foreign language anxiety levels, results show high levels of emotional distress mainly before the BBT, even amongst students who had been in the program for longer periods of time. To the uncritical eye, this finding is contrary to expectations since more experienced learners may be expected to have become used to board-based testing and the dynamics it entails; however, this can also be evidence that summative assessment of this kind is more complex than we generally realize and that foreign language anxiety-generating factors are not necessarily correlative

⁸⁴ Reynolds, iv.

to test-taking experience. Here, one must agree with Teemant's⁸⁵ assertion that more research is necessary to unveil the degree of importance that certain factors (foreign language anxiety included) exert upon test-takers' performance.

Turning now to the second area investigated (students' perceptions about professors' instructional choices and decision making), our analysis indicates two main tendencies. First, the two groups of informants (a. freshman students and b. sophomore, junior, and senior students) have seemingly analogous opinions in terms of the consistency between the BBT and the professors' methodological choices, but they differ in their qualitative assessments of this relation. For instance, some of them expressed that the BBT was not look at all like the activities used in class by the professor. That violates the principle of transparency in language assessment; as Rogier explains: "Transparency makes students part of the testing process by ensuring that they understand what the course objectives are and what will be tested, as well as the format of tests and how they will be used and graded."⁸⁶ Second, results were contrary to expectations in terms of the BBT and professors' decision-making. For example, most freshman students said they were positive that professors would use test results to make decisions about future courses they would teach, while the percentage of sophomores, juniors, and seniors who reported the same was much lower. Qualitative data from these students suggests that such views are due to previous experiences, with reports that some professors never update their teaching methods. While our study did not probe the reasons for these opinions, we are left with the question of whether this happens due to lack of willpower (if it actually happens), or due to lack of training, as Chen reported in her 2002 study. According to this author,

85 Teemant, 101.

86 Dawn Rogier, "Assessment Literacy: Building a Base for Better Teaching and Learning," *English Teaching Forum* 3 (2014): 2-13. Available at: <https://americanenglish.state.gov/files/ae/resource_files/etf_52_3_02-13.pdf>.

educational reform (such as the officializing of a board-based testing system) tends to be superficial for teachers since the content of their teaching is affected, but their methodologies remain unchanged due to lack of guidelines on how to align policy reforms with instruction.⁸⁷ At any rate, for now these questions are outside the scope of our research.

Despite the evidence analyzed so far, it is unclear whether higher-level students have more negative views toward the BBT because they have the language skills to express it, because they have been part of the program for a longer period of time, or because of aspects not yet clear in this study.

Implications, Limitations, and Further Research

Through an analysis of BBTs and students' perceived proficiency levels and foreign language anxiety, as well as their views on the BBTs and professors' instructional choices and decision making, our study has provided baseline evidence to understand the connections between this test and the four factors mentioned above. For the field of second language assessment, the inquiry has uncovered preliminary perspectives on the issue and opened an avenue for future research on the sub-field. It has generated insights for curricular decision making and planning, especially in the light of the UNA accreditation processes since 2006.

For more conclusive results, however, future research should address a number of limitations faced by the current research. The first and most obvious is that the professors' perspectives are yet to be investigated, to complete the spectrum of opinions about the issue at stake. Second, larger student and instructor samples, as well as wider contexts should be included as a way to test our results and address generalizations on the findings. Third, other methodologies such as narrative or phenomenological research could be incorporated to delve more deeply into the phenomenon under investigation.

⁸⁷ Chen, 17.

Lastly, a broader range of educational actors should also be considered, including stake holders, policy makers and faculty from the ELCL French and Spanish Departments.

In the literature review above, we presented the following observation by J. Charles Alderson: “[In the field of second language testing,] the apparent progress we think we have made – that we celebrate at conferences and seminars like this one, that we publish and publicise – may well not represent progress so much as activity, sometimes in decreasing circles.”⁸⁸ Almost thirty years later, we find Alderson’s criticism quite valid. Our hope is that this study of the effects of board-based speaking tests can open an avenue of reflection, improved teaching, and future studies to help turn the decaying testing activity that Alderson feared into actual progress in the language education landscape.

88 Alderson, 24.

Appendix 1: Likert Scale of Agreement

Objective: This instrument gathers data on the students' perceptions about the impact of board-based oral tests on various factors of language instruction and learning.

General Instructions:

- Read the statements below.
- Choose the answer that best represents your opinion about the statement.
- Feel free to write comments on the spaces provided.

The information you provide will be used for research purposes only, and your identity will be kept confidential. Your honesty will contribute to the validity of the information collected.

Part A

1. The board-based (*tribunal*) test has helped increase my general speaking skills in English.

5 Strongly Agree	4 Agree	3 Neither or N/A	2 Disagree	1 Strongly Disagree
------------------------	------------	------------------------	---------------	---------------------------

Comments: _____

2. The course contents studied in class helped me develop _____ speaking skills.

5 excellent	4 very good	3 good	2 fair	1 poor
----------------	----------------	-----------	-----------	-----------

Comments: _____

Part B

1. Before taking this test, I was _____.

5 extremely concerned	4 moderately concerned	3 somewhat concerned	2 slightly concerned	1 not at all concerned
-----------------------------	------------------------------	----------------------------	----------------------------	------------------------------

Comments: _____

1. After taking this kind of tests, I am usually _____.

5 extremely concerned	4 moderately concerned	3 somewhat concerned	2 slightly concerned	1 not at all concerned
-----------------------------	------------------------------	----------------------------	----------------------------	------------------------------

Comments: _____

2. In general, this test represents _____ for me.

5 a serious problem	4 a moderate problem	3 a minor problem	2 no problem at all
------------------------	----------------------------	----------------------	---------------------------

Comments: _____

Part C

1. The test format and procedures match the methodology used by the instructor in the course.

5 Strongly Agree	4 Agree	3 Neither or N/A	2 Disagree	1 Strongly Disagree
------------------------	------------	---------------------	---------------	---------------------------

Comments: _____

2. I feel this test influenced the instructor' choice of classroom activities.

7 Always true	6 Usually true	5 Sometimes true	4 Neutral	3 Infrequently true	2 Rarely true	1 Never true
---------------------	----------------------	------------------------	--------------	---------------------------	---------------------	--------------------

Comments: _____

Part D

1. I think the instructor will consider the results of this test to make decisions about future courses s/he teaches (Likelihood: Extremely unlikely, etc.).

5 Extremely likely	4 Likely	3 Neutral	2 Unlikely	1 Extremely unlikely
-----------------------	-------------	--------------	---------------	----------------------------

Comments: _____

Revista Letras

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 la carta en cuestión. En el caso de artículos de dos autores o más, los autores deberán aportar, de manera conjunta, la carta de originalidad y entrega única con todas las firmas respectivas.
8. Los artículos deben tener una extensión de 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 suceden. Los títulos de segundo nivel irán en negrita y en cursiva, y deberá dejarse un espacio adicional solo antes (nunca después). Los títulos de tercer nivel irán en cursiva únicamente y se dejará un espacio adicional antes. Los títulos irán sin numeración alguna, así sean de primer, segundo o tercer nivel.
15. El título del artículo podrá tener una extensión máxima de siete palabras de contenido, y será en todo caso puntual y conciso. El uso de las mayúsculas en el título deberá atenerse a la normativa internacional de la lengua en que esté escrito el artículo.

Sobre las citas textuales y las referencias bibliográficas⁸⁹

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

⁸⁹ Puede consultarse el formato MLA para aspectos no contemplados en este documento.

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.”

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>.

Nombre Apellido(s), «Título del artículo o trabajo», Nombre de la página electrónica, fecha de la consulta, <dirección electrónica>.

Para referencias posteriores se incluirá en la nota a pie solamente el apellido del autor y el número de página, separados por coma; por ejemplo: Herrera, 32. Si hay más obras del mismo autor o autores, se indicará incluyendo el año entre paréntesis justo después del apellido del autor y antes de la coma; por ejemplo: Herrera (2006), 32.

19. 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 superadas tales etapas, se enviará una carta de recibido al autor de la propuesta de artículo, mediante la cual se le indicará que su artículo será sometido al proceso respectivo de evaluación.

- c. Posteriormente cada propuesta 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 el 2020.

La edición consta de 150 ejemplares
en papel bond y cartulina barnizable.

1839-20—P.UNA