

ISSN 1409-424X

76

Letrae

Letras

Número 76

Julio-Diciembre 2024

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.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, CCUC, CIRC, DIALNET, DOAJ, ERIH PLUS, ESJI, EZB, GENAMICS, J4F, JOURNAL TOCS, LATINDEX, MIAR, MLA, OCLC WORLD-CAT, REAO, REBUIN, REDIB, RETI, ROAD, SHERPA/RoMEO, SUDOC, ULRICH'S y ZDB.

Rector

Francisco González Alvarado

Decana Facultad de Filosofía y Letras

Bibiana Núñez Alvarado

Directora

Sherry Gapper

Universidad Nacional, Costa Rica

Producción editorial

Marianela Camacho Alfaro

marianela.camacho.alfaro@una.cr

Consejo Editorial EUNA

Iliana Araya Ramírez, presidenta

Gabriel Baltodano Román

Marco Vinicio Méndez Coto

Erick Álvarez Ramírez

Jorge Herrera Murillo

Patricia Vásquez Hernández

María Clareth Calderón Monge

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

Alejandra Giangiulio Lobo

Universidad Nacional, Costa Rica

Mijaíl Mondol López

Universidad Nacional, Costa Rica

Mariana Solano Rojas

Universidad Nacional, Costa Rica



Comité científico internacional

Juan Antonio Albaladejo Martínez
Universidad de Alicante, España

Luis Beltrán Almería
Universidad de Zaragoza, España

Fernando Burgos
University of Memphis, EEUU

Amparo Clavijo Olarte
Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia

Victor S. Drescher
Indiana University of Pennsylvania, EEUU

Izaskun Elorza
Universidad de Salamanca, España

Irene Fenoglio Limón
Universidad Autónoma de Morelos, México

Luisse von Flotow
University of Ottawa, Canadá

Javier Franco Aixelá
Universidad de Alicante, España

Patricio Lizama Améstica
Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile

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

Gilda Pacheco Acuña
Universidad de Costa Rica, 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

(CONTENTS)

PRESENTACIÓN

(PREFACE) 7

ARTÍCULOS

(ARTICLES)

I Estudios literarios

(Literary Studies)

Daniela Soledad González 9 Apuntes sobre la poética de Leopoldo Marechal (Remarks on the Poetics of Leopoldo Marechal)

Antonella Romina Savia Vidales 33 El ritmo en el ensayo «Feminismo perfumado», de *Daiane Neumann* Alfonsina Storni (Rhythm in the Essay “Feminismo perfumado,” by Alfonsina Storni)

II. Estudios de lingüística aplicada

(Studies in Applied Linguistics)

Doriana Romero Zeledón 51 La pédagogie du projet pour évaluer la production écrite (La pedagogía del proyecto para evaluar la producción escrita)

Lindsay Chaves Fernández 83 A Comparative Approach for Pronunciation Instruction in English (Aproximación comparativa para la enseñanza de la pronunciación en inglés)
Sherry E. Gapper
Henry Sevilla Morales

<i>María Anette Mora Calvo</i> <i>Ruth Ortiz Garita</i>	119	Metáfora conceptual y <i>embodiment</i> en la noción «Costa Rica verde» en <i>Esencial Costa Rica</i> (Conceptual Metaphor and Embodiment in the Notion of «Costa Rica—Green» in <i>Essential Costa Rica</i>)
<i>Alex da Silva Rodrigues</i> <i>Roseli Gonçalves do Nascimento</i>	149	Judgment in the News: The Bolsonaro Government (Juicio en las noticias: el gobierno Bolsonaro)
<hr/>		
DOCUMENTOS (DOCUMENTS)		
<i>Luis Guillermo Barrantes Montero</i>	173	Posibilidades y desafíos para una <i>Universidad Nueva</i> (Possibilities and Challenges for a <i>New University</i>)
<hr/>		
NORMAS EDITORIALES (INSTRUCTIONS FOR AUTHORS)	195	

Presentación

(Preface)

La Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje, junto con la Universidad Nacional (UNA) alcanzó la media centuria de su fundación, hacia octubre de 1973, pero su acción institucional efectiva empezó en marzo de 1974, con el arranque de aquel año académico. Por razones más históricas que fortuitas, a nuestra joven escuela se fue integrando personal docente procedente de diversas latitudes, tanto culturales como geográficas. Aquella escuela tuvo entre sus misiones principales —todavía en plena vigencia— establecer la formación docente para la enseñanza del español, del francés y del inglés; con ello, la llegada de especialistas, no pocos del exterior. Eso creó un singular ambiente de relaciones internacionales, que fue aumentando con el tiempo y con las nuevas orientaciones pedagógicas y disciplinares.

También a lo largo de su propia historia —que empezó en 1979— en nuestra revista han confluído voces y aproximaciones tan diversas como aquellas de la docencia. Casi desde su nacimiento, a las páginas de LETRAS han llegado estudios, artículos y monografías procedentes de instituciones académicas de Argentina, Barbados, Bélgica, Brasil, Ecuador, El Salvador, España, Estados Unidos, Francia, Honduras, Irlanda, Japón, México, Nicaragua, Noruega, República Popular China, Taiwan, Trinidad y Tobago y Venezuela. Esta especie de ecumenismo académico, alimentado por la concurrencia de sendas lenguas y literaturas, ha propiciado un diálogo cuyas voces han alternado sus puntos de vista, sus intereses disciplinarios y sus bases epistemológicas, en dinámica coexistencia.

Este número, el segundo de 2024, conserva esa política editorial general de nuestra publicación, arropada por una casa de estudios convencida de que la convergencia de saberes y perspectivas promueve el cotejo, la interrelación y el debate de ideas.

Sherry E. Gapper
Directora

ARTÍCULOS
(ARTICLES)

I. ESTUDIOS LITERARIOS
(LITERARY STUDIES)

Apuntes sobre la poética de Leopoldo Marechal¹

(Remarks on the Poetics of Leopoldo Marechal)

Daniela Soledad González²

Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina



RESUMEN


Con la lectura de *Adán Buenosayres*, de Leopoldo Marechal, se hallan reflexiones metapoéticas acerca de la esencia de la poesía, la inspiración o el modo de representación literario. No obstante, algunas secciones del libro presentan una condensación de estas reflexiones. En este artículo se realiza un análisis hermenéutico de dos secciones de esa obra en las que la poética de Marechal se explicita con claridad, orden y condensación: el «Prólogo indispensable» y el episodio de la Glorieta de Ciro (capítulo I del libro IV). Además, se revisan las «Claves del Adán Buenosayres». Este análisis lo completan algunos comentarios sobre la poética de Marechal tomados de bibliografía especializada.



ABSTRACT

Upon reading *Adam Buenosayres*, by Leopoldo Marechal, various metapoetic reflections can be found on the essence of poetry, inspiration, the mode of literary representation. However, some sections provide a greater condensation of these reflections. A hermeneutical analysis is presented of two sections of this book in which Marechal's poetry is explained with clarity, order and condensation: the «Prólogo indispensable» and the episode of Ciro Bower (chapter I, book IV). In addition, the «Claves del Adán Buenosayres» are reviewed. This analysis is completed with comments about Marechal's poetry taken from specialized literature.

1 Recibido: 17 de setiembre de 2023; aceptado: 18 de marzo de 2024.

2 Facultad de Filosofía y Letras. Correo electrónico: gsgonzalez@ffyl.uncu.edu.ar;  <https://orcid.org/0000-0003-2437-531X>.

Palabras clave: Marechal, *Adán Buenosayres*, Poética, literatura argentina
Keywords: Marechal, *Adam Buenosayres*, poetics, Argentine literature

Leopoldo Marechal y el *Adán Buenosayres*

Este apartado es una breve introducción a la vida y obra de Leopoldo Marechal. No es exhaustivo, tan solo propedéutico. Marechal (Buenos Aires, 1900-1970) fue un escritor argentino de diversos géneros literarios, una de las figuras más importantes de la literatura argentina del siglo xx. Vivió su infancia entre la ciudad y un pueblo del interior de Buenos Aires, Maipú. Una interesante anécdota de esta época del escritor, que comenta su hija, es que les contaba a sus amigos de Maipú que su maestro le decía que escribía muy bien y que iba a ser poeta. Los niños del lugar contaban esto a sus padres y los papás les comentaban a sus hijos: «¡Habla así porque es de Buenos Aires!», razón por la cual tanto los niños como los padres le pusieron a Marechal el apodo «Buenos Aires»³.

En su juventud realizó diversos trabajos, entre ellos bibliotecario y docente. Formó parte de la generación literaria argentina de *los martinfierristas* o Grupo Florida. En 1926, viajó por primera vez a Europa, donde trabó amistad con importantes figuras intelectuales como Picasso y Berni. Años después, se mudó a París y continuó haciendo amistades del ámbito de la cultura. En 1934, se casó. Tuvo dos hijas.

En cuanto a sus ideas políticas, fue peronista. Sus ideas religiosas fueron cristianas. El poeta falleció de un padecimiento cardíaco en 1970, en su hogar. Unos años después de su muerte, sus hijas crearon la Fundación Leopoldo Marechal, que tiene como objetivo reunir y difundir la obra de Marechal, como se puede apreciar en su página web⁴.

3 Leopoldo Marechal, *Historia de la calle Corrientes* (Buenos Aires: Editorial Dunken, 2013) 86.

4 *Fundación Leopoldo Marechal*, 09/02/2019, <<http://www.marechal.org.ar/>>. Para tener un conocimiento más vasto de la vida del autor, cfr: Mónica Bueno, «Leopoldo Marechal: relato de un exilio», *I Congreso Internacional CELEHIS de Literatura*, 6 al 8 de diciembre del año 2001, Mar del Plata: Facultad de Humanidades - UNMDP. Para un panorama completo de la obra de Marechal, se puede consultar: Graciela Coulson y William Hardy, «Contribución a la bibliografía de Leopoldo Marechal», *Revista Chilena de Literatura* 5-6 (1972): 313-333.

La obra comprende novelas conocidas internacionalmente como el *Adán Buenosayres* (1948) y *El banquete de Severo Arcángelo* (1965). Además, incluye poesías: *Días como flechas* (1926), *Odas para el hombre y la mujer* (1929), *Laberinto de amor* (1936), *Cinco poemas australes* (1937), *Sonetos a Sophía* (1940) y *Heptamerón* (1966). La obra de Marechal contiene también ensayos, entre ellos, el *Descenso y ascenso del alma por la belleza* (1939), al que se hará referencia más adelante⁵. Escribió, además, obras de teatro; la más famosa, *Antígona Vélez* (1965). También escribió una autobiografía poética sonora titulada *Marechal, por él mismo*.

Es difícil explicar en pocas palabras lo que significa este escritor en la literatura argentina y universal. Por ello, se prefiere utilizar las palabras de otro escritor de reconocido prestigio, Sábato, en su *Homenaje a Leopoldo Marechal*: «[Marechal] tenía, como todo gran artista, algo de niño. Era un espíritu evangélico, uno de esos seres que parecen salvar el espíritu cristiano [...]». Sábato ilustra esta aseveración con un fragmento de uno de los poemas de Marechal: «No vaciles jamás en la defensa o enunciación o elogio de la Verdad, del Bien y de la Hermosura: son tres nombres divinos que trascienden al mundo, y es fácil deletrear su ortografía. No los traiciones, aunque te hagan polvo». Agrega:

Amaba a su pueblo como siempre lo han hecho los artistas verdaderamente grandes [...]. No amaba al hombre en abstracto, esa Humanidad con mayúscula [...] sino al pequeño y precario y sufriente ser de carne y hueso. Más aún: ansiaba que sus obras pudieran servir a ese hombre concreto, ayudándole a mitigar sus desdichas, respondiendo a sus más dolorosos interrogantes, revelándole su propia tierra [...]. Esa patria que él amaba y que bellamente resplandece en sus páginas; en un amor que paradójicamente se revela hasta en

5 Leopoldo Marechal, *Descenso y ascenso del alma por la belleza* (Buenos Aires: Sol y Luna, 1939).

sus más amargas reflexiones, cuando critica a los que lo ensucian o arrastran por el suelo, o lo posponen a sus sórdidos bolsillos⁶.

Adán Buenosayres es una muy polifacética novela, una «novela total»⁷. Para caracterizarla, se eligen aquí las siguientes palabras entre los muchos intentos de condensar la esencia de la novela:

Adán Buenosayres es eso: alarde lúdico y narración fantástica. Como dice Zum Felde, Leopoldo Marechal ha compuesto un libro de casi 700 páginas, el cual abarca la vida entera de la vasta Buenos Aires en todos sus planos y con todos sus elementos. Nos la presenta a través de las experiencias de un personaje de ficción y la estructura en forma de crónica en la que se suceden desde los episodios grotescos a los poéticos, desde los cuadros costumbristas hasta los alegóricos, desde las escenas crudamente realistas hasta las altamente fantásticas⁸.

En efecto, *Adán Buenosayres* es una narración, un símbolo, una articulación de niveles de representación (el individual con el nacional y el universal) y un vasto panorama de imágenes y excursos filosóficos y poéticos. A continuación, se pasa al análisis de las diversas secciones de la obra donde se hallan las afirmaciones más claras de Marechal acerca de su poética. El análisis se basa en una hermenéutica que apunta a la lectura comprensiva de los textos, su interpretación contextualizada, su análisis crítico y el establecimiento de relaciones entre los diversos materiales bibliográficos sobre el tema revisado⁹. Se entienden las *poéticas* como aquellos «circuitos sistemáticos de

6 Ernesto Sábato, «Homenaje a Leopoldo Marechal», *El ortiba* (1978), <http://www.elortiba.org/old/pdf/Marechal_Sabato.pdf>.

7 Javier De Navascues, «*Adán Buenosayres*», *una novela total: Estudio narratológico* (Navarra: EUNSA, 1992).

8 Teresa Valdivieso y Jorge Valdivieso, «Adán Buenosayres: estructura, caracterología y estilo», *Cuadernos Hispanoamericanos* 462 (1988): 144-149 (144).

9 Cfr. Hans Georg Gadamer, *Verdad y método I*, 10ª ed., A. Aparicio y R. de Agapito, trads. (Salamanca: Sígueme, 2003); Hans Georg Gadamer, *Verdad y Método II*, 9ª ed., M. Olasagasti, trad. (Salamanca: Sígueme, 2015) y Richard Palmer, *¿Qué es la Hermenéutica? Teoría de la interpretación en Schleiermacher, Dilthey, Heidegger y Gadamer*, B. Parra, trad. (Madrid: Arcos Libros, 2002).

procedimientos técnicos» y como un «modo particular de interpretación de la realidad»¹⁰.

«Prólogo indispensable»

El prólogo de la obra, que aporta elementos esenciales para comprenderla, comienza así:

En cierta mañana de octubre de 192., casi al mediodía, seis hombres nos internábamos en el cementerio de Oeste, llevando a pulso un ataúd de modesta factura (cuatro tablitas frágiles) cuya levedad era tanta, que nos parecía llevar en su interior, no la vencida carne de un hombre muerto, sino la materia sutil de un poema concluido¹¹.

Es posible arriesgar las siguientes interpretaciones, que luego serán reforzadas: Adán es símbolo del poema de Marechal. Es, además, símbolo de Marechal mismo (de su experiencia espiritual), lo cual está expresado de alguna manera en el siguiente fragmento:

Las primeras páginas de esta obra fueron escritas en París, en el invierno de 1930. Una honda crisis espiritual me sustrajo después, no sólo a los afanes de la literatura, sino a todo linaje de acción. Afortunadamente, y muy a tiempo, advertí yo que no estaba llamado al difícil camino de los perfectos. Entonces, para humillar el orgullo de algunas ambiciones que confieso haber sustentado, retomé las páginas de mi *Adán Buenosayres* y las proseguí bien que desganadamente y con el ánimo de quien cumple un gesto penitencial. Y como la penitencia trae a veces frutos inesperados, volví a cobrar por mi obra un interés que se mantuvo hasta el fin, pese a las contrariedades y desgracias que demoraron su ejecución¹².

10 María Cristina Salatino, «Arlt y Marechal: Poética y poéticas en pos del conocimiento», *Revista de Literaturas Modernas* 31-32 (2001): 115-124 (116).

11 Leopoldo Marechal, *Adán Buenosayres* (Barcelona: AGEA, 2000), 5.

12 Marechal, 2000 [1948]: 5.

Para el autor, *Adán Buenosayres* constituye «un gesto penitencial» surgido de una experiencia de profunda conmoción interna por motivos relacionados con el perfeccionismo en el plano espiritual y contiene, del mismo modo en que un fruto posee parte de la esencia del árbol que le dio origen, la «esencia» de las circunstancias en la que surgió.

La glorieta de Ciro

Este episodio procede del capítulo I del libro IV. El mismo Marechal¹³ en sus «Claves del Adán Buenosayres», afirma: «Expuse un Arte Poética en el ágape de la Glorieta de Ciro». En la glorieta de Ciro Rossini se encuentra este personaje, que es un amigo de Adán Buenosayres. Es presentado como un ser melancólico. Habla del ocaso de su júbilo, cuando tiempo atrás se reunía la gente en el lugar, ahora desierto. Las únicas personas que hay en el lugar son el payador Tissone (que no ha nacido en la pampa; es el representante del folklore nacional), el anarquista Príncipe Azul (con su opción por las masas proletarias) y tres humoristas del conjunto «Los bohemios» (cantantes de disparates, representantes de la vanguardia del arrabal)¹⁴. Llegan al cenador los viajeros que han ido a la tumba de Juan Robles. El narrador llama a estos «arte erudito» y les contrapone el primer grupo aludido, al que denomina «arte popular». Todos juntos comen una parrillada gigante. Esta parrillada configuraría la versión argentina del banquete platónico¹⁵.

En esa «noche absurda», de *Adán Buenosayres*, los personajes en estado de ebriedad comenzarán a hablar acerca del arte. La expresión «noche absurda» se repite en otros pasajes. Surge de labios de Adán cuando este reflexiona sobre el hecho de no haber imitado a Dios

13 Leopoldo Marechal, «Las claves de Adán Buenosayres», L. Marechal, J. Cortázar, G. De Sola y A. Prieto, *Las claves de «Adán Buenosayres» y tres artículos de Julio Cortázar, Adolfo Prieto, Graciela Sola* (Mendoza: Azor, 1966) 14.

14 Para indagar en las significaciones de estos personajes, *cfr.* Elena Calderón, «Verdad, belleza e inspiración: tres notas para una filosofía poética en *Adán Buenosayres*», *Revista de Literaturas Modernas* 33 (2003): 29-39.

15 Calderón, 31.

en el orden de la redención. Al final, la frase se repite cuando Adán Buenosayres decide acompañar al grupo que va en busca de la Venus terrenal. La recurrencia de esta frase puede deberse a la intención del autor de resaltar un tema recurrente o simbólico a lo largo de la obra, que tiene que ver con un estado de desorden, por lo que invita a una reflexión existencial.

Los bohemios profieren algunos disparates, ante los cuales Adán Buenosayres comenta que en realidad el disparate puro no puede existir porque la inteligencia humana puede asociar dos términos cualesquiera mediante correspondencias simbólicas, morales, analógicas, etc., y de esta forma darle una unidad que es «sombra, siquiera, de la unidad que tienen en el intelecto divino»¹⁶. La proyección de dominios es un mecanismo metafórico¹⁷. La posibilidad de elaborar metáforas sobre todo lo existente, sin restricción alguna, pone de manifiesto la facultad de la inteligencia humana para establecer conexiones entre conceptos aparentemente dispares, lo cual enriquece la comprensión y percepción del mundo que lo rodea. Sobre este punto de la metáfora se hablará más adelante.

Comienza Adán a formular una poética:

Señores —les dijo—, vean ustedes cómo, al formular una tesis sobre el disparate, nos hemos acercado a la poética. Jugar con las formas, arrancarlas de su límite natural y darles milagrosamente otro destino, eso es la poesía¹⁸.

Los demás se ríen de las disquisiciones de Adán Buenosayres, pero él se desentiende y prosigue hablando sobre el modo en que el

16 Marechal, 2000 [1948], 148.

17 La metáfora es comprendida como un fenómeno abarcativo. Diversos autores incluyen en esta categoría diferentes figuras como la comparación, la analogía, la alegoría, etc. Hernán Díaz. «La metáfora en la definición científica», *Metáforas en uso*, Mariana Di Stefano, coord. (Buenos Aires: Biblos, 2006), 105-114, 42. Para más detalles sobre la concepción de la metáfora como fenómeno conceptual abarcativo, *cfr.* Daniela González, *Recategorización, metáfora y metonimia: La nominalización y sus bases metafóricas y metonímicas* (Buenos Aires: Teseo Press, 2021).

18 Marechal, 2000 [1948], 148.

poeta crea, afirmando que lo hace con formas dadas. Los ruidos que hacen los demás dificultan su explicación hasta llevarlo a apartarse del grupo con Schultze, Ciro y Pereda. Entonces el narrador hace un guiño al lector implícito: «Y el lector, a su vez, deberá elegir ahora entre los dos bandos»¹⁹. En la mesa de Franky, canta el payador; en la otra, Adán desarrolla ideas sobre diversos aspectos de la poética, que se presentan desglosadas en los siguientes apartados.

Mimesis-creación poética

El poeta busca imitar la naturaleza en cuanto que intenta apresar la forma sustancial de las cosas, para darles algo de la plenitud que poseen en la inteligencia divina. Es imitador en cuanto a que trabaja con formas que no ha creado él, sino Dios. Es creador en cuanto a su *modus operandi*, que imita al verbo divino: «crea ‘nombrando’»²⁰. Según Marechal, Adán posee la noción de imitación de la naturaleza, como definición propia del arte, que da Aristóteles: «natura» tiene en Aristóteles un significado distinto que el que tiene para Luis Pereda y «otros naturistas ingenuos»:

Para el viejo Aristóteles, la natura del pájaro no es el pájaro de carne y hueso, como se cree ahora, sino la «esencia» del pájaro, su número creador, la cifra universal, abstracta y sólo inteligible que, actuando sobre la materia, construye un pájaro individual, concreto y sensible²¹.

En la poética de Marechal, la creación poética es análoga al acto creador de Dios. Busca la cifra, la forma, la esencia de las cosas: «al imitar el pájaro en su forma, el artista no crea ‘un pájaro’ sino ‘el pájaro’ con un granito de la plenitud maravillosa que tiene el pájaro en la Inteligencia divina»²². A esto se añade: «El punto más enigmático de esta analogía del acto creador aparece cuando el poeta parte de su

19 Marechal, 2000 [1948], 149.

20 Marechal, 2000 [1948], 151.

21 Marechal, 2000 [1948], 150.

22 Marechal, 2000 [1948], 151.

propia realidad entitativa como objeto de su penetración intelectual, es decir, en afán de construir ‘mi’ propia metáfora»²³. Esta idea de que la creación poética implica siempre la búsqueda de la propia esencia del poeta está en el siguiente pasaje:

Porque, si el modo creador del poeta es análogo al modo creador del Verbo, el poeta, estudiándose a sí mismo en el momento de la creación, puede alcanzar la más exacta de las cosmogonías²⁴.

Esto da paso al próximo punto que desarrolla el protagonista de la obra, que constituye una especie de cosmogonía-poética del poeta.

Movimiento del alma hacia/desde la belleza (de la inspiración a la escritura

Al considerarse como un ser análogo al creador, Adán Buenosayres, se ha dedicado a la autoobservación para profundizar en la comprensión de las cosmogonías. Especialmente, le ha interesado comprender el movimiento de su propia alma en relación con la belleza. Ha dividido este movimiento en etapas. Estas etapas son las que se detallan a continuación:

- a) *La inspiración poética*: una plenitud armoniosa llena los pulmones del poeta, sea porque recibe un soplo divino o porque despierta en sí una reminiscencia de la hermosura infinita. Se trata de un caos, en el que suenan juntas todas las músicas posibles de ser escritas. La palabra significa «el vacío del bostezo»²⁵. Es como la profunda inspiración que hace uno al bostezar. Y un entrecerrarse de ojos: es la concentración y el sueño de todas las cosas, que, sin embargo, todavía no quieren manifestarse.

23 Calderón, 35.

24 Marechal, 2000 [1948], 151.

25 Marechal, 2000 [1948], 153.

- b) *La expiración poética (caída)*: un movimiento induce al poeta a manifestar el caos. Elige entonces una de las posibilidades infinitas que lo integran y excluye las otras. Pasa de la inmovilidad al suceder.
- c) *La segunda caída*: el poeta debe manifestar la forma elegida *ad intra* (todavía espiritual e inmaterial) en una *ad extra*, limitada por la materia del idioma.

En pensamiento de Marechal, la creación divina no es como la creación poética humana. Dios creó, no por una caída, sino por un libre deseo manifestativo, por amor. La criatura, en cambio, debe comunicar las perfecciones recibidas siguiendo la ley de la Caridad. El poeta debe comunicar por ello la inspiración recibida. Por esta razón el poeta es «agente del Primer amor»²⁶.

Adán Buenosayres piensa, entonces, que el poeta imita a Dios en el orden de la creación; sin embargo, a él le resulta difícil imitarlo en el orden de la redención, que es lo que hace propiamente el santo, de acuerdo con las creencias del cristianismo. De pronto, las reflexiones de Adán Buenosayres se ven interrumpidas, ya que comienzan a redoblar para él los tambores de la noche penitencial. El personaje queda en un estado de abstracción del cual lo despiertan sus compañeros para continuar haciendo consideraciones poéticas.

En relación con la obra de arte, los compañeros preguntan a Adán si sabe qué es un homologado. Pero las reflexiones son interrumpidas ahora por el otro grupo, que anuncia un desafío entre Franky y el payador Tissone. Hasta aquí van a llegar las conceptualizaciones sobre la poética de esta escena, ya que, una vez terminada la payada, los comensales se despedirán y emprenderán la marcha. Samuel Tesler tiene una idea: ir en busca de la Venus terrestre. Adán Buenosayres piensa que le aguarda en casa su laboratorio de torturas y decide seguir al grupo de hombres a la calle *Canning*.

26 Marechal, 2000 [1948], 157.

Las claves del *Adán Buenosayres*

El texto, «al que el autor dedica veintiséis años de trabajo, correcciones y reediciones»²⁷, está escrito como un comentario hecho a Prieto, un crítico que ha escrito con seriedad sobre *Adán Buenosayres*. En él, Marechal se propone develar el «valor intencional» de la obra, su «genealogía» real y el «secreto anímico» del autor. De él, se extraerán algunas ideas poéticas que coinciden con las analizadas anteriormente y otras nuevas.

En cuanto a la gestación del poema (inspiración poética, expiración poética, segunda caída), Marechal afirma que no pensó en escribir una novela desde un principio. Lo que sucedió primero fue la posesión de «un universo de ontologías y experiencias que manifestar»²⁸. Luego se impuso la forma, como necesaria.

Define a la novela de la siguiente manera: «Novela es, no la ‘corrupción’, sino el sucedáneo de la epopeya», la cual debió «adaptarse a las condiciones del siglo (porque también en materia de arte nada se pierde y todo se transforma»²⁹. ¿A qué condiciones debió adaptarse? A la democratización, que exigió pasar de la narración de los hechos sobresalientes de héroes, a narrar los hechos de la gente corriente.

Estando en París, Marechal hizo su primer esbozo de *Adán Buenosayres*, para indagar en qué medida era posible gobernar una novela según los cánones de la epopeya: «Leyendo y releiendo las epopeyas clásicas, presentí que, bajo las apariencias de sus conflictos, quería manifestarse una ‘realización’ espiritual o una ‘experiencia metafísica’. Luego supe que así era, indudablemente: algunas, como la *Iliada*, traducían esa realización espiritual mediante el ‘simbolismo de la guerra’; otras, como la *Odisea* y la *Eneida*, lo hacían empleando el ‘simbolismo del viaje’»³⁰. Este descubrimiento de Marechal se

27 Florencia González Lanzellotti, «La hermosura anagógica en la estética de Leopoldo Marechal», *Revista Franciscanum* 54, 158 (2012): 165-200, 168.

28 Marechal, 1966, 8.

29 Marechal, 1966, 8-9.

30 Marechal, 1966, 9.

patentiza en su obra en el simbolismo del viaje o, como agrega él, «‘del error’, o del tormentoso ‘desplazamiento’, imagen viva de la existencia humana»³¹.

Hechas tales declaraciones, el poeta enumera algunas «marcas de filiación homérica»³², pues —en definitiva— su obra es una especie particular de epopeya. Una de estas marcas es la presencia de un *descensus ad inferos* (realizado por Adán y Schultze). Otra marca es la configuración del kimono de Tesler como la de un escudo de un héroe, los «riesgos del viaje» cuando Adán Buenosayres debe atravesar la calle Gurruchaga: Polifemo, Ruth (Circe) y las muchachas del zaguán (sirenas)³³. A otras marcas más importantes (de mayor significado metafísico) se añade el tema de las cuatro edades del hombre, introducido en la tertulia de los Amundsen y desarrollado en *Descenso y ascenso del alma por la belleza*.

¿Cuál es la realización espiritual que se manifiesta en la novela? La Solveig celeste representa, como lo hacía para los *Fedeli d'amore*³⁴, la *Madonna Intelligenza* o el *intelecto d'amore*, que lleva al hombre a la unión perfecta con Dios. «El viaje de ida por la calle Gurruchaga es el movimiento centrífugo del héroe que, abandonando la unidad de su mundo exterior va en busca de Solveig, se dispersa en la multiplicidad de la calle y afronta el riesgo de sus tentaciones y batallas»³⁵. En la tertulia de los Amundsen, luego de la comparación de las dos Solveig —la celeste y la terrestre—, se da la primera «reducción por el desengaño»³⁶.

31 Marechal, 1966, 10.

32 Marechal, 1966, 10.

33 Como lo indica el autor, este *leitmotiv* va a repetirse en la representación teatral que hará Adán Buenosayres con sus alumnos.

34 Los *Fedeli d'amore* son Dante Alighieri (de una gran influencia en *Adán Buenosaires*), Boccaccio y Petrarca. Cfr. Mario Casalla. «La tradición literaria: Dante y los ‘Fedeli d'Amore’», *Cátedra Marechal* I (1986): 67-71 y Annunziata Rossi. «El amor en las obras juveniles de Dante y de James Joyce». *Acta poética* 32, 2, (2011): 257-272.

35 Marechal, 1966, 11.

36 Marechal, 1966, 11.

Más adelante, Adán admitirá que la Solveig terrestre debe morir, y que con sus despojos debe construir una Solveig celeste; «esa transmutación se describe en el Cuaderno de Tapas Azules [...] Mucho tiempo antes (hablo de mi primera juventud) yo había ‘prefigurado’ esa transmutación de una Solveig en otra en mi poema *Niña de Encabritado Corazón* (1939)»³⁷.

En el viaje de vuelta, se figura el movimiento centrípeta (ya no de expansión, sino de concentración) del héroe. Desde su despertar metafísico, Adán tiene consciencia de hallarse en un estado de agonía (*leitmotiv* de los tambores de la noche; del pescado cazado, pero sin haber llegado a manos del pescador). Su construcción de la Solveig celeste lo ha iluminado acerca del qué y por qué de su agonía, y su despertar segundo mediante la recapitulación de su existencia lo hace tomar conciencia de la proximidad de la muerte, que se cumple en su retorno por la calle Gurruchaga. Al final del recorrido, se entrega —sin recibir respuesta aún— al divino pescador. Todos los pasos que Adán ha dado de modo «horizontal» se completan con la intervención «vertical» de Dios, que se le aparece en forma de linyera.

Luego de estas consideraciones, Marechal revisa el humorismo en *Adán Buenosayres*, al que considera como una «catharsis por la risa»³⁸. Prefiere el humor sin agresión, de la gigantomaquia y de la falta de temor a los «vocablos gruesos»³⁹, siempre que haya necesidad de ellos. El humor decora las partes de su relato que no son «substancia poética y metafísica»⁴⁰, pues con estas no se juega. Se refiere a un elemento humorístico importante: el infierno schultzeano, dotado de todas las comodidades terrestres, el cual fue presentado caritativamente «para que mis alegras conciudadanos tuvieran un pulcro lugar de recreación donde mirarse»⁴¹.

37 Marechal, 1966, 13.

38 Marechal, 1966, 15.

39 Marechal, 1966, 15.

40 Marechal, 1966, 15.

41 Marechal, 1966, 16.

La última sección del presente estudio se comprende en la clave de la doctrina del ascenso y descenso del alma en el movimiento artístico. Habla del movimiento realizado por Marechal en su búsqueda poética:

El conocimiento de las leyes cíclicas que gobiernan el desarrollo de una humanidad me ha hecho saber que, a partir de su origen, esa humanidad inicia un movimiento ‘descendente’ a través de las cuatro edades del hombre que figuran en toda tradición auténtica. Este descenso acelerado se traduce por una ‘oscuridad’ creciente, a medida que se aleja el hombre de la luz primordial manifestada en el centro de su origen [...]. Ahora bien, siendo yo un hombre de hierro [...] me quedaban dos recursos: o morir (abandonar la corriente del siglo en un gesto suicida), o nadar contra la corriente, vale decir, iniciar un ‘retroceso’ [...]. En tal manejo de fuerzas estoy ahora: soy un retrógrado, pero no un ‘oscurantista’, ya que voy, precisamente, de la oscuridad a la luz⁴².

Arte, verdad y belleza en *Adán Buenosayres*

En este apartado, se tratan algunos aspectos de la poética de Marechal siguiendo principalmente un artículo de Calderón⁴³. En primer lugar, es destacable el hecho de que Marechal piensa que el arte no se propone lo verdadero en tanto que verdadero; lo dice Adán mismo: «el arte no se propone lo verdadero, en tanto que verdadero, sino en tanto que hermoso»⁴⁴. No obstante, siempre que hay belleza, hay verdad (entendida esta como realidad). La belleza en el arte, en lugar de ser simplemente estética o decorativa, está intrínsecamente vinculada a la representación de la realidad. En otras palabras, el arte, al buscar la belleza, inadvertidamente revela aspectos fundamentales de la verdad/realidad. Esta concepción acerca de la mimesis tiene como base las nociones platónicas de la Belleza, la Verdad y el Bien como dimensiones supremas de la realidad, a las que se puede añadir lo que

42 Marechal, 1966, 22.

43 Calderón, 29-39.

44 Marechal, 2000 [1948], 146.

González Lanzellotti⁴⁵ denomina «el axioma dual en el que desarrolla su existir: el orden celeste y el orden terrestre». A esta base el poeta une ideas aristotélicas sobre la poesía⁴⁶ y, por supuesto, las ideas de otros autores, entre ellos, san Agustín, Plotino, Dionisio Areopagita, san Isidoro de Sevilla, san Juan de la Cruz y Homero⁴⁷.

La belleza es la que provoca el amor, la tendencia del hombre hacia el objeto bello. La belleza, como máxima aspiración del hombre, es donde este encuentra su bien, como advierte Calderón. En este sentido, la autora asevera que «El arte, entonces, como la filosofía, aparecen no como procesos racionales y dialécticos, sino movidos por una auténtica pasión radical, enamoramiento y seducción, provocados por la belleza y el amor que esta desencadena, que apunta, al final, a la unión del pensamiento con la Idea, a la cual Belleza y Amor están unidos indefectiblemente»⁴⁸. Ello pone de relieve la conexión íntima entre la belleza y el amor, entendido este como la fuerza que insta al ser humano a hacia la búsqueda de la expresión de la belleza y, por lo tanto, lo conduce a su bien, que es la unión con lo trascendental (en otras palabras, la Verdad, el Bien y la Belleza, en unidad, como lo real).

Otro aspecto por considerar en lo que respecta a la relación analógica que se establece entre la poesía y lo trascendental es el hecho de que la poesía es esencialmente metafórica. La metáfora es un proceso cognitivo por el que se asocian constantemente dominios cognitivos, muchos de los cuales son aparentemente diversos y distantes⁴⁹. La analogía es una de las formas de la metáfora. El siguiente pasaje resulta muy ilustrativo de la naturaleza metafórica (y, por tanto, analógica) de la poesía y destaca la autonomía del poeta en la generación de asociaciones y las posibilidades infinitas de su creatividad:

45 González Lanzellotti, 169.

46 Cfr. Graciela Maturó. *Leopoldo Marechal, el camino de la belleza* (Buenos Aires: Biblos, 1999), 200. Valeria Secchi. «*Mimesis, poiesis y kátharsis* en la teoría estética de Leopoldo Marechal: un diálogo con Platón y Aristóteles», *Recial* 4, 4 (2013): 1-15. DOI: <https://doi.org/10.53971/2718.658x.v4.n4.8220>.

47 Cfr. González Lanzellotti, 169.

48 Calderón, 33.

49 Cfr. George Lakoff y Mark Johnson, *Metaphors We Live By* (Chicago: The University of Chicago Press, 1980).

¿No puedo acaso, por metáfora, darle forma de chaleco a la melancolía, ya que tantos otros le han atribuido la forma de un velo, o de un tul o de un manto cualquiera? Y, ejerciendo en el alma cierta función purgativa, ¿qué tiene de raro si yo le doy a la melancolía el calificativo de laxante? Además, y haciendo uso de la prosopopeya, bien puedo asignarle un gesto humano, como la carcajada, entendiendo que la hilaridad de la melancolía no es otra cosa que su muerte, o su canto del cisne. Y en lo que se refiere a los ombligos lujosamente decorados, cabe una interpretación literal bastante realista⁵⁰.

Para Calderón⁵¹, «Marechal distingue lo que es la experiencia de la belleza en sí de lo que es la experiencia artística: y si la experiencia de lo bello es el resultado del acto sublime de la contemplación, a la labor fatigosa de unir el sentido disperso de las realidades sensibles corresponde el sudor del artista». En este sentido, se comprende el siguiente fragmento del *Adán Buenosayres*:

Nómbreme, por ejemplo, dos cosas que nada tengan que ver entre sí, y asócielas mediante un vínculo que sabemos imposible en la realidad. De primera intención, en esos dos nombres la inteligencia ve dos formas reales, bien conocidas por ella. Luego viene su asombro al verlas asociadas por un vínculo que no tienen en el mundo real. Pero la inteligencia no es un mero cambalache de formas aprehendidas, sino un laboratorio que las trabaja, las relaciona entre sí, las libra en cierto modo de la limitación en que viven y les restituye una sombra, siquiera, de la unidad que tienen en el Intelecto Divino. Por eso la inteligencia, después de admitir que la relación establecida entre las dos cosas es absurda en el sentido literal, no tarda en hallarle alguna razón o correspondencia en el sentido alegórico, simbólico, moral, anagógico⁵².

En relación con ello, se encuentra la noción de «homologado». Este concepto implica que el poeta, en tanto que imitador de Dios,

50 Marechal, 2000 [1948], 147.

51 Calderón, 33.

52 Marechal, 2000 [1948], 148.

posee la capacidad de «crear nombrando», como ya se señaló arriba. En esta dirección, Altuna (en un manuscrito inédito citado por Calderón⁵³), plantea que los siete libros que configuran el *Adán Buenosayres* se estructuran en función de constantes dicotomías:

Así, la novela atiende tanto al recuento prolijo de las peripecias de los personajes individualizados en una realidad concreta, como al salto idealizado de esa realidad, en un juego pendular entre lo concreto y lo abstracto, entre lo particular y lo universal, entre el Uno y la dispersión. A las estaciones del año corresponden estaciones del alma, al viaje de ida en la dispersión del día, el viaje de vuelta en la soledad de la noche; al ascenso y la luz, el descenso y la oscuridad; a lo arcano y sublime, lo inmanente y profano tejido en los diálogos de ese caótico grupo de peregrinos; a una Buenos Aires visible, una Buenos Aires invisible; a una Solveig terrestre, una Solveig celeste.

Los paralelismos mencionados en la cita y muchos otros que podrían detallarse ponen de manifiesto un razonamiento basado en la metáfora. La principal metáfora podría enunciarse como *El poeta es Dios*. Al modo de Dios, el poeta puede dar vida a entidades ficcionales y establecer (con una inevitable base en la lógica de la propia realidad) una dinámica de relación entre ellos. Efectivamente, como se indicó al analizar el prólogo del *Adán Buenosayres*, el personaje principal es comparado desde el inicio de la obra con un poema⁵⁴.

Las consideraciones hasta aquí expuestas permiten pensar los cinco primeros libros como un relato de las transformaciones que llevan a Adán a tener la misma movilidad que tiene un poema para ser concluido: el ascenso y descenso de los que habla el mismo personaje. Los últimos dos libros, el *Cuaderno de tapas azules* y *Viaje a la oscura ciudad de Cacodelphia*, son una especie de herencia espiritual dejada por Adán Buenosayres, que ha muerto en el libro V. Así, la ruptura cronológica del poema puede ser entendida desde la perspectiva

53 Calderón, 37.

54 Marechal, 2000 [1948], 5.

de Calderón como la presentación más fidedigna del homologado. Adán Buenosayres es presentado en el principio muerto; del mismo modo, «es a partir del poema terminado que el arte se presenta para su contemplación»⁵⁵.

Para finalizar este apartado, a la metáfora *El poeta es Dios* podríamos añadir otra: *El poema es el poeta*. Esto implica que la obra, en este caso, el libro *Adán Buenosayres*, actúa como una representación directa de su creador, Leopoldo Marechal. Esta interpretación se ve respaldada por las propias palabras del autor en sus *Claves del Adán Buenosayres*, donde expuso explícitamente que la obra refleja un proceso del alma propio que ha transferido a su personaje: «Tal es, amigo, la clave espiritual de mi Adán Buenosayres: ella traduce un proceso del alma que, por ser el mío, transferí a mi personaje»⁵⁶. Desde esta plataforma, puede afirmarse que el libro de Marechal —más que otros— es un reflejo íntimo y espiritual del autor, ya que revela un proceso de autoexploración y autoexpresión a través de la creación literaria.

Conclusiones

Leopoldo Marechal tiene una clara intención de poner de manifiesto diversos aspectos que hacen a la Poética, en general, y a su poética personal, en particular. Aquí, se realizó un análisis hermenéutico del *Prólogo indispensable* del *Adán Buenosayres* y del episodio de la Glorieta de Ciro (capítulo I del libro IV del *Adán Buenosayres*). Además, se revisaron las *Claves del Adán Buenosayres* y algunos textos bibliográficos.

El *Prólogo indispensable* hace honor a su calificativo, al proveer dos aspectos esenciales para comprender el *Adán Buenosayres*: por un lado, identifica al protagonista con un poema y, por otro lado, presenta la obra como fruto de una experiencia ontológica de crisis

⁵⁵ Calderón, 38.

⁵⁶ Marechal, 1966, 14.

espiritual. Estos dos ejes vertebradores de la obra, serán retomados en las «Claves del Adán Buenosayres», en las que se insiste en el estatus del protagonista de la obra literaria como punto de unión entre lo universal y particular, además de explicitar el paralelo que el autor hace entre la experiencia ontológica que se busca transmitir y el «viaje» que lleva a cabo el personaje principal. La idea de viaje tiene relación con el hecho de que para Marechal la novela moderna viene a ser una sustitución de la antigua epopeya.

El episodio del Adán Buenosayres que sucede en la glorieta de Ciro, por su parte, lo señala el mismo Marechal como un «arte poética». Configura una versión local del banquete de Platón, en el que los personajes discuten sus ideas acerca del arte. Algunas de las ideas que se exponen son: a) existen correspondencias entre cualesquiera dos elementos que se deseen unir simbólicamente (pues en el intelecto divino conforman todas una unidad), b) hacer poesía es arrancar las formas de sus límites naturales, c) el poeta es un imitador del creador divino porque «crea nombrando», d) la creación poética busca la cifra, la esencia de las cosas, e) el proceso de creación incluye tres momentos: inspiración poética, expiración poética (primera caída) y escritura (segunda caída).

Otros aspectos de la poética de Marechal tomados de la bibliografía son los siguientes: el poeta busca la belleza (la verdad y el bien vienen con ella), su impulso inicial es el Amor, su *modus operandi* principal es la analogía, que establece un equilibrio entre lo universal y lo particular. Este equilibrio se ha logrado en la obra en el personaje principal, que ya desde su nombre y presentación, es un hombre en particular, pero es también todos los hombres. Y es, además, un reflejo del propio Marechal, como el mismo autor reconoce.

El ritmo en el ensayo «Feminismo perfumado»¹, de Alfonsina Storni

(Rhythm in the Essay “Feminismo perfumado”, by Alfonsina Storni)

*Antonella Romina Savia Vidales*²

Universidad Federal de Pelotas, Río Grande del Sur, Brasil

*Daiane Neumann*³

Universidad Federal de Pelotas, Río Grande del Sur, Brasil



RESUMEN


En este artículo se propone una escucha del ritmo del ensayo «Feminismo perfumado», de Alfonsina Storni, con atención a la construcción de la significancia, a aquello que el poema hace, al efecto que produce. Se parte de las nociones de ritmo y poema planteadas por Meschonnic, así como de las de acento sintáctico y acento prosódico desarrolladas, según Dessons. Este recorrido teórico posibilita un análisis que no se basa solo en la lectura del enunciado, sino también en la de la enunciación, lo que viabiliza la escucha del ritmo del ensayo.




ABSTRACT

In this paper, we seek to listen to the rhythm of the essay “Feminismo perfumado,” by Alfonsina Storni, giving attention to the construction of signification, that is, to what the poem does, to its effect. We begin with the notions of rhythm and poem as proposed by Meschonnic, as well as with the notions of syntactic accent and prosodic accent

1 Recibido: 7 de agosto de 2023; aceptado: 2 de febrero de 2024.

2 Programa de Posgraduación en Letras, Centro de Letras y Comunicación. Correo electrónico: antonellasavia@gmail.com;  <https://orcid.org/0000-0002-5210-6400>.

3 Letras y Programa de Posgraduación en Letras. Correo electrónico: daiane_neumann@hotmail.com;  <https://orcid.org/0000-0002-7363-0375>.

developed by Dessons. This theoretical path supports an analysis that is based on the reading of both the utterance and the enunciation, making it possible to listen to the rhythm of the essay.

Palabras clave: escucha, ritmo, poema, Alfonsina Storni

Keywords: listening, rhythm, poem, Alfonsina Storni

Introducción

La *poética* de Meschonnic propone que se observe la historicidad tanto del sujeto como la de los valores, lo cual supone comprender el discurso como sistema y no solo la lengua como tal, dejándose de pensar lo discontinuo del signo y pasándose a considerar lo continuo del lenguaje. De esa forma, argumenta que el ritmo es la organización del movimiento de las palabras, del discurso a partir de un sujeto y del sujeto a partir de un discurso; la unidad de la poética sería, entonces, el texto como sistema de discurso.

El ritmo es, pues, el propulsor del desarrollo de la poética de Meschonnic, que se constituye a partir de discursos, estableciendo relaciones dentro de los textos. De esa forma, al observarse el ritmo, se considera el discurso como un sistema que produce su propia sintagmática y paradigmática, tomándose en cuenta los acentos sintácticos y prosódicos, la significancia, el efecto que el texto buscó construir. A partir del posicionamiento acerca del lenguaje y de la literatura propuesto por la poética del ritmo en Meschonnic se analiza aquí el ensayo «Feminismo perfumado»⁴ (ver Anexo). La obra fue escrita por Alfonsina Storni (1892-1938) en 1919 y publicada en la revista *La Nota*, de circulación en el territorio argentino. En el texto se abordan cuestiones relacionadas al feminismo, pensadas específicamente desde la posición del sujeto histórico construido por el poema⁵. Este se corporifica en un poema que

4 Alfonsina Storni, «Feminismo perfumado», *La Nota*, 2 de mayo de 1919. Las autoras de este artículo lo toma de M. Méndez, G. Queirolo y A. Salomone, Eds., *Nosotras y la piel*, selección de ensayos de Alfonsina Storni (Buenos Aires: Alfaguara, 1998) 32-33.

5 En este artículo, tomamos la noción de poema propuesta por Meschonnic y problematizada en la primera sección del trabajo, titulada «La noción de poema».

irrumpe contra cualquier intento de ceder ante lo que denomina «feminismo perfumado». Forma parte de la obra de una autora que busca, a partir de sus poemas y ensayos, marcar una posición con respecto a las mujeres y a su lugar en la sociedad. Las protagonistas de su obra se presentan en diferentes posiciones y lugares de la vida pública y privada. Los textos de Storni son ricos en cuestiones-reivindicaciones femeninas y feministas, consideradas desde la mirada de ese sujeto histórico que, en su afán de alcanzar lo universal en lo particular, sigue produciendo efectos en la actualidad. Sus discursos transbordan la fuerza femenina y la voluntad de transformar la sociedad.

Se presentan las nociones de poema y de ritmo, así como las de acento sintáctico y prosódico, como se encuentran en las propuestas teóricas de Meschonnic⁶ y de Dessons⁷. Posteriormente, tras la presentación del ensayo, procederemos al análisis de su ritmo, buscando cubrir con nuestra mirada todo el discurso, prestando especial atención a los acentos, a las relaciones sintácticas, a la organización del ritmo. Por último, presentaremos las conclusiones.

Noción de poema

Meschonnic plantea una noción de poema propia de su propuesta teórica. Para comprender ese concepto, partimos de Benveniste, quien trata la noción de poema y su teorización puede considerarse una vía de acceso a la poética meschonniquiana. Propone que se estudie el lenguaje tomando en cuenta la subjetividad. De esa forma, toma el lenguaje como constituyente de la cultura, del pensamiento y del hombre. La subjetividad es comprendida como la «[...] capacidad del locutor de proponerse como ‘sujeto’»⁸. De este modo, mediante el uso del lenguaje el hombre se define en la sociedad, no siendo posible concebir el

6 Henri Meschonnic, *Crisis del signo: política del ritmo y teoría del lenguaje*. Guillermo Piña-Contreras, trad. (Santo Domingo: Ediciones FERILIBRO, 2000).

7 Gérard Dessons, *Le poème* (París: Armand Colin, 2011).

8 Émile Benveniste, *Problemas de Lingüística general I*. Maria da Gloria Novak y Maria Luisa Neri, trads., 5ª ed. (Campinas: Pontes Editora, 2005) 286.

lenguaje disociado del hombre, de la cultura y de la sociedad. Benveniste⁹ trae a los estudios del lenguaje, por medio de la discusión acerca de la subjetividad en el lenguaje, el dominio semántico, el discurso, la lengua en acción. Se considera la relación entre lengua, cultura y sociedad y a la frase¹⁰, como productora de discurso.

Laplantine¹¹ al analizar el dossier Baudelaire, realiza una lectura muy peculiar de la obra de Benveniste. Estudia su teoría desde la perspectiva de la poética del discurso y de la noción de poema. Laplantine subraya que la propuesta poética benvenistiana consiste en pensar la transformación operada por el poema. En su poética Benveniste afirma que hay problemas de lengua que nunca se apartan de los problemas de la vida, por lo cual el poema inventa una forma de lenguaje y una forma de vida.

Al considerar la lectura de Laplantine y la mirada de Benveniste sobre el poema, se nota su afinidad con la noción propuesta por Meschonnic. Este autor entiende el poema como una reinención siempre única del lenguaje. Laplantine destaca que dentro del poema hay una relación con el lenguaje y con el mundo. Estos cambios en la noción de poema aportan nuevas perspectivas a los análisis, pues hacen que se observe el conjunto, el poema como un todo: el ritmo organiza el discurso, hay un sujeto del poema que organiza el discurso.

Meschonnic resalta que «[...] para ser sujeto, para vivir como un sujeto, es necesario acordar al poema un espacio que el mundo le niega. Un espacio»¹². Debe permitírsele ser un poema más allá de la poesía. Para el teórico, solo hay poema «[...] si una forma de vida transforma una forma de lenguaje y si, recíprocamente, una forma de lenguaje transforma una forma de vida»¹³. Meschonnic recalca que

9 Émile Benveniste, *Problemas de Lingüística general II*. Eduardo Guimaraes, et al., trads., 2ª ed. (Campinas: Pontes Editora, 2006).

10 Benveniste considera la frase como proposición y también como discurso.

11 Chloé Laplantine, «*Émile Benveniste: poétique de la théorie*». Tesis – Ecole doctorale Pratiques et théories du sens, Université Paris 8, París. Disponible en: <<https://octaviana.fr/document/159650267/?c=0&m=0&s=0&cv=0>>.

12 Meschonnic (2000), 47.

13 Meschonnic (2000), 47.

solo hay sujeto por medio del poema. Solo el poema transforma las palabras, transforma la manera en que vemos el mundo y en que nos relacionamos, transforma el acto de traducir y de escribir.

El poema transforma al sujeto, un sujeto que no existiría sin él, por medio del lenguaje, y demuestra que «[...] no nos servimos del lenguaje. Pero que nos volvemos lenguaje»¹⁴. Así, un poema transforma, transforma al sujeto, el mundo, las relaciones; y es el ritmo el que organiza el lenguaje, constituye a los sujetos. Para Meschonnic, el ritmo es una forma-sujeto que renueva las relaciones de sentido. Así, el poema es todo aquello que pone en juego la subjetivación del discurso, ya sea en prosa, verso o línea: «un poema es un acto de lenguaje que se produce una sola vez y que se reanuda sin cesar. Porque hace sujeto. No deja de hacer sujeto»¹⁵.

El poema es escucha, el signo es sordera; solo el poema moviliza el lenguaje como un todo, como escucha, como continuo, la oralidad tanto en lo hablado como en lo escrito, por medio del ritmo. El poema, para Meschonnic, es aquel en el que hay una reversibilidad entre vida y lenguaje, entre lenguaje y vida. El poema transforma el pensamiento, transforma la mirada sobre el discurso, transforma la mirada sobre la obra como un todo.

Noción de ritmo

Meschonnic trae a la poética una nueva noción de ritmo. Partimos de la propuesta de Benveniste para, con Meschonnic, «desplatonizar» el ritmo. Meschonnic pasa a considerarlo como organización del discurso, del sentido en el discurso, un sentido producido por todos los elementos del discurso. Así, el poema, el ritmo y el sentido del poema han cambiado la forma de ver el discurso al traer al análisis la significancia del discurso.

14 Meschonnic (2000), 48.

15 Meschonnic (2000), 50.

Laplantine discute sobre la concepción de poeta. Para la autora, el poeta sería aquel que crea usando las palabras. El poeta combina las palabras, crea relaciones únicas entre ellas, produciendo, así, un poema. Consideramos que el poeta, como el concebido por Benveniste, es el arquitecto de las palabras, palabras cargadas de sentidos que, al ser organizadas, dispuestas en un texto, crean sentidos y relaciones únicas. Así, cuando se lee un texto teniéndose en cuenta la poética y el ritmo, se descubren sentidos únicos en aquel discurso.

Para Benveniste, el concepto de ritmo no tuvo siempre el sentido que se le ha atribuido desde Platón; pero ha sido Meschonnic quien ha modificado esa noción, y se propone «desplatonizar» la noción de ritmo. Al operar ese cambio, pasa a comprenderlo como la organización de las partes que componen un todo, lo ve como flujo, móvil, modificable. El ritmo como flujo permite relacionar las palabras y los sonidos considerando el conjunto del discurso. Se pasa a producir una significancia en el texto, del ritmo afloraran asociaciones no lineales y la escucha del texto permite descubrir sentidos nuevos emanados de un mismo discurso. El sentido y la significancia son considerados en la integralidad del texto, en la subjetivación del discurso.

Partiendo de su visión sobre el poema y el ritmo, Benveniste observa que cada lectura renueva el poema, pues la disposición de las palabras y las relaciones producidas por ellas son siempre únicas en cada nueva lectura. Así, en el poema, las palabras son organizadas por el ritmo. Cuando se analiza un texto desde la poética, no es la lectura lineal la que dicta el recorrido; es el ritmo el que guía nuestra mirada hacia aquellos sentidos únicos producidos por las relaciones paradigmáticas y sintagmáticas de aquel discurso.

A partir de las nuevas vías abiertas en la noción de ritmo por Benveniste, Meschonnic considera el ritmo como una organización del discurso por parte de un sujeto, tomando en cuenta el cuerpo, la voz, la prosodia. El sujeto y el lenguaje son indisociables para el autor; el sujeto del poema produce la significancia del discurso. Aquí

entendemos el sujeto del poema como lo hacen Dessons y Meschonnic¹⁶. Para estos teóricos, el sujeto del poema es aquel que organiza el lenguaje, la subjetivación del discurso, aquel que transforma el discurso y, al mismo tiempo, se transforma por medio de él; por eso, también se le llama sujeto histórico, pues se constituye por medio de su historización en y por el lenguaje. Esa subjetivación solo se observa por medio del ritmo del discurso.

Dessons y Meschonnic también observan que la poética requiere nuevas formas de mirar el texto. Es necesario escuchar el ritmo, escuchar al sujeto del poema; la poética del ritmo hace escuchar al sujeto. Así, la poética del ritmo pasa a considerar el lenguaje como un continuo, tomando en cuenta todo lo que tiene relación con él (el cuerpo, la lengua, la literatura, el pensamiento, la cultura, la oralidad). La poética considera todas las partes que constituyen el discurso, considera lo que cada obra realiza como único.

El cambio de la noción de ritmo trajo a los análisis la noción de oralidad. La poética considera la oralidad tanto en el texto escrito como en el texto hablado. Se entiende por oralidad el modo de significar del discurso, la presencia del sujeto en el texto. La oralidad aparece en el texto escrito por medio de lo que Dessons y Meschonnic llaman el cuerpo en el lenguaje, en la organización del texto. Esta noción también implica la cuestión del valor, pues la relación entre la oralidad y el valor genera cambios en la noción de ritmo. La noción de valor¹⁷ está asociada al sentido, que es siempre único en el discurso, cada vez que este se actualiza. De esa forma, Meschonnic destaca que el ritmo deja de ser medida y pasa a ser sentido del discurso, un sentido que no se puede medir. El ritmo produce, así, la oralidad, trayendo

16 Gérard Dessons y Henri Meschonnic, *Traité du rythme: des vers et des proses* (Paris: Nathan, 2003).

17 Saussure (2012 [1916]) considera que el signo lingüístico se compone de un significado y un significante; y que, en la relación entre los dos términos se encontraría lo que él llamó «valor». El valor del signo también es definido por Saussure, dentro del sistema de la lengua, por oposición. El valor de cada signo, dentro de las lenguas, se definiría en la relación con los demás signos del sistema. Para Meschonnic, en cambio, el valor y el sistema del texto crearían relaciones de forma y sentido, sonido y sentido, propias de un sistema de discurso dado.

al texto una nueva mirada relacionada al efecto de escucha del texto, al modo de significar del discurso. La oralidad permite escuchar la organización del ritmo en el texto, produciendo un valor único para el discurso, un sentido único.

Acentos sintácticos y prosódicos

La nueva noción de ritmo propuesta por Meschonnic conduce a otros asuntos: la concerniente a los acentos sintácticos y prosódicos. Dessons aborda esta cuestión de la acentuación con más detenimiento. Observa que la acentuación hace que cada poema signifique de forma única y distingue dos tipos de acentuación: el acento principal, esencial para el ritmo del lenguaje, y el acento secundario, específico del discurso. Y el teórico también identifica, dentro de la acentuación principal, dos tipos de acentos: el sintáctico (o de grupo) y el prosódico.

El acento sintáctico sería el que recae en la última sílaba de los grupos sintácticos en el francés. En las lenguas portuguesa y española, ese acento puede recaer sobre la penúltima sílaba (caso más frecuente), aunque también en las penúltima y antepenúltima sílabas. En cuanto al acento prosódico, se observa en la repetición de fonemas consonánticos en ataque. El acento prosódico —o eco prosódico, como lo denomina Meschonnic— se vincula al discurso, a las palabras que están al final de un grupo y que, por ende, no reciben acento sintáctico.

La poética de Meschonnic sitúa al lenguaje en relación con la cultura, la literatura y la sociedad, por lo cual, para el autor, es necesario observar la totalidad del discurso, no solo las palabras. Así, este autor se opone a la separación entre forma y sentido, sonido y sentido y afirma que un buen análisis debe mostrar lo que el texto hace, no solo lo que dice. Cuando se analiza un texto por medio de la poética, se deben tener en cuenta el discurso, el ritmo, la significancia: quien realiza el análisis debe asumir una posición de escucha del texto. Así, en el poema, en la poética, el ritmo produce valores que no se limitan al sentido primero. El ritmo permite relaciones nuevas, únicas, que

producen lo que Meschonnic llama significancia. El ritmo organiza el discurso, el sentido, lo desconocido de un discurso dado. De esa forma, ya no se observan solo la acentuación y las pausas, sino que se pasa a tener en cuenta la organización de consonantes y vocales de las palabras en la totalidad del texto; el ritmo guía la mirada. Dessons y Meschonnic recalcan que el ritmo está presente tanto en el verso como en la prosa, siendo el verso una unidad compuesta por unidades métricas y rítmicas y la prosa, una unidad compuesta de patrones diversos, no métricos. El ritmo se puede observar tanto en el arreglo de consonantes como en el vocálico de la totalidad del discurso. Buscar el ritmo en el ensayo «Feminismo perfumado» es lo que haremos a continuación.

Ensayo «Feminismo perfumado»

Comenzaremos presentando el texto completo con la marcación de los acentos sintácticos. Posteriormente, se emprende el análisis y demuestra cómo la mirada es guiada por el ritmo a lo largo del texto.

«Feminismo perfumado», 2 de mayo de 1919¹⁸

Las épocas/ de transición/ han dado/ siempre/ productos/
híbridos/ de aspecto/ desagradable/. Hay/ un animal/ que sirve/
de eslabón/ entre los mamíferos/ y las aves/: el ornitorrinco/.
Posee/ este animal/ pico/ de ave/, pone/ huevos/ y es mamífero/.

Este feo/ producto/ zoológico/ me ha hecho recordar/, por
asociación/ de ideas/, a cierto producto/ híbrido/ del feminismo/.

Por defensora/ que sea/ de los derechos/ de la mujer/, no
puedo/ menos/ que encontrar/ desagradable/ cierto elemento/
que emerge/ del feminismo/ y que/, bien considerado/, no
es más/ que una combinación/ torpe/ de la vieja/ habilidad/
femenina/ con retazos/ intelectuales/.

18 Las barras utilizadas en el texto indican la separación de los grupos sintácticos.

Este perfumado/ feminismo/ **pone/ feos/ borrones/** en una **causa/** que necesita/ un **sobrio/ valor/ moral/** para imponerse/.

Pongamos/ por caso/: una **señora/ se siente/ llena/** de **vigor/ masculino/; quiere/ viajar/** como periodista/, y consigue/, de un **diario/**, un **carnet/** que la acredita/ como **repórter/ del mismo/**.

Esta **señora/** no ha **hecho/** en su **vida/** otra **cosa/** que **lustrarse/** las **uñas/**, pero posee/ una **ilustración/ suficiente/** para no **hacer/** un del todo **deslucido/ papel/**.

Sale/ esta **señora/** de su **país/** y **va/** a los **límites/**, a cuya **prensa/** **saluda/**, en **visita/ personal/**, en **nombre/** del **diario/** que **representa/**.

La **señora/** es **bella/** y **cuando/** el **talento/** se le **acaba/**, **emplea/** **graciosamente/** los **ojos/**, **dice/** **cuatro/** cosas **nebulosas/**, **inventa/** **extravagancias/**, se le **escapan/** **estulteces/...** En **fin/**, su **persona/** **femenina/** **triunfa/** en **nombre/** de un **feminismo/** que ella se **inventa/**, pues tales **artes/** **nacieron/** con **Eva/**, y el **verdadero/** **feminismo/** que **busca/** la **dignificación/** de la **mujer/**, que **tiende/** a **elevarla/** por sobre el **instinto/**, **sufre/** una **baja/**, mientras que la **activa/** **dama/** **logra/** un **artículo/** en un **diario/** o **revista/**, y el **mundo/** **sabe/** que **existe/**.

Casos/ como el **presente/** no son la **excepción/**; muchos **así/** o muy **parecidos/** **sucedan/**; sin **embargo/**, **consuela/** **pensar/** que en todos los **movimientos/** **humanos/** **ocurre/** y ha **ocurrido/** y **ocurrirá/** lo **mismo/**.

Mientras los **convencidos/** **luchan/** por **imponerlo/** **seria/** y **noblemente/**, **elementos/** de **especulación/** los **aprovechan/** para su **lucimiento/** **personal/**.

No **creo/**, desde **luego/**, que la **mujer/**, por el **hecho/** de **salir/** de su **hogar/** haya de **perder/** su **natural/** **gracia/** **femenina/**; **pero/**, de que la **consERVE/** sin **violencia/** a que la **maneje/** **oscurementemente/**, **sesgando/** el **feminismo/**, **hay/** una **larga/** **diferencia/** que los **menos** **avezados/** **cazan/** al **vuelo/...**

Análisis del ensayo

Al leer el ensayo tomando en cuenta la poética y las relaciones establecidas por el ritmo, es posible notar asociaciones otras, sentidos otros en el texto. Cuando se considera la significancia producida por el ritmo en el ensayo, se hace posible observar y reestructurar algunos grupos sintácticos, modificándose, así, la acentuación del poema.

En el caso que nos ocupa, se pueden reestructurar estos grupos sintácticos: «Las épocas / de **transición**» (línea 1), «**productos** / **híbridos**» (línea 1), «de **aspecto** / **desagradable**» (líneas 1 y 2), «**pico** / de **ave**» (línea 3), «**producto** / **zoológico**» (línea 4), «por **asociación** / de **ideas**» (línea 4), «**producto** / **híbrido**» (línea 5), «de los derechos / de la **mujer**» (línea 6), «que una **combinación** / **torpe**» (línea 8), «**habilidad** / **femenina**» (línea 8), «con **retazos** / **intelectuales**» (línea 8), «**feos** / **borrones**» (línea 9), «este **perfumado** / **feminismo**» (línea 9), «**valor** / **moral**» (línea 10), «de **vigor** / **masculino**» (línea 11), «una **ilustración** / **suficiente**» (línea 15), «su **persona** / **femenina**» (línea 20), «y el **verdadero** / **feminismo**» (línea 21), «la **dignificación** / de la **mujer**» (línea 21), «mientras que la **activa** / **dama**» (línea 22), «que en todos los **movimientos** / **humanos**» (línea 25), «**elementos** / de **especulación**» (líneas 27-28), «**gracia** / **femenina**» (línea 30).

Los grupos quedarían así: «Las épocas de **transición**», «**productos híbridos**», «de **aspecto desagradable**», «**pico de ave**», «**producto zoológico**», «por **asociación de ideas**», «**producto híbrido**», «de los derechos de la **mujer**», «que una **combinación torpe**», «**habilidad femenina**», «con **retazos intelectuales**», «**feos borrones**», «este **perfumado feminismo**», «**valor moral**», «de **vigor masculino**», «una **ilustración suficiente**», «su **persona femenina**», «y el **verdadero feminismo**», «la **dignificación de la mujer**», «mientras que la **activa dama**», «que en todos los **movimientos humanos**», «**elementos de especulación**», «**gracia femenina**».

Desde el punto de vista semántico, la reestructuración de los grupos se lleva a cabo para hacer hincapié en los elementos centrales de cada grupo: «**transición**», «**híbrido**», «**desagradable**», «**ave**»,

«zoológico», «ideas», e «híbrido», «mujer», «torpe», «femenina», «intelectuales», «borrones», «feminismo», «moral», «masculino», «suficiente», «femenina», «feminismo», «mujer», «dama», «humanos», «especulación», «femenina».

En esa reorganización de los grupos, se observa el realce dado a «transición» e «híbrido», cuyas significancias se desplazan por el poema, relacionadas a lo que se denomina «feminismo» y «feminismo perfumado». El choque entre las dos ideas va rozando otras unidades lexicales que adquieren relieve no solo por su acentuación sintáctica, sino también por la repetición; es el caso de «mujer», «femenina» y «feminismo». El «feminismo perfumado», relacionado a «transición» y a «híbrido», construye también su valor en el poema al relacionarse a «desagradable», «zoológico», «torpe» y «masculino». De la misma forma, el valor de «feminismo» se construye a partir del embate y de la oposición con el «feminismo perfumado».

Si se analiza el acento prosódico, o eco prosódico, las relaciones de «feminismo» dentro del ensayo van haciendo aflorar otros sentidos. Empezamos demostrando las asociaciones establecidas entre las palabras *feminismo* y *defensora*, *femenina*, *perfumado* y *dignificación*. *Feminismo* va cobrando, así, nuevos sentidos: por un lado, tenemos la defensa de la mujer, la dignificación de lo femenino, pero también encontramos el llamado feminismo perfumado, que es lo que el sujeto del poema cuestiona. Otras relaciones identificadas por medio del eco prosódico con *feminismo* son *mujer*, *moral*, *movimientos* y *humanos*. Se percibe el movimiento de las mujeres, un feminismo que cobra fuerza, una lucha que va más allá del feminismo perfumado. También se observa la relación entre *feminismo* y *animal* y *ornitorrinco*. La significancia de *feminismo* se va estableciendo a partir de la asociación con *animal*, pero también con *ornitorrinco*, que designa un animal caracterizado como híbrido. Este último grupo de ecos nos sitúa frente a dos grandes caracterizaciones sobre el feminismo presentadas en el texto.

También se perciben ecos prosódicos con las palabras *perfumado* y *épocas*. El feminismo perfumado es un feminismo enmascarado, que

surge en épocas de transición; un feminismo que, a veces, las mujeres utilizan para ganar terreno, pero dejando a un lado las reivindicaciones feministas, debilitando, así, el movimiento. Otro eco que se observa es el que se establece entre *perfumado* e *híbridos*, *derechos* y *sesgando*. Una vez más, se constata cómo ese «perfumado» es visto como un híbrido mediante el cual las mujeres «sabotean» los valores asociados al feminismo. El sujeto del poema propone que se entienda ese «perfumado» como una habilidad de la mujer que, sin embargo, no dignifica la causa, sino que, al contrario, genera pérdidas al movimiento sacando provecho de los derechos conquistados y desvirtuándolos.

Hay una relación de eco entre *Eva* y *vida* que se comprende a partir de lo que establece el propio texto, en el cual Eva se relaciona con lo instintivo, con lo primitivo, que, a su vez, se pueden leer por la asociación con la vida, en esta relación de valor. De esa forma, *Eva* y *vida*, en la oposición establecida por el poema, construyen el valor del llamado feminismo perfumado, atribuyéndole un carácter primitivo. Por tanto, el feminismo lo comprende el sujeto histórico como el pasaje de lo primitivo, de lo instintivo, a lo intelectual.

A lo largo del texto, considerándose el ritmo, es posible descubrir sentidos otros en el discurso. Se observa el *feminismo perfumado* como opuesto al feminismo. Esta oposición vuelve a recalcarse al final del ensayo, cuando se verifica el uso de una pausa mayor, marcada por un punto y coma, para separar dos ideas: «no creo, desde luego, que la mujer, por el hecho de salir de su hogar haya de perder su natural gracia femenina; pero, de que la conserve sin violencia a que la maneje oscuramente, sesgando el feminismo, hay una larga diferencia que los menos avezados cazan al vuelvo...». El sujeto histórico distingue así el feminismo perfumado del feminismo. En el primero, las mujeres se sirven de artimañas que ofuscan el movimiento; en el segundo, las mujeres utilizan su gracia femenina para exaltar el movimiento feminista. El propio poema se propone como ese movimiento y esa transición por la cual está pasando el feminismo al buscar suscitar el cuestionamiento acerca del «feminismo perfumado».

Conclusiones

El análisis del ritmo, conforme a Meschonnic, puede enriquecer el análisis del ensayo seleccionado. Ese constructo teórico propone que se observen los acentos sintácticos y prosódicos, ya que el ritmo se apoya en las relaciones que se establecen en todo el texto. Así, en nuestro análisis, priorizamos los acentos y consideramos la totalidad del discurso, la significancia producida por el ensayo.

Meschonnic señala que se deben observar el discurso, el efecto y el ritmo del texto. Su propuesta teórica considera el discurso como un continuo, por lo cual han de observarse todas sus partes. Sirviéndose de la poética, es necesario tener en cuenta todas las cuestiones del lenguaje, de la cultura y de la sociedad en la medida en que los valores de la lengua son transformados en valores de discurso. Los valores de discurso se construyen en esa reciprocidad que nunca se interrumpe entre el «yo» y el «otro», entre el individuo y la sociedad, como lo señala Benveniste.

El ritmo, foco de la propuesta de Meschonnic, se construye a partir de discursos teniéndose en cuenta las relaciones entre los textos. Fueron esas asociaciones, ese ritmo, los que nuestro análisis se propuso observar. Se consideraron los acentos sintácticos, los ecos prosódicos, el efecto que el texto buscó construir y el sentido puesto de manifiesto por el ritmo.

Procuramos relacionar la voz del ensayo, los ecos prosódicos, las relaciones sintácticas, buscando nuevas correspondencias. Las relaciones internas, establecidas por medio del ritmo, muestran que el texto mismo se propone como un movimiento de transición y de denuncia, por medio de su movimiento rítmico. Esto se observa, especialmente, en la reestructuración de los grupos sintácticos, así como en el pasaje sugerido, por la vía de ecos prosódicos, de la naturaleza a la cultura. Esta transición se opera entre lo que el sujeto histórico toma como «feminismo perfumado», relacionado a la naturaleza, y el feminismo, relacionado a la cultura.

Hemos indicado y relacionada la teoría y la práctica, apuntando a un enriquecimiento teórico en la medida en que la teoría del ritmo es abierta al infinito de sentido(s), así como a las diversas posibilidades de ser y estar en el discurso. El discurso es un sistema de infinitas posibilidades y, ciertamente, los análisis producidos en este trabajo no agotan las miradas posibles sobre el ensayo seleccionado.

Anexo¹⁹

«Feminismo perfumado», 2 de mayo de 1919

Las épocas de transición han dado siempre productos híbridos de aspecto desagradable. Hay un animal que sirve de eslabón entre los mamíferos y las aves: el ornitorrinco. Posee este animal pico de ave, pone huevos y es mamífero.

Este feo producto zoológico me ha hecho recordar, por asociación de ideas, a cierto producto híbrido del feminismo.

Por defensora que sea de los derechos de la mujer, no puedo menos que encontrar desagradable cierto elemento que emerge del feminismo y que, bien considerado, no es más que una combinación torpe de la vieja habilidad femenina con retazos intelectuales.

Este perfumado feminismo pone feos borrones en una causa que necesita un sobrio valor moral para imponerse.

Pongamos por caso: una señora se siente llena de vigor masculino; quiere viajar como periodista, y consigue, de un diario, un carnet que la acredita como repórter del mismo.

Esta señora no ha hecho en su vida otra cosa que lustrarse las uñas, pero posee una ilustración suficiente para no hacer un del todo deslucido papel.

Sale esta señora de su país y va a los limítrofes, a cuya prensa saluda, en visita personal, en nombre del diario que representa.

19 Se adjunta el texto sin la intervención textual como referencia general para su lectura [N. de la E.].

La señora es bella y cuando el talento se le acaba, emplea graciosamente los ojos, dice cuatro cosas nebulosas, inventa extravagancias, se le escapan estulteces... En fin, su persona femenina triunfa en nombre de un feminismo que ella se inventa, pues tales artes nacieron con Eva, y el verdadero feminismo que busca la dignificación de la mujer, que tiende a elevarla por sobre el instinto, sufre una baja, mientras que la activa dama logra un artículo en un diario o revista, y el mundo sabe que existe.

Casos como el presente no son la excepción; muchos así o muy parecidos suceden; sin embargo, consuela pensar que en todos los movimientos humanos ocurre y ha ocurrido y ocurrirá lo mismo.

Mientras los convencidos luchan por imponerlo seria y noblemente, elementos de especulación los aprovechan para su lucimiento personal.

No creo, desde luego, que la mujer, por el hecho de salir de su hogar haya de perder su natural gracia femenina; pero, de que la conserve sin violencia a que la maneje oscuramente, sesgando el feminismo, hay una larga diferencia que los menos avezados cazan al vuelo...

II. ESTUDIOS DE LINGÜÍSTICA APLICADA
(STUDIES IN APPLIED LINGUISTICS)

La pédagogie du projet pour évaluer la production écrite¹

(La pedagogía del proyecto para evaluar la producción escrita)

*Doriana Romero Zeledón*²

Universidad Nacional; Heredia, Costa Rica

Universidad Estatal a Distancia, San José, Costa Rica



RÉSUMÉ


Cet article aborde un projet d'écriture créative axé sur la création de contes, mis en pratique avec un groupe d'étudiants en troisième année de la filière de français de l'Université Nationale du Costa Rica. Les différentes étapes du projet ainsi que les analyses des textes, comprenant à la fois un diagnostic écrit d'un récit narratif et les contes eux-mêmes, sont détaillées. L'objectif de cet article est de démontrer le potentiel de la pédagogie du projet dans un contexte universitaire, mettant en avant ses avantages et contributions au développement des compétences créatives et linguistiques des étudiants.



RESUMEN

Se expone un proyecto de escritura creativa centrado en narraciones, llevado a cabo con un grupo de estudiantes de tercer año de la carrera de Francés (Universidad Nacional, Costa Rica). Se muestran las etapas del proyecto, así como los análisis de los textos, tanto en su diagnóstico escrito de su discurso narrativo como los cuentos. Se procura demostrar el potencial de la pedagogía del proyecto en un entorno universitario y destacar sus beneficios y contribuciones al desarrollo de habilidades creativas y lingüísticas de los estudiantes.

1 Aceptado: 15 de febrero de 2024; recibido: 10 de abril de 2024.

2 Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje (UNA), y Escuela de Ciencias Sociales y Humanidades, Cátedra de Inmersión Lingüística (UNED). Correo electrónico: doriana.romero.zeledon@una.cr;  <https://orcid.org/0000-0002-5941-8781>.

Mots-clés : pédagogie du projet, production écrite, conte, évaluation formative, compétences transversales

Palabras clave: pedagogía del proyecto, producción escrita, cuento, evaluación formativa, habilidades transversales

Introduction

L'éducation supérieure est en constante évolution, adaptant ses méthodes d'enseignement pour répondre aux besoins changeants des étudiants et aux défis de l'apprentissage moderne. Dans ce contexte dynamique, la pédagogie du projet offre aux enseignants et aux étudiants une plateforme d'apprentissage collaborative qui va au-delà des limites parfois imposées par les méthodes d'évaluation traditionnelles.

Cet article se plonge dans l'univers de la pédagogie du projet, en explorant son application dans un contexte universitaire, plus précisément au sein de l'Université Nationale du Costa Rica, où un groupe d'étudiants de troisième année, en formation en enseignement du français et en langue française, a été initié à travailler selon cette approche dans le cadre du cours de compréhension et d'expression écrite II.

Ce projet s'est articulé autour d'une tâche : la création d'un conte de fée moderne. Cette expérience d'apprentissage collaboratif s'est étendue sur un semestre. Pendant ce temps, les étudiants ont été encouragés à travailler en binômes pour concevoir et rédiger un conte. Au-delà de l'objectif évident d'améliorer leur compréhension et expression écrite, le projet visait à élargir les horizons de l'évaluation en utilisant des méthodes formatives, au lieu des évaluations écrites traditionnelles.

Plus spécifiquement, ce projet cherchait à évaluer non seulement les compétences linguistiques des étudiants, telles que l'utilisation des temps verbaux du passé et des marqueurs temporels dans un contexte narratif, mais également à valoriser un ensemble de compétences transversales cruciales pour le succès dans le monde contemporain, telles que la négociation, la communication, la résolution de problèmes, la créativité, l'organisation, le respect des délais et le travail en équipe. Pour évaluer les résultats de ce projet, une enquête a été

menée auprès des étudiants à la fin de l'expérience, afin de recueillir leurs impressions et de comprendre comment ils ont vécu cette expérience d'apprentissage.

Dans les sections à venir de cet article, nous entreprenons une analyse approfondie des mécanismes ainsi que des résultats de cette expérience éducative. Ce projet illustre non seulement comment la pédagogie du projet peut transformer la manière dont nous enseignons et évaluons les étudiants dans l'apprentissage d'une langue étrangère, mais également comment elle peut les préparer à relever les défis du monde réel. Dans ce contexte, la créativité, la collaboration et l'innovation sont de plus en plus appréciées.

Références théoriques

La pédagogie du projet trouve ses origines aux États-Unis au début du XXe siècle, marquée par l'introduction des projets éducatifs. Toutefois, c'était au milieu du XXe siècle que des éducateurs novateurs ont commencé à expérimenter et à élaborer des théories en lien avec la pédagogie du projet³. John Dewey (1859-1952) et William H. Kilpatrick (1871-1965) ont été parmi les premiers à promouvoir l'utilisation de projets éducatifs dans des contextes d'enseignement⁴, avec pour objectif de mettre l'accent sur les besoins et le développement des apprenants.

En France, ce type de méthodologie est arrivée en 1973 à partir de l'idée d'expérimentation au niveau de la classe ou de l'établissement⁵. Ensuite en 1981, quelques projets d'action éducative au lycée et au collège puis en primaire ont été mises en place afin de faciliter le développement de la pédagogie du projet. Mais c'était en 1989, grâce à une loi d'orientation du 10 juillet 1989 qu'ils sont devenus obligatoires⁶.

3 Michel Huber, *Apprendre en projets* (Lyon : Chronique Social, 2005) 23.

4 Catherine Reverdy, « Des projets pour mieux apprendre », *Dossier d'actualité veille et analyse* 82 (2013) : 1-24 (3).

5 Reverdy, 3.

6 Reverdy, 12.

Actuellement, cette pédagogie prend une place importante dans l'enseignement d'une langue étrangère. Parmi les activités proposées par le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECR), la pédagogie du projet est considérée comme une méthode qui permet de concrétiser une séquence de tâches en action pour arriver à réaliser un produit final en faisant appel à des outils linguistiques nécessaires pour accomplir la ou les tâches⁷.

D'après des études récentes, l'approche par projet, qui implique la mise en situation des élèves, les encourage à explorer le monde par eux-mêmes et à partager les résultats de leurs découvertes, recherches ou résolutions de problèmes. Cette approche s'avère être parmi les plus efficaces pour stimuler et maintenir la motivation des apprenants⁸.

Pédagogie du projet : qu'est-ce que c'est ?

La pédagogie du projet « peut être définie comme un mode de finalisation de l'acte d'apprentissage. L'élève se mobilise et trouve du sens à ses apprentissages dans une production à portée sociale qui le valorise »⁹. Dans ce type de pédagogie l'étudiant est plus conscient de son apprentissage ainsi que de l'exécution du projet.

La conception du projet en tant que produit de contribution sociale peut grandement motiver les apprenants à s'engager de manière consciente et collective dans sa réalisation. Cela s'explique par le fait que lorsque les utilisateurs apprécient le produit final, les auteurs du projet reçoivent en retour une reconnaissance sociale valorisante¹⁰. Cette dimension sociale et le sentiment d'avoir créé une production écrite sous forme de conte peuvent agir comme un puissant moteur de motivation pour les apprenants. Ce qui encourage non seulement l'accomplissement individuel, mais favorise également la collaboration

7 Conseil de l'Europe, *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer* (Paris : Didier, 2005) 108.

8 Carlo Bianchi, Claude Forrest, Jocelyne Hullén, Jacques Lautrey et François Mangenot, *Pédagogie par projet : apprendre à travers des projets: pourquoi ? comment ?* (Lexington : Collectif Recherche, 2011) 53.

9 Michel Huber, *Apprendre en projets* (Lyon : Chronique Social, 2005) 18.

10 Huber, 19.

et le travail d'équipe, renforçant ainsi l'aspect collectif de l'apprentissage. Cette approche contribue à établir un lien plus fort entre l'apprentissage en classe et son impact sur la société, ce qui peut être extrêmement gratifiant pour les apprenants, puisque « son utilité sociale doit être réelle »¹¹.

Il est donc essentiel, dans ce contexte, de mentionner quelques caractéristiques de la pédagogie du projet. Cette démarche de projet :

est une entreprise collective gérée par le groupe-classe (l'enseignant (e) anime, mais ne décide pas de tout) ; induit un ensemble de tâches dans lesquelles tous les élèves peuvent s'impliquer et jouer un rôle actif, qui peut varier en fonction de leurs moyens et intérêts ; suscite l'apprentissage de savoirs et de savoir faire de gestion de projet (décider, planifier, coordonner, etc.)¹²

Il est important de faire un point sur le principe de cette pédagogie « c'est en agissant que l'élève se construit »¹³. L'objectif est donc de fournir les outils nécessaires pour que les apprenants puissent eux-mêmes exécuter le projet en surmontant les défis avec le guide de l'enseignant.

Compétences transversales

Lors de l'exécution d'un projet, les apprenants devront faire appel à d'autres compétences qui ne sont pas forcément linguistiques. Il est vrai qu'« en cours d'exécution, les apprenants rencontreront des difficultés, des problèmes à résoudre. Avec l'aide de leurs formateurs, ils devront mobiliser savoirs ou savoir-faire déjà existants ou en acquérir de nouveaux, afin de les surmonter et d'avancer dans la réalisation »¹⁴.

11 Huber, 19.

12 Philippe Perrenoud, « Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? comment ? », *Laboratoire de recherche LIFE Innovation-Formation-Education*, 26 octobre 2023. <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_17.html>.

13 Isabelle Bordallo, Jean-Paul Ginestet, *Pour une pédagogie du projet* (Paris : Hachette, 1993) 7.

14 Huber, 18.

Ces dernières sont définies par le CAS (Centre d'Analyse Stratégique) comme des compétences génériques qui englobent des connaissances de base ainsi que des compétences comportementales, cognitives et organisationnelles. De plus, elles sont mobilisables dans diverses situations professionnelles¹⁵. Elles vont au-delà des compétences techniques, en permettant aux individus de s'adapter, de collaborer et de résoudre les problèmes de manière créative et efficace.

L'intérêt renouvelé pour la pédagogie par projet s'appuie sur les possibilités qu'elle offre d'explorer au-delà des disciplines, ce qui permet de mobiliser les compétences transversales des élèves et d'intégrer les technologies de l'information et de la communication (TIC) à différents niveaux¹⁶. Cette approche permet de dépasser les frontières entre les matières, favorisant ainsi le développement de compétences polyvalentes chez les apprenants et une utilisation efficace des outils technologiques.

Le choix de la pédagogie du projet dans un contexte universitaire

En contexte universitaire, il est essentiel de prêter une attention particulière à la façon dont les enseignants transmettent les connaissances. Cela est dû au fait que les exigences du marché du travail actuel demandent des compétences et des savoirs qui ne sont pas nécessairement acquis par le biais de méthodes d'enseignement traditionnelles.

En partant de cette idée, divers éléments renforcent la pertinence de la pédagogie du projet au sein d'un contexte universitaire, parmi ceux-ci on peut citer la capacité des apprenants à la résolution de problèmes, la préparation essentielle aux défis émergents du monde professionnel, la dimension sociale dans la conception d'un projet, ainsi que l'impact positif sur la motivation des étudiants.

15 Frédéric Lainé, « "Compétences transversales" et "compétences transférables" : des compétences qui facilitent les mobilités professionnelles », *La Note d'analyse* 219 (2011) : 1-12 (1).

16 Catherine Reverdy, « Des projets pour mieux apprendre », *Dossier d'actualité veille et analyse* 82 (2013) : 1.

Enseigner en se servant de la pédagogie axée sur les projets permet de confronter les étudiants à quelques problèmes qu'ils doivent résoudre eux-mêmes en faisant appel à leurs capacités pour trouver une solution, puisqu'« un projet confronte à de « vrais » problèmes, qui ne sont pas des exercices scolaires, mais des problèmes à résoudre et des obstacles que le groupe doit surmonter pour arriver à ses fins »¹⁷.

La pédagogie du projet émerge comme une approche visant à revitaliser la transmission des connaissances en la rendant plus pragmatique. Des compétences telles que la collaboration en équipe, la négociation, le leadership, l'organisation de réunions, la planification, la coordination de programmes touristiques ou la préparation d'activités culturelles sont aujourd'hui essentielles dans le monde professionnel. Préparer les étudiants à ces types d'activités renforcera leurs compétences et leur permettra d'acquérir des connaissances et des compétences pratiques précieuses pour leur future carrière. La mise en valeur et la mise en œuvre de ce type de pédagogie en classe préparent, en quelque sorte, les étudiants à relever les nouveaux défis du monde professionnel « elle cherche également à familiariser les élèves à la complexité du monde professionnel actuel, tout en les aidant à construire au fur et à mesure de leur scolarité un projet personnel et professionnel »¹⁸. Grâce à la mise en place de projets dans un contexte universitaire, les étudiants seront plus conscients de leur réalité et des différents contextes professionnels actuels. Les tâches proposées tout au long de l'exécution du projet rendent possible une vision de la demande du marché du travail qui cherche de plus en plus des employés avec des capacités et des compétences professionnelles adaptées aux besoins sociaux.

Une autre raison qui favorise l'utilisation de ce type de pédagogie en contexte universitaire est la motivation. Lorsque les étudiants sont exposés à cette approche, ils éprouvent un niveau de motivation considérablement plus élevé « pour qu'un apprenant soit motivé, il faut

17 Perrenoud.

18 Reverdy, 1.

lui proposer des activités qui ont du sens pour lui »¹⁹. La conception de tout un projet avec des étapes bien déterminées stimule les apprenants à devenir acteurs de leurs propres apprentissages, ce produit final du projet « permet à l'élève de matérialiser en quelque sorte sa motivation »²⁰. Valoriser le produit final et le socialiser engendre un effet positif chez les étudiants, « des nombreuses recherches ont montré que l'apprentissage par la résolution de problèmes avait un effet positif sur la motivation »²¹. En se percevant comme des individus capables de résoudre des problèmes en équipe, les étudiants sont en mesure de reconnaître et de valoriser leurs propres compétences. Cela les incite également à s'engager pleinement dans toutes les étapes du projet, avec pour objectif la création du produit final à la fin du processus.

Des difficultés d'application

Il est certain que toute méthode ou pédagogie utilisée actuellement dans l'enseignement de langues peut avoir ses limites et la pédagogie du projet n'est pas l'exception. Il y a sûrement des difficultés auxquelles les enseignements doivent faire face lorsqu'ils mettent en place ce type de pédagogie dans leurs progressions.

Un des grands obstacles relevés lors de la réalisation d'un projet est le temps. Les enseignants considèrent que le temps « consacré au projet leur paraît souvent trop long par rapport au temps habituellement consacré à une notion »²². Planifier tout un projet peut parfois paraître comme un travail complexe qui demande beaucoup de temps. Cependant un des avantages de cette pédagogie est la facilité avec laquelle l'enseignant peut adapter les étapes du projet selon les besoins de leurs apprenants. Il peut par exemple simplifier les étapes ou mettre l'accent sur une tâche spécifique. Dans le cas du contexte universitaire, la question est plutôt centrée sur la manière de bien planifier le projet pour qu'il réponde aux objectifs et contenus du programme du cours.

19 Bianchi, Forrest, Hullen, Lautrey et Mangenot, 52.

20 Reverdy, 10.

21 Reverdy, 16.

22 Reverdy, 19.

Une autre contrainte soulevée est la complexité du projet. Mettre en place toutes les étapes d'un projet semble parfois complexe. De plus, il faut concevoir un projet qui soit bien adapté aux contenus des programmes officiels des institutions éducatives. Cela peut provoquer un sentiment négatif de tension qui empêche de proposer un projet dans un cours de langue. Néanmoins, à l'issue de quelques expérimentations de la part de l'enseignant, il peut rapidement se rendre compte que la planification de projets est fondée en général sur des principes d'adaptation. Il faut juste les adapter selon les niveaux, les publics et les contenus du cours.

La question de l'évaluation peut également devenir un obstacle au moment de planifier ou d'exécuter un projet. Les enseignants sont parfois habitués à une évaluation traditionnelle et « l'apprentissage par projet pose beaucoup de problèmes d'évaluation, puisqu'il n'entre pas dans le cadre formel de l'évaluation classique »²³. C'est là que réside la difficulté : déterminer les méthodes appropriées pour évaluer les différentes étapes et contenus du projet. Il y a de nombreux chercheurs qui préconisent de réaliser un « compte rendu de la progression du travail », individuel et par équipe (sous forme de journal de bord ou de portfolio), renseigné par les élèves eux-mêmes, ou encore des grilles d'évaluation à remplir par les enseignants »²⁴. Ainsi les méthodes dont les enseignants peuvent se servir pour évaluer leurs apprenants sont assez variées. C'est finalement l'enseignant qui choisit la manière la plus appropriée pour évaluer le projet et les progrès de ses apprenants.

Méthodologie du dispositif

Contexte institutionnel

Le projet analysé ici a été mené à l'Université Nationale du Costa Rica, campus situé à Heredia au sein de département de français appartenant à l'École de Littérature et Sciences du langage. Actuellement ce

23 Reverdy, 14.

24 Reverdy, 15.

département gère trois filières : le Bac+4 en enseignement du français, le Bac+4 en langue française et le Master1 en Linguistique Appliquée à la didactique du Français Langue Étrangère.

Public cible

Le projet a été élaboré dans le cadre du cours intitulé « Compréhension et Expression Écrite II », un cours obligatoire du programme de formation pour l'enseignement du français et de la langue française de la deuxième année d'études. Le niveau de compétence linguistique des étudiants était évalué à B1 selon CECRL.

Il est essentiel de souligner ici que les étudiants ont préalablement suivi un cours initial axé sur l'expression écrite dont l'objectif général était de cultiver des compétences de compréhension et d'expression à un niveau de base avancé. Les connaissances conceptuelles englobaient la rédaction de textes informatifs, descriptifs et narratifs, afin de travailler sur des événements et des anecdotes personnelles, ainsi que sur des faits divers. Cela incluait également la description de lieux et de personnes, la maîtrise de la lettre formelle et informelle, ainsi que l'utilisation de connecteurs simples et de structures d'énumération et de continuation²⁵.

En ce qui concerne ce deuxième cours de compréhension et expression écrite, il vise à améliorer les compétences linguistiques acquises dans le domaine du registre écrit, ainsi qu'à motiver l'apprentissage du français par la compréhension de différents types de textes et la production écrite dans différentes situations de communication, en mettant l'accent sur les textes du domaine administratif et des textes narratifs²⁶.

Participants

Ce projet a été mis en œuvre auprès d'un public d'étudiants hispanophones. Le groupe était constitué de 23 étudiants âgés de 19 à 25

25 Plan de estudio de las carreras Bachillerato en la Enseñanza del Francés, Bachillerato en Lengua Francesa (Heredia: Universidad Nacional, 2020).

26 Plan de estudio de las carreras Bachillerato en la Enseñanza del Francés, Bachillerato en Lengua Francesa (Heredia: Universidad Nacional, 2020).

ans. Parmi ces membres, dix-huit étaient des étudiantes et six étaient des étudiants. Pratiquement tous les participants étaient originaires du Costa Rica, à l'exception d'une étudiante originaire du Nicaragua. Cette initiative a été mise en place pendant le 2^{ème} semestre 2022.

Démarche du projet

Pour savoir si effectivement la pédagogie du projet pourrait devenir un bon outil dans les pratiques didactiques dans le contexte universitaire de l'Université Nationale du Costa Rica, spécifiquement dans un cours d'expression écrite de la filière de français trois étapes ont été conçues.

Tout d'abord, une première étape qui comprenait une activité diagnostique, laquelle a été réalisée en classe pour évaluer les capacités des étudiants à rédiger un court texte narratif. Ensuite, une deuxième étape de sensibilisation a été entreprise en salle de classe afin d'identifier les différentes parties d'un conte de fée. Par la suite, une troisième étape a consisté à expliquer aux étudiants les objectifs du projet concernant la rédaction d'un conte de fée moderne, ainsi que la sélection du personnage principal. Cette étape a été suivie par l'élaboration du plan du conte et l'explication des remises évaluées en fonction des parties du conte que les étudiants devaient présenter.

À la suite de ces trois étapes, une analyse des résultats des textes diagnostics et des contes a été réalisée pour évaluer l'utilisation des temps du passé et des marqueurs temporels, permettant ainsi de comparer l'évolution de leur utilisation.

Enfin, l'évaluation portée par les étudiants à la fin du projet a été réalisée à l'aide d'un questionnaire anonyme, permettant de recueillir des informations précieuses sur l'impact de la pédagogie du projet sur les étudiants.

1 étape : activité diagnostique

Un diagnostic a été fait avant de mettre en place le projet afin de connaître les connaissances et le niveau de langue des étudiants.

Dans le cadre de la première phase, préalable au lancement du projet, les étudiants ont été amenés à rédiger un texte de 200 mots relatant une anecdote insolite ou singulière qu'ils avaient vécue lors d'un voyage ou pendant leurs vacances. La consigne leur enjoignait de dépeindre l'ambiance, les personnes impliquées, ainsi que les émotions qu'ils avaient éprouvées. L'objectif de cette activité était de recueillir une première perception de leur aptitude à élaborer un récit au passé, avant de travailler les caractéristiques et les éléments d'un texte narratif. Cette démarche visait à examiner l'alternance des temps du passé et leur emploi, l'utilisation adéquate des adjectifs pour les descriptions, le recours aux marqueurs temporels, et enfin, la structuration des phrases.

II étape : sensibilisation

Il est essentiel de noter qu'avant de commencer la rédaction du conte, les étudiants ont d'abord acquis une compréhension des parties traditionnelles d'un conte, ainsi que des caractéristiques typiques d'un texte narratif grâce à des activités préliminaires.

Pour ce faire, le conte d'origine arabe appelé « Amna et sa marâtre » a été proposé aux étudiants afin d'identifier les parties et les éléments essentiels d'un conte de fée. Une toute première partie de la séance avec des supports écrits et une deuxième partie de la séance avec un support oral, lesquels ont été issus de la méthode de français « Défi 3 » niveau B1²⁷.

Cette activité a été initiée par une phase de sensibilisation lors d'une séance en présentiel de deux heures, au cours de laquelle les étudiants ont engagé des discussions sur les contes qu'ils avaient lus pendant leur enfance, ou ceux que leurs parents leur avaient racontés. À partir de cette discussion, une liste de contes a été élaborée. Ensuite, les étudiants ont lu la première partie d'un conte de façon individuelle, puis ont choisi, parmi la liste précédemment établie,

²⁷ Pascal Biras, Anna Chevrier et Stéphanie Witta, *Défi 3 méthode de français, livre de l'élève* (Paris : Maison de Langue, 2019) 38.

celui qui semblait correspondre à l'histoire du conte qu'ils venaient de lire. En fait « Amna et sa marâtre » est une version arabe du conte « Blanche Neige ». En groupes, ils ont imaginé et rédigé la suite de cette histoire. Enfin, lors d'une session en grand groupe, les différentes versions de la fin ont été partagées. Pour vérifier les différentes fins proposées et identifier celles qui se rapprochaient le plus de l'histoire originale, ils ont écouté un enregistrement sonore révélant le dénouement de l'histoire. À cette étape, ils devaient distinguer les éléments divergents entre les deux versions, tels que la présence des nains, du chameau, du coffre d'or et de la datte au lieu de la pomme, comme c'est le cas dans la version de Disney

Suite à ces activités préliminaires, les étudiants ont été exposés aux cinq parties fondamentales d'un conte. Tout d'abord, la « situation initiale » qui présente le héros et le cadre de l'histoire. La deuxième partie, appelée « le problème », introduit un élément perturbateur dans la situation initiale. Ensuite, la troisième partie, nommée « les épreuves », détaille les actions que le héros entreprend pour résoudre le problème. La quatrième partie, « le résultat », conclut généralement par la victoire du héros et la punition de ses ennemis. Enfin, la « situation finale » marquant la fin de l'histoire.

Pour aider les étudiants à identifier les différentes parties du conte, un exercice basé sur la méthode Défi 3 a été mis en place. Les étudiants devaient associer des extraits fournis à chaque partie correspondante de l'histoire. Grâce à cette activité, ils ont progressivement appris à reconnaître et à distinguer les parties essentielles d'un conte. De plus, ils ont été encouragés à associer des expressions telles que « il était une fois », « il y a bien longtemps », « soudain », « tout à coup », « ainsi », ou « enfin » à chaque partie du conte, comprenant ainsi l'importance de ces expressions pour introduire efficacement les différentes phases du récit.

Ensuite, dans la première partie du conte écrit « Amna et sa marâtre », les étudiants ont identifié et souligné tous les mots et expressions servant d'indicateurs temporels, permettant de situer les

événements dans le temps. Ces indicateurs comprenaient des termes tels que « un jour », « le lendemain », « le surlendemain », « pendant ce temps-là », « à ce moment-là », « le soir », « le jour d'après », entre autres. Au cours de cette session, d'autres indicateurs temporels ont été également étudiés pour expliquer comment ils servent de repères pour situer les actions dans le présent, le passé, et le futur. Cela incluait des expressions comme « la semaine dernière », « la semaine avant », « avant-hier », « l'avant-veille » ou « deux jours avant », « hier », « la veille » ou « le jour avant », « aujourd'hui », « ce jour-là », « demain », « le lendemain » ou « le jour suivant », « après-demain », « deux jours plus tard » ou « le surlendemain », ainsi que « pendant ce temps » et « pendant ce temps-là ».

De plus, l'utilisation d'autres connecteurs temporels a été abordée en classe, notamment ceux de commencement, d'enchaînement, de rupture, de logique et de fin. L'objectif était de fournir aux étudiants les outils linguistiques essentiels pour la rédaction d'un texte narratif, en mettant en évidence l'importance d'introduire chaque partie du conte avec des connecteurs temporels afin de garantir la cohérence et la cohésion du discours.

Lors d'une deuxième séance présentielle, également d'une durée de deux heures, il a été question d'explorer les caractéristiques d'un texte narratif à travers diverses activités tirées du site « fasoeducation »²⁸. Pendant cette séance, les étudiants ont participé à plusieurs activités. Tout d'abord, ils ont lu un conte et devaient ensuite identifier le type de texte, ainsi que donner une explication du terme « texte narratif ». Après, en binômes, ils ont discuté des caractéristiques d'un texte narratif et de sa structure, en se basant sur les parties du conte étudiées lors de la première séance. Pour conclure cette séance, une discussion a été organisée pour mettre en commun les résultats et

28 Delphine Romon, « Les caractéristiques du texte narratif », *Faso e-Education*, 29 octobre 2023. <https://fasoeducation.net/espace_eleves/post_primaire/troisieme/francais/caracteristiques_texte_narratif/co/grain1CaracterisiquesduTexteNarratif.html>.

fournir une explication détaillée des caractéristiques et de la structure du texte narratif.

III étape : explication des parties du conte et choix du personnage

Avant de débiter le projet, il est essentiel de consacrer du temps à une explication détaillée des étapes, des objectifs, des délais de remise, ainsi que du processus d'évaluation. Pour la rédaction du conte, toute la gestion a été expliquée aux étudiants lors d'une séance de deux heures. La première partie de la séance pour annoncer et expliquer les objectifs, les parties du conte et les remises évaluées. Et la deuxième partie de la séance pour former les binômes et choisir le personnage principal du conte.

Le choix du personnage principal a été effectué de manière aléatoire à l'aide de l'application « Wordwall », qui propose un modèle d'activité de boîtes. Les étudiants devaient simplement sélectionner une boîte en la touchant pour révéler le personnage qui serait au centre de leur conte. Parmi les douze boîtes proposées, les personnages de contes traditionnels inclus étaient : Pinocchio, le loup du conte du Petit Chaperon Rouge, Blanche Neige, Maléfique, le Prince Charmant, la sorcière du conte de Blanche Neige, La Belle du conte de La Belle et la Bête, La Belle au bois dormant, Cendrillon, la fée marraine, le Petit Chaperon Rouge, et Hansel et Gretel.

Lors de cette activité, chaque binôme a sélectionné une boîte, révélant ainsi le personnage principal de leur conte de manière aléatoire. Ensuite, les étudiants ont décrit les caractéristiques physiques et morales de ce personnage, tout en imaginant sa personnalité. Ils devaient aussi déterminer l'époque et les lieux où l'histoire se déroulerait.

Plan du conte

Lors d'une autre séance de deux heures, les étudiants ont été chargés de concevoir un plan incluant les cinq parties du conte. Il s'agissait essentiellement d'un schéma avec les idées principales de chaque partie. Cette activité comprenait un point de départ essentiel avant de commencer la rédaction de la première partie du conte.

Avec le personnage principal choisi et le plan du conte établi, les étudiants étaient prêts à commencer la rédaction de la première partie de leur histoire, laquelle faisait partie de la première remise évaluée. Pour faciliter cette étape, les consignes et la grille d'évaluation ont été expliquées en classe, garantissant que les étudiants avaient une compréhension claire des attentes et des critères d'évaluation.

Comme c'était un conte de fée moderne, ils devaient intégrer des éléments modernes mais aussi des éléments magiques. Dans le document des consignes, il y avait un tableau avec des éléments modernes comme des réseaux sociaux (Facebook, Instagram ou Tic Toc), des application (Uber, Zoom, Spotify, Booking, YouTube ou Tinder) ou des objets (voiture électrique, montre intelligente, liseuse) et des éléments magiques (un lutin, une potion magique, un chat qui parle, un livre magique, une sorcière, une fée, un dragon, une baguette magique, un génie, une sirène, une rose magique et une bague magique). Lors de la rédaction de leur conte, les étudiants devaient incorporer un ou deux éléments modernes ainsi qu'un ou deux éléments magiques. Cela ajoutait un aspect créatif au projet tout en encourageant les étudiants à intégrer des éléments variés dans leurs histoires.

Remises évaluées

Dans cette première phase de rédaction, les étudiants ont commencé par écrire la situation initiale de leur conte, comprenant des informations essentielles sur le personnage principal, sa description physique et morale, l'époque, ainsi que la description du lieu où l'histoire se déroulerait. Ensuite, ils ont rédigé la complication, introduisant les éléments perturbateurs établis dans la situation initiale et déclencher le développement de l'histoire. Cette partie incluait la première remise évaluée.

Dans la deuxième remise, les étudiants avaient pour tâche de rédiger la troisième partie du récit, à savoir les péripéties ou les actions qui s'y déroulaient.

En ce qui concerne la troisième remise, les étudiants devaient écrire la quatrième et la cinquième partie du conte, englobant la résolution de la complication ainsi que la conclusion du récit. De plus, ils devaient également rédiger la moralité associée.

Enfin, pour la remise finale, chaque groupe devait présenter non seulement le récit sous forme imprimée, avec un livre doté de sa couverture, mais également de fournir l'intégralité de l'histoire avec les corrections apportées par l'enseignant, la moralité correspondante et les illustrations associées. Cette étape visait à évaluer la présentation globale de l'ensemble du conte.

Pour la mise en scène de ces récits, une activité intitulée « conteur d'histoires » a été organisée en classe. Chaque groupe a narré son conte, tandis que les autres étudiants étaient invités à deviner la moralité qui en émanait. Cette séance animée s'est déroulée sur une durée de deux heures, offrant ainsi un espace propice à l'expression narrative et à la réflexion de la morale.

Comme activité finale, les contes ont été présentés lors de la journée de la francophonie, un événement animé par le département de français en mars 2023. Avec l'aide de l'enseignant, les étudiants ont aménagé un espace baptisé le « Coin Littéraire », situé au rez-de-chaussée du bâtiment de la Faculté de Philosophie et Lettres, afin de mettre en valeur leurs récits.

Analyse des résultats

Le texte diagnostic

Ce texte diagnostic a été rédigé par 22 étudiants. Son but, comme mentionné précédemment, était d'évaluer la manière dont les étudiants écrivaient une histoire au passé avant d'étudier les caractéristiques et les éléments d'un texte narratif. L'analyse a été réalisée en se concentrant sur deux principaux aspects : l'alternance entre le passé composé et l'imparfait et l'utilisation des marqueurs temporels.

L'utilisation des temps verbaux du passé : l'alternance passé composé et imparfait

L'étude de ces textes a commencé avec l'analyse de l'utilisation et de l'alternance des temps du passé. De ce fait, quatre axes ont été pris en compte pour évaluer les structures utilisées au passé :

- Utilise correctement l'alternance passé composé / imparfait avec quelques erreurs de conjugaison.
- Utilise les temps du passé avec des erreurs de conjugaison et de l'accord du participe passé.
- Utilise les temps du passé avec des confusions entre l'alternance passé composé/imparfait.
- Utilise d'autres temps verbaux comme le présent ou le futur dans un récit du passé avec des erreurs au niveau de la conjugaison.

Il est essentiel de noter ici que les phrases comportant des erreurs ont été retranscrites telles que les étudiants les ont écrites, parfois avec d'autres erreurs d'orthographe.

I axe : utilise correctement l'alternance des temps du passé

Pour le premier axe, cinq étudiants ont démontré une utilisation appropriée de l'alternance entre le passé composé et l'imparfait. Ils ont fait preuve d'une bonne sélection des temps verbaux du passé, bien que quelques erreurs de conjugaison aient été relevées. À titre d'exemple, nous pouvons citer l'erreur de conjugaison de l'auxiliaire « être » avec un verbe pronominal. Deux erreurs spécifiques ont été repérées : « ma sœur et moi s'est baignées » et « Nous sommes reveillés ». Une autre faute concerne la conjugaison de l'auxiliaire « avoir » : « ma famille et à moi a fait ». Par la suite, une erreur a été identifiée dans la conjugaison du verbe « aller » : « On a pensé qu'allais pleurer ». De plus, une erreur de choix d'auxiliaire s'est glissée, le verbe « avoir » a été utilisé à la place du verbe « être » : « On a

partis ». Enfin, une faute a été repérée au niveau du participe passé : « Le moteur s'est éteint ».

Il est donc perceptible que ces cinq étudiants ont présenté des erreurs au niveau de la conjugaison, tandis qu'un autre a commis une faute en lien avec le participe passé. Néanmoins, de manière générale, ils ont utilisé de manière appropriée le passé composé et l'imparfait.

II axe : utilise les temps du passé avec des erreurs de conjugaison

En ce qui concerne le deuxième axe, sept étudiants ont utilisé les temps du passé pour raconter leur anecdote. Néanmoins, ils ont fait preuve de nombreuses erreurs en termes de conjugaison, d'accord du participe passé ainsi que dans le choix des auxiliaires. De plus, certaines structures grammaticales se sont avérées peu cohérentes. Ces étudiants semblent rencontrer quelques difficultés dans la construction de phrases simples, ce qui peut influencer sur la fluidité de leur narration.

Pour ce qui est des erreurs relevées parmi les textes des étudiants, il y a, par exemple, des problèmes dans la formation du participe passé pour les verbes se terminant par « er », tels que « elle est tombe » et « mon beau-frère a essaye ». Une autre faute fréquente concerne la conjugaison des verbes pronominaux, par exemple : « je me senti très heureux », « toute ma famille c'est rie de moi » et « je m'ai senti ».

Il y a aussi une erreur récurrente : certains étudiants ont fait des erreurs dans la formation du passé composé avec l'auxiliaire, que ce soit avec « avoir » comme dans les phrases « Je vu », « Nous sommes étions », « Nous sommes vu », « Je la passé des moments », ou avec « être » comme dans « on a arrivé », « on a passé », « on a retourné » et « nous avons entrées ». Dans le même sens, une phrase au passé composé ne s'accorde pas correctement avec l'auxiliaire « être » : « nous sommes sorti ».

Il est possible de remarquer également des phrases mal construites à l'imparfait, présentant des erreurs de conjugaison, comme dans les formulations « toute ma famille étaioas... », « nous n'étaions... » et « moi les suivre. », au lieu de « je les suivais... ».

Enfin, une erreur supplémentaire concerne la formation du participe passé irrégulier du verbe « prendre », comme dans « Mon père a prend ».

III axe : utilise les temps du passé avec des confusions entre l'alternance passé composé/imparfait.

Quant au troisième axe, quatre étudiants ont fait des erreurs en ce qui concerne l'utilisation des temps du passé, à la fois au niveau de la conjugaison et de l'alternance. En effet, bien qu'ils aient employé les temps du passé pour narrer leur anecdote, ils éprouvent encore des difficultés à distinguer l'utilisation adéquate du passé composé et de l'imparfait.

D'une part, certaines phrases ont été conjuguées au passé composé au lieu de l'imparfait, à l'exemple de « ma mère n'a pas parlé avec personne » au lieu de « ma mère ne parlait à personne », ou encore « personne n'a pas compris » au lieu de « personne ne comprenait ». De même, « ils ont dit », « je n'ai voulu pas » et « je m'ai senti convaincu » auraient dû être formulés respectivement comme « ils disaient », « je ne voulais pas » et « je me sentais convaincu ». D'autre part, des phrases conjuguées à l'imparfait auraient dû l'être au passé composé, comme dans les exemples suivants : « L'agence de voyage nous contactait », « Le garçon au téléphone nous disions », « Quand nous rendions chez nous », « Heureusement, nous devons traverser la rue », « Nous allions avec les guides » et « ma tante nous arrivions ». Dans le contexte donné, toutes ces phrases auraient dû être exprimées au passé composé.

Il est important de mentionner ici que les copies de ces étudiants présentent, elles aussi, des erreurs au niveau de la conjugaison et de l'accord, tout comme celles des deux premiers critères. Cependant, ces quatre étudiants rencontrent également des difficultés en ce qui concerne l'alternance entre le passé composé et l'imparfait.

IV axe : utilise d'autres temps verbaux dans un récit du passé

En ce qui concerne le quatrième axe, six étudiants ont opté pour l'utilisation d'autres temps verbaux, en plus de ceux du passé, comme le présent et le futur, pour narrer leurs anecdotes. Cependant, ces temps ont été employés de manière incorrecte, sans tenir compte du contexte de leurs récits.

Certaines phrases au présent auraient en réalité dû être à l'imparfait : « Nous n'avons pas d'argent », « je dois », « J'ai beaucoup faim », « Je ne veux pas », « Je suis », « Le deuxième pays est... », « le climat est... », « Je ne suis pas prête », « je suis perdue », « nous pouvons dormir » et « Il me cherche ». De même, certaines phrases au futur simple auraient dû être conjuguées à l'imparfait, comme le montrent les exemples suivants : « Nous devons partir » et « J'avais pensé qu'il pleurait ». De plus, il y a des cas où le conditionnel aurait dû être utilisé à la place de l'imparfait, comme dans l'exemple « Je voulais ».

De plus, quelques constructions au présent auraient en réalité dû être au passé composé. Par exemple : « Nous décidons », « Nous restons », « Nous louons », « Je ne trouve pas... », « Je trouve... », « Mon père cherche... » et « Je me sent... ». De même, certaines phrases au futur simple auraient dû être conjuguées au passé composé : « Nous pourrons... », « Nous chercherons... » et « Nous aimerons... ».

Tout comme dans le cas du troisième critère, les étudiants font également des erreurs au niveau de la conjugaison des temps du passé, ainsi que de l'accord du participe passé, et ils commettent des fautes d'orthographe lorsqu'ils conjuguent les verbes.

Le conte

Afin de déterminer si cette approche spécifique contribuait réellement à améliorer les compétences d'expression écrite chez les étudiants, une analyse similaire à celle effectuée sur les compositions de l'activité diagnostique a été faite. Cette démarche nous a permis

d'obtenir un aperçu de l'utilisation des temps du passé ainsi que des marqueurs temporels dans leurs récits.

Il est impératif de mentionner que les corrections des erreurs relatives à chaque partie du récit ont été indiquées dans les copies, sans pour autant fournir les réponses. En d'autres termes, les étudiants ont été confrontés à des erreurs de conjugaison ou à un mauvais usage des temps verbaux qui étaient mis en évidence dans leurs copies. Cependant, il est important de souligner que la responsabilité de la correction incombait entièrement à leur propre initiative. Cela signifie qu'ils devaient identifier eux-mêmes la source de l'erreur, agir de manière autonome et avoir la capacité de la corriger, sans que l'enseignant fournisse les réponses. L'enseignant devait par la suite vérifier si les erreurs qu'il avait identifiées et soulignées lors de la remise des différentes parties du conte avaient été correctement corrigées.

Utilisation des temps du passé

Au total, douze contes ont été rédigés dans le cadre de ce projet. En ce qui concerne les erreurs relatives à la conjugaison, au mauvais usage des temps verbaux et à l'accord, deux contes étaient exempts de toute erreur. Trois contes ne présentaient qu'une seule erreur chacun. Dans l'un d'eux, une faute d'accord féminine avec un verbe pronominal au passé composé était constatée. Un autre conte avait une erreur de mauvais choix de temps verbal, utilisant le présent au lieu de l'imparfait. Le troisième conte ne comportait qu'une unique erreur, une conjugaison incorrecte du verbe « essayer » à l'imparfait.

Un seul conte avait deux erreurs de conjugaison au passé composé, manquant l'auxiliaire « avoir ». Un autre conte cumulait trois erreurs : la première concernait l'accord d'un verbe pronominal au masculin, avec un ajout inapproprié du « e » au féminin. La deuxième erreur consistait en un complément d'objet direct sans accord féminin avec l'auxiliaire avoir, tandis que la troisième résidait dans l'utilisation erronée de l'auxiliaire « être » au lieu de « avoir ». Deux contes avaient quatre erreurs chacun. Dans le premier, les erreurs incluaient une mauvaise

conjugaison d'un verbe à l'imparfait, un problème d'auxiliaire, une faute orthographique sur un participe passé, et un autre cas de mauvais choix de temps verbal, où l'imparfait aurait dû être employé à la place du présent. Le second conte comportait quatre erreurs également : une confusion dans le choix de l'auxiliaire, une discordance d'accord avec un complément d'objet direct féminin au passé composé, et deux erreurs liées au choix inapproprié du temps verbal.

Un conte en particulier comportait six erreurs. La première concernait la conjugaison de l'imparfait : les étudiants ont mélangé le passé composé en utilisant l'auxiliaire « avoir » et l'imparfait. Une autre faute consistait en l'utilisation d'un verbe à l'imparfait qui aurait dû être employé comme participe présent. Trois erreurs résidaient dans l'accord du complément d'objet direct au féminin avec le participe passé au passé composé. La dernière erreur portait sur le choix inapproprié du temps verbal : au lieu d'utiliser le présent, l'imparfait aurait dû être employé.

Un autre conte affichait sept erreurs. Parmi celles-ci, quatre résidaient dans le choix de l'auxiliaire, où « être » avait été utilisé à la place de « avoir ». De plus, trois erreurs étaient liées au choix des temps verbaux, où le passé composé aurait dû être employé au lieu du plus-que-parfait.

Finalement, le conte qui a accumulé le plus grand nombre d'erreurs en avait neuf. Parmi ces erreurs, quatre étaient liées à la conjugaison correcte des verbes au passé composé, où l'auxiliaire « avoir » manquait ; les étudiants avaient simplement utilisé le pronom et le participe passé. Une autre erreur concernait le choix de l'auxiliaire. Deux autres erreurs étaient relevées au niveau du choix de l'auxiliaire. Une erreur supplémentaire concernait le choix du temps verbal : au lieu de l'imparfait, le passé composé aurait dû être employé. Enfin, une dernière erreur au niveau de la conjugaison correcte de l'auxiliaire « avoir » avec la troisième personne du singulier.

Les résultats de cette analyse mettent en évidence que, de manière générale, les étudiants ont démontré une tendance à utiliser

correctement les temps du passé, bien que quelques erreurs persistent. En comparant les rédactions de l'activité diagnostique avec les contes, il est clair que les structures et les choix des temps verbaux ont été plus précis. De plus, une amélioration notable s'observe au niveau de la conjugaison et des accords. Les phrases affichent une meilleure structuration, parfaitement adaptée au contexte narratif du passé. Bien que des erreurs subsistent, leur fréquence a notamment diminué.

L'utilisation de marqueurs temporels

Dans un récit du passé, il est fondamental de prendre en compte l'utilisation de marqueurs temporels, car ils jouent un rôle essentiel dans la structure d'un texte. Ils permettent d'organiser chronologiquement les événements, ainsi que de situer les différentes actions dans le temps.

Il est donc essentiel de comparer l'utilisation des marqueurs temporels dans les récits rédigés par les étudiants afin d'évaluer leurs progrès tout au long de la mise en place du projet. L'analyse des données doit prendre en compte deux facteurs : d'abord, le nombre de marqueurs temporels utilisés correctement, puis la richesse lexicale de ces marqueurs.

Nombre de marqueurs temporels utilisés correctement	Anecdotes	Contes
0	8	0
1	7	0
2	5	0
3	1	0
4	1	2
5	0	0
6	0	0
7	0	0
8	0	4
9	0	4
10	0	2

Dans le cadre des anecdotes, un tiers des étudiants (8 sur 22) n'ont pas utilisé de marqueurs temporels du tout, ce qui suggère une réticence à incorporer des éléments temporels dans leurs récits personnels. Un autre tiers (7 sur 22) a fait un usage approprié d'au moins un marqueur temporel, témoignant d'une utilisation limitée mais existante de ces éléments dans le contexte des anecdotes. Enfin, le dernier tiers (7 sur 22) a démontré une utilisation plus avancée des marqueurs temporels en intégrant au moins deux dans leurs récits.

En contraste, les contes ont révélé une utilisation notamment plus abondante des marqueurs temporels. Tous les étudiants ont réussi à intégrer un minimum de quatre marqueurs temporels de manière appropriée, tandis que certains ont été en mesure d'incorporer jusqu'à dix marqueurs temporels différents dans leurs récits. Cette constatation indique clairement que la mise en place du projet a eu un impact positif sur les compétences des étudiants en matière d'utilisation des marqueurs temporels. Ces progrès notables suggèrent que l'encadrement et l'enseignement spécifiques liés au projet ont contribué à renforcer leur compréhension et leur maîtrise de ces éléments narratifs.

La richesse lexicale des marqueurs temporels

Après avoir effectué une analyse minutieuse des marqueurs temporels utilisés dans les contes, il est clair que les étudiants ont démontré une maîtrise encourageante de ces éléments. En résumé, deux contes présentaient 10 marqueurs temporels, tandis que quatre autres contes en affichaient neuf. Quatre contes arboraient huit marqueurs temporels. Un seul conte comptait cinq marqueurs temporels, dont un mal utilisé, et un autre conte en affichait quatre.

Cela totalise ainsi 36 marqueurs temporels, dont seulement un seul a été employé de manière incorrecte. Cette situation reflète un contrôle satisfaisant en ce qui concerne l'utilisation et la sélection adéquate des marqueurs temporels dans le contexte d'un récit passé.

Cette capacité démontrée par les étudiants souligne leur aptitude croissante à structurer leurs récits temporellement et à manier efficacement les marqueurs temporels pour améliorer la clarté et la cohérence de leurs histoires. En outre, il est essentiel de souligner que la diversité et la richesse de marqueurs temporels témoignent également d'une solide maîtrise. Cela met en évidence une évolution dans leur rédaction, en comparant leurs contes avec les anecdotes rédigées précédemment dans l'activité diagnostique.

Cette abondance de marqueurs temporels illustre non seulement leur compréhension accrue de l'organisation temporelle dans la narration, mais aussi leur capacité à immerger le lecteur dans des périodes temporelles spécifiques. Cette progression est assez évidente lorsqu'on compare leurs rédactions actuelles avec celles de leurs travaux antérieurs.

Les appréciations des étudiants

Comme mentionné précédemment, à la conclusion du projet, un questionnaire anonyme composé de 7 questions a été administré aux étudiants. Ce questionnaire visait à évaluer deux aspects essentiels : premièrement, la motivation et l'intérêt suscités par l'adoption de la pédagogie de projet en tant qu'alternative à l'approche traditionnelle de l'enseignement/apprentissage en compréhension et expression écrite. Deuxièmement, il avait pour objectif de vérifier les compétences transversales développées par les étudiants lors de la réalisation du projet.

Pour garantir la variété des réponses et recueillir des informations riches, nous avons choisi d'utiliser à la fois des questions à choix multiples et des questions ouvertes. Le questionnaire a été administré à l'ensemble des 22 étudiants participants, tous ayant fourni des réponses complètes.

Afin de faciliter la compréhension des questions et de permettre aux étudiants de fournir des avis variés, le questionnaire a été rédigé en espagnol. De plus, nous avons autorisé les étudiants à exprimer

leurs commentaires dans leur langue maternelle, ce qui a favorisé une plus grande diversité d'opinions.

Des expériences précédentes des étudiants

La majorité des étudiants, soit 81 %, ont relevé l'absence de cette approche pédagogique dans d'autres cours qu'ils ont suivis. Cependant, il est important de noter que 18,1 % des étudiants ont indiqué avoir déjà participé à des projets similaires dans d'autres contextes, notamment dans le cadre du cours de Compréhension et Expression Écrite II, d'un cours d'Écriture de Fiction, ainsi que dans un cours de Grammaire.

Motivation et créativité : l'impact de la pédagogie du projet

La quasi-totalité des étudiants (91 %) ont exprimé un fort intérêt à l'égard du projet d'écriture d'un conte, le qualifiant de « très intéressant ». Seulement 9 % des étudiants ont évalué le projet comme étant « régulièrement intéressant ». Cette répartition des réponses souligne un niveau de motivation élevé parmi la majorité des participants, tout en montrant que certains ont perçu le projet comme moins stimulant, bien que cela reste une minorité.

En ce qui concerne la motivation, il est important de mentionner que la totalité des étudiants (100 %) ont affirmé que ce type d'activité est assez motivant pour inciter les étudiants à écrire en français. Cette réponse unanime met en évidence la forte capacité de la pédagogie du projet à stimuler l'engagement des apprenants dans le processus d'écriture en langue française. Les étudiants ont exprimé diverses raisons pour lesquelles ils considèrent cette approche pédagogique comme stimulante. Ils ont souligné l'aspect ludique de l'invention d'histoires, considérant cela comme une activité amusante. De plus, ils ont mis en avant la créativité et l'autonomie qu'offre la création d'un conte, ce qui les encourage à s'investir davantage. Le caractère non sommatif de l'évaluation leur a permis de se sentir plus libres dans leur écriture et d'exprimer leurs idées sans pression. Ils ont également noté que les étapes du projet conduisent à la réalisation

d'un produit final original, éveillant ainsi leur motivation pour écrire et créer. Certains étudiants ont témoigné que les idées proposées les encourageaient à améliorer leur expression écrite de manière créative, tandis qu'un autre étudiant a affirmé que cette activité a eu un impact positif sur sa capacité d'écriture.

Dans l'ensemble, ces réponses mettent en évidence la valeur de la pédagogie du projet en tant qu'outil stimulant pour la créativité, l'autonomie et le développement des compétences en écriture des étudiants. La motivation observée suggère que cette approche peut être particulièrement efficace pour favoriser l'engagement actif des apprenants dans leur apprentissage de la langue française, plus spécifiquement dans la compétence de production écrite.

Amélioration des compétences en rédaction

L'ensemble des étudiants ont unanimement convenu que les activités mises en place par l'enseignant tout au long du cours ont joué un rôle essentiel dans la compréhension des étapes nécessaires à la création et à la rédaction d'un conte. De plus, une majorité significative de 77,3 % des étudiants ont témoigné d'une amélioration de leurs compétences en rédaction grâce à cet exercice. Par ailleurs, 22,7 % des étudiants ont également estimé que l'écriture d'un conte, dans une certaine mesure, a contribué à perfectionner leur manière de rédiger.

Ces résultats mettent en évidence le rôle crucial de la méthodologie pédagogique dans l'amélioration des compétences en rédaction des étudiants. En somme, ces observations soulignent l'efficacité de cette méthode dans le développement des compétences en rédaction, renforçant ainsi l'argument en faveur de son utilisation dans l'enseignement de la langue française.

La mise en place des compétences transversales

Concernant les compétences transversales mises en place dans le cadre de ce projet, le questionnaire comprenait une liste de 12 compétences clés. Parmi celles-ci, figuraient l'autonomie, l'organisation,

l'initiative, la méthodologie, la capacité de communication dans une langue étrangère, la capacité d'analyse, la négociation, la coopération, la rigueur, la qualité, le respect des délais et la planification. Les réponses des étudiants ont révélé une variété de niveaux d'utilisation de ces compétences.

Un pourcentage de 27,2 % des étudiants a coché entre 4 et 6 compétences, tandis qu'une majorité significative, soit 59,1 %, a coché entre 7 et 10 compétences. En outre, 13,7 % des étudiants ont indiqué avoir mis en place les 12 compétences transversales.

Ces résultats mettent en évidence l'impact positif de la pédagogie du projet sur le développement et la mise en place de compétences transversales chez les étudiants. Les chiffres montrent que la grande majorité des participants ont renforcé un large éventail de compétences, ce qui renforce l'argument en faveur de l'intégration continue de cette approche pédagogique dans l'enseignement du français, en particulier pour favoriser le développement de compétences essentielles au-delà de la simple maîtrise de la langue.

L'appétit des étudiants pour l'écriture créative

La dernière question du questionnaire interrogeait les étudiants sur leur désir de participer à d'autres projets d'écriture dans d'autres cours de la filière. La réponse a été unanime : la totalité des étudiants a exprimé une réponse affirmative. Leurs explications générales soulignent que cette méthode pédagogique les a libérés pour être plus créatifs, en stimulant leur imagination tout en contribuant à améliorer leur orthographe et leurs compétences en rédaction. L'évaluation a renforcé leur conscience des erreurs et les a encouragés à les corriger. Ils ont également apprécié le caractère formatif de l'évaluation, considérant qu'il diffère des exercices de mémorisation traditionnels. La motivation a été un facteur clé, car cette approche les a incités à écrire de manière beaucoup plus libre et imaginative. Cependant, un étudiant a noté qu'il aurait aimé avoir plus de temps pour le projet, soulignant des contraintes temporelles.

Ces résultats témoignent de l'enthousiasme des étudiants pour la pédagogie du projet en écriture et suggèrent qu'ils souhaitent vivre davantage d'expériences d'apprentissage similaires. La créativité, l'amélioration de l'orthographe, la rédaction, la correction des erreurs, la motivation, et la préférence pour une évaluation formative sont autant d'éléments positifs à prendre en compte pour l'intégration continue de cette méthodologie dans l'enseignement du français. Ces réponses éclairent les avantages de cette approche et la satisfaction des étudiants vis-à-vis de ses effets.

Conclusion

L'étude menée révèle plusieurs aspects importants concernant l'impact de la pédagogie du projet sur l'amélioration des compétences en expression écrite des étudiants en langue française. Les résultats démontrent que cette méthode a joué un rôle significatif dans le développement des compétences en conjugaison, en structure narrative, en utilisation de marqueurs temporels, ainsi que dans la stimulation de la créativité et la motivation des étudiants.

L'analyse des textes de diagnostic et des contes révèle une progression significative dans l'utilisation des temps verbaux du passé, démontrant une alternance plus expérimentée entre le passé composé et l'imparfait, ainsi qu'une conjugaison plus précise des verbes. Les étudiants ont, au fil du projet, manifesté une compréhension des structures linguistiques, ce qui indique des avancées notables dans leurs compétences en conjugaison. En parallèle, les résultats révèlent une utilisation plus fréquente et précise des marqueurs temporels dans les contes par rapport aux textes de diagnostic. Cette amélioration témoigne de l'acquisition de compétences d'organisation chronologique et de placement temporel plus efficace dans leurs récits.

De plus, la mise en place de compétences transversales, telles que l'organisation, la coopération et la communication, a été observée chez la majorité des étudiants. Les réponses des étudiants reflètent

un fort désir de participer à d'autres projets d'écriture créative, qu'ils considèrent comme propice à la créativité, l'amélioration de l'orthographe et l'autonomie dans l'apprentissage de la langue française. Ces résultats démontrent l'impact positif du projet sur le développement de leurs compétences linguistiques et transversales, ainsi que sur leur enthousiasme pour l'écriture créative.

En somme, ces résultats soutiennent l'idée que l'intégration de cette approche dans l'enseignement du français peut contribuer de manière significative à l'amélioration de la maîtrise de la langue et au développement de compétences pour leur avenir académique et professionnel. Cette recherche ouvre ainsi la voie à de nouvelles réflexions sur l'efficacité des méthodologies pédagogiques dans l'enseignement des langues étrangères dans un contexte universitaire.

A Comparative Approach for Pronunciation Instruction in English¹

(Aproximación comparativa para la enseñanza de la pronunciación en inglés)

*Lindsay Chaves Fernández*²

Universidad Nacional, Heredia, Costa Rica

*Sherry E. Gapper*³

Universidad Nacional, Heredia, Costa Rica

*Henry Sevilla Morales*⁴

Universidad Nacional, Heredia, Costa Rica

Universidad de Costa Rica, Sede Occidente, San Ramón, Costa Rica





ABSTRACT

A tool is proposed to reinforce the pronunciation of vowels and consonants for the instruction of adult learners in Costa Rica. A critical review of literature on approaches to teaching vowels and consonants is followed by a comparative discussion of two transcription systems: that of the International Phonetic Association,

1 Recibido: 22 de noviembre de 2023; aceptado: 22 de abril de 2024. This article is a more detailed, updated version of an oral communication presented by the authors in the VII Congreso Internacional de Lingüística Aplicada (CILAP), held on October 25-28, 2022, at the Universidad Nacional, Heredia, Costa Rica. The authors wish to express their gratitude to anonymous reviewers for their helpful suggestions.

2 Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje, Facultad de Filosofía y Letras. Correo electrónico: lindsay.chaves.fernandez@una.ac.cr;  <https://orcid.org/0000-0001-7936-8112>.

3 Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje, Facultad de Filosofía y Letras. Correo electrónico: sherry.gapper.morrow@una.ac.cr, sgapper@gmail.com;  <https://orcid.org/000-0003-4920-6977>.

4 Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje, Facultad de Filosofía y Letras (UNA); Sección de Lenguas Modernas, Departamento de Filosofía y Letras (UCR). Correo electrónico: henry.sevilla.morales@una.ac.cr, henry.sevillamorales@ucr.ac.cr;  <https://orcid.org/0000-0003-4040-8062>.

and those found in textbooks, dictionaries and pronunciation websites. This is complemented by a brief comparison of English and Spanish vowels and consonants, and descriptions of common pronunciation challenges for Spanish speakers. Open problems are explored, as are ethical reflections on the teaching of English pronunciation.



RESUMEN

Se plantea un modelo para tratar la pronunciación de las vocales y las consonantes inglesas en entornos de enseñanza para adultos en Costa Rica. Se ofrece una revisión bibliográfica crítica sobre distintos enfoques para la enseñanza de la pronunciación de las vocales y las consonantes; se comparan dos sistemas de transcripción fonética: el de la Asociación Fonética Internacional y el de libros de texto, diccionarios o sitios web. Sigue un estudio comparativo entre las vocales y las consonantes del inglés y el español, así como algunos asuntos éticos y problemas abiertos en materia de pronunciación inglesa para hablantes del español.

Keywords: vowels, consonants, EFL, World Englishes, Costa Rica, phonemes

Palabras clave: vocales, consonantes, ILE, lenguas inglesas del mundo, fonemas

Introduction

With a focus on vowels and consonants, this study has led to the development of a tool which can foster continuing, and eventually autonomous, pronunciation improvement in English. Pronunciation instruction has long attracted scholarly attention and has led to fruitful efforts to help instructors and theoreticians devise suitable practices for classroom application. More recently, Baker has focused on pronunciation instruction before the communicative language teaching (CLT) era; Levis and Sonsaat surveyed advancements in the early CLT times; Murphy has dealt with the relevant issue of teacher training in pronunciation instruction; Derwing has critically discussed the role and efficacy of pronunciation instruction; and Foote has outlined ethical issues around this subject, with particular attention to the unregulated

business of L2 (second language) pronunciation instruction.⁵ From these and other theoretical advances, it has become clear that the teaching of pronunciation today is vindicated as a pivotal element in second and foreign language teaching and learning. In the words of Yoshida, “if students need or want to speak English understandably, pronunciation is important.”⁶ Nowadays, students use English to interact in real-life scenarios not only with native speakers of the language but also with non-native speakers, who are increasingly using English as a lingua franca (ELF) or English as an international language (EIL).⁷ Therefore, learners must develop the skills necessary to communicate successfully in the target language. Otherwise, they may face discrimination, or as Yoshida contends, “even if students’ grammar and vocabulary are strong, if their pronunciation isn’t easy to understand, their communication will fail.”⁸

As with many other areas of language education, the teaching of pronunciation has not been free of methodological shifts to meet specific instructional goals. For Yoshida, these changes are comparable to “a swinging pendulum,” at times emphasizing the teaching of segmentals and at others moving toward suprasegmentals.⁹ The rapid spread of global varieties of English, the advancement of cyber communication and a growing demand for business transactions worldwide make pronunciation competencies a vital element in English proficiency. Despite

5 Amanda A. Baker, “Pronunciation Teaching in the Pre-CLT Era,” pp. 249-266; John Levis and Sinem Sonsaat, “Pronunciation Teaching in the Early CLT Era,” pp. 267-283; John M. Murphy, “Teacher Training in Teaching of Pronunciation,” pp. 298-319; Tracey M. Derwing, “The Efficacy of Pronunciation Instruction,” pp. 320-334; and Jennifer A. Foote, “Ethics in the Business of Pronunciation Instruction,” pp. 284-297, *The Routledge Handbook of Contemporary English Pronunciation*, Okim Kang, Ron I. Thomson and John M. Murphy, Eds. (London and New York: Routledge, 2018).

6 Marla Tritch Yoshida, *Beyond Repeat After Me: Teaching Pronunciation to English Learners* (San Francisco: TESOL Press, 2016) 1.

7 Jolanta Szpyra-Kozłowska, “Instructional Models in the Global Context” (Kang, Thomson and Murphy, Eds.), 232-246 (232); Subrata Kumar Bhomik, “World Englishes and English Language Teaching: A Pragmatic and Humanistic Approach,” *Colombian Applied Linguistics* 17, 1 (2015): 142-157 (143, 155). DOI: <http://dx.doi.org/10.14483/udistrital.jour.calj.2015.1.a10>.

8 Yoshida, 1.

9 Yoshida, 8.

sustained efforts to fulfill pronunciation needs, many uncertainties exist regarding the application of pedagogical principles in the foreign language classroom. Yoshida has addressed an evident problem:

books and articles about teaching pronunciation have almost always been written with an audience of mainly native speakers of English in mind [... and] most books don't touch on many issues that teachers who have learned English as a second language want and need to know about—questions that may not occur to native-speaker teachers.¹⁰

In addition to the previous ethical issues (see also our section on “Ethical Considerations”), current pronunciation resources are often designed with models that are no longer representative of the status of English around the world. In English Language Teaching (ELT) and EIL settings, the typical varieties of British versus General American English may not fully represent the scenarios where speakers are likely to interact. In countries where English as a foreign language (EFL) is taught, instructors often face the dilemma of whether—or to what extent—adopting World-Englishes-based resources can help solve the everyday teaching problems of their local populations. Where EFL is used to prepare future foreign language teachers, pedagogical priorities must be considered even more carefully. These situations raise a number of questions: Should instructors follow rules dictated by inner-circle countries (the United Kingdom, the United States, Canada, New Zealand and Australia), outer-circle regions (e.g., India, South Africa, Singapore, Nigeria), or expanding-circle countries like Brazil, China, Korea, or Japan? Should intelligibility be the priority, and if so, to what extent and under what standards? Are new epistemological framings required for instruction and assessment, and if so, who is expected to set them? These questions for which no conclusive answers appear available for now are part of the reflections that can provide insights for the teaching of pronunciation.

¹⁰ Yoshida, 9.

Specifically when teaching segmentals, additional challenges should be considered. As tools for short- and long-term pronunciation improvement become increasingly available, learners are confronted with many slightly different phonetic symbols in textbooks, dictionaries and other material, where reference is often made to the International Phonetic Alphabet (IPA).¹¹ Based on diverse monolingual, bilingual or multilingual criteria underlying these sources, the sets of symbols used do not correspond exactly to the needs of Costa Rican EFL learners. Due to the importance of the phonological systems of learners' first and the second languages, a customized tool is required to enable them to record similarities and significant differences between phonemes in both languages, and at times between allophones as well, as a basis for continuing improvement and growth.

As an initial approximation to the topic, this study begins with a critical review of literature on approaches to teaching vowels and consonants. This representative review is followed by a comparative discussion of current transcription systems: (a) that of the International Phonetic Association and (b) others found in textbooks, dictionaries, pronunciation websites and other sources. As a basis for a tool tailored to the needs of Costa Rican EFL students, the analysis concludes with a simplified comparison of English and Spanish vowels and consonants, and brief descriptions of common pronunciation challenges for Spanish speakers. Finally, ethical considerations in the teaching of English pronunciation are examined as further grounds for the use of the symbols proposed.

Comparing English and Spanish Vowels and Consonants

Various pronunciation sources aim to provide instructors and EFL students with a means of comprehending and assimilating

11 International Phonetic Association. "The International Phonetic Alphabet (revised to 2020). https://www.internationalphoneticassociation.org/IPAcharts/IPA_chart_orig/pdfs/IPA_Kiel_2020_full.pdf.

different phonemes and allophones of English.¹² Others have gone a step further providing users with comprehensive guides that compare and contrast English and Spanish sounds to offer a scholarly account of Spanish-English pronunciation differences.¹³ However, despite these attempts to make the understanding of English segmentals less complex for learners, to date few sources effectively correspond to the Costa Rican context, especially if the linguistic heterogeneity of Costa Rican Spanish is considered. Thus, even when material based on Received Pronunciation (RP) or Standard American English (SAE) is imported into the national ELT curriculum, challenges regarding specific phonetic realizations (such as the rhotic variation observed in the speech of people from different geographical regions of Costa Rica) still need to be considered for pedagogical practice.

One limitation regarding many resources is that, for the most part, they use a variety of English called SSB (Standard Southern British) or

12 See, for example: Joan Morley, *Improving Spoken English* (Ann Arbor, MI: University of Michigan Press, 1979); Martin Hewings and Sharon Goldstein, *Pronunciation Plus: Practice through Interaction* (Cambridge: Cambridge University Press, 1998); Beverly A. Lujan, *The American Accent Guide*, 2nd ed. (Salt Lake City: Lingual Arts, 2004). Paulette Dale and Lillian Poms, *English Pronunciation Made Simple* (London: Longman, 2005); Ann Baker and Sharon Goldstein, *Pronunciation Pairs*, 2nd ed. (Cambridge: Cambridge University Press, 2008); Peter Avery and Susan Ehrlich, *Teaching American English Pronunciation* (Oxford: Oxford University Press, 2010); Don L. F. Nilsen and Alleen Pace Nilsen, *Pronunciation Contrasts in English*, 2 ed. (Long Grove, IL: Waveland Press, 2010); Yoshida; and Adam Brown, *Activities and Exercises for Teaching English Pronunciation* (London and New York: Routledge, 2022).

13 Diana F. Finch and Héctor Ortiz Lira, *A Course in English Phonetics for Spanish Speakers* (London: Heinemann, 1982); Robert P. Stockwell and J. Donald Bowen, *The Sounds of English and Spanish* (Chicago: University of Chicago Press, 1965); John B. Dalbor, *Spanish Pronunciation: Theory and Practice* (New York, Toronto, and London: Holt, Rinehart, and Winston, 1969); Rose Nash, *Comparing English and Spanish. Patterns in the Phonology and Orthography* (New York: Regents, 1977); Rafael Monroy Casas, *La pronunciación del inglés R. P. para hablantes del español* (Madrid: Paraninfo, 1980); Francisco Sánchez Benedito, *Manual de pronunciación inglesa comparada con la española* (Madrid: Alhambra, 1980); M. Stanley Whitley, *A Course in Spanish Linguistics: Spanish/English Contrasts*, 2nd ed. (Washington, D.C.: Georgetown University Press, 2002); Brian Mott, *English Phonetics and Phonology for Spanish Speakers*, 2nd ed. (Barcelona: Publicacions i Edicions Universitat de Barcelona, 2011); María de los Ángeles Gómez González and Teresa Sánchez Roura, *English Pronunciation for Speakers of Spanish: From Theory to Practice* (Berlin and Boston: De Gruyter Mouton, 2016); and Shawn Moksvold, *English Pronunciation: A Brief Guide for Spanish Speakers* (2020).

RP English, which they consider “the most widely taught British English accent due to its high degree of intelligibility, lack of regional characteristics, and general social acceptability.”¹⁴ For Mott, “SSB or RP ... now constitute the prestige variety reflecting basically the features of the educated accents of the south-east of England,” and as such this language variety has become one of those often chosen for educational purposes.¹⁵ Therefore, coursebooks and other teaching materials have been adopting this English variety in an attempt to help foreign language learners attain “near-native English pronunciation.”¹⁶ Implemented directly in the Costa Rican ELT curriculum, this choice can represent a challenge for both instructors and students who most likely have not been trained in this English variety for geographical reasons.

Another possible limitation is the array of IPA symbols found in these books to represent the same phoneme. The lack of consistency can easily become a source of confusion for instructors and students alike. This is clearly observable with the phoneme symbols chosen by different authors for the high, front, tense vowel sound in words such as *beat*, *feet* and *key*. Table 1 illustrates the symbols found in three of the books analyzed.

Table 1. Different Symbols Used for the Same Phoneme¹⁷

Symbol	Book
/i:/	<i>English Phonetics and Phonology for Spanish Speakers</i> (Mott)
/iy/	<i>Pronunciation Pairs: An Introduction to the Sounds of English</i> (Baker and Goldstein)
/i/	<i>The American Accent Guide</i> (Lujan)

Table developed by the authors for illustrative purposes.

Dale and Poms use /i/ to refer to this complex vowel, but they do note that this same symbol (“i”) is used to represent the high, front,

14 Finch and Ortiz, 188.

15 Mott, 108. This was stated earlier by the International Phonetic Association, *Handbook of the International Phonetic Association* (Cambridge: Cambridge University Press, 1999) 4.

16 Finch and Ortiz, vii.

17 Mott, 108; Baker and Goldstein, 4; and Lujan, 2.6.

lax sound in *sit*, *pin* and *it* in most monolingual English dictionaries.¹⁸ It can therefore be assumed that presenting learners with a variant of IPA symbols to represent the same sound (see table 5), as well as other symbols that can be used to represent two different phonemes (as “i” for /i/ as in *seat* and /ɪ/ as in *sit*) can only lead to confusion.

As far as other teaching problems present in some of the books examined, the level of detail and metalanguage regarding the description of segmentals and the information provided in these descriptions take center stage. *A Course in English Phonetics for Spanish Speakers* is designed for “all learners of English who have Spanish as their mother tongue and specially those who have occasion to teach English pronunciation to such students” (Windsor in Finch and Ortiz).¹⁹ The authors not only describe the different vowel sounds in terms of height, backness and roundedness, but they also focus on length variations for some of the vowels. For example, when describing high, front, tense, spread /iy/ as in “bee,” they even mention [iɪ], as in the following account:

Front, between close and half-close. The most common realization, though, is a slight diphthong [iɪ], especially in accented open syllables. Furthermore, it is subject to quantity variations, e.g. [i:] as in *tea*, *leave*; [iː] as in *seat*, *reader*, *litre*.²⁰

Without proper pedagogical intervention, the additional descriptions (“between close and half-close” and the various IPA representations, for example) could be confusing for both learners and instructors. Instead of using one symbol to represent the intended phoneme, the authors introduce subtle variations of the same sound and their corresponding diacritical marks to represent the suggested pronunciation

18 Paulette Dale and Lillian Poms. *English Pronunciation for Spanish Speakers: Vowels* (Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1985) 7.

19 Finch and Ortiz, vi.

20 Finch and Ortiz, 35-36.

variants, i.e. “[i:] as in *tea, leave*; [iː] as in *seat, reader, litre*.”²¹ Similarly, when describing consonants, besides the customary criteria related to voicing, place of articulation, and manner of articulation, Finch and Ortiz also include a more exhaustive inventory of possible allophones for each consonant phoneme. The following description, for instance, is provided for the voiceless velar stop (plosive) /k/²²:

- /k/ voiceless-fortis bilabial plosive
 - [k^h] aspirated: card, account, claim, across, cue, quite
 - [k] weakly aspirated and unaspirated: talker; whisky
 - [k_] with non-audible and delayed release: baked, picture; black coffee
 - [k_] with nasal release: thickness, pick-me-up
 - [k̠] pre-velar: key, queue
 - [k̡] post-velar: cool, question

The above description might not be a problem for a linguist or a specialist in phonology, but it can clearly intimidate a novice language learner who, in addition to the already complex process of developing pronunciation fluency and accuracy, must also grapple with terminological nuances of articulatory phonetics and the overwhelming array of symbols to describe vowels and consonants.

Along these same lines, the *English Phonetics for Spanish Speakers* aims to “serve both beginners and more advanced students and teachers alike... [as well as] students and academics from other institutions [who] will be able to adapt the book to their own needs.”²³ However, when providing the details for the different English phonemes, the descriptions are exhaustive and resort to other languages, such as French, to compare and contrast the sounds; this type of descriptions could jeopardize

21 Finch and Ortiz, 35.

22 Finch and Ortiz, 59. This contrasts with other pronunciation textbooks such as Paulette Dale and Lillian Poms. *English Pronunciation for Spanish Speakers: Consonants* (Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1986) 103, which gives no suggestion beyond stating that in the initial position, “it must be said with a strong puff of air.”

23 Mott, 26.

comprehension. For example, to introduce the high, front, lax, slightly spread /ɪ/ as in “sit,” Mott provides the following description: “Nearer to centre than front, between close and half-close, but almost half-close, unrounded. Relatively close in tongue height to Cardinal Vowel no. 2; thus somewhat similar to French [e] in both syllables *été* ‘summer.’”²⁴ If the intended audience does involve beginners, as the author claims, understanding and realization of the phoneme may be hindered due to the complexity of the explanation and the comparison of the English sound with French phonemes that for some learners might be irrelevant if they do not speak the language being used for comparison purposes. Mott also contrasts English segments with those of German, Portuguese, Swedish, Norwegian,²⁵ which, as argued, will not necessarily help the average Costa Rican student improve their English pronunciation.

Moreover, most of the books analyzed compare and contrast the vowels and consonants of RP English with Spanish from Spain, leaving Latin American variations of Spanish unattended and broadening the gap for Costa Rican students trying to learn the target language. Although the English language has no academy to systematize information about the pronunciation of different social and regional variants (as does Spanish, in the *Nueva gramática de la lengua española: fonética y fonología*²⁶), academics and recognized publishing houses, such as Oxford University Press and Cambridge University Press,²⁷ shed light on the variety that *should* be taught. Mark Hancock, in *Pronunciation Games*, stresses: “phonetic transcriptions of words provided in this book are as given in British-published dictionaries. These represent the accent called Received Pronunciation or RP”; and although he later explains that “there is no implication that other accents are in any way wrong,” those varieties are not covered.²⁸

24 Mott, 111.

25 Mott, 71-72.

26 Real Academia Española, *Nueva gramática de la lengua española. Fonética y fonología* (Madrid: Espasa, 2011).

27 Mott, 108.

28 Mark Hancock, *Pronunciation Games* (Cambridge: Cambridge University Press, 1995) 1. Others include: Gerald Kelly, *How to Teach Pronunciation* (London: Longman, 2007); and Joanne Kenworthy, *Teaching English Pronunciation* (London: Longman, 1987).

As can be expected, other books are based more on the General American English, of which *Pronunciation Pairs*, *English Pronunciation Made Simple*, and *The American Accent Guide* are but examples.²⁹ Unlike the sources by Mott, Finch and Ortiz, and Whitley mentioned above,³⁰ to name a few, the descriptions provided at times are overly simplified, and depending on the students' expertise on segmentals, may appear rather superficial. Another important aspect not covered by authors such as Baker and Goldstein, Dale and Poms, and Lujan refers to comparisons between English and Spanish. In addition, since these texts do not target specific Spanish-speaking sociolinguistic groups, indications often fail to describe the use of articulators for a certain phoneme accurately enough for students training to become English instructors of native Spanish speakers. Thus, when describing the high, front, tense sound in words such as *beat*, *feet* and *key*, Baker and Goldstein provide the following explanation:

Open your mouth just a little for the sound /iy/.
Spread your lips into a smile.
Push your tongue forward in your mouth.
/iy/ is a long sound.
Move your tongue up a little as you say it.³¹

For Costa Rican language learners, the instruction “spread your lips into a smile” often causes them to adopt a somewhat unnatural lip position, considering that for similar sounds in Spanish, differently from other languages, the lips are already spread, perhaps even *more* than necessary for English. Although they do remind the learner to move their “tongue up a little” while pronouncing the complex /iy/, the mention of it being “long” can be confusing, given the existence

29 Baker and Goldstein; Dale and Poms (2005); and Lujan. Others include: Lisa Mojsin, *Mastering the American Accent* (New York: Barron's, 2009); Gertrude F. Orion, *Pronouncing American English* (Rowley, MA: Newbury House, 1988); and Clifford H. Prator and B. A. Robinett, *Manual of American English Pronunciation*, 4th ed. (New York: Holt-Rinehart-Winston, 1985).

30 Mott; Finch and Ortiz; and Whitley.

31 Baker and Goldstein, 4.

of long and short vowel *allophones* and the importance of length in English rhythm for clarity and comprehension.³²

If attention is focused on the Costa Rican context, efforts have been made to assist teachers in pronunciation instruction. For example, in 2008, Villalobos Ulate³³ carried out a small-scale study using English songs to help students improve the pronunciation of certain segmental and suprasegmental features of the target language. In 2015, Alvarado Castillo and Barrantes Elizondo³⁴ conducted a qualitative study to examine the importance of teaching pronunciation explicitly to young learners. Pizarro Chacón and Cordero Badilla also worked with a group of undergraduate students developing an awareness of difficult sounds.³⁵ Four years later, Garita Sánchez, González Lutz, and Solís Pérez³⁶ presented the results of a longitudinal study where they explored the most troublesome pronunciation areas for 57 EFL learners from Costa Rica. That same year, Gordon³⁷ shared the findings of a case study in which he had investigated the knowledge base of an experienced non-native in-service English instructor using Shulman's knowledge base framework. More recently, in 2020, Sevilla-Morales and Chaves-Fernández³⁸ systematized their experiences related to the teaching of suprasegmental features of English using a register-based approach to instruction.

32 Judy B. Gilbert, *Teaching Pronunciation: Using the Prosody Pyramid* (Cambridge: Cambridge University Press, 2008) 15-17.

33 Nuria Villalobos Ulate, "Using Songs to Improve EFL Students' Pronunciation," *Letras* 44 (2007): 93-108. DOI: <https://doi.org/10.15359/rl.2-44.5>.

34 Yendry Alvarado Castillo and Lena Barrantes Elizondo, "Teaching Explicit English Pronunciation to Young Learners," *Memoria II Congreso de Lingüística Aplicada (CONLA)*, Joe Montenegro Bonilla and Jacqueline Araya Ríos, Eds. (Pérez Zeledón, Universidad Nacional, Sede Regional Brunca, 2015) 52-67. <https://repositorio.una.ac.cr/handle/11056/19038?show=full>.

35 Ginneth Pizarro Chacón and Damaris Cordero Badilla. "Problemas fonológicos en aprendientes costarricenses de inglés," *Letras* 58 (2015): 141-171. DOI: <https://doi.org/10.15359/rl.2-58.7>.

36 María del Rosario Garita Sánchez, María Isabel González Lutz, and Nathalia Solís Pérez, "English Vowel Sounds: Pronunciation Issues and Student and Faculty Perceptions," *Actualidades Investigativas en Educación* 19, 3 (2019): 1-32. DOI: <https://doi.org/10.15517/aie.v19i3.38629>.

37 Joshua Gordon, "The Knowledge Base of L2 Pronunciation Teaching: The Case of a Non-Native-Speaking Teacher," *TESL Canada* 36, 2, (2019): 93-108. DOI: <https://doi.org/10.18806/tesl.v36i2.1315>.

38 Henry Sevilla-Morales, and Lindsay Chaves-Fernández, "A Register-Based Perspective to Suprasegmentals in ELT," *Pensamiento Actual* 20, 35 (2020): 32-42. DOI: [10.15517/PA.V20I35.44375](https://doi.org/10.15517/PA.V20I35.44375).

Initiatives have also been taken to aid the teaching of pronunciation to Spanish speakers in a Costa Rican high school: Acuña Aguilar and Quirós Cordero³⁹ ran a study using the multistage frame technique to enhance students' pronunciation of Standard American English vowel sounds, as part of their graduation project in applied linguistics. Despite this research and these instructional attempts, to date there are few tools designed specifically to cater to the needs of Costa Rican students who are learning English.

Thus far, this exploration has exemplified the type of information commonly available in English pronunciation books and has provided an overview of some of the areas that lead to conflict when using these resources for educational purposes in a Costa Rican context. To exemplify the situation faced, the section below features a brief comparison of selected English and Spanish vowels and consonants, and describes common pronunciation challenges for Spanish speakers as a basis for a customized tool that will suit the needs of Costa Rican EFL students.

IPA-Based Symbols

Attention is given here to IPA-based symbols. Actually, this issue could be further complicated by linguists' theoretical discussions of symbols and what they represent, as Pullum and Ladusaw have made clear for over 350 symbols.⁴⁰ Common sources using symbols of some sort to represent the pronunciation of words in English may be grouped into three different types of text: 1) dictionaries, 2) pronunciation textbooks, and 3) linguistics books and articles. In the case of dictionaries two main types of symbols are usually encountered: those based on the traditional system found in monolingual English dictionaries,

39 Elian Acuña Aguilar, and Johanna Quirós Cordero, *Implementation of the Multistage Frame Technique to Enhance Students' Pronunciation of Standard American English Vowel Sounds in Group 10-1A at Canaán High School*, Licentiate thesis (Universidad Nacional, Costa Rica, 1970. <https://repositorio.una.ac.cr/handle/11056/18097>).

40 Geoffrey K. Pullum and William A Ladusaw, *Phonetic Symbol Guide*, 2nd ed. Chicago: University of Chicago Press, 1996.

originating from standard spelling-pronunciation patterns (such as in *The American Heritage College Dictionary*⁴¹), and those based on slightly different forms of IPA (such as *Collins COBUILD Diccionario de inglés-español para estudiantes de inglés*, among many others).⁴² Celce-Murcia, Brinton and Goodwin provide an appendix presenting the use of diverse phonemic and phonetic symbols.⁴³ Further evidence can be found in less formal references such as “Pronunciation Respelling for English” (Wikipedia) which includes some 24 different sets of symbols found in diverse dictionaries.⁴⁴ In the case of pronunciation textbooks—such as those cited above—many also refer to IPA and use different variants of IPA symbols; this causes students to ask which is “correct.” The same situation is present in many linguistics references,⁴⁵ also using variants of IPA and often reflecting RP because they are published in the United Kingdom.

41 *The American Heritage College Dictionary* (Boston, MA: Houghton Mifflin, 2007).

42 *Collins Cobuild Diccionario de inglés-español para estudiantes de inglés* (Nashville, TN: Harper-Collins, 2016).

43 Marianne Celce-Murcia, Donna M. Brinton and Janet M. Goodwin, “Appendix 2: Comparison of Phonetic and Phonemic Alphabets,” *Teaching Pronunciation* (Cambridge: Cambridge University Press, 1996) 171-172.

44 Wikipedia, “Pronunciation Respelling for English.” https://en.wikipedia.org/wiki/Pronunciation_respelling_for_English.

45 In addition to the pronunciation textbooks reviewed, phonetics and phonology references informed the decisions made in the development of this proposal: Lauren J. Brinton, *The Structure of Modern English* (Amsterdam: John Benjamins, 2010); Adam Brown, *Pronunciation and Phonetics: A Practical Guide for English Language Teachers* (London and New York: Routledge, 2015); Paul Carley and Inger M. Mees, *American English Phonetics and Pronunciation Practice* (London and New York: Routledge, 2020); Philip Carr, *English Phonetics and Phonology: An Introduction*, 3rd ed. (Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell, 2019); John C. Clark, Colin Yallup and Janet Fltecher, *An Introduction to Phonetics and Phonology*, 3rd ed. (Oxford: Blackwell, 2007); Beverley Collins, Inger M. Mees and Paul Carley, *Practical English Phonetics and Phonology: A Resource Book for Students*, 4th ed. (London and New York: Routledge, 2019); Mike Davenport and S. J. Hannahs, *Introducing Phonetics and Phonology*, 4th ed. (London and New York: Routledge, 2020); Rachel-Anne Knight, *Phonetics: A Coursebook* (Cambridge: Cambridge University Press, 2012); Peter Ladefoged and Keith Johnson, *A Course in Phonetics*, 7th ed. (Boston: Cengage, 2014); William O’Grady, John Archibald, Mark Aronoff and Jamie Rees-Miller, *Contemporary Linguistics: Applied Introduction* (Boston: Bedford/St. Martin’s, 2010); Peter Roach, *English Phonetics and Phonology: A Practical Course*, 4th ed. (Cambridge: Cambridge University Press, 2010); Mehmet Yavas, *Applied English Phonology*, 3rd ed. (West Sussex: Wiley-Blackwell, 2016); and Elizabeth C. Zsiga, *Phonetics/Phonology Interface* (Edinburgh: Edinburgh University Press, 2020).

In this article attention is focused on the use of IPA, rather than on the traditional system found in monolingual English dictionaries, due to the prevalence of IPA in EFL material. However, the existence of these two systems can become a major source of confusion for EFL students and instructors, especially when they constantly must deal with material using them. Even when references state that they use the IPA, the versions used are slightly different. It is also likely that the authors of these sources have selected IPA symbols corresponding to a given regional variety of English (often varieties used in the US or the UK) to fit the needs of their perceived readership, which in some cases includes specific language groups of EFL learners.

This situation leads to cases where the same symbol may be used in various sources to represent entirely different English phonemes, as mentioned above; for example: the symbol “i,” which may be used to refer to the vowel sound in “eat” in some sources or to that of “it” in others, as pointed out by Dale and Poms.⁴⁶ For classroom use, it is essential to be able to refer *unambiguously* to a given sound in English. This provides the learner with a consistent way to take note of the pronunciation of words and promotes continuing pronunciation improvement. This alternative should also correspond to learners’ need to refer unambiguously to selected sounds of their *native language* as well. Using “i” as a symbol could cause additional confusion for the Spanish-speaking learner, where it could represent still another sound.

So far in this discussion, reference has been made at times to “sound” rather than to “phoneme” or “allophone” in order to encompass both of these concepts. As an initial basis for the proposal of a tool for classroom use, the *Handbook of the International Phonetic Association* (HIPA) provides guidelines for the use of the IPA.⁴⁷ Several aspects are of particular importance: When clarifying the difference between *phonemic* transcription and *allophonic* transcription (or their

46 Dale and Poms (1985) 7.

47 International Phonetic Association (1999).

“near equivalents” *broad* and *narrow* transcription, respectively),⁴⁸ they point out that the transcriptions of a given word or phrase may vary *according to the needs of any particular task* (our emphasis): “...it is possible, and customary, to be selective about the information which is explicitly incorporated into the allophonic transcription”; and add that “narrowness is regarded as a continuum.”⁴⁹ Further on, they continue: “There can be many systems of phonemic transcription for the same variety of a language, all of which conform fully to the principles of the IPA.”⁵⁰ They conclude this explanation by pointing out that there is no single “correct” transcription,” but that their purpose is to provide “the resources to express any analysis so that it is widely understood.”⁵¹ The above remarks not only show why so many different forms of IPA are used in dictionaries, textbooks and other references, but also “authorize” the development of a variant, such as that proposed here, to facilitate the comparison of English and Spanish phonological systems for EFL learners, many of whom will work as English instructors at some point in their lives.

For university students of English in Costa Rica, and in particular for those who will become teachers themselves, the tool has been developed as a response to the needs detected. It has evolved over many years and in its most recent format has been used for several years by different instructors in various university pronunciation courses at the Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje (ELCL), Heredia, Costa Rica. Table 2, on vowel symbols, is one of the results of this work. This proposal consists of a selection of symbols and is accompanied by other frequently used equivalent symbols; it also suggests *names*, in a broad sense, which may be used to refer to the symbols. The HIPA does not provide names, as such, but rather “Phonetic

48 International Phonetic Association, 28-29.

49 International Phonetic Association, 29.

50 International Phonetic Association, 30.

51 International Phonetic Association, 30.

Descriptions.”⁵² Other sources sometimes also refer to names for the symbols themselves.⁵³

The pronunciation of vowels varies greatly in the different areas where English is spoken. These differences are sometimes reflected in the symbols used in dictionaries, or in the descriptions of vowels provided in different textbooks. Even the number of vowel phonemes varies according to the regional variety considered. The selection proposed in table 2 is broad enough to include those most commonly found in pronunciation material prepared using American English as a basis. However, no attempt has been made here to include symbols commonly found in monolingual English dictionaries, based on the spelling-pronunciation conventions of the English language.⁵⁴

Table 2. Vowel Phoneme Symbols⁵⁵

2a. Vowel Phoneme Symbols: Front Vowels				
PHONETIC DESCRIPTION	ELCL IPA	Other IPA	COMMON NAMES⁵⁶ FOR THE SYMBOLS	EXAMPLES
complex, high, front, tense, spread	/iy/	/i/ or /ij/	complex “I”; tense “I”	le <u>ave</u>
simple, high, front, lax, slightly spread	/ɪ/		simple “I”; lax “I”	l <u>ive</u>
complex, mid, front, tense, spread	/ey/	/e/, /ej/, /ei/	complex “A”	ba <u>it</u>
simple, mid, front, lax, slightly spread	/ɛ/		epsilon	be <u>t</u>
simple, low, front, lax, spread	/æ/		ash; ash digraph (never * <u>“diagraph”</u>)	ba <u>t</u>

Table developed by the authors based on the present analysis.

52 International Phonetic Association, 164.

53 Pullum and Ladusaw.

54 Detailed information of this nature can be found in: Farlex Group. *Complete English Spelling and Pronunciation Rules*. Farlex International, 2017.

55 In this and subsequent tables, /w/ indicates *bilabialized*; /y/ indicates *palatalized* (HIPA, 163).

56 Uppercase letters used here and in subsequent tables) refer to the name of the letter in the alphabet. Whenever possible, reference should be made to the sound itself rather than to the letter or to the name.

2b. Vowel Phoneme Symbols: Central Vowels				
PHONETIC DESCRIPTION	ELCL IPA	Other IPA	COMMON NAMES FOR THE SYMBOLS	EXAMPLES
high, central, tense, rounded	/ɜr/	/ɜ/, /ər/	rhotic (right-hook) reversed epsilon, used in stressed syllables	bird
high, central, lax, unrounded	/əɾ/	/ə/	rhotic schwa; “schwa + r”; “schwar,” used in unstressed syllables	better
simple, mid, central-to-back, lax, unrounded	/ʌ/	/ə/	turned “v”; wedge (NOT “stressed schwa”), used in stressed syllables	cut
simple, mid, central-to-back, lax, unrounded	/ə/		schwa (as used in unstressed syllables)	about
simple, low, central, lax, unrounded	/ɑ/	/a/	Latin “A,” script “A”	father
complex, low, central, tense, unrounded	/ay/	/aj/, /aɪ/	diphthong /ay/	buy
complex, low, central, tense, unrounded	/aw/	/aʊ/, /au/	diphthong /aw/	cow

Table developed by the authors based on the present analysis.

2c. Vowel Phoneme Symbols: Back Vowels				
PHONETIC DESCRIPTION	ELCL IPA	Other IPA	COMMON NAMES FOR THE SYMBOLS	EXAMPLES
complex, high, back, tense, rounded	/uw/	/u/ or /uw/	complex “U”; tense “U”	pool
simple high, back, lax, unrounded	/ʊ/		upsilon	pull
complex, mid, back, tense, rounded	/ow/	/o/, /oʊ/ ⁵⁷	complex “O”	pole
simple, mid, back, lax, rounded	/ɔ/		open “O”	paul
complex, mid, back, tense, rounded	/oy/	/oj/, /oi/	diphthong /oy/	boy

Table developed by the authors based on the present analysis.

/w/ indicates bilabialized; /y/ indicates palatalized (HIPA, 163).

⁵⁷ The other symbol /əʊ/ found in many sources has not been included because it is based mainly on SSB (RP).

In the case of the symbols proposed (column 2, table 2), attention has been given to the need for symbols which enable users to distinguish easily between similar vowels, as a tool for pronunciation improvement. This means that there must be a simple way, for example, to differentiate between the English vowels in “meal,” or “mill,” and the Spanish vowel in “mil.” A careful choice of symbols enables instructors to take note of the sound used by a student, as a basis for providing additional practice with certain sounds which may limit clear communication. The basis is the use of the symbol /i/ for the Spanish vowel and of the symbols /iy/ and /ɪ/ for the English sounds which differ slightly. The use of /iy/ reminds users that one of the most outstanding distinguishing features in American English is the fact that it is a *complex vowel*, different from the other two simple vowels (Spanish /i/ and English /ɪ/).⁵⁸ Consideration was given to other symbols found in diverse sources to identify symbols which are easy to use and facilitate communication among users about appropriate pronunciation.

Column 1 provides a standard description for each vowel, following a conventional order: *complexity* (simple or complex), *height* (high, mid, low), *tongue position* (backness or frontness: front, central, back), *tenseness* (tense, lax), and *lip position* (roundedness or roundness: rounded, unrounded, spread). Aspects such as “tenseness” may vary slightly from one region to another, as can the exact position of the tongue.

The equivalents and names provided in columns 3 and 4, respectively, are those also commonly found in pronunciation books and *apps*, in linguistics books and in dictionaries, such as those mentioned above. While not an exhaustive list, it is intended to satisfy the needs

58 Pronunciation textbook authors (such as Celce-Murcia, Brinton and Goodwin, 94-97; Morley, 128, 130; Nash, 126; Nilsen and Nilsen, 45; Orion, 55; Prator and Robinett, 10-12; and Yoshida, 42-43) have used the symbol /iy/ to emphasize the small upward, *forward* tongue movement common in American English, which differentiates /iy/ as in “see” from /i/ as in “sí.” This glide is similar to other complex vowels (/ey/ and /ay/, for instance), where the tongue movement is more easily perceived. Likewise, the symbol /uw/ is used to represent the small upward, *backward* tongue movement similar to that of the more noticeable glide in /ow/.

of language instructors and learners. These equivalents also facilitate the transition toward the unambiguous symbols chosen for common usage (in column 2), and special care has been given to the sounds which are a source of difficulties for clear communication. Referring once more the example of the symbol “i,” if it is used in a linguistics book written for an English-speaking readership (who naturally uses a complex vowel without being aware of it), there is no need to emphasize the characteristic pronunciation of the vowel /i/ as in “eat.” That symbol therefore will be found as one of the equivalents for /iy/. Each source seeks a balance between simplicity and precision. If the symbol “i” is used in material prepared for Spanish speakers, it could cause confusion. If the symbols are to be used for comparative purposes, different symbols must be used.

For the names suggested in column 4, the proposal combines those used in the *Handbook of the International Phonetic Association*,⁵⁹ with others which facilitate the acquisition of English phonemes or allophones. They are often names that emphasize certain key characteristics of the given English sounds and similar Spanish ones. Illustrating once again with the phoneme /iy/, the name “complex-i” reminds the user of the most outstanding difference between this vowel and other similar vowels. Other names commonly found—such as “long-i”—lead in the end to confusion and to errors introduced during the learning process. Attention will be given below to the concept of vowel *lengthening* due to its importance for clear communication. Since lengthened and unlengthened forms exist for all vowels, the use of the word “long” can confuse the learner and even lead to difficulties in aural discrimination. In addition, the terms “long-i” and “short-i” have distinct meanings for different users. For a monolingual speaker of English, a “long-i” refers to the sound represented by letter “i,” as

59 International Phonetic Association, 165-181.

in the word “ice,”⁶⁰ whereas in books prepared for non-native learners, “long-i” refers to the sound often represented by the letters “ee” as in “meet” or by the letters “ea” as in “meat.”⁶¹

A closer look at table 1 illustrates how these symbols facilitate comparison with Spanish vowels, as follows: /i/ as in “finito,” /e/ as in “querer,” /a/ as in “parada,” /o/ as in loro,” and /u/ as in “luna.” This makes it possible to clarify the vowel if someone has used a Spanish vowel when pronouncing an English word, such as “soon,” saying *[sun] with a simple Spanish /u/, instead of the complex English /uw/.

Attention must also be given to certain English vowel *allophones*. The use of allophone symbols enables us to discuss additional significant details about vowels, which may affect intelligibility. There is a lengthened and unlengthened allophone for *every* vowel phoneme. The *lengthened* vowel allophone is used in stressed syllables, before voiced consonants and in the word final position.⁶² The *unlengthened* vowel allophone is used in unstressed syllables and before voiceless consonants. Lengthening can conventionally be indicated by a colon, or the IPA length mark [:]. This can be observed in the following examples: for /æ/—unlengthened [æ] as in “sat” [sæt], and lengthened [æ:] as in “sad [sæ:d]”; for /iy/—unlengthened [iy] as in “seat” [siyt], and lengthened [iy:] as in “seed” [siy:d], or “seeded” [ˈsiy:did], and “see” [siy:]; or for /i/—unlengthened [i] as in “sit” [sit], and lengthened [i:] as in the name “Sid” [sɪ:d], or “Sidney” [ˈsɪ:dniy]. This seemingly unimportant detail can interfere with clear aural perception of different vowels because a lengthened [i:] can be perceived as the phoneme /iy/ if a student has been taught that the main difference between the two high front vowel phonemes is length. This can cause further communication difficulties because the monolingual English speaker unconsciously depends on these lengthened vowels in the stressed syllables of important words (as a key to meaning), and to distinguish between voiceless and voiced consonants following the vowels.

60 Dale and Poms (1985), 11, 196.

61 Yoshida, 158.

62 Yoshida, 45-46.

Table 3. Consonant Phoneme Symbols

PHONETIC DESCRIPTION	ELCL IPA	NAMES	EXAMPLES
voiceless bilabial stop (or plosive)	/p/	“P”	P aul
voiced bilabial stop (or plosive)	/b/	“B”	b all
voiceless alveolar stop (or plosive)	/t/	“T”	t en
voiced alveolar stop (or plosive)	/d/	“D”	d en
voiceless velar stop	/k/	“K”	K ate
voiced velar stop	/g/	“G”	g ate
voiceless labiodental fricative	/f/	“F”	belie f
voiced labiodental fricative	/v/	“V”	belie v e
voiceless interdental fricative	/θ/	theta	th ath
voiced interdental fricative	/ð/	eth	ba th e
voiceless alveolar fricative	/s/	“S”	S ue
voiced alveolar fricative	/z/	“Z”	z oo
voiceless post-alveolar fricative	/ʃ/	esh	sh ee p
voiced post-alveolar fricative	/ʒ/	yogh or ezh	ver si on
voiceless glottal fricative	/h/	“H”	h air
voiced bilabial (velar or labio-velar) approximant	/w/	“W”	w ere
voiceless bilabial (velar or labio-velar) approximant (regional use)	/hw/ /w/* ⁶³	“HW” turned-w	wh at
voiced alveolar lateral approximant	/l/	“L”	l ate
voiced post-alveolar approximant (or retroflex)	/r/ /ɻ/*	“R” turned-r	r ate
voiced palatal approximant	/y/ /j/*	“Y” “J”	y ellow
voiceless post-alveolar affricate	/tʃ/	t-esh (digraph)	ch ea p
voiced post-alveolar affricate	/dʒ/	d-yogh (digraph)	vir gi n
voiced bilabial nasal	/m/	“M”	T im
voiced alveolar nasal	/n/	“N”	s in
voiced velar nasal	/ŋ/	eng; velar-n	s ing

Table developed by the authors based on the present analysis.

63 (*): In each of the items marked with an asterisk, the second symbol in each pair is the accepted IPA symbol found in more formal texts. The first symbol is recommended for beginning students and for convenience. The symbol /j/ in particular is confusing for native Spanish-speakers, as it is often associated with /h/ from the Spanish letter “J.”

Although the consonant symbols introduced in table 3 may be less problematical, this guide is still useful for classroom purposes. In the phonetic description common terms are used, and others which will eventually be encountered in more advanced courses are also included. This also applies to certain symbols for which a familiar symbol is used initially and another may be found later on. Convenient names have also been provided as a reference to facilitate classroom communication.

The IPA-based allophone symbols presented in table 4 may be found in specific environments (that is, in certain positions in a word, such as initial position, medial, intervocalic, or final position). Others may be found in regional variants.

Table 4. Selected Consonant Allophone Symbols

PHONETIC DESCRIPTION	SYMBOLS	NAMES OF ALLOPHONE SYMBOLS	EXAMPLE WORDS
aspirated voiceless bilabial stop	[p ^h]	aspirated “P”	<u>p</u> est, <u>app</u> ear
aspirated voiceless alveolar stop	[t ^h]	aspirated “T”	<u>t</u> en, <u>att</u> end
aspirated voiceless velar stop	[k ^h]	aspirated “K”	<u>c</u> ase, <u>acc</u> ord
unaspirated voiceless bilabial stop	[p]	unaspirated “P”	w <u>ra</u> pper
unaspirated voiceless alveolar stop	[t]	unaspirated “T”	<u>c</u> ity (mainly UK)
unaspirated voiceless velar stop	[k]	unaspirated “K”	be <u>ck</u> on
voiced alveolar tap or flap	[ɾ]	flap (or tap) “T”	<u>c</u> ity (mainly US)
unreleased voiceless bilabial stop	[p̚]	unreleased “P”	<u>to</u> p
unreleased voiceless alveolar stop	[t̚]	unreleased “T”	<u>hi</u> t
unreleased voiceless velar stop	[k̚]	unreleased “K”	<u>pa</u> ck
syllabic consonant	[m], [n], [l], [ɹ]	vocalic consonant	rhyth <u>m</u> , happ <u>en</u> tit <u>l</u> e, doct <u>or</u>
voiceless glottal stop	[ʔ]	glottal stop	mount <u>a</u> in
voiced post-alveolar lateral approximant	[ɻ]	dark “L”	<u>al</u> l
lengthened voiceless fricatives	[s:], [f:], [ʃ:], [θ:]	lengthened consonants	ma <u>ss</u> , li <u>fe</u> , sa <u>sh</u> , pa <u>th</u>

Table developed by the authors based on the present analysis.

In table 5, additional symbols have been selected for the purpose of having a simple way to take note of sounds which may affect clarity and ease of comprehension in English. Native speakers of Spanish are not necessarily aware of certain features of Spanish sounds, which when used in English, can interfere with clear communication. These symbols correspond to the most frequent aspects requiring attention and provide a convenient way to direct attention to them if required.

Table 5. Selected Spanish Allophones Which May Interfere with Clear Communication in English

PHONETIC DESCRIPTION	IPA SYMBOLS	NAMES OF ALLO-PHONES	EXAMPLES
<i>dental</i> voiceless stop (instead of <i>alveolar</i>)	[t̪]	dental “T”	t en * [t̪ɛ:n]
<i>dental</i> voiced stop (instead of <i>alveolar</i>)	[d̪]	dental “D”	d en * [d̪ɛ:n]
<i>devoiced</i> (instead of <i>voiced</i>) bilabial stop	[ɸ]	devoiced “B”	la ɸ * [læ:ɸ]
<i>devoiced</i> (instead of <i>voiced</i>) alveolar stop	[ɸ̪]	devoiced ”D”	ba ɸ̪ * [bæ:ɸ̪]
<i>devoiced</i> (instead of <i>voiced</i>) velar stop	[ɸ̠]	devoiced /g/	do ɸ̠ * [da:ɸ̠]
voiced bilabial <i>fricative</i> (instead of <i>stop</i>)	[β]	fricative “B”	a β out * [əβaw:t]
voiced velar <i>fricative</i> (instead of <i>stop</i>)	[ɣ]	fricative /g/	ago * [əɣow:]
voiced <i>velar</i> nasal (instead of <i>alveolar</i> or <i>bilabial</i>)	[ŋ]	eng; velar-n	si ŋ * [sɪ:ŋ]; na ŋ e * [neɪ:ŋ]

Table developed by the authors based on the present analysis.

At the instructor’s discretion, additional allophones may be found useful to target the needs of a particular group.

This proposal would not be complete without a general discussion of an ethical framework for the teaching of English pronunciation. This is done below considering current advancements in the field of World Englishes (WE). However, the section warns against uncritically adopting theories based on their popularity, especially where

theoretical precept appears to clash with the specific learning context of pronunciation instruction.

Ethical Considerations

Much progress has been made in ELT in general, including pronunciation pedagogy. However, academic discussions on ethical issues and guiding principles for more ethical practices in the teaching of pronunciation are yet to be strengthened. The subject has attracted special attention in the unregulated business of L2 pronunciation instruction, where speakers seeking to improve, neutralize or otherwise modify their pronunciation are charged large sums of money.⁶⁴ This section addresses theoretical rationale and practical implications of ethical standards in pronunciation pedagogy, considering current developments in the field of WE. Wherever possible, the discussion focuses on, but is not restricted to, vowels and consonants.

Along more theoretical lines, recent advancements in WE⁶⁵ have contributed to the understanding of the complexities surrounding the teaching of English pronunciation. At the core of these developments are the emergence of teaching models focused on global perspectives of ELT,⁶⁶ and a growing awareness of fallacious claims behind the notion of standard English.⁶⁷ A vindication of regional accents as processes naturally resulting from diachronic variation⁶⁸ has led to the conclusion that the teaching of English pronunciation is anything but an agreed upon enterprise. The traditional British-versus-American-English pronunciation binary is prevalent in most ELT curricula in outer and expanding circle countries (such as Costa Rica); nonetheless, it has proven insufficient to represent the wide range of English

64 Foote (Kang, Thomson and Murphy, Eds.), 84.

65 Deterding and Gardiner (Kang, Thomson and Murphy, Eds.), 218.

66 Szpyra-Kozłowska (Kang, Thomson and Murphy, Eds.), 23; and Robin Walker, *Teaching Pronunciation of English as a Lingua Franca* (Oxford: Oxford University Press, 2015).

67 Raihan and Deterding (Kang, Thomson and Murphy, Eds.), 203.

68 Kirk Hazen, "Standards of Pronunciation and Regional Accents" (Kang Thomson and Murphy, Eds.), 189-202 (190).

accents in most occupational fields across the globe. This awareness raises questions on whether or to what extent other varieties of English pronunciation should be taking center stage in the L2 curriculum, as well as on the pedagogical implications that inevitably would come with a more WE-based ELT agenda. As English varieties continue to evolve at an unprecedented rate, making it difficult even to trace the evolutions of the so-called standard English, native-to-native encounters are systematically being overtaken by non-native-to-non-native interactions.⁶⁹ This cause educators to rethink the role of the native speaker as the ideal model for expanding circle ELT curricula.⁷⁰ The L2 classroom thus becomes a site of struggle where theory clashes with classroom reality in an interplay of student, methodological, sociocultural, institutional, corporate, and teacher rationalities.⁷¹ For Raihan and Deterding, overreliance on General American English or British RP leads to lack of exposure to other varieties of English, thus leaving learners “ill prepared to interact with a range of speakers in the real world.”⁷²

On a practical level, these theoretical issues require critical solutions when teaching vowels and consonants in an ELT classroom. Some fundamental considerations include desired pronunciation benchmarks, intended instructional goals, the notion of intelligibility, consistency between pronunciation content, and students’ proficiency levels and linguistic backgrounds in actual pedagogical practice.

Albeit intentionally or unintentionally, ELT programs have traditionally aimed for pronunciation benchmarks derived from an

69 Bhowmik, Subrata Kumar, “World Englishes and English Language Teaching: A Pragmatic and Humanistic Approach,” *Colombian Applied Linguistics* 17, 1 (2015): 142-157 (143, 155). DOI: <http://dx.doi.org/10.14483/udistrital.jour.calj.2015.1.a10>.

70 Christian Fallas Escobar, “EFL Learners’ Self-concept: Repercussions of Native Speakerism,” *International Journal for 21st Century Education* 5, 1 (2018): 19-35 (20). DOI: [10.21071/ij21ce.v5i1.5796](https://doi.org/10.21071/ij21ce.v5i1.5796).

71 Ian Tudor, *The Dynamics of the Language Classroom* (Cambridge: Cambridge University Press, 2001) 33-39.

72 Raihan and Deterding (Kang, Thomson and Murphy, Eds.), 214.

exonormative native speaker model.⁷³ That is, they assume that British RP or different North American accents are appropriate models to adopt in an L2 pronunciation classroom.⁷⁴ Although those approaches are still dominant in most L2 programs, a growing theoretical orientation toward mutual intelligibility, materialized through a lingua franca approach, appears to be en route. In this multilingual view, pronunciation competencies are geared mainly toward speakers' intelligibility, ensuring that segmental and suprasegmental elements are crafted to aid communication with different speakers across various communicative events. The rationale behind this theoretical lens is that a native speaker model is not only unrealistic, but also often costly and, as reported by recent research, hazardous to self-concept; in the words of Fallas, "EFL learners develop a tendency to characterize their own English as deficient, unfinished, unpolished, and inadequate."⁷⁵ Raihan and Deterding argue that some WE features can increase intelligibility, especially when English is used as a lingua franca. Such features include "the use of syllable-based rhythm and also the avoidance of reduced vowels in function words such as <of>, <as> and <than> and in the unstressed first syllable of polysyllabic words like <computer> and <advice>."⁷⁶

The ethics of pronunciation instruction cannot be complete without a reasonable dose of skepticism of emerging theories. It would not be ethical to adopt fashionable theories without critical examination, for instance, even if they are promoted by a majority of scholars. Theoretical precept must survive the test of confrontation and empirical observation, and grassroots research should accompany the adoption

73 The title of pronunciation textbooks such as the following illustrate this orientation: Susan Cameron, *Perfecting Your English Pronunciation* (New York: McGraw-Hill, 2012); Rebecca A. Dauer, *Accurate English: A Complete Course in Pronunciation* (Hoboken, NJ: Prentice Hall Regents, 1993); and Jean Yates, *Pronounce It Perfectly in English* (New York: Barron's, 2013).

74 Mohammad Amin Mozaheb and Abbas Monfared, "Exonormativity, Endonormativity or Multilingualism: Teachers' Attitudes towards Pronunciation Issues in Three Kachruian Circles," *Journal of English as an International Language* 15, 2 (2020): 27-51 (29).

75 Fallas, 23.

76 Raihan and Deterding (Kang, Thomson and Murphy, Eds.), 203.

of any pronunciation approach, be it endonormative, exonormative, lingua franca,⁷⁷ or otherwise. As emerging theories claim to be better than others with seemingly obsolete ideals, many previously pedagogical trends have been modified or entirely abandoned; it is therefore an ethical hazard to reduce required pronunciation benchmarks to the newest theoretical discussion. Intelligibility-based approaches thus appear to be a feasible option for the teaching of pronunciation, but only insofar as they are not arbitrarily imposed on those involved in pronunciation training.

Another ethical consideration in the teaching of segmentals—or pronunciation in general—is defining clear instructional goals so that decisions remain reasonable and grounded. Whereas universal formulas of the *tips-and-tricks* sort are hardly a categorical solution, a pragmatic view can be adopted to guide specific purposes, needs and wants of those involved in the pronunciation enterprise. Pronunciation practitioners should become acquainted with the theoretical developments around the subject and assess the reasons and contexts for teaching English pronunciation. For business or commerce-based interactions with speakers from various backgrounds, there is no need to restrict pedagogical agendas to the so-called standard varieties because the encounters will involve speakers from many parts of the world, both native and non-native. However, if the purpose is to train professionals for customer service within specific geographical areas where a particular form of English is used, instructors could orient their pedagogical efforts in that direction. In Costa Rica, segmental competence should be approached even more carefully due to the wide array of ELT programs currently offered (TESOL, EFL, ESP, EAP, EGP, among others). Most students in these contexts are adults and young adults likely to have embarked on their English learning process more formally after puberty, a factor that has implications for pronunciation competence since “adult language learners rarely, if

⁷⁷ Such as Walker, as mentioned previously.

ever, achieve fully native-like pronunciation,” as Munro and Derwing have suggested (echoing Abrahamsson and Hyltenstam, 2009; Flege, Munro and MacKay, 1995; and many others).⁷⁸ Munro and Derwing explain that the *nativeness* principle in pronunciation is not a viable instructional goal. Instead, they advocate a pragmatic outlook to account for speakers’ intelligibility: “learners should aim to develop speaking patterns that allow them to communicate with ease, even if their accent retains non-native characteristics.”⁷⁹ An approach like this, however, does pose pedagogical challenges that should not be ignored. Institutional authorities and stakeholders must discuss questions dealing with instructors’ profiles, assessment methods, the choice of instructional materials, funding opportunities, the definition of linguistic policies around pronunciation instruction, and the prevalent digital inequality and accessibility to online resources, to name a few.

Caution is also advised when interpreting the concept of intelligibility. Popularly acclaimed ideas like Smith and Rafiqzad’s (1983) argument, “Since native speaker phonology doesn’t appear to be more intelligible than non-native phonology, there seems to be no reason to insist that the performance target in the English classroom be a native speaker,” need to be contextualized.⁸⁰ This is necessary because the premise, *native speaker phonology doesn’t appear to be more intelligible than non-native phonology*, may be manipulated into the fallacious claim that, in English pronunciation, “anything goes.” English pronunciation teachers should ensure a solid understanding of the varieties of English around the world and help their students to refine their articulation so that predictable communication problems can be tackled and prevented.⁸¹ Likewise, language identity can be

78 Murray J. Munro and Tracey M. Derwing, “Intelligibility in Research and Practice: Teaching Priorities,” *The Handbook of English Pronunciation*, Marnie Reed and John M. Levis, Eds. (West Sussex: Wiley Blackwell, 2015) 377-396 (377).

79 Munro and Derwing (Reed and Levis, Eds.), 377.

80 Cited by Cecil L. Nelson, and Seong-Yoon Kang, “Pronunciation and World Englishes” (Reed and Levis, Eds.), 320-330 (322).

81 Arthur Hughes, Peter Trudgill and Dominic Watt, *English Accents and Dialects*. 5th ed. (London and New York: Routledge, 2012); and Walt Wolfram and Natalie Schilling, *American English*:

embraced by simultaneously facing (and preventing) real-life problems arising while developing pronunciation competencies. Within this context, it would not be ethical to oversimplify the principle of intelligibility and neglect the implications that poor segmental articulation could have in vital settings. Examples include highly demanding call-center-based customer service, court trials where the defendant's testimony depends on an interpreter's clear speech, or foreign language classrooms where students rely on the instructor's pronunciation competencies to build their own.

For many, the notion that "Accents are not something to be eliminated; they are to be celebrated as an integral part of humanity, language and society" is simply common-sense.⁸² Yet, for pronunciation instructors, translating this into actual practice requires theoretical and practical considerations that should not be underestimated. In discussing instructional models in the global landscape, Szpyra-Kozłowska⁸³ has identified two polar tendencies that influence pronunciation instruction, particularly in inner and outer circle settings:

On the one hand, with the growing number of users of English worldwide and the resulting formation of new localized varieties, one type of pressure is to recognize such varieties as legitimate teaching models. On the other hand, in view of the pervasive use of English for purposes of international communication, there is a strong need to adopt teaching models which would guarantee a sufficient degree of phonetic uniformity to maintain mutual intelligibility between English users of different L1 backgrounds.

According to this author, there is currently no agreement on how to harmonize these two polar choices. The first vindicates the role of localized varieties of English whereas the latter seeks to safeguard intelligibility in the rapidly emerging contexts of international

Dialects and Variation (West Sussex: Wiley-Blackwell, 2016).

82 Hazen (Kang, Thomson and Murphy, Eds.), 190.

83 Szpyra-Kozłowska (Kang, Thomson and Murphy, Eds.), 244.

communication. In Costa Rica, additional complexities must be considered because instruction occurs (with the exception of the nativized Limonese English⁸⁴) mostly within EFL situations; that is, an expanding circle framework with its own traits and vicissitudes.

One last ethical point to be made involves two interrelated aspects: students' proficiency levels and their linguistic backgrounds. When teaching segmentals, transcription systems range from simplified phonics symbols in dictionaries and online resources to more complex phonetic symbols often based on the HIPA. These symbols have specific diacritical marks to indicate speech phenomena such as lengthening, primary and secondary stress, syllable break, absence of syllable break, and even unreleased sounds. In classroom practice, instructors should be mindful of the students' readiness (or absence thereof) for these complexities. When teaching vowels and consonants, instructors may resort to specialized descriptions to characterize consonant and vowel segments. However, this is useful only if students already possess a minimum level of English to understand, for instance, the components of the speech apparatus and how sounds are produced. Otherwise, uses of metalanguage such as *voiceless interdental fricative* (/θ/), *voiced velar nasal* /ŋ/, or *simple, mid, central, lax, unrounded* (/ə/) may do more harm than good for actual pronunciation improvement. Learners' linguistic background also plays a fundamental role in the instructional choices a language teaching practitioner makes. As the world moves toward multiculturalism and linguistic barriers are blurred by cybercommunication and social media, classrooms become more heterogeneous, and even a Spanish-speaking country like Costa Rica can expect increasing linguistic diversity. Bilingual and multilingual students are likely to have a wider range of sounds than monolinguals do. Some of those sounds can be used to their own advantage, and others must be dealt with so that they do not interfere with intelligibility. For example, French students taking English pronunciation classes will

84 For a recent description of the linguistic setting, see Jorge Aguilar-Sánchez, "Diglossia and Language Contact in Limón, Costa Rica," *Letras* 72 (2022): 129-161. DOI: <https://doi.org/10.15359/rl.2-72.6>.

certainly find no difficulty pronouncing the voiced post-alveolar fricative /ʒ/ because that is a common phoneme in French. Nevertheless, they may find it more difficult to produce the voiced and voiceless interdental fricative sounds /ð/ and /θ/, because they do not exist in that language.⁸⁵ Similarly, a Costa Rican student will find no difficulty pronouncing the voiceless post-alveolar affricate /tʃ/ because it appears in Spanish words like “chatarra” or “choza.” However, they will certainly experience issues with the voiced post-alveolar fricative /ʒ/. The ethical commitment of the pronunciation instructor is to keep metalanguage and the students’ proficiency level aligned; never assuming that “one size fits all” when dealing with a linguistically diverse classroom.

The analysis presented here is by no means exhaustive. As diachronic variation continues to accelerate across the many English varieties all over the world, an awareness of the ethical elements discussed in this section becomes perhaps more vital than before. Long-held ideas of standard accents (summarized by Raihan and Deterding), regional variations and their social attributes (addressed by Hazen), emerging pronunciations and WE (examined by Deterding and Gardiner), and the choice of instructional models to suit the global expansion of English (analyzed by Szpyra-Kozłowska) require attention.⁸⁶ These are but a few of the ethically bound topics that will spark debate and call for careful consideration in the years to come, along with the variables affecting L2 pronunciation development (as described by Trofimovich, Kennedy and Foote).⁸⁷ The overwhelming spread of unregulated L2 pronunciation programs promising to neutralize or reduce non-native English-speaking accents (discussed by Foote) also requires attention, both in theory and in praxis.⁸⁸

85 Amy Markey, “A Contrastive Analysis of French and American English,” BA thesis (Swarthmore, PA: Swarthmore College, 1998) 4. <http://hdl.handle.net/10066/10534.4>.

86 Raihan and Deterding, 203-217; Hazen 189; Deterding and Gardiner. 218-231; and Szpyra-Kozłowska, 232-246 (Kang, Thomson and Murphy, Eds.).

87 Pavel Trofimovich, Sara Kennedy and Jennifer Ann Foote, “Variables Affecting L2 Pronunciation Development” (Reed and Levis, Eds.) 353-374.

88 Foote, 284-297.

Concluding Remarks

The overall aim of this paper was twofold. On the one hand, it analyzed a set of symbols which led to the creation of a tool to reinforce the pronunciation of English vowels and consonants in Costa Rica. On the other, it discussed ethical considerations surrounding the teaching of English pronunciation, with a focus on sound segments wherever possible. A brief contrastive analysis of various transcription systems was presented, selected English and Spanish vowels were compared, and theoretical and practical issues linked to ethics in pronunciation instruction were outlined.

Given that the focus was on the teaching of segmental features, the analysis has led to two broad conclusions. In the first place, the choice of symbols is based on pedagogical priorities likely to exist in the Spanish-speaking context of Costa Rican ELT, particularly—but not exclusively—in higher education programs. The tool proposed here replaces symbols expected to pose challenges for students, such as the voiced palatal approximant /j/ currently used by the International Phonetic Association, with others more readily recognizable by Spanish-speaking learners. Standard descriptions for vowels have also been expanded to include the criteria of complexity and tenseness, thus providing a fuller picture of vowel segments for more detailed guidance on the realization of these phonemes. Other common symbols found in print and online resources have been incorporated for comparison, and common symbol names have been added for reference. Furthermore, symbols for English consonant allophones have been made available, and a selected inventory of allophones which may interfere with clear communication in English has been included. Adjustments are suggested for various contexts of EFL instruction present in Costa Rica, such as ESP, EAP, EOP and EGP. Within the diversifying perspectives of English pronunciation, clear instructional goals are also vital to ensure congruence between policy and practice, and flexibility is advised to account for the increasing global presence of English varieties observed in recent decades.

Secondly, the selection, development, and evaluation of materials may well start incorporating a more contrastive approach into the teaching of vowels and consonants. This will help accurately present similarities and differences between the various English varieties and Costa Rican Spanish. The implications of this approach naturally extend to teachers, department authorities, and stakeholders. Careful assessment of the goals, symbols used, English varieties endorsed, and several other aspects are necessary to balance simplicity and precision in selecting specialized or customized references for non-expert readerships. Although less common thus far in Costa Rica, classroom populations with bilingual or multilingual students with a background in linguistics or the teaching of segmentals would require different approaches. The point was made earlier that comparative approaches for pronunciation improvement should be adjusted according to the students' native language. English pronunciation instructors do not necessarily need to learn their students' native languages, but they do require some knowledge of the phonetic systems underlying these languages so that appropriate symbols can be employed in pedagogical practice. Adoption, adaptation, or creation of materials must be done knowingly and with a solid understanding of the theoretical and practical aspects involved.

Although this study focuses on Costa Rica, the tool proposed here may serve pronunciation instruction developments in other Spanish-speaking countries, with the corresponding adjustments for regional speech. The proposal expands on available literature on teaching segmentals from a global perspective that addresses both local pronunciation needs and the diverse forms of English all over the world. Nonetheless, caution is required regarding the significance of theoretical advancements around pronunciation instruction, as popular trends (whether endonormative, exonormative, lingua franca, or others) must not be assumed to be empirically supported proposals. As theoretical developments on WE parallel the massive production

of classroom materials, the ethical obligation is to submit both ends of the spectrum to scrutiny and sound reasoning.

Future work could be oriented toward concrete goals; for example, systematic empirical evidence should be gathered on the effectiveness of the proposed tool. Qualitative and quantitative studies may examine its effectiveness, focusing on consonant and vowel segments that represent greater challenges for learners so that practical solutions can be anticipated. Research should also expand on the ethical side of pronunciation instruction, including suprasegmental features, to generate empirical evidence to study the issue from different perspectives such as those of students, teachers, institutional authorities, employers, scholars, and theoreticians. For now, this contribution provides a flexible basis to meet the linguistic profile of Costa Rican EFL learners and paves the way for similar initiatives regarding the demands for continuing pronunciation improvement.

Metáfora conceptual y *embodiment* en la noción «Costa Rica verde» en *Esencial Costa Rica*¹

(Conceptual Metaphor and Embodiment in the Notion of “Costa Rica—Green” in *Essential Costa Rica*)

María Anette Mora Calvo²

Universidad de Costa Rica, San Pedro, Montes de Oca, Costa Rica

Ruth Ortiz Garita³


Universidad de Costa Rica, San Pedro, Montes de Oca, Costa Rica




RESUMEN

Se expone un análisis semántico del lenguaje publicitario empleado por la marca *Esencial Costa Rica*. En los textos se manifiesta una estrategia mensurable desde la metáfora conceptual «el verde es oro», que se examina a partir de dos macrocategorías presentes en los vocablos y expresiones que configuran la publicidad turística de la marca: «Costa Rica aguarda un tesoro» y «Costa Rica es un paraíso». Ambas generan una imagen identitaria de la región, en apariencia, idílica y paradisíaca, lo cual distorsiona e invisibiliza problemas socioambientales propios de la realidad que enfrenta el país.

1 Recibido: 22 de setiembre de 2023; aceptado: 25 de marzo de 2024.

2 Escuela de Filología, Lingüística y Literatura. Correo electrónico: marianm04@gmail.com;  <https://orcid.org/0009-0005-9617-4615>.

3 Escuela de Filología Lingüística y Literatura. Correo electrónico: ruth.ortiz@ucr.ac.cr;  <https://orcid.org/0009-0003-4903-2273>.



ABSTRACT

A semantic analysis is presented of the advertising language used by the brand *Essential Costa Rica*. A measurable strategy based on the conceptual metaphor “green is gold” is evident in these texts. It is examined using two macrocategories present in the words and expressions that make up the brand’s tourism advertising: “Costa Rica awaits a treasure” and “Costa Rica is a paradise.” They both generate an identity image of the region, apparently idyllic and paradisiacal, where socio-environmental problems typical of the reality that the country faces are distorted and become invisible.

Palabras clave: semántica, análisis metafórico, imagen identitaria, recurso natural, turismo, publicidad turística.

Keywords: semantic, metaphorical analysis, identity image, natural resource, tourism, tourism publicity.

*Si me dieran a elegir, entre formar parte de los poderosos
de la Tierra y ser parte de los que pueden dar vida nueva
a la palabra, ni un momento vacilaría.*

Eunice Odio

Introducción: el verde que pinta a Costa Rica

Existe en el imaginario social la difundida proyección de Costa Rica como país centroamericano cuyos espacios cuentan con una exuberancia natural incomparable, y donde el manejo de los recursos ambientales es objeto de admiración desde la perspectiva de otros estados y sociedades; consecuentemente, un destino turístico que no se puede pasar por alto. Esta estructura de características, que se construyen como un epíteto de la nación «Costa Rica verde», aluden a una metáfora consolidada en el imaginario social dentro y fuera de los límites de la región, la cual, a su vez, marca un norte inconfundible: un país sostenible, natural y atractivo para el mercado turístico internacional. El concepto se introduce en la construcción de la identidad costarricense, por lo que ha sido un asunto ampliamente estudiado desde diversas perspectivas y propuestas teóricas. No obstante, en el último decenio, se percibe un interés mayor por hacer

visibles las formas en que la publicidad aprovecha este medio en sus discursos y retrata una imagen idílica y paradisíaca de la región, la cual no contempla múltiples realidades que coexisten en el país, todo con el fin de vender una imagen positiva e inigualable de Costa Rica como un país *verde*: ecológico, sostenible y natural para el turismo.

Ante ese panorama, el presente artículo se orienta hacia la comprensión de las metáforas conceptuales, las cuales confluyen con ideas y pensamientos arraigados en el imaginario social y que, para el caso específico de los recursos publicitarios que retratan a Costa Rica como un país verde, se proponen distorsionar, intencionalmente, la imagen que se configura del país, pues no contempla más que aspectos positivos en demasía y olvida otras cuestiones que forman parte de la cultura y realidad social costarricense. En este caso, la metáfora «el verde es oro», también encontrada de forma acotada y frecuentemente como «oro verde», funciona para desentrañar, a nivel semántico, la manera en la que se construye esta imagen natural idílica de Costa Rica.

Esta metáfora conceptual del «oro verde» impregna el lenguaje publicitario de la marca-país *Esencial Costa Rica* a través de distintas expresiones metafóricas. Bajo estas concepciones, se ejecutó una revisión de textos descriptivos que invitan a turistas extranjeros a visitar Costa Rica, en los cuales se encontró que estos, a su vez, atienden a lo que se consideró como dos macrocategorías metafóricas: «Costa Rica aguarda un tesoro» y «Costa Rica es un paraíso»; además, que la teoría de las metáforas corporales o el *embodiment* se adscriben adecuadamente en el uso metafórico de la publicidad, ya que se vende el país por medio de recursos palpables, a través de las emociones y sensaciones corporales, y se referencia, de forma explícita, al cuerpo.

El lenguaje como estrategia que se debe problematizar: justificación del análisis

El lenguaje se afirma estrictamente relacionado con los conceptos e ideas que se formulan en la mente humana, al mismo tiempo, la cultura

y sus implicaciones intervienen en la concepción humana, lo que crea un nexo indisoluble entre la mente, el lenguaje y la forma de percibir la realidad. Así, las metáforas conceptuales son ese medio por el cual se puede comprender el mundo, pues contribuyen a dar nociones específicas a percepciones más complejas o abstractas, constituyen un sector amplio de la forma en que se percibe la realidad⁴. La metáfora, entonces, permite comprender la realidad, permea cómo se concibe y estructura el mundo, lo que le da una función trascendental en la vida humana. Los dominios, o conceptos, se relacionan por medio de correspondencias y nexos cuyas bases se originan en aspectos muy variados. En el presente caso del medio publicitario de la marca-país *Esencial Costa Rica*, se emplean una serie de conceptos arraigados en el consciente colectivo en torno al medio ambiente, como «verde es naturaleza», «verde es oro» y, consecuentemente, «Costa Rica es verde», los cuales se traducen en una imagen del país exuberante en flora y fauna, con especial atención al cuidado de sus recursos y con los requerimientos, más que necesarios, abundantes, para configurarse como un destino turístico ideal.

En este escenario, conviene examinar la imagen que esta entidad promociona del país, ya que el abordaje ostentoso que se busca proyectar podría estar plagado de inconsistencias y silencios que, analizados con mayor detalle, resquebrajan la visión de un territorio en pro del medio ambiente y de completo bienestar físico y emocional. A grandes rasgos, las discordancias que el país muestra en la actualidad con respecto al levantamiento de leyes o acuerdos para la conservación medioambiental, el excesivo uso de pesticidas en el sector agrícola y los altos niveles de criminalidad a causa del desempleo y desigualdad social a lo largo del territorio, son elementos que problematizan la fachada de un país efectivamente «verde» e «idóneo» para el turismo, lo que invita a indagar en qué aspectos se muestran o no, y de qué manera se proyecta el país en las estrategias de mercado de entidades como *Esencial Costa Rica*, que tiene carácter gubernamental.

4 George Lakoff y Mark Johnson, *Metaphors We Live By* (Chicago: The University of Chicago Press, 2003).

Conforme a Lakoff y Johnson⁵, la metáfora conceptual trabaja directamente con el sistema de interpretación y conceptos de la mente humana, recurso que la publicidad conoce y emplea para mediar sus propuestas de mercado. Es allí donde surge la necesidad de elaborar análisis centrados en el lenguaje, en las palabras, los conceptos y sus funciones. La semántica tiene un papel fundamental en la elaboración discursiva de la marca-país, por lo que su estudio, más allá de despertar interés a las investigadoras, se posiciona como clave para problematizar el uso de la metáfora conceptual como una estrategia de mercado, quizá manipulada y lejana del panorama actual costarricense.

Un concepto arraigado: la metáfora Costa Rica verde, sus variables y relaciones

Repasemos alguna bibliografía existente en torno a la creación de la imagen de Costa Rica como una región «verde» en la publicidad y las conexiones que se derivan de esta. Para el estudio se seleccionaron los trabajos investigativos que exponen, en diversos aspectos significativos, el manejo publicitario del recurso natural en el país ya sea porque también analizan específicamente las propuestas de la marca-país de *Esencial Costa Rica*, o porque ofrecen aportes valiosos, aunque aplicados a la revisión de otros objetos publicitarios.

Navarro Cerdas⁶ efectúa un análisis del discurso de la campaña publicitaria «A million dollars gift of happiness», realizada por el Instituto Costarricense de Turismo (ICT) en 2012; se señala que se trata de una estrategia de marca-país, la cual evidencia rasgos de exotismo y «tropicalismo» estereotipado como mercadotecnia para la venta de los servicios turísticos del país. En este artículo contrasta «el aprovechamiento retórico de la imagen de la población de Costa

5 Lakoff y Johnson, 4.

6 Santiago Navarro Cerdas, «El (auto)tropicalismo en Costa Rica. Un análisis de la marca-país del Instituto Costarricense de Turismo dentro de la geopolítica del turismo», *Anuario del Centro de Investigación y Estudios Políticos* 11 (2020): 87-123.

Rica»⁷ con la situación social, laboral, cultural y ecológica de la realidad costarricense, lo que finalmente demuestra una contradicción propia del neocolonialismo. Su se establece, principalmente, sobre las bases teóricas del poscolonialismo, siguiendo a autores como Homi K. Bhabha y filósofos como Lacan, Foucault, Marx o Žižek, cuyas propuestas respaldan la existencia de dinámicas de poder en los discursos que se ven reflejadas en el contenido publicitario analizado; de ahí la importancia para la presente investigación, ya que no es inusual que las estrategias de mercadotecnia presenten intereses mayores a los que pueden percibirse a simple vista y, por el contrario, se trata de mecanismos de poder que benefician a sectores específicos de la población. Navarro hace mención breve de la importancia de los aspectos semánticos del discurso, aunque no profundiza en ellos.

En esa misma línea, «El contrapunteo entre imaginarios sociales y el desarrollo turístico: el caso de Costa Rica», de Barboza Núñez⁸, presenta una observación de las imágenes publicitarias de distintos medios virtuales y editoriales para la promoción del turismo a nivel internacional. Por ejemplo, muestra ediciones de guías de viajes que brindan sitios como *Fodor's*, *Lonely Planet* y *Frommer's*, donde, en lo referido al país centroamericano, los paisajes, la fauna y flora costarricense tienen total protagonismo en la portada de las revistas. En su análisis, referencia a teóricos del poscolonialismo, y alude a las nociones de topofilia y poética del espacio de Bachelard⁹; en relación con el concepto de metáfora conceptual, asevera:

Al ser los atributos poéticos o metafóricos los que le dan sentido a un espacio o a un lugar, los mismos adquieren un matiz parecido al

7 Navarro Cerdas, 88.

8 Esteban Barboza Núñez, «El contrapunteo entre imaginarios sociales y el desarrollo turístico: el caso de Costa Rica», *Ciencia y Sociedad* 45, 3 (2020): 45-63. DOI: <https://doi.org/10.22206/cys.2020.v45i3.pp45-63>.

9 Bachelard, en *La poétique de l'espace*, alude a la forma poética desde la que pensamos en los lugares, es decir, no solo desde lo físico y geométrico, sino desde la imaginación. En sus palabras, los «valores imaginados» que se adhieren a la consideración del espacio tienden a ser dominantes, y por tanto no son experimentados desde lo objetivo, real o medible, sino que son «vívidos».

que Castoriadis (1975) le da a su idea de imaginario social, o Benedict Anderson (1983) a sus comunidades imaginadas, para referirse a su concepción de naciones modernas. Es decir, lo importante no es la falsedad o la veracidad de esos atributos, sino el efecto que tengan los mismos en el espacio y en cómo es imaginado, concebido, y, por ende, moldeado y construido¹⁰.

Ello refiere a la importancia que tienen las características y descripciones que componen los discursos referidos a algún espacio, ya que configura imágenes y percepciones de dicho sitio, lo cual interesa de sobremanera al presente artículo, pues la mercadotecnia que se proyecta desde la marca-país y el sector turístico desempeña un papel primordial en visión de la región costarricense, allí reside la idea de país verde, exótico, paradisiaco e idílico. La conclusión del artículo de Barboza antepone la necesidad de repensar el turismo y su publicidad desde una perspectiva sociocultural que incorpore la percepción, la imaginabilidad y lo simbólico, de manera que se evite un acercamiento irresponsable, fantasioso y exotizado propio del neocolonialismo.

También en relación con imaginarios sociales, pero más centrado en la imagen «verde» que se mantiene de Costa Rica, Cartagena Núñez¹¹ propone un estudio histórico sociocultural sobre el origen de la articulación entre naturaleza y progreso económico que se desarrolla en el mito «Costa Rica verde». Según su investigación, dicha unión se consolida en las décadas de 1970 y 1980 con los cambios en las políticas de gestión ambiental a nivel mundial y, por tanto, en Latinoamérica, donde se intenta consolidar un equilibrio entre el cuidado y resguardo de los recursos naturales, pero, al mismo tiempo, un incremento económico basado en su aprovechamiento. Realiza un análisis de la publicidad de la marca-país *Esencial Costa Rica* y su estrategia de marketing, para el cual se posiciona desde un punto de vista semiótico visual «con el objetivo de establecer relaciones entre las

10 Barboza Núñez, 52.

11 Catalina Cartagena Núñez, «Los mitos del país verde: la Costa Rica Esencial del bicentenario», *Revista de Ciencias Sociales* 1, 175 (2022): 57-69.

representaciones visuales, el discurso publicitario y la naturalización del «mito verde»¹². Concluye que las estrategias de desarrollo sostenible a nivel gubernamental se coasisten con las campañas publicitarias para promocionar al país a partir de las narrativas e imaginarios propios de dicho mito. Esto, a su vez, refleja la utilidad mercantil propia de estas estrategias, donde la naturaleza pasa a ser un objeto en venta. Al mismo tiempo, se mencionan los conflictos y contradicciones del mito frente a la realidad socioambiental del país.

Lo expuesto por la autora es un aspecto clave que respalda la necesidad de indagar en el discurso publicitario que proyecta a Costa Rica. Siguiendo las propuestas del escrito, la concepción idílica del país se entiende como un recurso mercantil que dibuja un escenario ficticio y alejado de la realidad económica, ambiental y social que se enfrenta. Esto no solo produce un desequilibrio entre lo que se espera y lo que se vive dentro del país, sino que oculta situaciones que no cumplen con el requisito de un «buen destino turístico», y además se ensancha la lista de múltiples conflictos de diversa índole que, lejos de atender, se invisibilizan, entre ellos la gentrificación, inseguridad, el abandono del sector agrícola, el impacto de plaguicidas, entre otros.

Del mismo modo, centrado en el contexto nacional, Giselle Chang Vargas¹³ compara tres textos complementados con elementos visuales para analizar, desde una perspectiva sociolingüística, el léxico y las imágenes utilizadas en las guías turísticas de Costa Rica. Según ellos, la investigadora explica que la construcción de significados en este material publicitario está intervenida por tres elementos: la producción, el texto y la recepción o interpretación, y en este proceso hay tanto una capa implícita como otra explícita¹⁴. Esto indica que el

12 Cartagena Núñez, 57.

13 Giselle Chang Vargas, «Imágenes léxicas y visuales en las prácticas discursivas del turismo ambiental y cultural de Costa Rica», *Altre Modernità* 2, (2012), 88-104.

14 Sobre las capas explícitas e implícitas de las que se habla en el texto, se afirma que las técnicas del «lenguaje turístico» se caracterizan por una sintaxis breve pero una semántica conceptual muy llamativa. Combinan los elementos visuales con los verbales, lo que crea una suerte de imagen mental del concepto expresado (Chang Vargas, 90).

trabajo de la publicidad se estructura con una intención específica en todo el proceso, desde el inicio de creación hasta la perspectiva con se espera sea recibido por quienes consumen dicho material; este no es un trabajo aleatorio y, por el contrario, tiene una capa superficial y explícita con una intención secundaria que de manera implícita se proyecta en los consumidores.

Chang Vargas comenta acerca del lenguaje turístico, el cual define como especial por su objetivo seductor y persuasivo; según la teoría que toma como referencia para la investigación, «este lenguaje no es una metáfora, pues posee un discurso propio y un contenido heurístico con códigos propios (...) No se trata de un nuevo lenguaje sino del uso particular que se hace de un léxico específico»¹⁵. Así, para abordar su análisis y evidenciar el rasgo particular del lenguaje, toma nota de las producciones del *Instituto Costarricense de Turismo* (ICT) y la *Asociación Comunitaria Conservacionista de Turismo Alternativo Rural* (AC-TUAR), específicamente, la guía titulada: «Costa Rica Auténtica». De estas revisiones subraya que el contenido de los mensajes, donde destaca el uso de hipérbolos y epítetos, reproduce una ideología hegemónica que tiene el objetivo de persuadir al turista, y encuentra una conexión entre el discurso y el imaginario social imperante de Costa Rica verde. Este uso de expresiones hiperbólicas se hace presente en los textos analizados en esta investigación, lo cual devela un patrón en el lenguaje que debe tenerse en consideración.

Finalmente, de los estudios revisados para el presente escrito, se acota la investigación de Pedro Hellín Ortuño¹⁶, por sus aportes al análisis *Publicidad verde. La ecología y el respeto al medio ambiente como estrategias persuasivas en la publicidad turística*, el cual, aunque aplicado al caso de España, destaca nociones importantes para la revisión bibliográfica del presente análisis.

15 Chang Vargas, 90.

16 Pedro Antonio Hellín Ortuño, «Publicidad verde. La ecología y el respeto al medio ambiente como estrategias persuasivas en la publicidad turística», *Ecología, Cultura y Comunicación*, Andrés Caraballo, Mercedes Gómez Castro, Inmaculada Daza Martín; Fernando R. Contreras Medina (coords.) (Sevilla: Consejería de Medio Ambiente, 2007): 209-228.

Sobre la relación entre publicidad y turismo, para Hellín Ortuño «se trabaja sobre la imagen del destino a través de la publicidad y el *marketing*, pero también a través de la experiencia vivida, por nosotros y por otros»¹⁷. Y más adelante, a modo de resumen, comenta de manera específica sobre la imagen verde en la publicidad, donde es recurrente la asociación de la naturaleza en una «síntesis visual» con las sensaciones de descanso, tranquilidad y paz, en contraste con las vivencias cotidianas en el espacio urbano. Afirma que las campañas publicitarias «verdes» contribuyen a la creación de una identidad del destino, con atributos, evidentemente, relacionados a los valores ecológicos y sostenibles. A modo de conclusión, explica:

...la forma más efectiva de crear una identidad de marca sólida y con proyección es conseguir que conecte con los intereses (racionales y/o emocionales) de los consumidores actuales y potenciales, asociándola a valores compartidos entre los públicos y la organización anunciante (en este caso el destino turístico), de forma que se establezcan vínculos afectivos de reconocimiento y pertenencia¹⁸.

Los aportes anteriores responden a la propuesta del presente estudio, las estrategias y discursos publicitarios relacionados con recursos naturales para incentivar el mercado turístico están cargadas de aspectos visuales, sensaciones que estructuran una identidad del sitio que se va a visitar, con rasgos añadidos de manera controlada para alcanzar un fin. Tales elementos se proyectan de forma idílica y exótica, lo que evidencia una visión sesgada de la realidad en Costa Rica.

En síntesis, además de los respaldos teóricos acerca de cómo funciona el manejo publicitario en el espacio turístico, la revisión de la bibliografía sobre el tema en cuestión expone que es un tópico que ha despertado interés, principalmente, en los últimos años, pues todos los artículos son cercanos en sus fechas de producción, lo que se interpreta como una exponencial necesidad de cuestionar los discursos

¹⁷ Hellín Ortuño, 222.

¹⁸ Hellín Ortuño, 225.

en torno al «mito verde» y otros imaginarios que son utilizados en las campañas publicitarias sin consideración de fenómenos socioculturales, ambientales o económicos que develan una realidad distinta a la que se escenifica en los anuncios. En los estudios repasados, la semántica no ocupa un lugar principal, sino que sirve, en algunos casos, como complemento para el análisis filosófico o sociocultural que tiene predominancia. De manera que, el análisis ejecutado en este estudio se distingue por su interés en el aspecto semántico, el cual puede abstraerse de los discursos publicitarios en cuestión. De la misma forma, la metáfora conceptual y su rasgo corporal, elementos que ocupan centralidad en esta ocasión, no han sido aplicados a ninguna otra exploración relativa a este tema.

Nociones e ideas claves en la discusión

Para adentrarse en la propuesta de la metáfora conceptual «oro verde», cuya estructura profunda sería: «el verde es oro», y ofrecer un análisis de la proyección de esta en la imagen de Costa Rica como un «paraíso» cuyos espacios esconden un «tesoro», es necesario tener conocimiento de diversas nociones, conceptos y propuestas que evidencien este nexo entre la idea metafórica de carácter conceptual del «oro verde» y sus múltiples expresiones en torno a la marca-país formulada por *Esencial Costa Rica* en su página oficial.

En primera instancia, la base sobre la cual se construye el análisis y, en general, el recurso del que se apropian las expresiones cotidianas que amalgaman los significados concretos y los abstractos para dar sentido a las ideas, es la metáfora. Según Fajardo, «la metáfora cumple con funciones similares dentro del proceso de comunicación: transmitir e intercambiar información acerca de algo en particular»¹⁹. Así, se entiende que es un recurso funcional para establecer comparaciones de algún objeto, entidad, más o menos figurada, con un elemento

19 Luz Amparo Fajardo Uribe, «La metáfora como proceso cognitivo», *Forma y Función* 19 (2006): 47-56.

definido, para acrecentar el sentido que se pretende dar. Según estas definiciones y el conocimiento general, la metáfora puede comprenderse como un tropo, pues configura un medio expresivo para escritos poéticos o narrativos con fines estéticos. Sin embargo, más allá de ser una herramienta o un recurso formal para ciertos discursos literarios, si se profundiza en su función, es posible dar cuenta de cometidos más amplios y funciones más sustanciales: en el lenguaje humano se emplean metáforas día a día, intervienen en la cotidianeidad pues funcionan como una contribución en el procesamiento de conceptos abstractos cuya comprensión termina por ser íntegro al relacionarlos con ideas más concretas y precisas.

En ese orden, lejos de ser sencillamente una estrategia retórica, el recurso metafórico es común y necesario en el lenguaje humano, su aporte, al ampliar y clarificar ideas más complejas, facilita la comunicación integral y brinda significados en la conciencia cultural, así como a los acuerdos cognitivos del lenguaje con respecto a los conceptos de las entidades. Como mencionan Cuenca y Hilferty, «la metáfora es un fenómeno tan ubicuo y tan usual que muchas veces ni siquiera nos damos cuenta de su presencia en nuestro propio discurso»²⁰, argumento que da solidez a la propuesta de que las metáforas son una pieza fundamental del lenguaje cotidiano y que, además, permite adentrar el concepto de metáfora conceptual.

Para dar paso a las multiplicidades que engloba el uso de las metáforas, es necesario reconocer que hay una función mucho más vasta del medio, lejos del recurso formal de la escritura; de allí que las metáforas conceptuales le den sentido a un amplio campo de abstracciones que los seres humanos utilizan diariamente, nociones tan incorporadas en la cotidianeidad que no se perciben conscientemente en su uso. Según Soriano, la metáfora conceptual es un recurso que se emplea cuando «utilizamos nuestro conocimiento de un campo conceptual, por lo general concreto o cercano

20 María Josep Cuenca y Joseph Hilferty, *Introducción a la lingüística cognitiva* (Barcelona: Ariel, 2007) 98.

a la experiencia física, para estructurar otro campo que suele ser más abstracto»²¹. En este caso particular, la metáfora conceptual origina la base del análisis, pues muestra la asociación entre el *verde* (rasgo abstracto del medio ambiente), valorado como un bien económico, y *el oro* (una riqueza palpable y concreta de la cual se obtienen beneficios).

Es fundamental el aporte teórico de Lakoff y Johnson, pues indaga en cómo la cotidianidad y los conceptos que habitan y se organizan en la mente humana tienen una relación con la metáfora. Postulan que la metáfora excede la característica de herramienta poética e, incluso, la función que estrictamente la limita de manera específica al lenguaje, a una «cuestión de léxico»²²; en cambio, su argumento se perfila en que el uso metafórico se hace presente en el diario vivir, tanto en el lenguaje como en los pensamientos, y que deriva en las acciones humanas. En esta teoría se proyecta la estructuración de la mente como un sistema de conceptos que se refleja en y desde las realidades particulares de cada individuo, y que dichos conceptos tienen, sin duda, una naturaleza metafórica:

The concepts that govern our thought are not just matters of the intellect. They also govern our everyday functioning, down to the most mundane details [...] Our conceptual system thus plays a central role in defining our everyday realities. If we are right in suggesting that our conceptual system is largely metaphorical, then the way we think, what we experience, and what we do every day is very much a matter of metaphor²³.

Según estos autores, las metáforas otorgan un medio para estructurar cómo se percibe la realidad e intervienen, consecuentemente, en la manera de pensar y actuar; esto es, en otras palabras, que el núcleo de las metáforas adquiere su significado desde las experiencias

21 Cristina Soriano Salinas, «La metáfora conceptual». *Lingüística Cognitiva* (2012): 97-121.

22 Lakoff y Johnson, 3.

23 Lakoff y Johnson, 3.

cotidianas, donde el uso de estos nexos entre los dominios es un recurso del cual la mente humana se apropia para una concepción más clara de la realidad, y que luego se ve implicada en múltiples ámbitos, entre ellos el lenguaje, el modo de actuar y la concepción del mundo.

En esa línea se esclarece que la mente y los conceptos se ven implicados por las metáforas, pero ¿de qué forma se relaciona el pensamiento humano y los conceptos metafóricos? Pues existe un dominio fuente y un dominio meta o destino, el primero engloba lo más cercano a las experiencias humanas físicas, «concretas», y el segundo, es la idea o concepto más abstracto que se busca comprender o explicitar. De lo anterior se sustrae que el dominio meta es el dominio origen, lo que da el sentido a aquello concebido como abstracto, al denominarlo o designarlo como algo más tangible²⁴.

Soriano apunta a que es necesario establecer una diferencia entre las metáforas conceptuales y las expresiones lingüísticas con matiz metafórico, y es en esta línea que se adjunta a la teoría del texto *Metaphors We Live By* de Lakoff y Johnson, ya que la metáfora conceptual, más allá de un recurso meramente literario e idiomático, construye esquemas abstractos de pensamiento que se manifiestan de diversas maneras y en múltiples espacios; como lo es el lenguaje. Se infiere, en consecuencia, que las expresiones metafóricas son los elementos que configuran las metáforas conceptuales; serían las expresiones que se sirven de nociones metafóricas para explicar la realidad humana: la cotidianidad, la forma de actuar, el pensamiento y el lenguaje. Tales expresiones metafóricas ofrecen un conjunto de «asociaciones sistemáticas —también llamadas proyecciones— entre elementos del dominio fuente y el dominio meta, así como un conjunto de inferencias que resultan posibles gracias a esa asociación»²⁵. En otras palabras, de la correspondencia *dominio meta es dominio origen* resultan un sinnúmero de posibilidades y expresiones metafóricas que, desde diversos espacios, aluden a una misma metáfora conceptual. En el

24 Soriano Salinas, 87.

25 Soriano Salinas, 88.

lenguaje, esto es lo que sucede con conceptos que son entendidos y aceptados culturalmente, pero que se manifiestan en distintas expresiones idiomáticas según las regiones de los hablantes.

En este conjunto de nociones en torno a la metáfora, es necesario cuestionar cómo se dan esas proyecciones o asociaciones sistemáticas, de qué manera se configuran los nexos entre dominios y por qué las teorías de autores antes mencionados señalan que la metáfora conceptual sobrepasa los límites del lenguaje al inmiscuirse en el diario vivir. Al establecer que la metáfora se configura desde lo más concreto —*dominio fuente*— a lo más abstracto —*dominio meta*—, se señala que la experiencia física puede ser una base para determinar nociones más complejas con algún grado de relación. Así, Soledad González²⁶, citando sus propias investigaciones anteriores, menciona que lo concreto, lo que se percibe físicamente, está relacionado con la propia experiencia del cuerpo. Lo que se puede traducir en que las experiencias físicas, emocionales, anímicas, forman un conjunto de elementos abstractos que se explicitan por medio de las metáforas.

La corporeidad se ve reflejada en la forma en que se percibe la realidad, los seres humanos se mueven, hablan, actúan según cómo se conciba algún estado; por ejemplo, las nociones arraigadas a la felicidad originan una serie de comportamientos característicos de dicha emoción (sonreír, mantener una postura erguida, dar respuestas activas, tener disposición, etcétera), lo que implica una proyección metafórica de la consciencia de la felicidad con la interacción del cuerpo-espacio. Es así como se introduce un concepto pertinente para el presente análisis semántico, el *embodiment*²⁷. El *embodiment* es una noción reciente cuya teoría se encuentra en proceso de construcción, podría decirse, incluso, que no toda metáfora conceptual está «corporeizada», como señala Goschler, pero sí que existe una clara relación empírica de la metáfora conceptual con la personificación:

26 Daniela Soledad González, «El cuerpo en la lingüística cognitiva. La metáfora conceptual y el *embodiment*», *Correspondencias y Análisis*, 7 (2017): 187-195.

27 Gonzales, 189.

It is less than conceptual metaphor theory because for that theory it is not necessary to claim that every conceptual metaphor is embodied. Nevertheless, empirical evidence for conceptual metaphor theory is often treated as empirical evidence for *embodiment* as well²⁸.

En el caso específico de este análisis, la corporeidad configura un punto central en la metáfora conceptual, pues la marca *Esencial Costa Rica* surge como una estrategia de posicionamiento para Costa Rica en el mercado internacional: «busca incentivar la reputación positiva del país por medio del turismo, inversiones o la adquisición de productos a través de las exportaciones»²⁹ y como recurso comercial se acude a la garantía de sensaciones placenteras relacionadas con la «riqueza natural» del país. Este análisis se detallará más adelante; sin embargo, es necesario justificar que en el esquema conceptual, la expresión metafórica que se proyecta tiene implicaciones concretas con sensaciones físicas: placer, descanso, sensación de bienestar físico, abundancia, fortuna, entre otras.

Existe cierto conjunto de asociaciones metafóricas que refieren, en algún grado, a estados físicos y que, por lo general, exponen tipos de emoción o sentimiento³⁰. Así, las interacciones perceptivas de corporeidad se adscriben al empleo de aspectos metafóricos que exponen relaciones de significados físicos. A pesar de que, según las propuestas de la autora, en este tipo de metáforas corporizadas es posible que se nublen las líneas entre el dominio fuente y el dominio meta, en el caso particular de las expresiones metafóricas que se emplean en el discurso propagandístico de la marca-país *Esencial Costa Rica* hay un empleo evidente de proyecciones sobre la percepción de bienestar relacionado a los recursos naturales que ofrece Costa Rica al turismo internacional.

28 Juliana Goschler, «Embodiment and Body Metaphors», *Metaphorik.de* 9 (2005): 33-52.

29 ¿Qué es la marca-país?

30 Goschler, 36.

Gonzales³¹ señala, incluso, que esa noción de *embodiment* incluye aspectos socioculturales, donde hay símbolos que se aceptan y repiten hasta cristalizarse en juegos de lenguaje. Esta idea se evidencia en una clara expresión e idea colectiva de Costa Rica como un tesoro verde, la proyección ante el mundo del país centroamericano tiene un color específico y se caracteriza por rasgos en pro del ambiente, los cuales se ven implícitos en variados «juegos de palabras». De ahí que el abordaje del presente escrito sea una propuesta arriesgada ante la complejidad de la dinámica lingüística y conceptual; sin embargo, es tan necesario el abordaje de la exposición, quizá no tan cercana a la realidad, de Costa Rica como un paraíso medioambiental que su problematización adquiere valor.

Metodología

Nuestro estudio se centra en la noción «el verde es oro», donde «oro» se proyecta como un bien material y económico preciso que abarca el concepto —quizá más impreciso y abstracto— de «verde», de lo natural y lo sostenible. En ese orden, se examina la página web de la marca *Esencial Costa Rica*, cabe acotar, que surge como recurso económico de posicionamiento internacional para el país. Así, «el verde es oro» permite concebir la estrategia publicitaria de «Costa Rica es verde» o «Costa Rica verde», donde se proyecta la región, ante el mercado internacional, como una zona enriquecida en espacios naturales, con bases medioambientales sustentables y sólidas, y con la promesa de encontrar entre sus tierras un «paraíso» turístico.

Para mejor delimitación de la propuesta, se realizó una revisión de dos secciones de dicha página oficial *Visit Costa Rica* de *Esencial Costa Rica*, estas son: «¿Qué hace única a Costa Rica?» y «¿Qué hacer?», de cuyos textos se extrajeron las expresiones metafóricas que conforman la metáfora conceptual «oro verde». Dichas expresiones, a su vez, se corresponden con dos subcategorías o expresiones

31 Gonzalez, 187-195.

metafóricas principales: «Costa Rica es/aguarda un tesoro» y «Costa Rica es un paraíso», las cuales se definen posterior al análisis textual de dichos apartados, y puesto que permiten dimensionar el uso de la metáfora conceptual «oro verde» inserta en la construcción de la imagen «Costa Rica Verde».

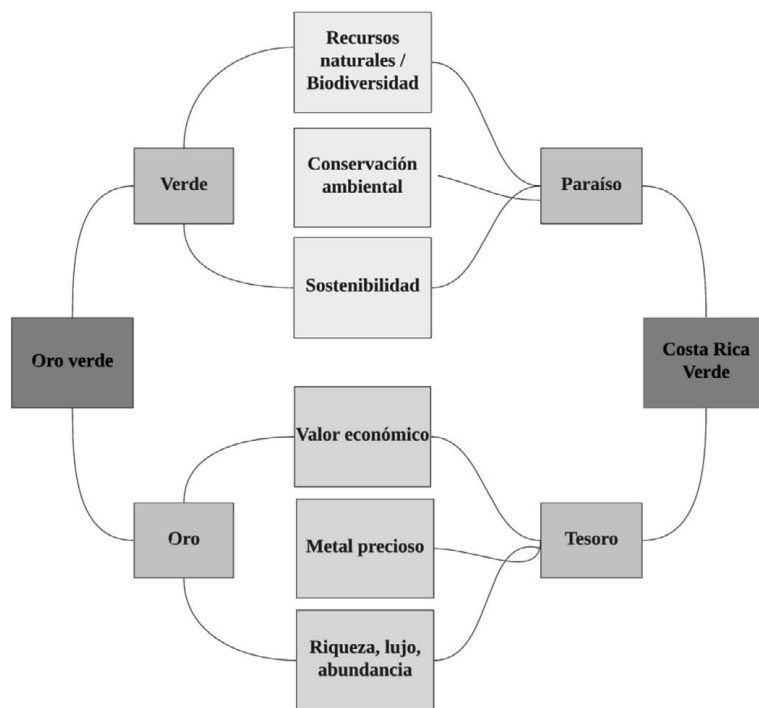
Por un lado, se puede comprender en esta categorización un método de análisis semántico estructural, el cual se basa en que cada unidad lingüística puede, a su vez, subdividirse en unidades menores, denominadas rasgos. No obstante, en este caso específico, tal unidad lingüística no sería un lexema como tal, sino la metáfora conceptual, que se compone de expresiones metafóricas. Es lo que Lyons³² explica como la posibilidad de partir de «rasgos de dos o varios lugares» o lexemas compuestos, lo que a su vez implica dos o más objetos en vinculación, llamados «rasgos de relación». Por otro lado, según se explicaba anteriormente, con referencia en Cuenca y Hilferty³³, las metáforas conceptuales se fundamentan en proyecciones, estas son correspondencias que entrelazan el dominio meta con el dominio fuente. La Figura 1 muestra estas relaciones:

32 Citado en José Rodríguez, «Análisis estructural y significado lingüístico», *Filología y Lingüística* 30 (2004): 181-203.

33 Cuenca y Hilferty, 102.

Figura 1. Proyección de la metáfora conceptual «oro verde» en relación con «Costa Rica verde»

¿Cómo se construye la imagen de "Costa Rica verde" en *Esencial Costa Rica* a partir de la metáfora conceptual "oro verde"?



Verde es oro = Costa Rica es verde = Costa Rica es oro

Fuente: elaboración propia; a partir de las conexiones entre los dominios de la metáfora conceptual y sus macrocategorías de análisis.

En este caso, se cuenta con una proyección de correspondencia ontológica, lo que quiere decir que se ponen en manifiesto las relaciones analógicas entre las partes relevantes de ambos dominios³⁴. Asimismo, siguiendo con lo explicado por estos autores, se pueden

34 Cuenca y Hilferty, 102.

comprender estas relaciones como manifestaciones palpables (expresiones metafóricas) que dan forma a entidades puramente mentales (metáfora conceptual).

Las expresiones metafóricas en la marca-país

A continuación, se desarrolla el análisis semántico en tres secciones, con la proposición base del verde como metáfora del color y, luego, según las macrocategorías mencionadas. Se inicia con una vista general de la noción preconcebida del verde como analogía del medio natural; se sigue con la metáfora que proyecta y concibe a Costa Rica como un tesoro y se prolonga hasta la idea que representa a Costa Rica como un paraíso. Todas las expresiones metafóricas que se analizan son recopiladas de la página web de *Esencial Costa Rica*, cuyos títulos específicos se señalan en cada ejemplo.

El tono verde y la analogía del espacio natural

De entre los aspectos más importantes para el desarrollo del análisis de las metáforas seleccionadas, se encuentra el recurso del color verde como una estrategia específica de comercialización. Siguiendo el planteamiento a lo largo del escrito, el color verde tiene una posición angular en aspectos que se relacionan al medio ambiente, la naturaleza y todo lo que pueda implicar. El planeta se compone de dos grandes masas, una de agua y otra conformada por espacios terrestres; esta segunda masa, a su vez, se compone de medios naturales: la flora y fauna, la tierra y los productos que devienen de ella. Reflejada sobre todos esos medios naturales, la luz proveniente del sol se descompone y proyecta en los elementos tonos diversos ante la visión humana, entre ellos, el más contrastivo, el color verde.

Ante la abundancia de espacios verdes en la naturaleza no extraña que se utilice dicho color para establecer relaciones análogas entre múltiples situaciones, objetos y productos con el medio ambiente,

algo que sucede no solo con el verde y su metáfora ambiental sino con diversos colores que ya tienen relaciones metafóricas establecidas en el imaginario colectivo (el rojo y amarillo con los alimentos, el morado con el lujo, el negro con la elegancia y cierta discreción). De hecho, Lara³⁵ señala que en diversas investigaciones se ha probado que el recurso de los colores es una herramienta para generar efectos en las personas, los cuales pueden asegurar un incremento en, por ejemplo, las ventas de algún producto. De esta forma, el uso de colores adecuados se convierte en una estrategia de ventas que apela a la emoción de quienes consumen.

El color orgánico por asociación con la naturaleza es el verde, ha dado contexto al desarrollo de una cultura ecológica, donde el cuidar nuestro planeta y sus recursos naturales se ha convertido en la adopción de una «cultura verde, es decir en pro de la ecología, es allí donde muchos productos han optado por el uso de estas tonalidades como distintivos de esta clasificación, vendiendo una cultura orgánica y ecológica a través de la asociación cromática»³⁶.

Según las intenciones de difusión, entonces, el uso de colores es un medio de asegurar el éxito: comunica atributos, expone características, indica precios, categorías, construye un público específico y demás estrategias. Es tal recurso el que la marca-país *Esencial Costa Rica* emplea para generar interés en el mercado internacional. Costa Rica es verde, pero no se trata realmente de que Costa Rica sea un espacio geográfico verde, donde toda la región, personas y aspectos que lo componen tengan dicha tonalidad; la intención, más bien, traza una imagen relacionada con el medio ambiente. Costa Rica como país verde sería, entonces, un lugar primordialmente natural, donde los recursos ambientales, la cultura de la sostenibilidad y el manejo de los recursos tiene un trato privilegiado. Es así como se retrata el país a causa de la bien conocida metáfora del verde y, en específico, de toda una región que así se percibe.

35 Omar Lara Álvarez, «Influencia del color en las preferencias de los consumidores», *Revista Observatorio Calasanz* 2, 4 (2011): 228-246.

36 Lara Álvarez, 231.

En las metáforas conceptuales de «Costa Rica es/aguarda un tesoro» y «Costa Rica es un paraíso» está implícita la metáfora del «oro verde» y, en esta misma, directamente se añade la carga semántica del verde como analogía de lo natural. Podría entenderse este orden como un desarrollo que va de lo macro —el color verde/lo natural—, a lo micro —las diversas metáforas utilizadas por *Esencial Costa Rica*—, pasando por la concepción ya instaurada culturalmente del verde como un bien invaluable —oro verde—.

Proyección de «Costa Rica es/aguarda un tesoro»

En la identificación de las muestras de expresiones metafóricas relacionadas con la metáfora «Costa Rica es/aguarda un tesoro» se encontraron los siguientes segmentos textuales:

1. «Son llamativas por su riqueza en flora y fauna»³⁷
2. «reservas naturales llenas de exuberante vegetación»³⁸
3. «Puestas de sol a la espera de ser descubiertas»³⁹
4. «Conscientes del valor que encierra el gran tesoro natural que los costarricenses heredaron y de la responsabilidad que conlleva el preservarlo»⁴⁰
5. «extraordinaria abundancia de aves en Costa Rica»⁴¹
6. «Hoy es conocida por sus tesoros naturales que incluyen al peculiar y amenazado tiburón martillo, así como ballenas jorobadas...»⁴²

37 *Esencial Costa Rica*, «Costa Rica: el paraíso para los amantes del sol», 26 de junio de 2023, <<https://www.visitcostarica.com/es/costa-rica/things-to-do/sun-and-beaches>>.

38 *Esencial Costa Rica*, «Costa Rica está a la espera para que vivas esta experiencia», 26 de junio de 2023, <<https://www.visitcostarica.com/es/costa-rica/things-to-do/honeymoon-and-weddings#:~:text=Costa%20Rica%20est%C3%A1%20a%20la,el%20tono%20para%20el%20romance>>.

39 «Costa Rica está a la espera ...», 26 de junio de 2023.

40 *Esencial Costa Rica*, «Belleza natural de costa a costa», 26 de junio de 2023, <<https://www.visitcostarica.com/es/costa-rica/things-to-do/cruises>>.

41 *Esencial Costa Rica*, «Se han registrado 900 especies de aves en todo el territorio», 26 de junio de 2023, <<https://www.visitcostarica.com/es/costa-rica/things-to-do/birdwatching>>.

42 *Esencial Costa Rica*, «¿Qué hace única a Costa Rica?», 26 de junio de 2023, <<https://www.visitcostarica.com/es/costa-rica/what-makes-costa-rica-unique>>.

7. «Costa Rica ocupa un lugar privilegiado en el corazón de Centroamérica por la riqueza de sus playas»⁴³

Análisis de las muestras de expresión metafórica relacionadas con la metáfora «Costa Rica es un tesoro»

Es notable en estos segmentos la descripción metafórica de una riqueza y abundancia propia de los recursos naturales de Costa Rica. Cuyas connotaciones positivas se asocian con el término «tesoro» a través de nociones como valor, magnificencia, herencia y responsabilidad.

La riqueza se mide a partir de la flora y la fauna, en términos generales, como se puede ver en el segmento (1) «son llamativas por su riqueza en flora y fauna»; sin embargo, en el segmento (6) «hoy es conocida por sus tesoros naturales que incluyen al peculiar y amenazado tiburón martillo, así como ballenas jorobadas...», se definen como «tesoros», propiamente, a animales en peligro de extinción, como el tiburón martillo, o relevantes por su gran tamaño, como las ballenas jorobadas. Así también, las playas aguardan riqueza (7) «Costa Rica ocupa un lugar privilegiado en el corazón de Centroamérica por la riqueza de sus playas», como las puestas de sol (3) «Puestas de sol a la espera de ser descubiertas» o atardeceres cual tesoros que pueden ser hallados. Además, la abundancia de tales tesoros se describe como llamativos (1), exuberantes (2) y extraordinarios (3), lo cual remite una medición que puede hacerse a través de sensaciones corporales; esto se explica por medio del *embodiment* que caracteriza a la metáfora conceptual: «Las metáforas conceptuales encuentran su motivación en nuestra experiencia sensomotriz del mundo. Su aparición está mediada por las características del entorno en que vivimos y del cuerpo con el que lo percibimos, de ahí que digamos que están corporeizadas»⁴⁴.

Así se aprecia en los segmentos que se han identificado, donde las expresiones metafóricas recrean paisajes que tienen resonancia a nivel imaginativo, pero con la promesa de ser experimentadas

43 «Costa Rica: el paraíso ...», 26 de junio de 2023.

44 Soriano Salinas, 103.

físicamente en la realidad material. En este caso, se trata de un tesoro que el turista puede ver, tocar, disfrutar, y sacar provecho o ponerse a la altura de su abundancia y riqueza, una vez que se encuentre en Costa Rica. En el ejemplo (4), «conscientes del valor que encierra el gran tesoro natural que los costarricenses heredaron y de la responsabilidad que conlleva el preservarlo», es posible visualizar esa resolución de la metáfora «oro verde» que se expresa como tesoro, y que permite fundamentar la imagen de *Costa Rica verde*, pues da a concluir en la importancia de preservar y proteger el tesoro natural de Costa Rica. En otras palabras, se hace expresa la importancia que para el país tiene la conservación de sus recursos naturales cual tesoro heredado.

Proyección de «Costa Rica es un paraíso»

En la identificación de las muestras de expresión metafórica relacionadas con la metáfora «Costa Rica es un paraíso», se han encontrado las siguientes:

1. «Costa Rica ocupa un lugar privilegiado en el corazón de Centroamérica»⁴⁵
2. «el espíritu vibrante de su gente»⁴⁶
3. «la posibilidad de llevarse un pedacito del alma costarricense»⁴⁷
4. «Las playas multicolores de Costa Rica son la luna de miel perfecta»⁴⁸
5. «caminan de la mano a orillas del mar para escuchar el susurro de las olas»⁴⁹
6. «existe un sitio donde la naturaleza exuberante abraza al visitante y el agua constituye un gran espejo gigante que refleja verdor»⁵⁰

45 «Costa Rica: el paraíso ...», 26 de junio de 2023.

46 «Costa Rica: el paraíso ...», 26 de junio de 2023.

47 *Esencial Costa Rica*, «La cultura del costarricense», 26 de junio de 2023, <<https://www.visitcostarica.com/es/costa-rica/things-to-do/culture>>.

48 «Costa Rica está a la espera ...», 26 de junio de 2023.

49 «Costa Rica está a la espera ...», 26 de junio de 2023.

50 «¿Qué hace única...», 26 de junio de 2023.

7. «La pasión y el romance se esconden en las hermosas puestas de sol»⁵¹

Análisis de las muestras de expresión metafórica referidas a la metáfora «Costa Rica es un paraíso»

Con respecto a la proyección de Costa Rica como un espacio geográfico paradisíaco, se ubicaron siete expresiones. En estas, la descripción que sobresale es la de Costa Rica como un lugar privilegiado, vibrante y hermoso, con connotaciones positivas asociadas con el término «paraíso», como belleza, tranquilidad, romance y conexión con la naturaleza. Según se palpa en las expresiones metafóricas, el posicionamiento del país como un destino turístico tan «hermoso» que es imperdible, se apropia de recursos meramente corporales, que apuntan a las sensaciones físicas y emociones intensas como el amor y el enamoramiento, de ahí la asociación al tipo de metáfora conceptual que se emplea por medio del cuerpo, de la corporeidad con respecto al espacio físico y el nexo entre ambos.

En ese orden, el *embodiment* configura, también en la metáfora «Costa Rica es un paraíso», una base clave para la comprensión de la idea conceptual. Específicamente, siguiendo a Gonzáles (2017), existen subclases de la metáfora del cuerpo, entre las cuales se pueden evidenciar coincidencias con las expresiones de la marca-país *Esencial Costa Rica*.

De los subtipos más frecuentes, se perciben la clase de metáforas del *embodiment* sobre las expresiones pertenecientes al dominio del cuerpo, como se ve en el segmento (1) «Costa Rica ocupa un lugar privilegiado en el corazón de Centroamérica», donde la palabra corazón alude a la extensa carga semántica de las emociones y sentimientos, pero, en suma, en la frase se retrata al continente americano como un cuerpo que tiene corazón, y que en dicho corazón, Costa Rica se mantiene en una posición privilegiada.

51 «Costa Rica está a la espera...», 26 de junio de 2023.

Algo similar sucede en (3): «la posibilidad de llevarse un pedacito del alma costarricense», donde el ser costarricense se evoca más como una entidad uniforme, conformada por un mismo cuerpo que tiene una misma alma y de la cual, quienes visiten la región, podrán llevarse un «pedacito». Aquí se reitera sobre conceptos homogenizadores de la cultura costarricense, se puede traer a colación discursos que se construyeron bajo fines ideológicos e intencionados de configuración de valores específicos en la población. El juego de palabras que se maneja en diversos espacios publicitarios sobre las características de «igualíticos» —que todos los costarricenses son iguales— se ve reflejado en (3), una concepción que parece reutilizarse en la marca-país. Asimismo, se alude al cuerpo y sus componentes, otorgando al país y sus pobladores una característica englobante, de personas y espacios con cargas tan positivas que querrán llevar un poco de ellos devuelta a sus países de origen. El ejemplo (2) «el espíritu vibrante de su gente» sigue ese mismo camino, dando características meramente positivas a la gran masa social, generalizando en una idea preconcebida de que «tico» es «pura vida», es amable, dócil, gentil, humilde y diversos adjetivos que invitan a conocer esa cultura costarricense. Se habla de un mismo espíritu y, nuevamente, se recurre a la corporeidad del «espíritu» que habita el cuerpo de las personas.

Ahora bien, recurriendo a las emociones experimentadas por el cuerpo, *Esencial Costa Rica* se apropia del concepto abstracto del amor para exponerlo como una sensación tangible en las playas de Costa Rica: (4) «las playas multicolores de Costa Rica son la luna de miel perfecta» y (5) «caminan de la mano a orillas del mar para escuchar el susurro de las olas». Así, la arena, los atardeceres y el mar caen en el lugar común de recursos asociados al romanticismo y encarnan las sensaciones y la emoción física que produce «caminar de la mano» o una «luna de miel».

Lo mismo sucede en (7) «La pasión y el romance se esconden en las hermosas puestas de sol», pues se invita a encontrar las sensaciones apasionadas y románticas que están en las puestas de sol que se

pueden disfrutar en Costa Rica. Particularmente, el (7) puede concebirse según las nociones de la metáfora conceptual antes explicitada: «Costa Rica es un tesoro» ya que, si se logra, entonces, encontrar la pasión y el romance escondidos, se obtendrá la recompensa, la cual aguarda solo en los celajes de las playas del país.

Tanto en lo referido por medio de sensaciones físicas del cuerpo, las emociones y la referencia explícita de partes del cuerpo para conceptualizar y palpar ideas más abstractas son estrategias que se perciben en el ejemplo (6): «existe un sitio donde la naturaleza exuberante abraza al visitante y el agua constituye un gran espejo gigante que refleja verdor». En esta se trae al imaginario de los consumidores la idea de los brazos de la naturaleza, brazos que reciben, que abrazan y generan bienestar. La calidez del abrazo invita a los turistas a embriagarse de ese exuberante recurso verde que se duplica gracias a la pureza y transparencia de las aguas que lo reflejan.

Resultados y corolario

En términos formales, se profundizó en la expresión «oro verde» con el objetivo de descomponerla en la estructura paradigmática de la metáfora conceptual: x (*dominio meta*) es y (*dominio origen*), y así obtener el resultado «el verde es oro». A partir de esto, fue posible ejecutar una proyección de las distintas relaciones ontológicas que se correspondiera con la noción de «Costa Rica Verde», específicamente reflejadas en los atributos «paraíso» y «tesoro» que se posicionaron como macrocategorías de la metáfora.

Con relación a lo concluido sobre las macrocategorías en cuestión: «Costa Rica es un tesoro» y «Costa Rica es un paraíso», se visualiza que el rasgo particular de la metáfora conceptual conocido como *embodiment* está palpable en la totalidad de las expresiones metafóricas que se identificaron y analizaron. Así, se percibe que en la primera expresión «Costa Rica es un tesoro», el «tesoro» remite principalmente a los sentidos por medio de la recreación de un paisaje donde sobresalen los

animales exóticos y la vegetación exuberante; en la segunda, «Costa Rica es un paraíso» se alude a emociones más internas con la mención del «alma» y el «corazón», las cuales tienen un papel fundamental en la experiencia del «paraíso». También, es posible reconocer dentro de cada macrocategoría expresiones que pueden calzar en la otra, y viceversa, de manera que se concluye que están íntimamente relacionadas. Se trata de una promesa que, como se señalaba en los aportes de Hellín Ortuño⁵², la publicidad ejecuta a través de una «síntesis visual» de las sensaciones que se pueden llegar a experimentar en el destino turístico, es decir, las playas y montañas costarricenses.

Al unir un conjunto de metáforas idealizadas y exotizadas que conforman la imagen de Costa Rica verde, paraíso y tesoro, que a su vez atienden a un concepto metafórico más amplio como «oro verde» —del que se ha partido para este análisis—, se termina por formular un resultado: «Costa Rica es oro». Si el verde es oro, y Costa Rica es verde, entonces Costa Rica es oro. El componente del *embodiment* en la metáfora conceptual tiene un impacto emocional y persuasivo en quienes consumen y leen tales expresiones. Dicho de otro modo, la forma en que se mueven las emociones a través de las imágenes sensoriales es lo que genera el impulso de comprar un pasaje con destino a Costa Rica. Con esto en consideración, interesa profundizar en las maneras mediante las cuales se distorsiona la imagen de Costa Rica a través de las expresiones metafóricas que constituyen la metáfora conceptual «verde es oro». Es posible encontrar alteraciones que tienen un impacto en el área socioeconómica, en el sector medioambiental y en el imaginario social del país, en las cuales se profundizará a continuación.

Al anularse cualquier rasgo negativo para la conformación de la imagen verde de Costa Rica, se potencia la serie de problemas que no dejan de existir por ello puesto que las iniciativas y movimientos en favor de su posible resolución se estancan. En el aspecto

52 Hellín Ortuño, 221.

socioeconómico esto puede desembocar en un turismo inconsciente y desconsiderado, que prefiere convenientemente ignorar las partes conflictivas y polémicas, pues previamente se le ha hecho la promesa de un paraíso que se esforzará por encontrar y mantener en el imaginario. Asimismo, una imagen idílica crea una segmentación muy marcada entre los tipos de alojamiento y servicios turísticos que existen; por ejemplo, se dejan de lado todas aquellas posibilidades de alojamiento, transporte y guías turísticos de carácter local o rural debido a que no cumplen con las expectativas de lujo que la competencia de grandes complejos hoteleros o agencias de viajes imponen en el mercado.

El problema inminente de la gentrificación, esto quiere decir, el desplazamiento de las personas locales de sus pueblos y ciudades debido al desarrollo urbano ejecutado por clases sociales con mayor capacidad económica, lo que desemboca en cambios en el mercado, la educación, el acceso a los servicios básicos, entre otros, que excluyen a los antiguos habitantes de la zona. Este fenómeno crece y abunda en las zonas costeras, precisamente por el efecto «paradisíaco» del que se apropia la mercadotecnia nacional para atraer a inversionistas extranjeros y otros sectores económicos altos, y con ello favorecer, de manera desigual, a la economía del país. En esa misma línea, esta promesa se evidencia en el discurso interno, el cual se repite entre la ciudadanía y el aparato gubernamental; esta es, la espera de un tesoro oculto que está siempre a punto de descubrirse, alcanzarse o materializarse, pero que no sucede. A su vez, esto distrae la atención de un presente que se aleja de ser paradisíaco y, por el contrario, se hace manifiesto en la cotidianidad de las problemáticas que afectan al país.

En el sector medioambiental, la imagen distorsionada de un país como Costa Rica, centrada únicamente en su idealización como un paraíso verde, acarrea consecuencias significativas; por un lado, esta representación excesivamente idealizada desvía la atención de los problemas ambientales reales, lo que genera una percepción errónea de que el país no necesita mejoras y esfuerzos adicionales de conservación. Esta situación podría desembocar en una reducción en la inversión y

la acción para proteger los ecosistemas y la biodiversidad auténtica del país. Además, la alteración de la realidad a través de esta perspectiva influye en la gestión de políticas gubernamentales que impulsan decisiones basadas en mantener esa apariencia de paraíso verde en lugar de abordar los desafíos ambientales verdaderos. Incluso, a nivel internacional esto podría afectar la credibilidad del país en materia de sostenibilidad ambiental, socavando su reputación y generando desconfianza sobre sus esfuerzos medioambientales genuinos.

A modo de síntesis: las generalizaciones que se desprenden de las expresiones metafóricas, las cuales no se limitan a la exotización de la flora y fauna, sino que también influyen en el imaginario social del país, pues pretenden polarizar de toda la población bajo los rasgos de bondad y calidez. Se habla de un espíritu conformado por las hermosas almas, o personas, que viven en Costa Rica, lo cual se puede comprender como una cosificación de los pobladores costarricenses, quienes, por sus supuestos atributos amables y serenos conforman este ambiente propio del paraíso. Incluso, la cosificación se extiende a la idea de poder «llevarse un pedacito» de esta alma, tesoro o paraíso del costarricense.

La experiencia sensitiva o corporal que genera el rasgo de *embodiment* propio de la metáfora conceptual es uno de los elementos primordiales para la estrategia de *marketing* que pone en funcionamiento *Esencial Costa Rica* en su publicidad, cuyo último fin es influir en una compra definitiva del tiquete de avión hacia el paraíso, Costa Rica; sin embargo, tal transacción monetaria está basada en la desinformación y la inconsciencia social, de manera que ocasiona una serie de problemas en términos sociales, económicos y medioambientales que deben ser mitigados para alcanzar un equilibrio entre la promoción turística, la activación del mercado costarricense y la realidad ambiental, para así garantizar un enfoque sostenible y genuino en la conservación del medio ambiente.

Judgment in the News: The Bolsonaro Government¹

(Juicio en las noticias: el gobierno Bolsonaro)

*Alex da Silva Rodrigues*²

Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Río Grande del Sur, Brazil
Instituto Federal de Santa Catarina, Lages, Santa Catarina, Brazil

*Roseli Gonçalves do Nascimento*³

Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Río Grande del Sur, Brazil



ABSTRACT


An analysis is presented of news articles from *HuffPost* and *Fox News* of instances of judgment towards different Brazilian social actors during the presidency of Jair Messias Bolsonaro (from 2018 to 2021). The news sources were chosen to contemplate different sides of the political spectrum: *HuffPost* representing left-leaning views and *Fox News* representing right-leaning ones. Instances of judgment were classified as positive and negative. The results are interpreted in comparison to each news outlet's alleged political slant, and a pedagogical use of this framework for the EAL classroom is proposed.




RESUMEN

Se analizan noticias de *HuffPost* y *Fox News* para describir instancias de juicio hacia diferentes actores sociales brasile os durante la presidencia de Jair Messias Bolsonaro (de 2018 a 2021). Las fuentes de noticias

1 Recibido: 20 de octubre de 2023; aceptado: 10 de abril de 2024.

2 Applied Linguistics, Laboratory of Research and Teaching of Reading and Writing-LabLeR, Department of Modern Foreign Languages; Instituto Federal de Santa Catarina, Lages, SC Brazil. Correo electrónico: alexsilva.rod@gmail.com;  <https://orcid.org/0000-0003-4261-5874>.

3 Applied Linguistics, Laboratory of Research and Teaching of Reading and Writing-LabLeR, Department of Modern Foreign Languages. Correo electrónico: roseli.nascimento@ufsm.br;  <https://orcid.org/0000-0002-4888-6993>.

se eligieron a fin de contemplar diferentes lados del espectro político: *HuffPost* representando los puntos de vista de izquierda y *Fox News* representando los de derecha. Las instancias de juicio se clasificaron entre positivas y negativas. Se interpretan los resultados en comparación con el supuesto sesgo político de cada medio y se propone un uso pedagógico de este marco para clase de inglés como lengua adicional.

Keywords: judgment, critical discourse analysis, evaluation, news, *Fox News*, *HuffPost*, Brazil, Bolsonaro government

Palabras clave: juicio, análisis crítico del discurso, evaluación, noticias, *Fox News*, *HuffPost*, Brasil, gobierno Bolsonaro

Introduction

Within a recent scenario of the rise of far-right movements in Europe and in the American continent, this study aims to analyze how Brazil, under the presidency of Jair Bolsonaro, is portrayed by international media, more specifically on news articles published on the internet. For that purpose, we have used critical discourse analysis (henceforth CDA) a theoretical framework,⁴ combined with Martin and White's framework on evaluation,⁵ to investigate how social actors (the president, politicians in general, the people) are named, given prominence, backgrounded and appraised. The corpus consists of eight news stories from two media sources (recognized as representing opposing political points of view) published as of the 2018 presidential election onwards.

CDA is a field of study within the area of applied linguistics, which acknowledges that "language is an irreducible part of social life, dialectically interconnected with other elements of social life, so that social analysis and research always has to take account of language."⁶ That does not mean to say, however, that social life should be limited

4 Norman Fairclough, *Analysing Discourse: Textual Analysis for Social Research* (London: Routledge, 2003).

5 James Robert Martin and Peter White, *The Language of Evaluation* (London: Palgrave Macmillan, 2003).

6 Fairclough, 2.

to the textual/linguistic sphere, but rather that it is impossible—or at least, unwise—to conduct an analysis of society without considering people’s linguistic manifestations.⁷ The choice of this research topic, as well as the subsequent choice of its research question, comes from an awareness of such relevance. This topic is also considered relevant due to its temporal proximity: Recent political issues are present every day on the media and on our social network news feeds. Therefore, to study how our countries are portrayed should be an important step towards emancipating ourselves as critical thinking citizens. The findings of this study are meant to inform the teaching of English as an Additional Language (EAL).

Literature Review

To analyze texts so closely related to the power dynamics of contemporary politics, we use a perspective that sees language as “culturally pertinent to a given situation and to a given institutional context – discursive genre perspective – and permeated by values and ideologies – critical perspective.”⁸ We claim that it would be naive to ignore the social origins of the texts being read, as well as the ideologies that drive their lexical and grammatical choices, especially in a genre that, as mentioned above, deals directly with the decisions of those in power, and the repercussions of those decisions.

Moreover, it is important to have a clear notion of what language teaching is, and therefore, establish goals that go beyond mastering lexico-grammatical accuracy. We agree with Motta-Roth in the sense that “teaching a language is teaching how to act in that language.”⁹ Language constantly mediates social activities, which become institutionalized

7 Fairclough, 3.

8 Roseli Gonçalves do Nascimento, “Análise Crítica de Gênero, Planejamento de Material Didático e Letramentos do Professor de Inglês como Língua Estrangeira/Adicional,” *Perspectivas Atuais de Aprendizagem e Ensino de Línguas* (Florianópolis: LLE/PPGI/UFSC, 2017) 121.

9 Desirée Motta-Roth, “O ensino de produção textual com base em atividades sociais e gêneros textuais,” *Linguagem em (Dis)curso* 6, 3 (2006a): 495-518.

and then constitute genres, that is, recurrent and meaningful ways to act, which structure and put some order in our collective life.¹⁰ From this perspective, we argue that a language teacher's main role is to create conditions for students to recognize texts as both products and processes within a social context and to provide students with tools that enable them to consume and produce the relevant genres critically for their participation as citizens in their communities.

Critically reading the news—the texts that compose this study's corpus—is key to citizenship. News articles are a pivotal example of “cultural constructs that encode values and are an entrance point into a culture.”¹¹ Evidence of this characteristic of news texts is the fact that “different countries and cultures have their own ways of determining what is newsworthy.”¹² Thus, the choice for such a genre goes side by side with the theoretical apparatus on which this study is based. As also stated by Caldas-Coulthard,

We know that ‘news’ is a socially and culturally determined genre. It is a representation of the world as any other kind of discourse, since all meaning is socially constructed. It is also a product of social practice, as I have already suggested. Anything that is said or written about the world is articulated from an ideological position.¹³

Previous studies have investigated Brazilian politics in the news through the lenses of CDA. Meneguelli¹⁴ carries out a detailed reading of articles from the nationally popular *Veja* magazine, to identify how the image of former president Dilma Rousseff is construed through adjectival groups, both before and after the 2014 presidential election.

10 Motta-Roth (2006a), 495.

11 Carmen Rosa Caldas-Coulthard, *News as Social Practice: A Study in Critical Discourse Analysis* (Florianópolis: Pós Graduação em Inglês, UFSC, 1997) 11.

12 Caldas-Coulthard, 11.

13 Caldas-Coulthard, 34.

14 Gisella Menguelli, “Pluripolítica: tangenciamentos entre o discurso político e o discurso das mídias,” *Letras* (Universidade Federal de Santa Maria) 56 (2018): 209-228. DOI: <http://dx.doi.org/10.5902/2176148531152>.

In her study, the author explores the connection between text and context, according to Foucault's claim that "discourse is not simply that which translates the fights or the systems of domination, but that for which, by which one fights, the power of which we want to take hold."¹⁵ Discourse is, therefore, such a relevant part of social life of which social actors even struggle to seize control.

Studying a text's lexical choices—more specifically, instances of appraisal—has a considerable potential of revealing an author's ideological position. In the words of Martin and White, it reveals "the subjective presence of writers/speakers in texts as they adopt stances towards both the material they present and those with whom they communicate."¹⁶ It is a way of unveiling whether an author considers a specific event, decision or policy to be pleasant or unpleasant (affect), morally acceptable or reproachable (judgment), worthy or unworthy of praise (appreciation). In this work, we focus on judgment in news articles about politics. We assume that conventions of the factual news genre involve avoidance of overt expressions of affect and appreciation. Judgment, on the other hand, is concerned with the writer's attitude towards people's behavior, and thus is assumed as most frequent in factual news genres.

According to Martin and White, judgment involves evaluations of both social esteem and of social sanction. More specifically, "judgments of esteem have to do with 'normality' (how unusual someone is), 'capacity' (how capable they are) and 'tenacity' (how resolute they are)"¹⁷ while "judgments of sanction have to do with 'veracity' (how truthful someone is) and 'propriety' (how ethical someone is)."¹⁸

Judgment is not only inscribed; in other words, lexical items of explicit attitudinal meaning (positive or negative) are not the only way by which judgment may appear. In given contexts, clauses, phrases and

15 Meneguelli, 210.

16 Martin and White, 1.

17 Martin and White, 52.

18 Martin and White, 52.

terms which are seemingly neutral (devoid of any attitudinal meaning) may evoke positive or negative judgment. In that case, judgment is considered to be evoked. In this paper, we apply the framework of judgment to news articles to unveil negative and positive evaluation where neutrality is conventionally expected.

Methodology

This is a qualitative study of eight news reports on Bolsonaro's presidency. As critical discourse analysts, our goal is not to generalize but rather to provide a rich and contextualized understanding of selected actors and events from a specific timeframe in the Brazilian political sphere. Our interest is in the specific discursive strategies used by the journalists to build specific representations of such actors and events. The methodology is described in two sections: data collection and data analysis. The first is concerned with the procedures applied for selecting the corpus of this research, its news sources and articles. The second, in turn, is concerned with the procedures used for interpreting such a corpus from a Critical Discourse Analysis perspective.

Data Collection

The choice for news articles comes from an attempt to illustrate how ideological positions are manifested in texts, even in a genre that often claims to be objective. The news sources were chosen by seeking diversity of political viewpoints: Two news companies that are widely recognized¹⁹ as standing on opposing sides (left wing, Democrat or progressive/liberal; right wing, Republican or conservative) were

19 Jonathan S. Morris. "The Fox News Factor." *Harvard International Journal of Press/Politics*, 10, 3 (2005): 56-79.

Howard, Kurtz. "A Blog That Made It Big." *The Washington Post*, 2007. Accessed on April 7, 2024. <<https://www.washingtonpost.com/wp-dyn/content/article/2007/07/08/AR2007070801213.html>>

"News Sources on the Political Spectrum." University of Michigan Library. 2018. <<https://guides.lib.umich.edu/c.php?g=637508&p=4462444>>.

Marcel Garz, Gaurav Sood, Daniel Stone and Justin Wallace, "The Supply of Media Slant across Outlets and Demand for Slant within Outlets: Evidence from US Presidential Campaign News," *European Journal of Political Economy* 63 (2020): 877. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ejpoleco.2020.101877>.

the source of this research corpus: representing the liberal side, *The Huffington Post*; representing the conservative one, *Fox News*. In addition, the online availability of the full articles was another relevant factor for the choice.

Regarding the topics of the news articles, the criterion was the prominence of the issues on Brazilian media during a given time span (2018-2021). Therefore, we collected articles about Bolsonaro's victory in the 2018 election, the fires in the Amazon rainforest, the ministerial changes during the COVID-19 pandemic and the pandemic in general. As this constitutes four topics, the corpus of this study was composed of eight news articles (one from each of the news sources, in each of the topics). The articles were found through a search using keywords (such as "Bolsonaro," "2018 election," "Mandetta," "Teich," "Bolsonaro Amazon," and "Bolsonaro pandemic") on each news source's website.

Data Analysis

The corpus was read thoroughly to map out the occurrences of judgment towards Brazilian people, territory, and political representatives. In other words, we looked for manifestations of journalists' "attitudes to people and the way they behave."²⁰ This judgment may be related to "'normality' (how unusual someone is), 'capacity' (how capable they are) and 'tenacity' (how resolute they are)" as well as "'veracity' (how truthful someone is) and 'propriety' (how ethical someone is)."²¹ Next we classified such indexes as positive and negative judgment. We also distinguished which social actors received more judgment, and what type of judgment was predominant. These results were then compared to the presumed political viewpoint of each news source.

Table 1 presents the model used for the analysis of each news article. The headings of each column varied depending on which

20 Martin, White, 52.

21 Martin, White, 52.

social actors were mentioned and given prominence in each of the news articles. For example, in the analysis of the article about former Ministry of Health Luiz Henrique Mandetta’s dismissal, there was a column destined to this social actor.

Table 1. Model for analysis of the news articles

	Jair Bolsonaro	Brazilian government	Brazil
Positive	Instances of positive judgment towards Jair Bolsonaro	Instances of positive judgment towards the Brazilian government	Instances of positive judgment towards Brazil
Negative	Instances of negative judgment towards Jair Bolsonaro	Instances of negative judgment towards the Brazilian government	Instances of negative judgment towards Brazil

Source: The authors, based on their own data.

All eight news articles composing the corpus of this research will be referred to, from now on, as presented in Table 2.

Table 2. Designation of the news articles

News Source	Title	Designation
<i>The Huffington Post (HuffPost)</i>	Brazil Elects Far-Right Authoritarian Jair Bolsonaro as President ²²	H1
	Brazil’s Bolsonaro Defiant as Global Worry over Amazon Fires Escalates ²³	H2
	Brazilian President Bolsonaro Fires Health Minister Who Refused to Downplay Pandemic ²⁴	H3
	Bolsonaro Blames the Media As Coronavirus Worsens In Brazil ²⁵	H4

22 https://www.huffpost.com/entry/brazil-jair-bolsonaro-wins_n_5bd5f572e4b0a8f17ef8e170.

23 https://www.huffpost.com/entry/amazon-rainforest-fires-global-worry_n_5d5fd3d3e4b02cc97c8c5daf.

24 https://www.huffpost.com/entry/bolsonaro-coronavirus-brazil-mandetta_n_5e97778bc5b6ead140070f6e.

25 https://www.huffpost.com/entry/jair-bolsonaro-coronavirus-brazil-trump_n_5e6a443cc5b6747ef1186cb3.

News Source	Title	Designation
<i>Fox News</i>	Brazil Elects Anti-Establishment Candidate Jair Bolsonaro as President ²⁶	F1
	AP Explains: Brazil's Environmental Changes under Bolsonaro ²⁷	F2
	Second Brazilian Health Minister Resigns in a Month amid Coronavirus Pandemic ²⁸	F3
	Bolsonaro Calls Brazilian Cities' Coronavirus Lockdowns a 'Crime' ²⁹	F4

Source: The authors, based on their own data.

Results and Discussion

To share the results of our analysis of how Brazil under the presidency of Jair Bolsonaro is portrayed in the two media sources, we discuss each news source's attitude³⁰ in relation to each of the four selected aspects of Bolsonaro's presidency, starting with his election.

The Election of Jair Bolsonaro—2018 (Articles H1 and F1)

In article H1, published on October 28, 2018, and entitled “Brazil Elects Far-Right Authoritarian Jair Bolsonaro As President,” we observed only two instances of relatively positive judgment towards Bolsonaro (“the strongest candidate” and “earned support from across Brazil's political and social spectrum”). Most instances of judgment in the remaining of the article heavily criticizes the newly elected president, as revealed by indexes such as “authoritarian,” “far-right candidate,” “neo-fascist,” “violent,” “dictator,” and “devastating” adopted to judge Bolsonaro and his actions.

Fox News, on the other hand, describes Jair Bolsonaro as an “anti-establishment candidate,” as well as “a champion of traditional Brazilian values,” implying that the politician's widely reported racist,

26 <https://www.foxnews.com/world/far-right-congressman-wins-brazils-presidency>.

27 <https://www.foxnews.com/world/ap-explains-brazils-environmental-changes-under-bolsonaro>.

28 <https://www.foxnews.com/world/brazil-second-health-minister-resigns-coronavirus>.

29 <https://www.foxnews.com/world/bolsonaro-calls-brazilian-cities-coronavirus-lockdowns-a-crime>.

30 Martin and White.

sexist and homophobic stances equate with traditional values. Article F1, entitled “Brazil elects anti-establishment candidate Jair Bolsonaro as president” and published on the same date, also points out that his messages had been recently made “less marginalized,” implying that such messages had been just released from unjust censorship. Still, negative judgment is recurrent, although not prominently, but in what seems to be presented as afterward concessions. For instance, F1 highlights contradictions in his career and ideological stance (“a political outsider despite a 27-year career in congress” and “The name of his party [...] translates to ‘Social Liberal Party,’ although it largely abandoned its socially liberal platforms after he joined”). We identified four indexes of stronger negative judgment: Bolsonaro is referred to as “the brash former army captain”; his positions are depicted as “divisive” and potentially leading to “a bloody crackdown,” to an “erosion of civil rights” and of “democracy.” At the same time, an instance of attenuation can be perceived, when Fox News mitigates Bolsonaro’s extremist agenda by suggesting it is merely sporadic (“offensive statements and *sometimes* [our highlight] extreme views”) and, once again, conceding that such agenda would be merely “bolstering his rebel image” and, thus not affecting the office.

Both news sources portray Brazil as a country which is, despite its imposing size and democratic regime, disorganized, rigged with corruption, divided and violent. The epithet “fourth-largest democracy” represents positive evaluation towards both Brazil’s size and regime, appearing in both texts. However, negative judgment is largely present when it comes to political organization. As stated by *HuffPost* in H1:

Since its last presidential election in 2014, one president, Dilma Rousseff, has been impeached; another former president, Luiz Inácio Lula da Silva, has been imprisoned on corruption charges; and its current president, Michel Temer, has been linked to a political bribery scheme.

The excerpt above was interpreted as evoked negative judgment of Brazilian politics. By mentioning, in direct sequence, the cases of the last three presidents being rejected, *HuffPost* evokes the impression that Brazilian politicians, in general, are corrupt, and that Brazil is disorganized and cannot choose and maintain a good leader. Besides that, *HuffPost* uses inscribed negative judgment, calling Brazil a “beleaguered and discontented country,” and mentioning that it “experiences high levels of femicide and anti-gay violence” and has one of the “world’s deadliest” police forces. The Brazilian population is said to have been “unconvinced or unmoved by Bolsonaro’s violent and anti-democratic rhetoric,” which can be classified as negative evaluation. *Fox News*, in turn, mentions a “political tempest,” “years of turmoil,” and “years of corruption, an economy that has struggled to recover after a punishing recession, and a surge in violence.”

Environmental Issues—2019 (texts H2 and F2)

When it comes to environmental issues, we observed a similar pattern across the two news sources: *HuffPost* makes heavy and inscribed negative judgment, while *Fox News* alternates between inscribed and evoked judgment, with instances of attenuation. H2 sets an angle of negative judgment for Bolsonaro’s behavior from the title: “Brazil’s Bolsonaro Defiant as Global Worry over Amazon Fires Escalates.” There are no instances of positive judgment, and the Brazilian president is portrayed as aggressive (“traded twitter jabs with” and “fired back”), negligent towards the environment, since he “described Brazil’s rainforest protections as an obstacle to economic development,” and unreliable (“he did not provide any evidence”). The Amazon rainforest, on the other hand, receives at least three instances of positive judgment, being mainly described as essential for humanity (“what some call ‘the lungs of the planet’,” “a major absorber of carbon dioxide” and “whose degradation could have severe consequences for global climate and rainfall”).

F2 resorts to the Associated Press (henceforth AP) for an analysis of Bolsonaro's environmental policies. Its title, "AP Explains: Brazil's Environmental Changes under Bolsonaro," adopts an objective tone. The body of the text, however, follows the trend of construing the Amazon rainforest as essential ("globally vital" and "the preservation of which is seen by scientists as crucial in the campaign to slow climate change"). Brazil is depicted as a place where environmental regulations are not respected ("groups monitoring illicit harvesting have reported a double-digit increase in deforestation in the Amazon region"), and judgment towards the Brazilian government is predominantly negative. Bolsonaro and his ministers are said to be negligent and skeptic towards climate change, and irresponsible towards regulations that protect the Amazon and indigenous peoples. The article calls attention to the moments when the government put the "agribusiness caucus" in charge of controlling deforestation, as well as the Ministry for Family, Women and Human Rights—"headed by an ultraconservative evangelical pastor"—in charge of indigenous affairs.

Although the *Fox News* judgment is frequently negative towards the Brazilian president, it continues to present attenuation. Right from the headline, Bolsonaro's decisions regarding the environment are referred to as mere "changes," which do not reflect the negligence towards (and dismantling of) environmental regulations described later. Besides, when the loosening of regulations by the Bolsonaro's administration is mentioned, it is associated with economic benefits: "opening the globally vital Amazon rainforest to development and agribusiness," "help business expand operations in Brazil" and "the new administration is determined to bring investors to Brazil despite environmental costs."

Ministerial Changes—2020 (texts H3 and F3)

Ministerial changes were another remarkable characteristic of the Bolsonaro presidency approached by *HuffPost* and *Fox News*. H3, entitled "Brazilian President Bolsonaro Fires Health Minister

Who Refused to Downplay Pandemic” (Apr. 16, 2020), introduces a key social actor to the discourse: Luiz Henrique Mandetta, the health minister. In H3, we observed seven occurrences of positive judgment towards Mandetta’s behavior. He is portrayed as “sober and serious,” as “a leader of the more reasoned group of Brazilian officials and politicians” in office, and as an experienced professional, who is frustrated by failed attempts at warning the government that the worst was yet to come. These choices are in sharp contrast to those regarding Bolsonaro and the Brazilian government, for which negative judgment is highly recurrent and inscribed. In describing Mandetta’s appointment as “one of the few [...] relatively sensible and credible,” H3 implies that the majority of other appointments were the opposite. Mandetta is described as “experienced” and not “an enemy of science or basic reason”—“[u]nlike many of Bolsonaro’s louder and more prominent picks.”

Besides the conventional “far-right” classification, Bolsonaro is depicted as a denier of the COVID-19 pandemic, as well as an intolerant and incompetent ruler. Judgment towards the government in general is inscribed and just as negative, with mentions of “incompetence,” “empty bravado,” and “controversial, conspiratorial and rabidly conservative members.”

Finally, positive judgment towards Brazil deviates slightly from the trend previously mentioned: not only the country’s size is mentioned, but also its people’s pro-science attitude in terms of willingness to follow social distancing during the pandemic (“positive response to Mandetta’s handling of the crisis”; “a majority [of Brazilians] said they would follow social distancing guidelines”). The instances of negative judgment observed around the social actor “Brazil,” were interpreted as invoked negative judgment towards Bolsonaro and his administration (“Brazil [under Bolsonaro] is the only country in the world where the Minister of Health will fall for having decided to fight the Coronavirus”; “Brazil had already plagued itself with [Bolsonaro], an incapable and incompetent president”).

In *Fox News*, we did not identify articles which directly addressed Mandetta's dismissal, but the resignation of Mandetta's successor, Nelson Teich, which happened less than a month after he took office. F3, entitled "Second Brazilian health minister resigns in a month amid coronavirus pandemic" (May 15, 2020), contains only one instance of evoked positive judgment, which is directed to Nelson Teich: "Teich opposed distributing the anti-malaria drug chloroquine to coronavirus-positive patients, calling it 'an uncertainty.'" Apart from that, F3 contains mostly negative judgment towards Bolsonaro, Teich, the Brazilian government and Brazil itself.

They say Teich "did not give any specific reason as to why he abruptly resigned" [...] after just weeks on the job." Bolsonaro, in turn, is depicted as negligent towards social distancing since he "permitted gyms, hair salons and barbers to reopen Monday, regardless of the spike in cases" and "opposed many of the social-distancing lockdown measures and pushed to restart the economy, despite continual increases in coronavirus cases." It is important to notice, however, an attempt to mitigate the president's dismissal of health measures, which is portrayed as concern with the country's economic interests ("pushed to restart the economy").

The Brazilian government is said to have promoted "insufficient testing" and prioritized chloroquine distribution, which besides being called an "anti-malaria drug," is said to have been proved ineffective: "[r]esearch last month in the United States reported no benefits to using the drug to treat people in hospitals."

The COVID-19 Pandemic—2020 (texts H4 and F4)

Regarding the pandemic period in general, *HuffPost* maintains its tone of a heavily negative judgment towards Bolsonaro and the Brazilian government. Such a negative angle is set by H4's title, "Bolsonaro Blames the Media as Coronavirus Worsens in Brazil" (March 12, 2020). The only instance of positive judgment that we identified

is inscribed and directed towards Luiz Henrique Mandetta. Citing Brazilian media outlet UOL, the article mentions that Mandetta:

urged states to review and, if necessary, implement contingency plans to deal with the spread of the virus. He's also seeking more funding in order to purchase more medical supplies to help control the outbreak and urged Brazilians to "be careful." (H4)

Although the excerpt does not contain attitudinal markers that construe positive or negative judgment, it reports actions by Mandetta which build his general behavior of propriety in response to the pandemic, which contrast with those held by the former president.

Bolsonaro is once again construed as the "far-right" president responding inadequately to the seriousness of the situation. "Bolsonaro told reporters that coronavirus concerns [...] were a "fantasy" concocted by the media"; "that fears over COVID-19 [...] were inflated because 'other forms of flu killed more than this' illness has"; "the Brazilian president shrugs"; and "having remained largely silent as the coronavirus initially spread" are explicit indexes of negative judgment towards the ruler. The administration is also judged improperly slow in their responses to public duties when the article mentions that "Brazil has not *yet* [our highlight] recommended the cancellation of large public events or gatherings." Besides, the article narrates a specific case of contradiction from a government official:

Fabio Wajngarten, Bolsonaro's top communications official, [...] was photographed with Trump at the resort. "I am fine," Wajngarten tweeted [...]. His tweet blamed [...] the press whom he accused of constantly trying to bring him down. Wajngarten tested positive for the virus on Thursday morning. (H4)

Again, we classify the excerpt above as an instance of invoked negative judgment. Although it does not contain any intrinsically negative marker, it lists actions by a government official that characterize

disrespect of public health recommendations. H4 frequently highlights Bolsonaro's close relationship with former U.S. president Donald Trump, who also receives inscribed negative judgment—the article points out that he had a “conspiratorial response to the coronavirus pandemic” and a “lackluster response to the crisis.” In the subtitle, Bolsonaro is referred to as “a close Trump ally”; the opening image of the article shows the two politicians shaking hands; Trump is referred to as [Bolsonaro's] American counterpart; Bolsonaro is said to have “adopted another of Trump's early talking points”; and finally, the article says that

Bolsonaro and Trump struck up *a convenient friendship* [our highlight] after the Brazilian, *modeling his pitch in part on the American's* [our highlight], won the election in 2018. *Like Trump* [our highlight], Bolsonaro routinely accuses the media of peddling “fake news” meant to cripple his presidency. (H4, my emphasis)

F4 (March 25, 2020), entitled “Bolsonaro calls Brazilian cities' coronavirus lockdowns a ‘crime’,” presents fewer instances of judgment, although such judgment remains negative. In this article, Bolsonaro is described as a denier, who is not in syntony with his own government: “‘Other viruses have killed many more than this one and there wasn't all this commotion,’ Bolsonaro, departing from the advice of his own Health Ministry, told reporters.” The Brazilian president is shown threatening democracy: “‘If we don't get back to work, Brazil could depart from democratic normalcy,’ citing examples of social unrest across Latin America.” However, following the trend of previous *Fox News* articles analyzed here, negative judgment is occasionally attenuated:

the conservative president also played down the threat of the virus, in a contentious national address he told Brazilians: “90 percent of us will have no symptoms if contaminated.” He added that his

“history as an athlete” meant he would suffer from no more than “a little flu” if infected. (F4)

Instead of the frequent—and accurate—“far-right,” the journalist chooses the softer term “conservative.” Instead of “reckless” or “misleading,” the text chooses the softer “contentious.” The lack of financial support from the government for weakened sectors of the economy is explained by alleged incapacity: “The Economy Ministry has said it would not take on long-term debt in order to rescue the economy. A top official said that there was no capacity for huge fiscal packages to fight coronavirus.” This can be regarded as another instance of attenuated negative judgment: Even though the article highlights the fact that there was no response to the crisis, it suggests that the government’s hands were tied and it was not a political decision.

Regarding government officials, we identified instances of inscribed and invoked negative judgment. F4 cites an interview conducted by *The Guardian*, in which a favela resident said that “(drug) traffickers are doing this [imposing curfews] because the government is absent. The authorities are blind to us.” In the excerpt, negative judgment of propriety is inscribed by choices such as “absent” and “blind to.” One instance of invoked negative judgment can be observed in:

Brazil’s national security adviser, Augusto Heleno, on Wednesday cut his medically advised quarantine short, returning to work just seven days into a 14-day quarantine after a positive coronavirus test. Heleno also attended cabinet meetings on the day of his test, Reuters reported. (F4)

In the excerpt, an apparently neutral report of the actions by the national security adviser builds up an objectionable profile: an official who acts against public health security, and thus, inappropriately.

Discussion

In general, all eight articles from the two news sources analyzed make predominantly negative judgments of social sanction (propriety), and less often, social esteem (capacity), about Bolsonaro and his administration. Instances of positive judgment are the rare exception. This supports the hypothesis that Bolsonaro's extremism, authoritarianism and disregard for democracy and human rights are considered too extreme to be defended, even by traditionally right-wing media sources such as *Fox News*. However, the conservative channel still finds room for attenuation when it comes to economic matters. Policies which are hostile to public health or the environment are often described as having positive purposes (e.g., development). As for judging Brazil as a whole, both news sources agree that it is a big and beautiful country, full of important natural resources, but stained by corruption, disorganization and violence.

Taking into account the political slant of *HuffPost*, the results obtained by this research are no surprise. *HuffPost* is a liberal site,³¹ also considered to be left-leaning³² or left-of-center,³³ so on this website judgment of Bolsonaro and his administration is more intense, being predominantly inscribed rather than evoked. Terms such as “far-right,” “violent,” “neo-fascist,” “authoritarian,” “conspiratorial,” “incapable” and “incompetent” appear in the texts. In the article from this media source, we have not identified attenuation strategies, with the texts not holding back when it comes to detailing harmful consequences of Bolsonaro's (and his administration's) statements, attitudes and policies.

Fox News, on the other hand, is known to offer “a conservative ideological voice”³⁴ and to be “filled with conservatives.”³⁵

31 The Editors of Encyclopaedia Britannica, “HuffPost.” *Encyclopedia Britannica*, accessed on August 17th, 2023. <<https://www.britannica.com/topic/The-Huffington-Post>>.

32 Kurtz.

33 Garz, Sood, Stone, and Wallace.

34 Jeffrey P. Jones, “Fox News and the Performance of Ideology,” *Cinema Journal* 51, 4 (2012): 178-185. DOI: [10.1353/cj.2012.0073](https://doi.org/10.1353/cj.2012.0073).

35 Tim Groseclose and Jeffrey Milyo, “A Measure of Media Bias,” *The Quarterly Journal of Economics* 120, 4 (2005): 1194. DOI: [10.1162/003355305775097542](https://doi.org/10.1162/003355305775097542).

Groseclose and Milyo add that *Fox News* is one of the few news outlets in the United States not to have “a strong liberal bias.”³⁶ Even so, negative judgment towards Bolsonaro and his administration is predominant. One difference is that such judgment is often evoked, that is, implicit, and occasionally mitigated by the use of relatively neutral describers or by later concessions as we hope to have demonstrated in the previous section. The findings of this research do not mean that *Fox News* gave up its conservatism while reporting issues involving Bolsonaro. Instead, they criticized what was unacceptable from a sensible point of view, but the reduced intensity of that criticism and the perceived attenuation resonate with the political slant that *Fox News* is said to have.

This research has shown that, even though “contexts precede texts,”³⁷ an analysis focused solely on context is not enough to predict every nuance of meaning negotiated in a text. And the meanings construed in texts may contribute to reinforce or to challenge contexts.

We conducted this analysis hoping to stimulate educators to explore news genres in their classrooms, being always mindful that, even though the context may predict much information, critical analysis of how social actors are represented in texts is crucial for both reading texts and understanding the world around us. That is even more important when those social actors are ourselves, our country and our political representatives, since it increases the potential for interculturality in the teaching of additional languages, creating a dialogue between cultures³⁸ in which the students’ culture is pivotal. In other words, when we read texts produced by others (US media) about us (Brazilians or Latin Americans in general), it is an opportunity for us to comprehend our own culture better, elaborate and resignify it.

36 Groseclose and Milyo, 1192.

37 Michael A. K. Halliday and Ruqaiya Hasan, *Language, Context and Text: Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective* (Victoria: Deakin University Press, 1985) 5.

38 Desirée Motta-Roth, *Competências Comunicativas Interculturais no Ensino de Inglês como Língua Estrangeira. Linguagem, cultura e sociedade* (Santa Maria: PPGL Editores/UFSM, 2006b).

Proposal for Classroom Application

In this section, we outline general suggestions of pedagogical activities that could be included in EAL teaching plans, using news articles aimed at the high school students. Although we take the Brazilian context as our reference, we believe the suggestions may be adaptable to other cultural contexts.

Initially, teachers could expose their students to some of the foreign journalistic production about their country by bringing news headlines to the classroom. Those headlines should be from different news sources, but address the same issues. Students could be grouped into pairs or trios, with each group being given two headlines about the same issue. Groups could be asked to identify, at first, adjectives judging behavior, saying whether the judgment is positive or negative, and why they think that judgment is present. This whole debate can be conducted in the students' first language, since the goal is not to practice oral production, but instead, to sharpen reading skills. Once students are familiar with this type of analysis, the teacher could increase the challenge by asking students to identify judgment not manifested by adjectives. The next step would be to have students to find evoked judgment. Initially, we suggest that these activities should be done using headlines for their brevity; then, if students feel comfortable with the vocabulary and are receptive to the activity, sections and full articles could be used.

Another possible activity would focus on vocabulary, directing students' attention to the relevance of lexical choices. In pairs or trios, students could be asked to find as many synonyms as possible for specific words, using print or online dictionaries. Then, they would have to rank those synonyms from most negative to most positive, and identify those they consider to be neutral. Groups could be asked to show their findings for the whole class to discuss. This activity could initially be done with words selected by the teacher, and then go on to terms chosen by the students.

Regarding linguistic production activities, students could be asked to take instances of judgment from journalistic texts—including those identified in previous reading activities—and transform them, making them positive, neutral or negative. Such an exercise would be effective in showing students the impact of lexico-grammatical choices, and the fact that similar propositional content can be conveyed using different levels of appraisal. The reverse path can also be taken: Students could be asked to transform neutral excerpts into positive or negative instances of judgment. As a way of stimulating creativity and promoting a ludic approach, students could be asked to invent headlines or paragraphs carrying instances of judgments. Groups could be asked to identify the instances of judgment in the language their classmates used. These and many other similar activities may be used in EAL courses to enhance students' critical thinking.

III. DOCUMENTOS

(DOCUMENTS)

Posibilidades y desafíos para una *Universidad Nueva*¹

(Possibilities and Challenges for a
New University)

*Luis Guillermo Barrantes Montero*²

Universidad Nacional, Heredia, Costa Rica



RESUMEN


Reflexiona acerca de las posibilidades existentes para construir una universidad nueva, no una nueva universidad. Ante los desafíos que representa el advenimiento de modelos de transformación del quehacer académico, que apuntan a la implementación de pedagogías importadas, acríicas y descontextualizadas, es imprescindible formular alternativas basadas en la adquisición, análisis y producción del conocimiento desde el locus enunciativo propio. Para ello se examina la universidad en la actual era de la información y se analiza el efecto de la irrupción en América Latina del Proceso de Bolonia.



ABSTRACT

This is a reflection on the possibilities of building a new university—not changing the current model of the university but renewing it. The extended implantation of imported, acritical, and decontextualized pedagogies has led to the challenge of finding alternatives based on the acquisition, analysis, and production of knowledge *in situ*, that is, bridging the knowledge of the global epistemological community and meaningful pedagogies for local contexts. To that aim, the role of the university in the era of information is discussed along with the effect of the irruption in Latin America of the Bologna Process.

1 Recibido: 6 de diciembre de 2023; aceptado: 10 de abril de 2024.

2 Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje. Correo electrónico: luisba66@gmail.com;
 <https://orcid.org/0000-0003-1633-8682>.

Palabras clave: Proceso de Bolonia, Tuning América Latina, enseñanza por competencias, convergencia curricular, educación
Keywords: Bologna Process, Tuning Latin America, teaching by competencies, curricular convergence, education

El escritor sólo puede interesar a la humanidad cuando en sus obras se interesa por la humanidad.

Miguel de Unamuno

Introducción

Posibilidades y desafíos para una Universidad Nueva: A propósito del cincuentenario de la Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje de la Universidad Nacional de Costa Rica

Estas páginas son una reelaboración de la lección inaugural dictada por el autor con ocasión del ciclo lectivo 2023 en la Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje, en la Universidad Nacional (Costa Rica), y a propósito de su cincuentenario. Su lugar en las políticas editoriales de la revista *Letras* se asienta en el tema central de la conferencia, en el cual se discute y reflexiona sobre la educación superior en cuanto a su necesidad de transformación, y en los potenciales riesgos que se corren debido a una eventual aceptación incauta de modelos de hacer universidad cuando estos no emanan de un análisis de necesidades propio y consensuado sino que se importan, se adoptan y se asimilan *ad litteram* determinados diseños que corresponden a la realidad de otros contextos, de otros actores y sus respectivas agendas imbuidas de pretensiones universalistas o, como lo expresa Mignolo³, «historias locales, diseños globales».

A finales del siglo XII, el cosmólogo francés Bernardo de Chartres decía: «Somos como enanos sobre los hombros de gigantes, de modo que podemos ver más cosas que ellos y más lejanas, no por la agudeza de nuestra vista sino porque estamos sostenidos y llevados en lo alto

³ Walter D. Mignolo, *Historias locales/diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Vol. 18 (Madrid: Akal, 2003).

por la estatura de gigantes»⁴. Con base en esta cita, quisiera resaltar la idea de que, si bien quienes hoy en día hacemos universidad podemos ver más cosas y más lejanas que nuestros predecesores, no deberá ser con aire de triunfalismo sino como un horizonte de desafíos y de nuevas posibilidades. Ciertamente, no se habla *nueva universidad*, sino *universidad nueva*. Es decir, no se trata en los tiempos actuales de sustituir la universidad que tenemos por otra, sino de ajustar y recomponer el modo de hacer universidad para conformarlo al *espíritu de los tiempos*⁵. En el presente y el futuro corresponderá no sólo ver más cosas y más lejanas, sino que deberemos adaptarnos a los rigores de la provisionalidad del saber, a los cambios vertiginosos, a la incertidumbre de la post-verdad y a las amenazas del pensamiento propio de nuestra época.

El propósito de esta disertación consiste en la contextualización y la respectiva exposición de dos principios fundamentales, así como ejemplo concreto entre los muchos temas sobre los que conviene encausar la reflexión en torno al quehacer académico actual. Estamos en una etapa de *aggiornamento*, una puesta al día de los criterios orientadores con los que saldremos al paso de las nuevas demandas de acción sustantiva en tiempos en que las sociedades nacionales y globales reclaman una urgente transición paradigmática. Todo cuanto se suponía estable, verosímil y cuasi permanente en días no lejanos, ha entrado en los últimos decenios en un período de crisis, de exigencia de maduración, de actualización, sin lo cual correríamos el riesgo de resultar obsoletos y nuestras ofertas anacrónicas. Sin embargo, no me refiero tanto a la premura por estar a tono con las modas y las innovaciones tecnológicas del mercado, que se empeña en transformar la *educación* superior en un mero *adiestramiento* de la juventud para incorporarla cuanto antes al sistema de producción y consumo de bienes

4 Euresis. «Sobre los hombros de gigantes». Associazione per la Promozione e lo Sviluppo della Cultura e del Lavoro Scientifica (2008). <https://euresis.org/2008/12/sobre-hombros-de-gigantes/>

5 Linguee. Diccionario inglés-español, «Zeitgeist». <<https://www.linguee.es/ingles-espanol/traducion/zeitgeist.html>>.

y servicios, según los cánones que establecen las corporaciones transnacionales, sino sobre todo a las interrogantes que se plantean tanto nuestros estudiantes como los destinatarios de nuestras publicaciones y de nuestra proyección extensionista: ¿en qué medida los estudios sobre la literatura y sobre las ciencias del lenguaje pueden ser vehículo de articulación de formas alternativas de sentido común que permitan ir más allá de la racionalidad puramente utilitarista y promuevan otras lógicas y otras posibilidades de humanización del conocimiento, del trabajo y de la vida misma concebida como proyecto?

Las exigencias que impone la sociedad del conocimiento al modo de ser y hacer universidad

El hecho de que a nuestra época se la denomina la *era de la información y del conocimiento*⁶ suele darse por sentado y es algo que se usa de forma recurrente incluso para validar posiciones epistémicas y sustentar medidas de política pública. No obstante, el aumento y la velocidad en el flujo de esa información no es proporcional a la difusión y apropiación colectiva de ese conocimiento; sí lo es a su acumulación y control por parte de grupos de poder con propósitos muy definidos, aunque con la suficiente sagacidad para que tales propósitos pasen inadvertidos. Entre quienes parecen no enterarse de ello se encuentra no sólo el común de las personas, sino buena porción de personas académicas, de cuya formación se esperaría un talante de discernimiento para distinguir lo que le conviene a la sociedad. Según Amando Robles —notable académico de la Escuela Ecuménica de Ciencias de la Religión de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Costa Rica—, los cambios que experimenta hoy la sociedad a raíz de la llamada cuarta revolución industrial son de tal magnitud que podrían compararse con los que tuvieron lugar en el período neolítico, hace seis mil años, cuando los

6 Rita Balderas, «¿Sociedad de la información o sociedad del conocimiento?», *El Cotidiano* 158 (2009): 75-80.

humanos comenzaron a establecerse en poblados e iniciaron los primeros emprendimientos agrícolas. La mala noticia que opaca el júbilo de quienes asistimos a la irrupción del talento humano y la expansión exponencial del conocimiento mediante la inteligencia artificial en el actual momento histórico, consiste en la constatación de que el beneficio de la innovación y del saber radicaliza la exclusión y produce estratos sociales sin lugar en el mundo. De ahí las migraciones masivas y su creciente rechazo.

Las implicaciones de la comparación de Robles de ningún modo deberían resultarle irrelevantes a la teoría y a la práctica académica. Por ello, el primer postulado que quisiera compartir en esta exposición es el siguiente: *cuanto ocurre en una sociedad depende del modo de producción que ésta haya adoptado*. La sociedad occidental —o en nuestro caso, la occidentalizada—, ha adoptado desde los inicios de la modernidad un modo de producción al que, de manera común, se tiene como el capitalismo, pero que ha revestido distintas fases a lo largo de la historia. En su etapa actual, la del neoliberalismo (y su caballo de batalla, la globalización euro-norteamericana) se registra un despliegue vertiginoso de las ciencias aplicadas, es decir, de las tecnologías. De modo particular, las referentes a la información. Ello obedece a que el modo de producción imperante exige una ubicuidad en la disposición de datos que consiga permear a todos los individuos de todas las localidades y les haga partícipes de la lógica de producción —consumo que establece el mercado— aunque las reglas de juego estén diseñadas para garantizar el control y la acumulación de la riqueza y del valor.

Así, volviendo a la aseveración anterior de que el aumento y la velocidad en el flujo de la información no guarda proporción con la difusión y apropiación del conocimiento, se le impone a la academia de hoy distinguir y hacer patente la distinción entre *información* y *conocimiento*. En principio, la democratización de la información es algo que resulta atractivo a primera vista; sin embargo, para que ella se transforme en conocimiento, requiere un proceso más elaborado que

la mera adquisición y destrezas en el manejo de dispositivos tecnológicos, así como de las redes sociales que nos permitan mantenernos conectados de continuo. El conocimiento tiene lugar cuando los datos informativos son asimilados por los individuos y las colectividades y son reelaborados de manera tal que contribuyan a la construcción del sentido de su existencia, según las condiciones particulares de vida de unos y otros. Es a eso a lo que apunta el concepto de cultura. En otras palabras, la generación del conocimiento tiene su razón de ser en la construcción de la cultura y, a la vez, la cultura es información asimilada, reelaborada e internalizada como conocimiento.

Todo ello implica que el conocimiento del ser humano se despliega en una doble vertiente: por un lado, el conocimiento de la realidad en cuanto a lo que esta significa para su vivir cotidiano y para la preservación de su existencia y sus modos de vida; por otro, el conocimiento de la realidad en cuanto a lo que esta es en sí misma, suelta e independiente de cualquier forma de utilidad o de anhelo de posesión⁷. El conocimiento no se agota en su dimensión utilitaria; se abre de manera complementaria —y necesaria— a otros ámbitos de la vida como son, por ejemplo, la ética, la estética, la espiritual, etc. Afirmar que la educación formal es producción y difusión del conocimiento, afirma concomitantemente que esa educación es, ante todo, el cultivo en el ser humano en su doble acceso a la realidad. Un sesgo hacia lo exclusivo de la dimensión utilitaria no sólo constituye un despropósito de los objetivos de la educación sino una distorsión del ser humano mismo.

Por ello, parece muy favorable que en el quehacer académico de hoy se procure trascender ambos cotos disciplinarios, es decir, el exclusivismo de las —con frecuencia pretendidas— especialidades y se abra paso a nuevos paradigmas, como el de la complejidad, el de la transdisciplinariedad y el de la indagación libre, en oposición al pensamiento único, a las visiones únicas de la historia y a un modo único

⁷ Marià Corbí, *La construcción de los proyectos axiológicos colectivos. Principios de Epistemología Axiológica* (Barcelona: Bubok, 2013).

de globalizar. Esto en decidida contestación a las violentas arremetidas mercantilistas que buscan reducir a los académicos a patéticos consumidores de currículums envasados como en cajas de cereal y de líneas de investigación trazadas de antemano para su puesta en práctica. Hoy urge una aproximación a distintos saberes y a distintas formas de saber, en franca desobediencia epistémica, no siendo siempre posibles otras formas de desobedecer. Esto en vista de que la construcción del conocimiento en la ambigüedad ilusoria de la era de la información implica un ejercicio continuo de síntesis vital como condición *sine qua non* para el desarrollo pleno de la identidad profesional.

Lo anterior nos lleva al segundo postulado de mi propuesta: *toda sociedad, y en cualquier tiempo, requiere de principios, valores y fines para su sobrevivencia*. Una concepción del progreso científico según la premisa de que todo cuanto es posible es factible y, por tanto, deseable no escapa del riesgo en que ya hemos caído, el de un desarrollo amorfo, desigual, sin un propósito colectivo y sin metas sostenibles a largo plazo. Por ello, el conocimiento sistematizado, que se genera y se comparte desde las universidades, sobre todo el imbuido del saber de las disciplinas humanísticas es hoy en día más importante que nunca. Frente a las pretensiones desarrollistas de las tendencias tecnócratas que buscan imponer el pensamiento único de la lógica del mercado, el redescubrimiento de la doble dimensión del conocimiento puede aportar a la sociedad motivos frescos para un reencantamiento; esto es imperioso para las generaciones jóvenes que temen que su nivel y calidad de vida no será mejor que el de sus padres.

Ante esto, el espacio de acción de las disciplinas humanísticas se posiciona con un alcance estratégico y fundamental para la búsqueda, la apropiación y el aprecio por el conocimiento genuino, no siervo del utilitarismo, sino favorecedor de la integralidad humana. El lenguaje, emplearlo individuos y colectivos en contextos determinados y con la impronta de sus subjetividades, conductas e intenciones, deviene discurso. Por ello, las distintas representaciones, narrativas e imaginarios sociales son construidos discursivamente. Eso lleva a advertir,

por una parte, que es en el discurso donde residen las dinámicas del poder, de la aculturación, de la inculcación y de la conducción de los individuos hacia la imposición de historias y de lógicas únicas. Pero, por otra parte, la comprensión del discurso, su análisis e interpretación pueden preparar a esos individuos y a esas colectividades tanto para resistir las fuerzas de manipulación como para intentar formas alternativas de sentido común, para forjar caracteres y convicciones propias, pese a las constricciones que el orden económico-laboral les impone. De modo que nuestra función académica no es y no debe ser axiológicamente neutra; la sola pretensión de neutralidad disciplinaria frente a los principios, valores y fines de la sociedad es ya una posición definida.

Hacer universidad nueva a partir del locus enunciativo propio

Los desafíos que presenta el Proceso de Bolonia a la universidad latinoamericana: las voces de quienes ya conocen de su impacto

Llegados a este punto, habrá quién se pregunte: ¿cómo se relaciona esta visión transdisciplinar del conocimiento con los desafíos que enfrentaremos como académicos en este nuevo momento del quehacer universitario? Sería quizás sea oportuno señalar al menos uno de los fenómenos que en la actualidad ocurren con frecuencia entre nosotros y que a lo mejor para algunos pasa inadvertido. Me refiero a la creciente unanimidad con la que hoy en día se otorga un asentimiento total a las distintas agendas, a los informes y a las múltiples disposiciones que se nos hacen llegar o se discuten en nuestras asambleas, con apenas casi ninguna observación, acotación ni mucho menos oposiciones. ¿A qué se debe la paulatina disminución de las nutridas discusiones a las que solíamos asistir en tiempos no tan lejanos? Las razones son múltiples; no obstante, parece que la reducción de tales intervenciones decrece al ritmo que, inversamente, aumentan ciertas disposiciones acompañadas de un incuestionable considerando: «*Esto viene de arriba*». Entonces,

vale preguntarse: ¿dónde se ubica ese arriba?, ¿quién lo representa?, ¿es intrainstitucional, intra nacional, o se halla incluso *más arriba*?

La verdad es que una de las mayores, sino la mayor dificultad que afrontará la academia en el futuro será la pérdida de terreno; mejor dicho, la pérdida del espacio académico, el cual se está viendo afectado, entre otras razones, por el efecto de un proyecto que, aunque fue gestado en Europa, tarde o temprano tendría que llegar hasta nosotros. Se trata del denominado *Proceso de Bolonia*. Es una propuesta que surgió en Europa en 1999 a raíz de un acuerdo de los diversos ministros de educación en ese continente y que pretendía establecer coincidencias entre sus despachos con respecto a la facilitación del reconocimiento de títulos universitarios a nivel de sus respectivas naciones, pero, ante todo, para adaptar los contenidos de la educación superior a las demandas del mercado. La Unión Europea es un proyecto eminentemente neoliberal. Ya en 1995 la Organización Mundial del Comercio había obtenido la firma de sus 151 Estados miembros, incluida la Unión Europea, del Acuerdo General de Comercio y Servicios (AGCS) el cual pretendía liberalizar el comercio de servicios a escala mundial (incluida la educación) e introducirlos en el mercado⁸.

El sociólogo de la Universidad de Buenos Aires, Antoni Verger⁹ afirma que tal acuerdo en principio apuntó a convertir la educación en mercancía y establecía un marco normativo internacional para el comercio de los servicios sin ninguna barrera nacional. La clave consistió en sustraer de ciertas prestaciones sociales como lo son la educación, la salud y el agua el estatus de *derechos* y sustituirlo por el de *servicios*, lo que permitía hacerlas objeto de propiedad privada y por tanto de comercialización. En el caso de la educación superior, el rubro más apetecible lo componen los servicios transfronterizos, o sea la educación a distancia, donde las empresas de servicios educativos

8 Román Umaña-Peña y Carlos Álvarez-Dardet, «El Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios y sus implicaciones para la salud pública», *Gaceta Sanitaria* 19, 6 (2005): 475-480.

9 A. Verger, El acuerdo General de Comercio de Servicios de la OMC. Aproximación a sus impactos en los sistemas educativos (2011). https://www.stes.es/old_20180705/comunicacion/clarion/clarion13/EC13_050607.pdf.

pueden proceder como auténticas corporaciones transnacionales. Según Verger,

los proveedores de educación superior lucrativos orientan su oferta educativa a la aplicación de los aprendizajes en el mercado de trabajo en detrimento de la dimensión humanística que debería caracterizar la educación. Se puede así restringir la noción de conocimiento como “materia prima” del actual sistema productivo. Dicha tendencia se puede asociar también a una mayor restricción de la libertad de cátedra y de la autonomía en la producción de conocimiento.

Para Lucidio Bianchetti (2016)¹⁰, catedrático de la Universidad do Porto, Portugal, el proceso de Bolonia traiciona la Universidad, ya que forma parte de la ola de demolición y destrucción de las causas, los ideales, de los principios y valores instituidos por la Modernidad como estándares de elevación y regulación de la democracia y de la vida. Afirma, además, este autor que en ese proceso se sustituye el medular concepto universitario de *formación* por el de *instrucción*. Formación o *Buildung* (en alemán), fue el término que incorporó Wilhelm Von Humbolt, fundador de la Universidad de Berlín en 1810 y gran reformador de la educación europea, luego de la añeja educación heredada del siglo XIX y del modelo napoleónico de la educación. Según Ginés-Mora, el modelo francés o napoleónico de la educación superior tenía como propósito formar los profesionales que requería el Estado-nación burocrático, de manera que los profesores eran funcionarios públicos, más pendientes de los requerimientos estatales que de lo que demandaba la sociedad¹¹.

Von Humbolt (hermano del naturalista y explorador prusiano Alexander Von Humbolt, del que todos hemos oído hablar) creía que ambos, estudiantes y profesores, debían permanecer libres de exigencias

10 Lucidio Bianchetti, *El proceso de Bolonia y la globalización de la educación superior* (Buenos Aires: CLACSO, 2016).

11 José Ginés Mora, «La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento», *Revista Iberoamericana de Educación* 35 (2004). DOI: <https://doi.org/10.35362/rie350874>.

y limitaciones por parte del Estado —aunque en nuestros tiempos, ya no se trata tanto del Estado mismo sino de entidades superiores a éste, lo que se conoce como la Corporatocracia (Bhandari, 2013)¹² o sea el gobierno manejado en la práctica por las grandes empresas—. Sus ideas estuvieron presentes en la Reforma de Córdoba en Argentina, en 1918 una de cuyas principales conquistas fue la de la libertad académica con respecto a las fuerzas externas.

Para Bianchetti, a raíz del pacto de Bolonia,

la universidad echa fuera el legado de la responsabilidad y de la verdad y lo cambia por el de la empleabilidad, el pragmatismo y la utilidad, su referente ya no es la sociedad sino el mercado. Al renunciar a un pensamiento propio, la universidad abdica de su autonomía e identidad para ser controlada por fuerzas que ella no controla y ni siquiera conoce de modo suficiente. El proceso de Bolonia se enmarca en un ambiente antiestético, destructor de la pasión, de la poesía, del encanto y el esplendor de la vida; niega aquello que afirma: el fomento de la creatividad y de la innovación... Los individuos, cuanto mayor sea su mediocridad, más propenderán a imitar todo y a no reflexionar sobre nada¹³.

¿En qué medida el proceso de Bolonia habrá tocado ya las puertas de nuestras universidades en latinoamericanas? ¿Cómo se perciben sus efectos en nuestros contextos? Para responder, conviene echar un vistazo al informe presentado por la doctora Méndez Libby, ante el Consejo Nacional de Rectores de Costa Rica (CONARE) en 2015¹⁴. El capítulo 6 de ese documento se titula *Proyecto Tuning-América Latina: Innovación educativa y social*. El objetivo general del proyecto —afirma la reseña— consiste en contribuir a la construcción

12 Ravi Bhandari, «Rise of the Global Corporatocracy: An Interview with John Perkins», *Monthly Review* 64, 10 (2013): 34.

13 Bianchetti, 7.

14 Carla Méndez Libby, «Aportes del Consejo Nacional de Rectores al fortalecimiento de la calidad de la educación nacional» (San José, C.R.: CONARE-OPES, 2015). <https://repositorio.conare.ac.cr/bitstream/handle/20.500.12337/2236/OPES-12-2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

de un espacio de educación superior en América Latina a través de la *convergencia curricular*.

El documento expone gran cantidad de datos en el marco del Estado de la Educación en Costa Rica que valdría la pena analizar; no obstante, para los efectos la presente exposición vamos a concentrarnos en el título o, más específicamente, en un concepto contenido en el título, la *convergencia curricular*. A primera vista, quizá no llame tanto la atención, pero si lo vemos un poco más de cerca y con la ayuda de quienes han estudiado el tema en países de la región que recibieron mucho antes que el nuestro el impacto de Bolonia podríamos percatarnos de cosas interesantes.

Hugo Aboites, investigador de la Universidad Autónoma Metropolitana, Xochimilco, México, considera que con la transferencia del proceso de Bolonia a las universidades latinoamericanas se da un paso incluso más allá de los que se han dado en Europa, al moverse de la comercialización al proyecto *Tuning* de competencias¹⁵. En esa transferencia directa —que de ningún modo se trata de una adaptación—, el autor señala cinco implicaciones problemáticas, a saber: 1) simplemente copia un modelo europeo y lo aplica sin cambios a América Latina; 2) abre la puerta a una mayor influencia de las grandes empresas en las universidades (*corporatocracia*); 3) mantiene la tesis del “pensamiento único” trasladado a un conjunto único de competencias que se consideran válidas para Europa y América Latina sin tener en cuenta la enorme diversidad cultural, social y política de los países de estas regiones; 4) ofrece una aproximación pedagógica-educativa que fragmenta la formación profesional de los estudiantes y, finalmente, 5) impacta negativamente en el quehacer e identidad de profesores y estudiantes universitarios latinoamericanos como actores centrales de la transformación universitaria. Afirma que con la entrada en vigencia del TLCAN (NAFTA) en 1992, fue posible dimensionar

15 Hugo Aboites, «La educación superior latinoamericana y el proceso de Bolonia: de la comercialización al proyecto *Tuning* de competencias», *Cultura y Representaciones Sociales* 5, 9 (2010): 122-144. <https://www.scielo.org.mx/pdf/crs/v5n9/v5n9a3.pdf>.

la importancia estratégica de la educación para el desarrollo del libre comercio, a la vez que se constató la tendencia a que las decisiones sobre educación superior se tomaran en espacios con participación muy restringida, con orientación comercial y proempresarial. Entonces, la expresión «esto *viene de arriba*» cobra mucho más sentido.

Agrega el autor que NAFTA también trajo consigo una fuerte presión a México para que adoptara procedimientos como la acreditación de programas de estudio e instituciones y para que estableciera estructuras de evaluación con el uso de instrumentos de medición prácticamente idénticos a los existentes en Estados Unidos, como el Examen de Logro Académico (SAT, por sus siglas en inglés), en una nación cuya población estudiantil se desenvuelve en un contexto con características exponencialmente distintas a las de su vecino del norte.

A criterio de Aboites, la relación entre Europa y América Latina para la comercialización de los servicios de educación superior se profundizó a inicios del presente siglo mediante un esfuerzo para la coordinación de instituciones latinoamericanas desde España. Quien estuvo a la cabeza de dicha coordinación no fue un consocio de universidades europeas, ni tampoco sus ministerios de educación, sino más bien *el grupo banquero Santander*. Esta corporación financiera es nada menos que la creadora de la fundación *Universia*¹⁶, que afilia a más de mil cien instituciones educativas en Latinoamérica. *Universia* tiene presencia también en Costa Rica (UCR/DICYT)¹⁷ y en toda la región tiene acceso a más de 15 millones de clientes potenciales a los cuales les ofrece su *Super Cuenta Universia* que incluye no sólo acceso a servicios financieros sino también administrativos, dependiendo del país.

16 Según el sitio oficial de la Corporación Santander, *Universia* es la red universitaria más grande del mundo formada por 862 universidades de 22 países. Conecta instituciones, empresas y talento para crear una gran comunidad colaborativa que ofrece las mejores oportunidades de formación y empleabilidad. <https://www.santander.com/es/nuestro-compromiso/crecimiento-inclusivo-y-sostenible/compromiso-con-la-educacion-superior/universia>

17 <https://www.dicyt.com/noticias/la-universidad-nacional-de-costa-rica-se-integra-en-red-internacional-de-universidades>

El proceso de Bolonia establecido en Europa buscaba armonizar la arquitectura de la educación superior europea para facilitar el flujo de títulos y profesionales a través del continente. Pero, según Aboites, ese intento de establecer un estándar único de valor académico para cada título profesional dio origen también al establecimiento de un parámetro único de referencia de lo que debía aprenderse en la educación superior en Europa. Así nació el proyecto *Tuning*, que en inglés significa poner en la misma sintonía a todos los receptores, en este caso, uniformizar a las universidades. Sin embargo, en vez de dictar una sola lista de contenidos para todas por igual, prefirió hacerlo mediante la articulación de las llamadas *competencias*, las cuales definen las habilidades, informaciones y valores que cada estudiante debe adquirir para ser considerado profesional. Es decir que la formación de un profesional va a ser definida por la adquisición de un número de alrededor de 30 competencias, unas genéricas y otras específicas. Graves son las implicaciones de esta concepción en la formación de profesionales. La primera es que, en su transferencia a América Latina, el Proyecto *Tuning-Latin America* fue decidido por un pequeño grupo de funcionarios y académicos de instituciones de educación superior, muy poco representativo del conjunto de las instituciones de cada país. Es una decisión en la que participaron integrantes de apenas ocho universidades latinoamericanas y siete europeas.

En América Latina figuraban la Universidad Nacional de La Plata (Argentina, pública); la Universidad de Chile (pública); la Universidad Rafael Landívar (Guatemala, privada); la Universidad Estadual de Campinas (Brasil, pública); la Pontificia Universidad Javeriana (Colombia, privada); la Universidad de Costa Rica (pública); la Universidad de Guanajuato (México, pública) y la Universidad Católica Andrés Bello (Venezuela, privada). Por la parte europea, los representantes incluyen a la Technische Universität Braunschweig (Alemania); Universidad de Deusto (España); Universidad Paris IX Dauphine (Francia); Universidad de Pisa (Italia); Universidad de

Groningen (Países Bajos); Universidad de Coimbra (Portugal), y la Universidad de Bristol (Reino Unido).

Afirma Aboites que el verdadero problema consiste en que el proceso de Bolonia hace irrupción en América Latina. No nace en el seno de los procesos amplios de discusión universitaria latinoamericana, de sus instituciones, organismos estudiantiles y de trabajadores universitarios, ni tampoco aparece como expresión de los intentos de algún grupo de países por buscar otros modelos de integración económica y de la educación basados en la colaboración, sino que surge en forma paralela, ajena y sobre impuesta a las actuales corrientes de integración, diversificación y renovación universitarias latinoamericanas. Simplemente se asumió que lo que era bueno para Europa lo sería también para América Latina. «Viene de arriba», ¿qué duda cabe? Dentro del pensamiento decolonial, eso tiene un nombre: se llama *colonialidad del saber*¹⁸. Los autores del proyecto *Tuning-América Latina* explican que los empleadores exigen conocer fehacientemente lo que significa en la práctica una titulación determinada y para ello detallan un listado de más de cien competencias por cada profesión (sumando genéricas y específicas) con las que se busca transparentar los atributos de los profesionales. De ese modo, es posible determinar con precisión qué sabe (información), qué puede hacer (habilidad) y cómo es (valores) la persona, gracias a que cada competencia está debidamente descrita, evaluada y calificada. Como en el costado de las cajas de cereales, la tabla de competencias enlista de manera precisa los componentes de la mercancía humana cuya contratación pondera el empresario.

Otra de las implicaciones que señala Aboites es el carácter único que tiene el proyecto *Tuning-América Latina*. Éste no hace intento alguno por establecer una mínima diferenciación regional o nacional, un trato o énfasis distinto de acuerdo con zonas económicas y culturales tan diversas como las que existen en la región. Las competencias

18 Edgardo Lander y Santiago Castro-Gómez, *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas* (Buenos Aires: CLACSO, 2000).

traen implícito un perfil del profesional construido a partir de lo que debe saber, de lo que puede hacer y de los valores que aparecen como relevantes y que, simplemente, se asume son idénticos para todo el subcontinente. Esto es resultado, entre otros factores, de que el método de selección de las competencias, a pesar de su apariencia de consulta amplia, es sumamente centralizado. Al parecer, existe entre los académicos de las instituciones participantes un convencimiento inicial, un supuesto invencible de que el proyecto es inmejorable, que las competencias europeas, el método y procedimientos de decisión en que descansa el Proyecto son incuestionables. Esto lo hace prácticamente impermeable a visiones distintas. El hecho de que la integración final de un listado único deba hacerse por consenso, además, borra cualquier posibilidad de que se reflejen posturas minoritarias que apelan a diferencias regionales.

Elaborando sobre lo anterior, una cuarta implicación del modelo de competencias, dice Aboites, es su muy discutible propuesta académica y pedagógico-educativa. En el enfoque de competencias es tan escaso el espacio destinado propiamente al conocimiento que éste viene a ser más bien un conjunto de fragmentos o cápsulas informativas que sólo ofrecen el conocimiento más inmediato y superficial para ejercer la profesión. Abstraído de los contextos sociales y regionales, el modelo no puede ni intenta siquiera poner al estudiante en contacto con los procesos de conocimiento profundos —descubrimientos, cambios radicales de perspectiva o de tecnología— que están en la raíz de las profesiones.

En el terreno pedagógico-educativo, llama la atención la enorme superficialidad y trivialidad a que puede dar lugar la propuesta de exacerbar la fragmentación del conocimiento, las habilidades y los valores. Resulta muy cuestionable el fraccionamiento en hasta 80 cápsulas (competencias) la formación universitaria y, al mismo tiempo no pensar siquiera en una aproximación a los valores que haga que estos vengán a permear toda la formación y no queden aislados y como un añadido.

Para Aboites, en un momento dado se considera indispensable que el profesionista adquiera la competencia llamada *responsabilidad social y compromiso ciudadano*. En principio, parece loable, pero esto viene a ser una cápsula más, desligada del resto de habilidades y conocimientos. Algo que tal vez se impartirá en un taller al final del día y que deja totalmente fuera del horizonte la formación de nuevas generaciones en las dramáticas situaciones de pobreza y desigualdad (a las que el modelo actual universitario por lo menos intenta responder con el servicio social y otros mecanismos concientizadores). Lo limitado de esa aproximación no sólo está en el carácter fragmentario sino en la concepción misma de lo que significan esos conceptos. «Compromiso ciudadano» puede significar, por ejemplo, el profundizar en la manera como los profesionales pueden contribuir, haciendo uso del poder político que pueden tener como gremios o participantes en organizaciones, a modificar las políticas públicas, erradicar prácticas dañinas para el tejido social, los derechos humanos, la justicia y la equidad o para la supervivencia del planeta. En la visión fragmentada y eminentemente reduccionista a que obligan las competencias, el proyecto *Tuning América Latina*, se propone evaluar la adquisición de la «responsabilidad social y compromiso ciudadano» por parte del estudiante atendiendo al hecho de que demuestre «interés por el bienestar común». Para evaluar algo tan vago como esto, el proyecto propone que se verifique que el estudiante «participa en actividades deportivas y/o culturales». Esto último podría significar asistir a algo tan trivial como un partido de fútbol o a una exposición en un museo. Así, no sólo la teoría y la orientación general del profesionista sino las visiones mismas de algo tan importante como la participación social se empobrecen sustancialmente. La marcha hacia la mayor precisión —sentencia Aboites— termina así en un pantano de la más absurda superficialidad.

Una quinta y última implicación que señala Aboites es que este proyecto afecta directamente a los académicos y estudiantes de las universidades latinoamericanas. La decisión de la Comisión Europea,

en el sentido de autorizar y financiar que el proceso de Bolonia se extienda ahora a toda América Latina, plantea un serio cuestionamiento a la identidad de académicos y estudiantes como protagonistas del quehacer educativo y un cuestionamiento también para la identidad de las universidades latinoamericanas mismas. Los académicos de las instituciones latinoamericanas que conocen y estudian los contextos locales desde la perspectiva de las distintas ciencias, desde la biodiversidad hasta las culturas de los pueblos originarios, pasando por los problemas actuales del desarrollo, nunca fueron consultados sobre esta propuesta.

Tampoco lo fueron los estudiantes y sus organizaciones, los consejos universitarios, las organizaciones gremiales o asociaciones de académicos y de egresados. Fueron, más bien, unos cuantos quienes sustituyeron a los cientos de miles de profesores e investigadores de América Latina y a más de quince millones de estudiantes que frecuentemente tienen un papel muy importante en la definición de qué es la universidad latinoamericana. Desde hace casi un siglo, los estudiantes y académicos han tenido una participación institucionalizada en la evaluación y modificación de planes de estudio y de investigación de viejas y nuevas profesiones mediante comisiones, consejos universitarios y foros. Mientras que, con el modelo de competencias, lo que debe estudiarse se define desde afuera y con todo detalle. Con ello se desvaloriza profundamente el papel que antes tenía cada Universidad y sus actores centrales como impulsores de procesos mucho más amplios de conocimiento. Al implementarse ese proyecto, los académicos se verán obligados a dejar de impartir cursos de amplio espectro sustentados en la investigación, y tendrán que dedicarse a formar a profesionales de manual. Ya no se requerirán grandes sabios que sean los maestros de los profesionales, sino eficientes proveedores de un listado de competencias a pasivos y dóciles estudiantes.

Hasta aquí las reflexiones del profesor Aboites.

De vuelta al punto de cómo el principal escoyo que debe afrontar la academia en el tiempo presente, parece confirmarse la idea de que

la pérdida del espacio y del rigor académico es el mayor de todos. El proyecto *Tuning Latin America*, aún bajo la sutil y aparentemente benigna intención de la estrategia denominada *convergencia curricular* que expone la doctora Méndez Libby ante el CONARE en el 2015 se manifiesta como una versión actualizada y adecuada al siglo XXI de una franca asimilación de la *colonialidad del saber*. Es también ejemplo de una cálida acogida al pensamiento único que propule el mercado en medio de una *sociedad líquida*. Sociedad líquida, amor líquido son términos asociados al de *modernidad líquida*, que acuñó Zygmunt Bauman¹⁹ para referirse al momento actual de la historia, caracterizado por la pérdida del sustrato sólido y, como se dijo al inicio, cuasi inmutable de los principios, valores y proyectos axiológicos sobre los que cabalgaron las generaciones anteriores. Podríamos nosotros añadir hoy aquí, no sin pesar y ante lo que *viene de arriba*, el término de *academia líquida*, como forma de sintetizar la realidad a la que asistimos y asistiremos en lo sucesivo.

En contraposición, nos corresponde ahora realizar un análisis profundo de cómo inyectar dosis de auténtico contenido y de profundidad existencial a nuestro quehacer profesional. Conviene también abrirse a formas alternativas de saber. En el pensamiento decolonial eso también tiene un nombre. Se llama *desobediencia epistémica*²⁰. Si bien, cada vez resulta más improcedente —y peligroso— cuestionar lo que *viene de arriba*, al menos por dignidad profesional vale la pena conocer el origen, la esencia y la intención de las nuevas formas de hacer universidad que se nos imponen. Puesto en palabras de Fair, comentando a Foucault, «se debe incentivar [...] una investigación histórica que permita dar cuenta de los acontecimientos que nos condujeron a constituirnos, a reconocernos como sujetos de lo que hacemos, pensamos, decimos»²¹.

19 Zygmunt Bauman, *Vida de consumo* (México: Fondo de Cultura Económica, 2022).

20 Walter D. Mignolo, *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad* (Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2010).

21 Hernán Fair, «Una aproximación al pensamiento político de Michel Foucault», *Polis* 6, 1 (2010): 13-42 (19). <https://www.scielo.org.mx/pdf/polis/v6n1/v6n1a2.pdf>.

Con todo, el ingrediente propio y personal de nuestras convicciones siempre puede colarse dentro de nuestras aulas como se coló la esperanza en el relato «El velo de la reina Mab», sobre la cual escribió Rubén Darío en 1887²².

22 Rubén Darío, «El velo de la reina Mab», *La Época* (Santiago de Chile), 2 de octubre de 1887, n.º 1948.

NORMAS EDITORIALES
(INSTRUCTIONS FOR AUTHORS)

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 23, 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 10 a 18 folios (tamaño carta: 21,5 cm. x 28 cm.) (es decir, entre 4500 y 9000 palabras). Si está escrito por dos autores o más, se admite una extensión máxima de 25 folios (12.500 palabras). Deberán enviarse en formato digital a la dirección de correo electrónico de la revista (revistaletras@una.cr).
9. El artículo puede estar escrito en español, en inglés o en francés, y su redacción será la definitiva y el título debe venir traducido

al inglés (o al español, si fue originalmente escrito en inglés o francés). Debe estar precedido por un resumen en español, de un máximo de 100 palabras, y su versión a otro idioma moderno de uso internacional (preferiblemente el inglés); además, se deben agregar las palabras clave (*keywords*) en ambos idiomas para facilitar la indización del artículo y búsquedas en línea.

10. Las transliteraciones de alfabetos no latinos se atenderán al uso apropiado y a la normativa establecida internacionalmente.
11. Los autores deben indicar, en la nota a pie de página para ello incluida en la plantilla para la redacción de artículos, (a) la unidad académica, departamento o programa de estudio al cual se encuentran afiliados, (b) la ciudad en la cual se ubica la instancia de afiliación y (c) su número de identificación ORCID. Si no se cuenta con un número ORCID, puede obtenerse en la siguiente dirección electrónica: <https://orcid.org>.
12. Al hacer referencia a un siglo en particular (ya sea dentro del cuerpo del artículo, en una nota a pie de página o en la sección de bibliografía), deberá escribirse el número con versalita (comando *Versalitas/Small caps*, en el menú *Fuente/Font*) y no con mayúscula ni con un número de letra menor o mayor al utilizado en el resto del artículo. Por ejemplo: al hacer mención al siglo en curso (en español o en francés), debe escribirse *siglo XXI*; no *siglo XXI*.

Sobre los elementos gráficos

13. 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 (incluidos la leyenda, el encabezado y cualquier nota al pie), 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.

14. 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.
15. 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

16. 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.
17. El título del artículo podrá tener una extensión máxima de siete palabras de contenido, y será en todo caso puntual y conciso. El uso de las mayúsculas en el título deberá atenerse a la normativa internacional de la lengua en que esté escrito el artículo.

Sobre las citas textuales y las referencias bibliográficas

18. Las citas textuales que se colocarán dentro del texto deberán ir entre comillas siempre que no superen las tres líneas. Se utilizarán las comillas españolas o angulares (« ») para los artículos escritos en español y en francés, y las comillas inglesas o altas (“ ”) si el artículo se redacta en inglés. En el caso del francés, hay que dejar un espacio entre el texto y la comilla. Por ejemplo:

Apunta Quesada Soto que «solo a finales del siglo XIX se aprecia ya una preocupación por producir una literatura nacional costarricense».

Quesada Soto souligne que « une préoccupation pour la production d’une littérature nationale au Costa Rica ne surgit que vers la fin du XIX^e s ».

Quesada Soto states that “it was only during the late nineteenth century that a true concern for producing a national literature was perceived.”

19. 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.
20. Con el fin de facilitar la lectura del artículo, las referencias bibliográficas se colocarán en notas a pie de página cada vez que se haga referencia a una fuente en el cuerpo del texto. La primera vez que se haga referencia a una fuente dentro del texto, deberá incluirse, en nota a pie de página, la referencia bibliográfica completa, siguiendo alguno de los siguientes formatos según corresponda:

Nombre Apellido(s), *Título del libro* (Ciudad: Editorial, año) página.

Nombre Apellido(s) y Nombre Apellido(s), *Título del libro* (Ciudad: Editorial, año) página.

Nombre Apellido(s), Nombre Apellido(s) y otros, *Título del libro* (Ciudad: Editorial, año) página.

Nombre Apellido(s), ed., *Título del libro* (Ciudad: Editorial, año) página.

Nombre Apellido(s) y Nombre Apellido(s), «Título del artículo o sección», *Título del libro* (Ciudad: Editorial, año) página.

Nombre Apellido(s), «Título del artículo», *Título de la revista* volumen, número (año): páginas.

Nombre Apellido(s), «Título de la tesis». Tesis. Universidad, año.

Nombre de la página electrónica, fecha de la consulta, <dirección electrónica>.

Nombre Apellido(s), «Título del artículo o trabajo», Nombre de la página electrónica, fecha de la consulta, <dirección electrónica>.

Para referencias posteriores se incluirá en la nota a pie solamente el apellido del autor y el número de página, separados por coma; por ejemplo: Herrera, 32. Si hay más obras del mismo autor o autores, se indicará incluyendo el año entre paréntesis justo después del apellido del autor y antes de la coma; por ejemplo: Herrera (2006), 32.

21. Toda referencia bibliográfica que no esté escrita por medio del alfabeto latino deberá ir seguida de su respectiva traducción a la lengua en que se haya escrito el artículo. La traducción se escribirá entre corchetes ([]).
22. Además de lo anterior, para cumplir con las normas internacionales del Sistema DOI (*Document Object Identifier*) y poder adjuntar a cada artículo el número de identificación

internacional correspondiente, se deberá adjuntar al final del artículo el listado completo de las referencias bibliográficas utilizadas (tal y como se muestra en la plantilla), siguiendo en todos los casos el mismo formato que se utiliza durante el desarrollo del escrito. Adicionalmente, *el autor debe añadir el DOI al final de todas aquellas referencias que cuenten con él.* 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

23. 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 a los Comités editoriales como a evaluadores especialistas externos.
 - b. En primera instancia, será el Comité editorial ejecutivo el encargado de asegurarse de que toda propuesta de artículo se ajuste a las normas editoriales para la presentación de artículos e información complementaria que se han establecido con tal propósito, incluido el envío de la carta de originalidad y entrega única (requisito indispensable para iniciar el proceso de evaluación). Posteriormente, evaluará la pertinencia temática. Una vez superadas tales etapas, se enviará una carta de recibido al autor de la propuesta de artículo, mediante la cual se le indicará que su artículo será sometido al proceso respectivo de evaluación.

- c. Posteriormente cada propuesta será enviada a especialistas, quienes se encargarán de evaluarlas y de emitir un dictamen según su criterio. Una vez que se cuente con el dictamen respectivo, se notificará al autor del resultado y, cuando corresponda, se le enviará copia del formulario de evaluación con las observaciones de los evaluadores. Estas dos últimas fases del proceso se realizan de manera anónima, esto es, ni los evaluadores conocen la identidad de los autores, ni los autores la de los evaluadores.
 - d. Según sea el caso, 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 procederá a aprobar el artículo para su publicación; en ese momento se notificará al autor, mediante carta, de la decisión tomada. De ser necesario, podrían solicitarse al autor nuevos cambios en el manuscrito.
24. 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 2024.

La edición consta de 175 ejemplares
en papel bond y cartulina barnizable.

4813-24—P.UNA