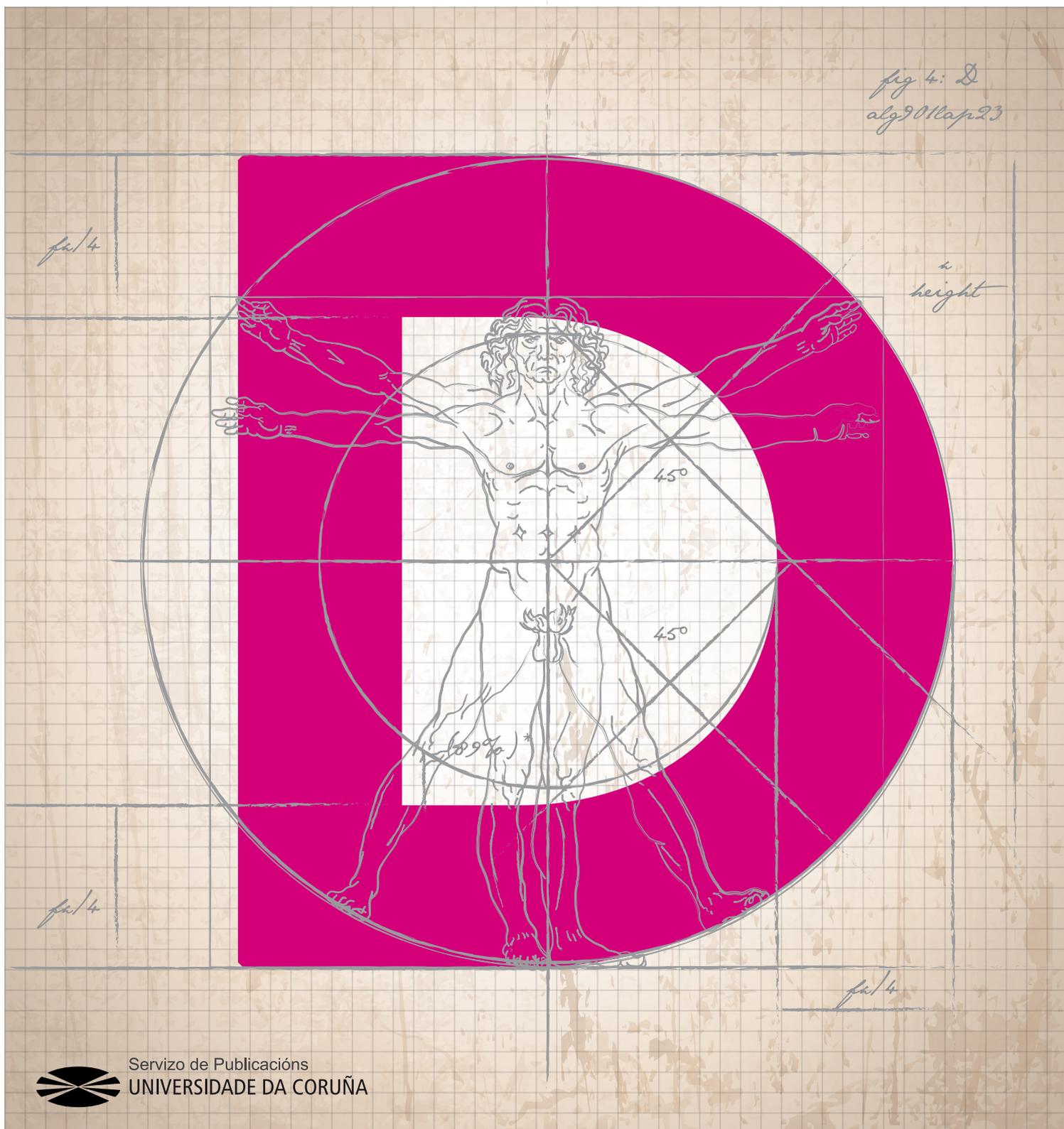


DIGILEC

Revista Internacional de Lenguas y Culturas · *International Journal of Languages and Cultures*

ISSN: 2386-6691



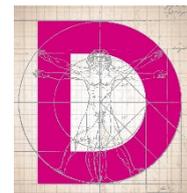
Servizo de Publicacións
UNIVERSIDADE DA CORUÑA

Digilec 10 (2023), pp. 1-19

Fecha de recepción: 17/04/2023

Fecha de aceptación: 14/09/2023

DOI: <https://doi.org/10.17979/digilec.2023.10.0.9587>



e-ISSN: 2386-6691

LAS LENGUAS EXTRANJERAS Y LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA UNIVERSIDAD: REPRESENTACIONES DESDE LOS CURSOS DE INGLÉS

FOREIGN LANGUAGES AND INTERNATIONALIZATION AT UNIVERSITY: REPRESENTATIONS FROM THE ENGLISH LANGUAGE COURSES

Patricia CARABELLI*

Universidad de la República (Uruguay)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4702-8257>

Resumen

La intensificación del proceso de internacionalización en la enseñanza superior promovido desde la Declaración de Bolonia ha implicado la instauración de un sistema de créditos universitarios que procura fomentar el intercambio de saberes y la movilidad académica. Como este proceso conlleva inherentemente el uso de diversas lenguas, muchas universidades ofrecen cursos de lenguas extranjeras. Una de las lenguas que se enseña es el inglés debido a su vitalidad y el gran número de funciones que cumple a nivel mundial. En esta investigación se analizó una posible relación entre los procesos de internacionalización y las funciones del inglés que son promovidas en la principal universidad pública de Uruguay, la Universidad de la República. Entre 2019 y 2022 se ofrecieron veintitrés cursos de inglés en la universidad y se profundizó en el estudio de un curso de inglés por área de conocimiento de la universidad. A partir de un enfoque etnográfico y técnicas provenientes del Análisis del Discurso (entrevistas semi-estructuradas a los distintos actores, encuestas y observaciones de aula), se analizaron las representaciones sociales en torno a las funciones del inglés a las que se apela durante su enseñanza en la universidad y la relación que pueden tener estas con los procesos de internacionalización. Se concluyó que las funciones del inglés que se promocionan en esta universidad difieren de las promovidas en enseñanza secundaria y en instituciones de enseñanza de lenguas privadas dado que en la Universidad de la República están ligadas a la democratización del conocimiento.

* Centro de Lenguas Extranjeras (CELEX), Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Avda. Uruguay 1695, 11200. Montevideo, Uruguay. Email: patricia.carabelli@fhce.edu.uy

Palabras clave: internacionalización; enseñanza superior; enseñanza de lenguas extranjeras; enseñanza de inglés; acceso al conocimiento

Abstract

The intensification of the internationalization process in higher education promoted since the Bologna Declaration has implied the establishment of a system of university credits that tries to foster knowledge exchange and academic mobility. As this process inherently involves the use of different languages, many universities provide foreign language courses. One of the languages being taught is English due to its vitality and great number of functions it covers at a worldwide level. In this research a possible relationship between the internationalization processes and the functions of English that are promoted at Uruguay's main public university, the Universidad de la República, was analyzed. Between 2019 and 2022 twenty-three courses of English were given at the university and one course per area of knowledge of the university was studied. By adopting an ethnographic approach and techniques from Discourse Analysis (semi-structured interviews to the different actors, surveys, and class observations), the social representations concerning the functions of English being appealed to during the English courses given at this university, and their possible relationship with the internationalization processes, were analyzed. It was concluded that the functions of English that are fostered in this university differ to the ones that are promoted in secondary education and in private language institutions because at the Universidad de la República they are related to the democratization of knowledge.

Key Words: internationalization; Higher Education; Foreign Language Teaching; English Language Teaching; access to knowledge

1. INTRODUCCIÓN

La impronta internacional y plurilingüe presente en Uruguay entre los siglos XVIII y XX se debió a la influencia de Brasil, Argentina y de varios países europeos (Barrán, 2012) y al uso tanto de lenguas¹ migratorias (francés, inglés, italiano, gallego, entre otras) como de otras lenguas de uso común en la época (español, portugués y lenguas indígenas) (Barrios, 2015; Bertolotti y Coll, 2014). En este contexto se desarrollaron corrientes filosóficas tanto espiritualistas como positivistas en el país (Ardao, 1968) y se instaló una preocupación por el acceso al conocimiento que redundó en la creación de una universidad pública nacional (conocida como Universidad Mayor de la República en 1836 y consolidada como Universidad de la República (Udelar) en 1849). La relevancia de poseer conocimientos de distintas lenguas implicó que una de las primeras cinco aulas de la universidad fuera latín (Udelar, 1998) - lengua clásica empleada en el área de las ciencias en ese entonces (Escobar Fernández, 2010) – y que en 1838 se instalara una sección de Idiomas Vivos donde se enseñaba francés e inglés (Páez, 1993, en Masello, 2019b). Se optó por estas dos lenguas no solo porque eran algunas de las lenguas de migración, sino también para mantener relaciones académicas y comerciales con Francia e Inglaterra, naciones que difundieron ampliamente sus lenguas debido a la expansión colonialista que llevaron a cabo. Desde su nacimiento, la Udelar, como toda universidad desde la Edad Media (Perrotta, 2016), nació con una impronta internacional.

En la actualidad, cierta interrelación entre la internacionalización y las lenguas modernas cobra forma principalmente (pero no exclusivamente) en el Centro de Lenguas Extranjeras (CELEX)² que se encuentra ubicado en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (Udelar, Uruguay). Este espacio se creó en 1991 como la Sección de Lenguas Extranjeras Modernas (SLEM), y se configuró como Centro de Lenguas Extranjeras (CELEX) en el 2000. En el 2005 se consolidó como un área de saber específico profundizando las labores de enseñanza, investigación y extensión en lenguas extranjeras (Masello, 2019b). Hoy en día, el CELEX tiene varios convenios con embajadas, instituto y centros culturales, y ha ofrecido cursos de trece lenguas: alemán, árabe, armenio, chino mandarín, español como lengua extranjera (para migrantes y refugiados), francés, griego moderno, inglés, italiano, japonés, persa, portugués y ruso. Además, el CELEX intenta favorecer el proceso de internacionalización de la universidad (Chardenet, 2016; Cunha y Lousada, 2016; Masello, 2019a) a partir de la promoción de una perspectiva intercultural y plurilingüe.

La interacción internacional y la movilidad, tanto en formatos presenciales como virtuales (Araújo e Sá y Maciel, 2021), se ha vuelto norma entre la comunidad académica (Ruane, 2003) y para poder favorecer la participación en eventos, en grupos de investigación, el diálogo fluido y el acceso a fuentes bibliográficas, es necesario el manejo de distintas lenguas (Pasquale, 2019). Si bien algunos investigadores manifiestan que

¹ Se utiliza el término *lengua* de manera general por lo que el término incluye toda variedad dialectal o social de la lengua referida que exista.

² El concepto de *lengua extranjera* utilizado en el CELEX implica una concepción basada en que el uso de determinada lengua no está extendido en la región o en el contexto en el que está siendo utilizada.

algunos programas de lenguas están en crisis (Berman, 2011), en muchas universidades, sobre todo europeas, desde la década de 1990, se han instalado centros interdisciplinarios de estudios y enseñanzas de lenguas (Ruane, 2003). La instauración de estos centros se consolidó con la conformación de redes como la Confederación Europea de Centros de Lenguas: CercleS, creada en 1991 en Estrasburgo, que agrupa alrededor de 300 centros; y RANACLES (*Rassemblement National des Centres de Langues de l'Enseignement Supérieur*), fundada en Francia en 1992. No es de extrañar que las primeras políticas universitarias de consolidación de centros de enseñanza de lenguas hayan sido realizadas en Europa, dado que, a partir de la Declaración de Bolonia firmada el 19 de junio de 1999, se desencadenó un proceso por el cual se comenzó a profundizar la movilidad e intercambio académico a partir de la instauración de un sistema de créditos universitarios compartidos. En la actualidad, el sistema académico europeo ha trascendido fronteras continentales y su sistema de créditos y marcos de referencia se han consolidado. La Asociación de Universidades Grupo de Montevideo (AUGM), a la que pertenece la Udelar, por ejemplo, es parte del programa Espacio Académico Común Ampliado Latinoamericano (ESCALA) que favorece la movilidad y el reconocimiento de acreditaciones entre las universidades que participan (Asociación de Universidades Grupo Montevideo, 2018). En cuanto a las becas, en muchos casos los estudiantes o académicos no pueden acceder a estas debido a “carencia en materia de estudio de lenguas extranjeras” (Viera-Duarte, Chiancone y Martínez Larrechea, 2020, p. 165) pues, entre los requisitos para postularse a estas, suele estar, entre otras cosas, el poseer conocimiento de la lengua común que se emplea en la universidad receptora. La conformación de más instancias de diálogo, junto con un mayor conocimiento de lenguas, propicia más acceso al conocimiento y más instancias de participación que consolidan la conformación de redes de cooperación académica.

2. ANTECEDENTES

2.1. El proceso de internacionalización en América Latina

El proceso de internacionalización de las universidades que comenzó en Europa se expandió a otras regiones con la implementación de programas y proyectos académicos de corte internacional como la creación de la ALCUE (América Latina-Caribe-Unión Europea), programas europeos de becarios Alfa y Alban, o la Red Iberoamericana para el Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior (RIACES). En el MERCOSUR en particular, en el 2006 los ministros de educación impulsaron la creación del programa ARCU-SUR para gestionar la acreditación de distintas carreras universitarias a nivel regional y propiciar una “cultura universitaria internacionalizada” (León Robaina y Madera Soriano, 2016, p. 46). Pol (2017, p. 30) menciona que para consolidar un mercado común en Latinoamérica se ha de propiciar: i) la creación de una estructura común de los sistemas basada en tres niveles: licenciatura, máster y doctorado, ii) la utilización de créditos, iii) la incorporación de estándares o sistemas que aseguren la calidad de la

enseñanza, y, iv) la creación de dispositivos de reconocimiento de las certificaciones emitidas y estudios.

Desde una perspectiva crítica, Oregioni (2017) identifica tres procesos diferentes de internacionalización que coexisten, a veces de manera paralela, y que se están llevando a cabo de distintas maneras en la región latinoamericana. Estos son: i) internacionalización hegemónica, ii) no-hegemónica y iii) contra-hegemónica. La primera es de carácter exógeno, es decir que es promovida por agencias, universidades, centros o actores que no son de la región y que generalmente quieren generar algún tipo de beneficio del intercambio. Esta forma de promover la internacionalización no solo promueve una integración subordinada, donde las universidades latinoamericanas tienen que adaptar sus políticas y programas en base a requisitos externos, sino que también muchas veces surgen exigencias que parecen responder más a lógicas del mercado que a las de cooperación académicas, algo que algunos autores han destacado que está sucediendo en muchos lugares (Oregioni, 2017). Este tipo de internacionalización hegemónica es problemática para Latinoamérica, dado que se centra en la competencia más que en la cooperación y parece exacerbar, más que minimizar, la dependencia de los países periféricos con respecto a los países centrales que estarían bajo una posición de dominio de la ciencia.

El segundo enfoque de internacionalización de las universidades, el no-hegemónico, es endógeno puesto que responde a políticas delineadas por universidades latinoamericanas, buscando beneficios para la región. En este sentido se considera que responden a estrategias de cooperación mutua, sin fines de competencia ni de lucro (por ejemplo, mediante proyectos o redes de intercambios académicos, becas de universidades o de gobiernos). Los proyectos de internacionalización de corte no-hegemónico no suelen contar con presupuestos altos y prima más la voluntad de hacer trabajos conjuntos que la financiación o la ganancia que se pudiera obtener al realizarlos. Desde las universidades latinoamericanas se entiende que es fundamental plantear políticas y estrategias propias que consideran lo que sucede a nivel local, regional y global.

Por último, los procesos de internacionalización que responden a lógicas contra-hegemónicas se basan en políticas que buscan fomentar acciones contrarias o diferentes a las dominantes. Oregioni (2017) plantea la importancia de contraponerse a lógicas que busquen instaurar una industria universitaria única de carácter mundial pues entiende que de darse esto las universidades perderían autonomía y dejarían de responder a políticas creadas para responder a problemas locales. Además, Oregioni plantea que, si bien la transnacionalización de la universidad puede tener algunas repercusiones deseables, también implica dos situaciones problemáticas: “deslocalización del conocimiento y ausencia de regulaciones” (2017, p. 122). El primero está asociado a que las prácticas transnacionales pueden implicar un divorcio entre el contexto en que se produjo o precisa poner en práctica determinado conocimiento y el lugar donde se publican los hallazgos o se ponen en práctica estos (Kubota, 2009). Varios pensadores (Hamel, 2013) plantean el problema que tienen los investigadores latinoamericanos en torno a la tensión de seguir los parámetros que les exige el sistema mundial académico para continuar desarrollando sus carreras (generalmente vinculado al número de publicaciones que se espera que realicen en revistas científicas indexadas y arbitradas), y el poder producir, difundir y

poner en práctica conocimientos nuevos en base a necesidades y marcos de pensamiento propios que muchas veces no son comprendidos por quienes residen en otras regiones (y por ende, pueden no ser aceptados durante los procesos de publicación). El segundo problema considera que la movilidad entre carreras y universidades puede implicar falta de regulación de criterios que garanticen la calidad de los títulos y de los procesos educativos de transmisión de saber. Para tener una posición propia desde la región se han consolidado redes y espacios de discusión y promoción de conocimiento regionales.

2.2. Políticas lingüísticas en torno a la internacionalización universitaria

A través de políticas lingüísticas, entendidas como acciones y procesos institucionales llevados a cabo implícita o explícitamente en el ámbito de las relaciones entre vida social y lengua, los centros académicos pueden definir distintas cuestiones en torno al uso, la promoción y el estudio de las lenguas (Calvet, 1997). Las perspectivas presentes en las políticas que se adoptan implican distintas concepciones epistemológicas que, a través de acciones y estrategias, impactan en la sociedad de maneras diversas.

Entre las decisiones institucionales más relevantes está la de intentar definir si se adopta una política lingüística implícita o explícita (Johnson, 2015), cómo se abordarán cuestiones normativas y de estandarización de lenguas, qué lugar tendrá la diversidad lingüística, si se implementa un enfoque monolingüe, bilingüe o plurilingüe, y qué lenguas se enseñarían. La internacionalización consiste en recibir a docentes, investigadores y estudiantes provenientes de otras naciones, promover la salida de los distintos actores universitarios locales a distintas universidades del mundo y la implementación de diversas instancias académicas que fomenten el diálogo entre hablantes de distintas lenguas. Esta movilidad conlleva contacto entre lenguas y puede promover motivación por el aprendizaje de lenguas adicionales. Por ello, entre los objetivos de la internacionalización de las universidades puede identificarse el de acrecentar el acervo lingüístico de la comunidad universitaria (Masello, 2019b; Viera-Duarte, Chiancone y Martínez Larrechea, 2020).

Una de las cuestiones que se ha de considerar al analizar el lugar de las lenguas extranjeras en una institución es si se promueven políticas lingüísticas monolingües, bilingües o plurilingües, y en qué niveles se promueve esto, pues la postura que se adopte definirá la posición en torno al tipo de internacionalización que se busca. Las tres posturas, monolingüe, multilingüe o plurilingüe pueden implicar una postura purista si no se habilita el uso de variedades dentro de la lengua o de las lenguas utilizadas. Una postura monolingüe se puede promover en varios niveles: i) a nivel local a partir de políticas nacionalistas homogeneizadoras llevadas a cabo por los Estados nacionales; ii) a nivel regional a partir de políticas lingüísticas que afectan a colonias o ex-colonias que comparten, generalmente, una lengua colonizadora (como fue el caso del español, francés, inglés y portugués); y iii) a nivel global a partir de la promoción de una única lengua desde una perspectiva totalizadora afectando la ecología lingüística mundial (Canale, 2009).

La perspectiva plurilingüe implica un uso consciente de diversas lenguas por parte de los sujetos. Desde esta posición se busca fomentar el reconocimiento de la diversidad

lingüística y cultural inherentemente existente mediante la promoción del conocimiento y uso de varias lenguas. Las universidades que adoptan este marco promueven el uso y la enseñanza de varias lenguas en simultáneo. A nivel epistemológico implica una valoración de los aportes de las lenguas (Bourdieu, 2008), entre ellos los aportes específicos en los procesos de construcción de conocimiento a partir de una pluralidad de lenguas ligadas a saberes provenientes de distintos marcos teóricos, campos disciplinares y contextos geopolíticos. Las perspectivas plurilingües tienen en cuenta los contextos locales, regionales y globales, y por ello suelen favorecer no solo el uso y la adquisición de diversas lenguas internacionales (por ejemplo, a través de la creación de centros de lenguas en el seno de las universidades), sino también el uso y estudio de lenguas originarias, lenguas indígenas y/o lenguas minoritarias.

Aparte de las perspectivas mono y plurilingüe, hay quienes optan por una perspectiva bilingüe – por ejemplo, en inglés, la postura EMI (*English as a Medium of Instruction*) (Macaro, 2020). Si bien esta opción bilingüe puede deberse a diversos motivos, en algunos casos responde a realidades presupuestales (generalmente a mayor número de lenguas que se imparten, mayor es el costo vinculado a enseñar estas (Chardenet, 2016). Así, ante un panorama variado, complejo y cambiante en torno a las lenguas extranjeras, algunas universidades adoptan políticas implícitas en base a los usos y necesidades coyunturales de las comunidades académicas.

2.3. El inglés en los procesos de internacionalización

Varios investigadores estudian los procesos de adquisición y difusión de las lenguas extranjeras. En Uruguay, Canale (2011; 2009) analizó los discursos en torno a las lenguas internacionales y la globalización desde una perspectiva sociolingüística. En sus estudios se concentró en los discursos en torno al inglés y al español (lenguas imperialistas), y el esperanto (lengua artificial), en tanto lenguas que compitieron o compiten por ser consideradas la lengua franca de la globalización. Para comprender las distintas concepciones existentes, este autor analiza los conceptos de *lingua franca*, lengua global, lengua internacional y lengua de comunicación amplia para hacer referencia al uso de una lengua común entre pueblos. Asimismo, Canale (2011) menciona que el término *lingua franca* fue utilizado por primera vez cuando se creó una nueva lengua fruto del nacimiento de un *pidgin* que era mezcla de varias lenguas y, por tanto, el término alude a una lengua común creada por hablantes de distintas lenguas para facilitar la comprensión mutua. Una lengua internacional también se usa como lengua vehicular entre pueblos, pero en este caso entre naciones que optan por compartir una de las lenguas existentes que adopta el estatus de lengua internacional. Una lengua global, en cambio, se refiere a una lengua que pasa a tener un estatus reconocido de lengua vehicular entre pueblos de los diferentes continentes. Para esto, según Crystal (2003, en Canale, 2009), tiene que cumplir tres requisitos: i) que la lengua sea utilizada como lengua primera (L1) en varias naciones; ii) que en algunas de estas sea la lengua oficial; y iii) que en muchas de las naciones donde no es lengua primera haya sido adoptada como lengua segunda o extranjera. Finalmente, Canale (2009) considera una lengua de comunicación amplia cuando una nación adopta una lengua diferente a las naturales como lengua nacional y/o oficial (en muchos una

lengua colonizadora), dado que es más fácil su adopción puesto que ya ha sufrido procesos de normativización y estandarización.

El inglés es considerado una lengua internacional supranacional (Graddol 1997, p. 13, en Lee McKay, 2002, p. 33) dado que es una lengua utilizada en diferentes naciones de los diferentes continentes y cumple una función vehicular al ser utilizada como lengua de comunicación en muchísimos ámbitos y eventos. Esta lengua tiene un “estatus global hegemónico ratificado por los discursos que lo acompañan” (Canale, 2009, p. 112), y su uso está ampliamente difundido como lengua primera (L1), lengua segunda (L2) y lengua extranjera (LE) (Jenkins, 2002; Machado Pereira et al. 2020; Trudgill y Hannah, 2008). En el ámbito científico, según Hamel (2013), más del 80 % de las publicaciones en el área de ciencias sociales y el 90 % en el área de ciencias naturales, están en inglés; lo cual muestra el estatus y prestigio de la lengua inglesa como lengua de la ciencia y la academia. Por ello, muchas universidades incluyen cursos de inglés y reivindican la importancia de saber esta lengua. También por ello, varios lingüistas, investigadores y asociaciones como la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL) recomiendan la adopción de perspectivas plurilingües que fomenten una ecología lingüística sustentable y que den cuenta de los hallazgos científicos a nivel local, regional y global. A través de la ALFAL, varios académicos abogan por:

La preservación y el reforzamiento de modelos plurilingües de investigación, docencia y comunicación científica, basados en nuestras principales lenguas de integración latinoamericana, el español y el portugués, sin cerrarles nunca las puertas a las lenguas indígenas y de inmigración; y la apropiación vigorosa del inglés y de otras lenguas extranjeras a partir de las necesidades y en las modalidades definidas por nuestras comunidades científicas, impulsando la internacionalización de la investigación y enseñanza. Esto posibilitará fortalecer una relación con el inglés a partir de una posición no marcada por la subalternidad. (ALFAL, 2017, p. 3)

Desde una perspectiva decolonizadora varias universidades, como la que se estudió en este proyecto, intentan promover perspectivas que permitan mayor acceso al conocimiento, participación amplia en los diferentes ámbitos de producción y circulación de conocimiento, y la mayor difusión posible de los hallazgos científicos tanto a nivel internacional como de las sociedades civiles locales. Por ello, en muchos casos incluyen tanto cursos en inglés como de otras lenguas internacionales y de lenguas minoritarias.

La forma en que se percibe a la lengua inglesa durante los procesos de internacionalización deja entrever qué funciones de esta se ponderan y, por tanto, cómo se concibe el proceso. Las funciones del inglés se pueden dividir en cuatro categorías (Canale, 2009; Canale y Pugliese, 2011; López, 2013): i) las que consideran al inglés como lengua puente entre naciones; ii) como *lingua franca* global; iii) como lengua que permite acceder a más y mejores fuentes laborales y económicas; y iv) como lengua que favorece el desarrollo sociocultural.

En Uruguay, López (2013) y Canale y Pugliese (2011) indagaron las funciones del inglés a las que se apela en la prensa y en instituciones educativas no universitarias en Montevideo y señalaron que se suelen ponderar perspectivas utilitaristas que asocian al

inglés con el mercado laboral y el ámbito económico. Más allá de esto – como no había estudios sobre la situación en torno a la enseñanza del inglés en la universidad – esta investigación muestra que, a diferencia de los otros sistemas educativos, en la universidad se apela a otras funciones de esta lengua dado que se ponderan aspectos que conciernen a la socialización y acceso al conocimiento.

3. METODOLOGÍA

A partir de un enfoque etnográfico (Johnson, 2009; 2011) basado en metodologías de Análisis Crítico del Discurso (Jäger, 2003; Wodak y Meyer, 2003), se analizaron, en el marco del proyecto de Doctorado en Lingüística (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Udelar)³, las representaciones sociales y funciones del inglés a las que se apela en los cursos de inglés como lengua extranjera que se brindan en la Universidad de la República. Además, se analizaron las posibles relaciones de estas funciones con los procesos de internacionalización de la universidad.

3.1. Contextos, participantes y validez

La Universidad de la República es la principal institución de enseñanza superior en Uruguay. Esta es pública, gratuita y cogobernada y, según los censos de 2018 y 2012, cuenta con más de 140.000 estudiantes de grado y posgrado que estudian alguna de sus más de 130 carreras. Para abordar la problemática se comenzó relevando todos los cursos de inglés que se brindaron en la universidad entre 2019 y 2022 y se encontró que se impartieron veintitrés cursos en distintas facultades. Se eligieron tres de estos cursos – uno por área del conocimiento de la universidad – para analizar a qué funciones del inglés se apela durante estos. Las tres áreas principales de la universidad son: i) Área Social y Artística; ii) Área Ciencias de la Salud; y, iii) Área de Tecnologías, Ciencias de la Naturaleza y del Hábitat. Para analizar las perspectivas de estudiantes y docentes se realizaron entrevistas semi-estructuradas en profundidad a tres docentes y a tres estudiantes (uno por área del conocimiento), y encuestas a los estudiantes participantes de los tres cursos de inglés como lengua extranjera analizados. Todos los instrumentos fueron piloteados por estudiantes de grado, posgrado y referentes del tema antes de ser utilizados y los discursos presentes en la información recabada se analizaron a partir de la codificación de temas, sub-temas (Gibson y Brown, 2009), interdiscursividades e intertextualidades (Johnson, 2015). La pauta de entrevista de los docentes contaba con seis preguntas abiertas, la de los estudiantes con siete y la encuesta contenía dieciséis preguntas. En este trabajo se analizan las respuestas a solamente dos de esas preguntas (puesto que el objetivo de la etnografía fue más abarcativo dado que se analizaron diferentes cuestiones del anudamiento discursivo (Jäger, 2003) en torno a la enseñanza del inglés en la Udelar en los niveles micro, meso y macro). Esas dos preguntas estaban

³ Carabelli, P. (2023). *El anudamiento discursivo en torno a la enseñanza del inglés como lengua extranjera en la Universidad de la República*. [Tesis para obtener el título de Doctora en Lingüística que fue entregada a la Unidad de Posgrado de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (Universidad de la República), para su defensa oral, el 19 de septiembre de 2023]. Sin publicar.

relacionadas con las representaciones sociales en torno a las lenguas extranjeras: una con la pertinencia o no de la inclusión de cursos de lenguas extranjeras (alemán, francés, inglés, italiano, entre otros) durante el transcurso de las carreras y los motivos para la respuesta proporcionada; y otra, sobre la pertinencia o no de los cursos de inglés en el marco de las carreras y las razones de esa respuesta.

Durante la investigación se siguieron todos los procedimientos éticos y todos los participantes fueron informados y consintieron en participar de manera anonimizada. Además, la investigación es válida, dado que la representatividad de la muestra fue buena y se obtuvieron buenos niveles de confianza y márgenes de error (Dörnyei, 2016; Grasso, 2006). Un total de 129 estudiantes de 438 inscriptos ($n = 438$; [F] = 306; [M] = 132; [O] = 0; Edad promedio = 24; Rango edad = 18 a 53) en los cursos de las tres áreas del conocimiento completaron las encuestas y se obtuvo un nivel de confianza en el entorno del 80% - 95% y un margen de error de entre 8% y 15%, dependiendo del área a la que pertenecían los estudiantes. Solamente diecinueve estudiantes se inscribieron al curso del área Tecnologías, Ciencias de la Naturaleza y del Hábitat por lo que el margen de error en esta área es mayor que en las otras.

En cuanto a las limitantes del estudio – si bien se obtuvo saturación de información dado que estudiantes de todos los géneros participaron en las encuestas – solamente estudiantes del género femenino quisieron participar voluntariamente en las entrevistas (el 70% de la población estudiada se autoidentificó de este género).

4. ANÁLISIS DE RESULTADOS

Todos los participantes de la investigación resultaron ser ciudadanos uruguayos cuya lengua primera es el español. Además, todos tuvieron clases de inglés como lengua extranjera en algún momento de su trayectoria estudiantil previa y unos pocos estudiaron otras lenguas extranjeras (portugués, francés e italiano). Salvo para el caso de portugués que lo estudiaron por motivación intrínseca, las otras lenguas (francés e italiano) las estudiaron porque formaban parte de los requisitos obligatorios de los programas académicos que realizaban. Docentes y estudiantes manifestaron la importancia de conocer varias lenguas para desempeñarse mejor en sus carreras académicas, profesionales y/o técnicas.

4.1. Discursos emergentes de las entrevistas: motivos para aprender inglés

Para los docentes y estudiantes es muy importante aprender inglés durante sus carreras y comentaron que perciben que los cursos que se brindan en la universidad son diferentes a los que se imparten en otros sistemas educativos (enseñanza primaria y secundaria). Los docentes también mencionaron diferencias entre los ámbitos privados y públicos, ya que consideran que en algunos ámbitos privados apelan a funciones del inglés más instrumentales, vinculadas al mundo del trabajo y a la preparación y aprobación de exámenes internacionales, y en el ámbito público los cursos suelen apelar

a aspectos socioculturales, sobre todo relacionados con el acceso a conocimientos que se encuentran en inglés.

En cuanto a las disciplinas de estudio, el Docente 2 manifestó que son cursos de un semestre de duración donde se hace foco en las necesidades académicas de los estudiantes. Comentó:

llega un momento en que uno tiene que hacer lo que considera más práctico y útil para esa gente. Entonces dependiendo de en qué facultad se está, por ejemplo, si se estuviera en Odontología, bueno sabés que la necesidad va por leer textos de Odontología. Si estás en Veterinaria, la necesidad va por ahí. (Docente 2. Entrevista: 19 de julio, 2021)

La tercera docente entrevistada también recalcó que intenta enseñar la lengua por medio de contenidos relacionados a las disciplinas en que se desempeñarán los estudiantes. Mencionó que muchas veces docentes de otros cursos de la carrera le hacen llegar materiales en inglés con los que están trabajando y los incluye entre los materiales del curso. Comentó:

les llega un artículo nuevo publicado en inglés y me lo mandan. Y yo trato de meterlo siempre en el curso. Siempre hay uno, dos, tres artículos que te mandan y que están conectados capaz con otra materia y yo los uso. Me gusta usarlos. (Docente 3. Entrevista: 24 de julio, 2021).

Resulta interesante destacar que, si bien ninguno de los docentes entrevistados mencionó explícitamente que se trabaje desde un enfoque centrado en las necesidades académicas (*English for Academic Purposes* (EAP)) o en las necesidades específicas de los estudiantes (*English for Specific Purposes* (ESP)), los discursos emergentes muestran que existe una tendencia en este sentido.

En cuanto a las estudiantes entrevistadas, las tres manifestaron que los cursos de inglés que tuvieron en la universidad les permitieron mejorar su nivel de inglés y destacaron que creen que estos cursos son muy necesarios para poder adquirir conocimientos que precisan para comprender textos vinculados a sus carreras. La estudiante del Área de Ciencias de la Salud comentó:

Mi inglés, o sea, no es avanzado ni nada, pero aprendí muchísimas cosas en el primer semestre de la carrera. En el segundo año aprendí muchísimas cosas que realmente las tenía muy olvidadas. Y bueno, eso, me parece que está bueno porque en realidad, si bien la profesión no es en relación a idiomas y eso, o sea, nos vamos a saber defender mejor respecto a lecturas, a libros... (Estudiante área Ciencias de la Salud. Entrevista: 18 de agosto, 2021)

La estudiante del Área de Ciencias de la Naturaleza y del Hábitat subrayó que en su carrera hay muchísimo material para leer en inglés y que por lo tanto es una lengua que se vuelve imprescindible para continuar sus actividades académicas. Mencionó:

la verdad que se disfruta del inglés de la facultad. Y más cuando lo tenemos en todo porque...están todos nuestros libros en inglés. No es obligatorio, aunque pienso que por ahí estaría bueno que lo fuera porque toda nuestra bibliografía está en inglés. Todos los artículos que nosotros tendríamos que llegar a hacer como investigadores también van a estar en inglés. Así que está bueno. (Estudiante área Ciencias de la Naturaleza y del Hábitat. Entrevista: 18 de agosto, 2021)

También comentó que en esta área se suele publicar muchísimo en inglés para que más personas lean la información. Manifestó:

es esencial tener inglés en nuestra carrera. Y en el caso de cuando vas a publicar, se lo podés publicar a los hispanohablantes, pero no solo eso, también si lo podés publicar en inglés, te abris este, a que todo el mundo como que conozca tu trabajo; no solamente va dirigido a un público en específico que solo habla español, sino que podés abrirte al mundo a que conozca lo que hacés y eso es lo que está bueno. (Estudiante área Ciencias de la Naturaleza y del Hábitat. Entrevista: 18 de agosto, 2021)

La tercera estudiante, del Área Social y Artística, que tenía conocimientos avanzados de inglés al comenzar el curso en su facultad, comentó que trabajó con materiales relacionados con su carrera y aprendió muchísimo vocabulario que no conocía, por lo que entendió que el curso le aportó nuevos conocimientos y fue de interés y mencionó que querría más cursos.

En suma, todos los entrevistados manifestaron que durante los cursos de inglés trabajaban con materiales académicos y, si bien ninguno mencionó explícitamente aspectos relacionados con los procesos de internacionalización, destacaron funciones del inglés vinculadas al acceso y producción de conocimiento que implícitamente consideran un acceso a información a escala mundial.

4.2. Información recabada a partir de las encuestas

La encuesta fue enviada, vía correo electrónico, a todos los inscriptos a los cursos y la realización de esta era de carácter opcional. Como se desprende de los datos obtenidos e incluidos en la Tabla 1, la amplia mayoría de los estudiantes entiende, por un lado, que es necesario manejar lenguas extranjeras; y por otro, que es imperioso – y en mayor medida – saber inglés.

Tabla 1

Pertinencia de inclusión de cursos de inglés y de otras lenguas extranjeras durante las carreras

Área de conocimiento de la facultad donde se impartió el curso	Nº estudiantes que completó la encuesta/Total de inscriptos en el curso *	Género de estudiantes que completaron la encuesta	Edad promedio	Pertinencia inclusión cursos de lenguas extranjeras (portugués, inglés, francés, italiano, alemán, entre otros)	Pertinencia inclusión cursos de inglés
Área Social y Artística	89/323	64 fem. 25 masc. 0 otros	24	Totalmente de acuerdo: 75 (84,27%)	Totalmente de acuerdo: 78 (87,64%)
				Parcialmente de acuerdo: 7 (7,87%)	Parcialmente de acuerdo: 9 (10,11%)
				De acuerdo de alguna manera: 6 (5,62%)	De acuerdo de alguna manera: 2 (2,25%)
				En desacuerdo: 1 (1,12%)	En desacuerdo: 0
				Totalmente en desacuerdo:0	Totalmente en desacuerdo:0
Área de Tecnologías, Ciencias de la Naturaleza	10/19	8 fem. 2 masc. 0 otros	22	Totalmente de acuerdo: 10 (100%)	Totalmente de acuerdo: 10 (100%)
				Parcialmente de acuerdo: 0	Parcialmente de acuerdo:0
				De acuerdo de alguna manera: 0	De acuerdo de alguna manera: 0
				En desacuerdo: 0	En desacuerdo: 0
				Totalmente en desacuerdo:0	Totalmente en desacuerdo:0
Área Ciencias de la Salud, y del Hábitat	31/96	31 fem. 0 masc. 0 otros**	26	Totalmente de acuerdo: 16 (51,61 %)	Totalmente de acuerdo: 20 (64,52%)
				Parcialmente de acuerdo: 6 (19,35%)	Parcialmente de acuerdo: 5 (16,13%)
				De acuerdo de alguna manera: 9 (29,03%)	De acuerdo de alguna manera: 6 (19,35%)
				En desacuerdo: 0	En desacuerdo: 0
				Totalmente en desacuerdo:0	Totalmente en desacuerdo:0

Fuente: Elaboración propia.

* El total de inscriptos en el curso es diferente al número de estudiantes presentes en las clases puesto que estas no son de carácter obligatorio, en muchas no se pasa lista y muchos estudiantes abandonan o no cumplen con los requisitos del curso durante el semestre.

** Había solamente un estudiante del género masculino inscripto a este curso por lo cual, si bien solamente estudiantes del género femenino respondieron la encuesta, se considera que la muestra es representativa de la población.

Además de las respuestas que se detallan en la Tabla 1, en los cuestionarios también se les pidió a los estudiantes que detallaran los motivos de sus respuestas; y, si bien estos fueron muy variados, casi todos recalcaron la importancia de conocer lenguas, entre ellas el inglés (que fue jerarquizado), para:

- 1) acceder a bibliografía escrita en lenguas distintas al español;
- 2) interactuar con personas que no sean hispanohablantes;
- 3) desarrollarse culturalmente;
- 4) cumplir con imposiciones de la sociedad (globalización);
- 5) desarrollar su carrera académica, profesional o técnica;
- 6) acceder a distintas fuentes de conocimiento;
- 7) mejorar las posibilidades de inserción laboral a nivel nacional e internacional;
- 8) ampliar las posibilidades de trabajar con personas que no sean hispanohablantes;
- 9) participar en actividades académicas que impliquen el uso de otras lenguas.

Muy pocos estudiantes incorporaron comentarios contrarios al aprendizaje de lenguas extranjeras en general; sus argumentos, más que proporcionar posiciones desde un enfoque crítico, minimizaban y simplificaban la importancia de su conocimiento diciendo que no estaban de acuerdo con que sus cursos fueran parte de la malla curricular de sus carreras porque no estaban directamente relacionadas con el saber disciplinar específico. Es decir, no establecieron vínculos entre el poseer conocimientos de lenguas y el estar al tanto de lo que sucede con sus disciplinas a nivel internacional.

La mayoría de los docentes y estudiantes de los cursos de inglés como lengua extranjera manifestaron, tanto en entrevistas como en las encuestas, que es muy importante conocer inglés y otras lenguas adicionales. Además, mencionaron que los cursos de inglés como lengua extranjera que realizaron en la universidad les habilitaron, sobre todo, a adquirir más conocimientos sobre sus disciplinas, comprender textos que no hubieran podido comprender y expandir el léxico relacionado con su carrera. Uno de los docentes entrevistados destacó la profundidad de análisis que se logra durante las clases de lengua al ser cursos de carácter universitario. La información recabada muestra que los cursos que se ofrecen en la universidad son diferentes a los de otros sistemas educativos dado que se abordan prácticas letradas propias del ámbito académico, lo cual implica que los cursos de inglés brindados en la Udelar favorecen cierta alfabetización académica (Gabbiani y Orlando, 2016).

Resulta pertinente destacar que en las encuestas hubo muy pocos comentarios negativos hacia el aprendizaje de inglés; menos que para las lenguas extranjeras en general. En los muy pocos casos que se dieron, los argumentos brindados eran de corte purista y defendían el uso de la lengua común de Uruguay (español rioplatense) como única lengua de instrucción; mencionaban que no compartían el que hubiera cursos de otras lenguas de carácter obligatorio durante las carreras. Además, si bien un gran número de argumentos en torno a la necesidad de estudiar inglés estuvo asociado a argumentos del tipo “globalistas” o a la idea de una lengua franca, se destacó la función sociocultural del inglés en cuanto a la amplitud de comunicación y acceso al conocimiento que esta lengua habilita. Muy pocos de los encuestados abordaron la interconexión entre

internacionalidad académica y aprendizaje de inglés explícitamente pues en casi todos los casos se brindaron argumentos del tipo pragmático-instrumentalistas (acceso a publicaciones) en defensa de su manejo, y solamente dos estudiantes mencionaron aspectos vinculados a la realización de estudios en otros países y al acceso a becas internacionales; si bien varios comentaron que el conocer lenguas extranjeras, e inglés en particular, les favorecería las posibilidades de inserción laboral tanto nacional como internacionalmente. Se piensa que la realización de investigaciones sobre estos temas y la difusión de los hallazgos promueve la reflexión y discusión al respecto, y por ende favorece un mayor conocimiento sobre el tema por parte de los distintos actores sociales.

5. CONSIDERACIONES FINALES

El proceso de internacionalización universitaria conlleva un gran desafío, dado que busca fomentar movilidad de estudiantes y académicos, cooperación educativa, investigación y divulgación, en los tres niveles: local, regional y global, sin perder autonomía. La participación internacional implica conocimientos de lenguas extranjeras. El brindar las posibilidades de poseer un acervo cultural y lingüístico amplio es fundamental para que el proceso de internacionalización y el acceso al conocimiento se realice de la manera más democrática, plural y abierta posible. El trabajo realizado durante esta investigación permitió entrever que para la Udelar es primordial que la comunidad académica maneje lenguas extranjeras. Si bien el análisis de documentos realizado para este proyecto muestra que hay una única normativa de manejo de al menos una lengua extranjera a nivel de posgrado, a nivel general esto se promueve de manera implícita al haber adoptado una perspectiva plurilingüe y abierta a la diversidad lingüística al ofrecer cursos en diversas lenguas tanto en su Centro de Lenguas Extranjeras (CELEX) como en las facultades que lo requieran.

Entre 2019 y 2022 se ofrecieron veintitrés cursos de inglés como lengua extranjera en distintas facultades de la Udelar. Por tanto, el inglés es la lengua extranjera con más cursos ofrecidos en este período debido a su vitalidad, cantidad de funciones que se le atribuyen a esta lengua y a las distintas concepciones existentes (el inglés como: lengua puente entre naciones, *lingua franca*, lengua de amplio uso en el ámbito de la ciencia y la tecnología, lengua que permite desarrollo sociocultural, lengua que permite mayor inserción laboral, entre otras). El análisis de las percepciones en torno a las funciones de la enseñanza de lenguas en la universidad por parte de estudiantes y docentes de los cursos de inglés muestra que durante los cursos se hace énfasis en los saberes académicos necesarios para los estudiantes, lo cual diferencia a los cursos que se ofrecen en la Udelar de los cursos que se brindan en otros sistemas educativos (enseñanza primaria y secundaria) o en institutos de lenguas privados. En este sentido, existe gran interés en adquirir inglés y otras lenguas adicionales por parte de los distintos actores universitarios para poder acceder a más y mejores fuentes de conocimiento y a posibilidades de estudio (en menor medida) y de trabajo (en mayor medida) que impliquen manejo de distintas lenguas o movilidad a escala internacional. Si bien en las entrevistas y encuestas realizadas emergieron las funciones de las lenguas extranjeras y del inglés vinculadas a

cuestiones más individuales, inherentemente ligadas a cierta internacionalidad (por ejemplo, poder trabajar en otro país dado que se habla otra lengua), no emergieron comentarios explícitos en torno a procesos colectivos más complejos que conlleva la internacionalización de la universidad (invitación a docentes hablantes de otras lenguas, realización de cursos y eventos en otras lenguas, entre otros), se entiende que la realización de investigaciones en esta área y su divulgación, sobre todo a nivel local, redundará en una mayor concientización sobre cómo el conocimiento de lenguas extranjeras incide sobre este proceso. Cuanto más se promueva en el uso de diversas lenguas (tanto minoritarias como internacionales) en el contexto universitario, más se logrará conformar cierto *ethos* plurilingüe que promueva una valoración de la riqueza lingüística y cultural y la consolidación de espacios de diálogo e intercambio interculturales, abiertos a lo imprevisible y diferente. Se concluye que la instauración de centros de lenguas, de carreras de formación en enseñanza e investigación en lenguas y el desarrollo de actividades que promuevan el uso de diferentes lenguas, resultan fundamentales para conformar universidades que promuevan movilidad internacional y se tornen más abiertas e inclusivas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALFAL. (2017). *Convocatoria aprobada por la Asamblea General en el XVIII Congreso Internacional de ALFAL. Por una ciencia y educación superior pública, gratuita, crítica, humanista e intercultural, basada en modelos plurilingües de investigación y docencia*. Asociación de Lingüística y Filología de América Latina. <http://www.mundoalfal.org/sites/default/files/proyectos/ConvP8.pdf>.
- Araújo e Sá, M. H. y Maciel, C. M. A. (Eds.) (2021). *Interculturalidade e plurilinguismo nos discursos e práticas de educação e formação. Contextos pós-coloniais de língua portuguesa*. Peter Lang.
- Ardao, A. (1968). *Espiritualismo y positivismo en el Uruguay*. Universidad de la República.
- Asociación de Universidades Grupo de Montevideo (2018). *Programa Escala de estudiantes de grado. Reglamento general del Programa*. Rosario: Universidad Nacional de Rosario. http://grupomontevideo.org/escala/images/ESCALA_Estudiantes_de_Grado_Reglamento.pdf.
- Barrán, J. P. (2012). *Historia de la sensibilidad en el Uruguay*. Banda Oriental.
- Barrios, G. (2015). Diversidad lingüística, ma non troppo. En Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, *70 años de Humanidades y Ciencias de la Educación* (pp. 48-49). FHCE/Universidad de la República.
- Berman, R. (2011). The Real Language Crisis. *Academe, American Association of University Professors*, 97(5), 30-34.

- Bertolotti, V. y Coll, M. (2014). *Retrato lingüístico del Uruguay. Un enfoque histórico sobre las lenguas en la región*. FIC/CSE/Universidad de la República.
- Bourdieu, P. (2008). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Akal.
- Calvet, L-J. (1997). *Las políticas lingüísticas*. Edicial.
- Canale, G. (2009). *Globalización y lenguas internacionales. Identidades, discursos y políticas lingüísticas. El caso del inglés, el español y el esperanto*. CSIC/FHCE/Universidad de la República.
- Canale, G. (2011). Argumentos para la promoción de lenguas internacionales en el contexto de globalización. En L. E. Behares (Comp.), *V Encuentro Internacional de Investigadores en Políticas Lingüísticas* (pp. 43-48). Asociación de Universidades Grupo Montevideo/Universidad de la República.
- Canale, G. y Pugliese, L. (2011). “Gardel triunfó sin cantar en inglés”: discursos sobre el inglés en la prensa uruguaya actual. En G. Canale (Comp.), *El inglés como lengua extranjera en el Uruguay* (pp. 17-33). Cruz del Sur.
- Chardenet, P. (2016). Internationalisation de l’enseignement supérieur et de la recherche. Pourquoi une politique linguistique stratégique en context latino-américain? *Revue de la SAPFESU*, 39, 14-45.
- Cunha, J.C. y Lousada, E. (2016). *Pluralidade lingüístico-cultural em universidades sul-americanas*. Pontes.
- Dörnyei, Z. (2016). *Research Methods in Applied Linguistics: quantitative, qualitative, and mixed methodologies*. Oxford University Press.
- Escobar Fernández, J. (2010). El griego y el latín en la conformación del pensar como ciencia. *Universitas Philosophicas*, 27(55), 233-253.
- Gabbiani, B. y Orlando, V. (Orgs.) (2016). *Escritura, lectura y argumentación en las monografías de humanidades*. CSE/Universidad de la República.
- Gibson, W. y Brown, A. (2009). *Working Qualitative Data*. SAGE.
- Grasso, L. (2006). *Encuestas: elementos para su diseño y análisis*. Encuentro Grupo Editor.
- Hamel, R. E. (2013). El campo de las ciencias y la educación superior entre el monopolio del inglés y el plurilingüismo: elementos para una política del lenguaje en América Latina. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, 52(2), 319-384.
- Jäger, S. (2003). Discurso y conocimiento: aspectos teóricos y metodológicos de la crítica del discurso y del análisis de dispositivos. En R. Wodak & M. Meyer (Eds.), *Métodos de análisis crítico del discurso* (pp. 61-100). Gedisa.
- Jenkins, J. (2002). A sociolinguistically based, empirically researched pronunciation syllabus for English as an international language. *Applied Linguistics*, 23(1), 83-103. <http://dx.doi.org/10.1093/applin/23.1.83>
- Johnson, D. C. (2009). Ethnography of language policy. *Language Policy*, 8, 139-159.
- Johnson, D. C. (2011). Critical discourse analysis and the ethnography of language policy. *Critical Discourse Studies*, 8(4), 267-279.
- Johnson, D. C. (2015). Intertextuality and Language Policy. En M. F. Hult y D. C. Johnson (Eds.), *Research Methods in Language Policy and Planning* (pp. 166-180). Wiley Blackwell.

- Kubota, R. (2009). Internationalization of Universities: Paradoxes and Responsibilities. *The Modern Language Journal*, 93(4), 612-616.
- Lee McKay, S. (2002). *Teaching English as an International Language*. Oxford University Press.
- León Robaina, R. y Madera Soriano, L. I. (2016). La internacionalización universitaria, un imperativo de la educación superior en el contexto latinoamericano actual. *Revista Encuentros*, 14(2), 43-59.
- López, C. (2013). El lugar del inglés en relación a otras lenguas extranjeras: análisis de encuesta a montevideanos. En G. Canale (Comp.), *Adquisición, identidades y actitudes lingüísticas: el inglés como lengua extranjera* (pp.13-49). Cruz del Sur.
- Macaro, E. (2020). Exploring the role of language in English medium instruction. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23(3), 263-276.
- Machado Pereira, L. S., Da Silva, K. A. y Mourão Guimarães, R. (2020). Internacionalização da educação como prática translíngue: parâmetros e proposições para a formação crítica de professores de línguas. *Revista X*, 15(1), 202-226.
- Masello, L. (2019a). Construir repertorios plurilingües; de la Comprensión lectora a la intercomprensión en varias lenguas. En L. Masello (Dir.), *Estudios de Lenguas, Vol. 1. Lenguas Extranjeras en la Educación Superior* (pp. 65-88). CSIC/FHCE/Universidad de la República.
- Masello, L. (2019b). El Área Lenguas extranjeras y su consolidación en la Udelar. En L. Masello (Dir.), *Estudios de Lenguas, Vol. 1. Lenguas Extranjeras en la Educación Superior* (pp. 11-28). CSIC/FHCE/Universidad de la República.
- Oregioni, M. S. (2017). La internacionalización universitaria desde una perspectiva situada: tensiones y desafíos para la región Latinoamericana. *Revista Internacional de Educação Superior*, 3(1), 114-133.
- Pasquale, R. (2019). Los procesos de internacionalización de los estudios superiores y las lenguas: relaciones, controversias y desafíos. *Polifonías Revista de Educación*, 14, 64-88.
- Perrotta, D. (2016). *La internacionalización de la Universidad. Debates globales, acciones regionales*. Instituto de Estudios y Capacitación-IEC-CONADU.
- Pol, P. (2017). Espacios regionales de educación superior e internacionalización: hacia nuevas solidaridades. En J. Gacel-Ávila (Coord.), *Educación Superior y Sociedad. Internacionalización de la Educación Superior* (pp. 17-37). UNESCO-IESALC.
- Ruane, M. (2003). Language centres in higher education: facing the challenge. *Asp. Groupe d'Étude et de Recherche en Anglais de Spécialité, la Revenue du Geras Asp*, 4(42), 5-20.
- Trudgill, P. y Hannah, J. (2008). *International English. A guide to the varieties of Standard English*. Hodder Education.
- Udelar (1998). *Breve Historia de la Universidad de la República*. Universidad de la República.
- Viera-Duarte, P., Chiancone, A. y Martínez Larrechea, E. (2020). Internacionalización de la Educación Superior y movilidad académica en la universidad pública uruguaya.

Série-Estudos - Periódico Do Programa De Pós-Graduação Em Educação Da UCDB, 25(53), 159-183.

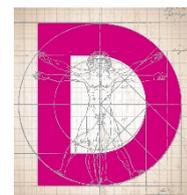
Wodak, R. y Meyer, M. (2003). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Gedisa.

Digilec 10 (2023), pp. 20-35

Fecha de recepción: 30/05/2023

Fecha de aceptación: 12/09/2023

DOI: <https://doi.org/10.17979/digilec.2023.10.0.9691>



e-ISSN: 2386-6691

LA LITTÉRATURE DU FLE À L'ÉPREUVE DE LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE : ÉTAT DES LIEUX

THE FLE'S LITERATURE IS ACTIONALLY TESTED: THE STATE OF PLAY

Alfredo SEGURA TORNERO*

Universidad de Castilla-La Mancha

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0818-517X>

Nadine NUÑEZ MORINI**

Universidad de Castilla-La Mancha

Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-5799-7444>

Résumé

La présente étude vise à présenter un état des lieux de l'enseignement-apprentissage de la littérature en classe de FLE (Français langue étrangère) qui a connu une trajectoire assez tortueuse. Nous concevons cet article comme un parcours du texte littéraire en tant que ressource didactique. Notre démarche nous permettra de découvrir si le passage de l'appréciation littéraire se conçoit une fois que l'on domine la langue. Il serait donc intéressant d'examiner la place de la littérature dans le CECR et d'analyser ensuite les matériaux didactiques qui en découlent.

Pendant une longue période, la littérature a été banalisée par ceux qui ne reconnaissent pas sa spécificité ou sacralisée par d'autres qui la considéraient comme un objet inaccessible. Pourrait-on considérer une troisième voie dans laquelle les textes littéraires pourraient jouer un rôle décisif? Oubliée par le CECR (Cadre européen commun de référence) et considérée le plus souvent comme une option pédagogique où le texte littéraire était au service d'autres disciplines, la publication du Volume complémentaire en 2018 semble marquer un tournant vers son inclusion définitive avec la création de descripteurs spécifiques. Sans oublier les antécédents, la grandeur et la décadence, il semblerait légitime de se demander quelles sont les contributions de la perspective actionnelle –CECR et Volume– à la didactique de la littérature.

Mots clés: littérature; FLE, perspective actionnelle; bas niveaux; nouveaux descripteurs

* Facultad de Educación. Campus de Albacete. Email: alfredo.segura@uclm.es

** Facultad de Humanidades. Campus de Albacete. Email: profesor.nnunez@uclm.es

Abstract

The present study aims to present an inventory of teaching-learning literature in FLE (French as a foreign language) which has experienced a rather tortuous trajectory. We see this article as a journey through the literary text as an educational resource. Our approach will allow us to discover whether the passage of literary appreciation is conceived once one dominates the language. It would therefore be interesting to examine the place of literature in the CEFR and then to analyze the didactic materials that result from it.

For a long time, literature was trivialized by those who did not recognize its specificity or sacred by others who considered it an inaccessible object. Could we consider a third way in which literary texts could play a decisive role? Forgotten by the CEFR (Common European Framework of Reference) and considered most often as an educational option where the literary text was at the service of other disciplines, the publication of the Companion Volume in 2018 seems to mark a turning point towards its definitive inclusion with the creation of specific descriptors. Without forgetting the background, the greatness, and the decadence, it would seem legitimate to ask what the contributions of the action perspective are - CEFR and Companion Volume - to the didactics of literature.

Key Words: literature; FLE, action-oriented approach; low levels; new descriptors

1. INTRODUCTION

Notre propos est de présenter dans cette étude quelques pistes de réflexions en ce qui concerne l'enseignement-apprentissage de la littérature du FLE¹. Déjà en 1995 Mireille Naturel nous rappelait à juste titre que la littérature dans la didactique du français langue étrangère était à l'ordre du jour, qu'elle était d'actualité, qu'elle suscitait, en effet, depuis quelques années un certain intérêt : «On la cite, on s'y réfère, on la vénère... après l'avoir si longtemps bannie, accusée de tous les maux, le plus grave était qu'elle ne permettait pas de communiquer» (Naturel, 1995, p 3). Depuis l'arrivée du CECR en 2001, on observe que c'est l'enseignement qui est au service de l'apprentissage et non le contraire. Et désormais, la méthodologie va donc être centrée sur l'apprenant, qui prend un rôle actif dans son apprentissage devenant un acteur social: il communique, mais il va au-delà de la communication, il agit. Néanmoins, centré sur l'action, le Cadre ne considère pas l'enseignement-apprentissage de la littérature comme primordial. D'ailleurs, cette négligence est renforcée par la mise à jour dans son Volume complémentaire (Conseil de l'Europe, 2018)². De plus, dans le Volume, la création de nouveaux descripteurs pour la lecture et l'interprétation du texte créatif fait en sorte que le locuteur ne soit pas qu'un acteur direct, mais aussi un facilitateur.

Bien avant la naissance du CECR on retrouve toute une série de statuts reliés à la littérature, en fonction des circonstances dans lesquelles on l'enseigne: objet de culte non périssable, insignifiante, excuse pour apprendre la langue, etc. Nous savons que les méthodes changent en fonction des besoins des apprenants, toutefois, il serait judicieux de se demander quels sont les apports de l'approche actionnelle -Cadre et son Volume- à la didactique de la littérature du FLE et quels ont été les défis relevés pour répondre à un monde en constante évolution.

2. PARCOURS DU TEXTE LITTÉRAIRE COMME RESSOURCE

Nous concevons cet article comme une « petite randonnée d'entraînement » comme nous disait Christian Puren:

Le parcours de la didactique des langues-cultures nous a amenés en trois quarts de siècle depuis la méthodologie active et son activité de référence, l'explication de textes littéraires,

¹ Cette recherche s'est effectuée au CLA (Centre de Linguistique Appliquée) de l'Université Franche-Comté lors d'un séjour de recherche en juillet 2022 financé par l'université de Castilla-La Mancha. Les auteurs tiennent à remercier Carlos Tabernero, directeur du CLA, ainsi que tout le personnel pour son accueil chaleureux. Plus particulièrement, le professeur de littérature Jean Marie Frissa qui nous a fourni les outils nécessaires et qui a été notre première source d'inspiration.

² Ce volume complémentaire du CECR élargit la portée de l'enseignement des langues, reflétant l'évolution académique et sociale. Il représente une étape décisive dans le Conseil de l'Europe au profit de l'éducation linguistique, visant à promouvoir la diversité culturelle et linguistique en faveur de l'éducation et l'apprentissage de plusieurs langues. Il encourage également le droit à une éducation de qualité tout en impulsant le dialogue interculturel, les valeurs sociales et démocratiques.

jusqu'à l'actuelle perspective actionnelle, et il m'a semblé que le moment était propice pour organiser une petite randonnée d'entraînement de l'une à l'autre (Puren, 2006, p.2).

Il nous semble pertinent de commencer notre propre parcours à partir de 2001³, lors de la création du CECR qui représente un renouveau dans la didactique des langues étrangères, sans oublier pour autant de connaître au préalable le territoire que nous allons visiter, pour y découvrir les enjeux du texte littéraire ainsi que les conséquences des mesures défendues par le CECR et son Volume complémentaire dans la conception de manuels. Les principes directeurs de l'enseignement d'une langue sont basés sur l'apprentissage de la communication pour que l'apprenant en langue étrangère devienne un acteur social et puisse accomplir des actions quotidiennes et faire face à des situations de la vie courante. Notre objectif en tant qu'enseignant de FLE est donc de fournir à nos élèves les bases linguistiques suffisantes pour communiquer. Néanmoins, parler de littérature n'est pas incompatible avec le fait de communiquer en langue étrangère, car à travers la littérature nous pouvons parler de nous, mais aussi d'autrui. Comme il n'est pas plus incompatible de parler de littérature en FLE.

Cependant, une certaine affection pour le littéraire effleure depuis une quinzaine d'années. Cet intérêt se traduit par des publications récentes sur le sujet: anthologies, livres de lecture facile et inventaire de ressources en ligne. Nous avons choisi d'observer différents outils qui, chacun à leur manière, vont peaufiner notre recherche sur le texte littéraire et ses visées et nous permettre ainsi d'enrichir notre vision des études littéraires. C'est pourquoi les sources que nous avons consultées se centrent essentiellement à partir de l'année 2001, date de parution du Cadre. Certes, après 1982 le séminaire de chercheurs (Jean Peytard, Daniel Coste et Henri Besse, 1982) du CREDIF⁴ et du BELC⁵, considéré comme emblématique dans la quête d'un renouveau dans la didactique de la littérature, a donné naissance en 1988 à l'ouvrage de Peytard *Littérature et classe de langue*. Dès lors une époque de stagnation a commencé où peu d'ouvrages ont été publiés sur la matière.

Pour mener à bien cette recherche, nous avons pris comme référence la base de données du Centre de ressources d'ingénierie documentaire du CIEP⁶ en 2014, sous la direction de Bernadette Plumelle (2023), ouvrage intitulée *La littérature en classe de*

³ Pour cette recherche bibliographique nous avons consulté les riches fonds de la médiathèque Armand Robin du CLA à Besançon proposant plus de 20000 références de documents et un catalogue de 1500 références en ligne.

⁴ Le CREDIF prend le relais d'un centre d'étude du français élémentaire fondé par G. Gougenheim en 1951. Le CREDIF (Centre de recherche et de diffusion du français) a été créé en 1958 (arrêté du 1 déc.). Dirigé par L. Porcher, puis J. Cortès, ce laboratoire s'intéresse à la recherche, à l'étude en didactique des langues étrangères et la diffusion du français, langue étrangère. Ses ouvrages ont connu une large diffusion au monde entier.

⁵ Le BELC est le Bureau d'enseignement de la langue et de la civilisation française à l'étranger. Il a été créé en 1967 et sa mission est de contribuer à la formation continue des professionnels de l'enseignement du français dans le monde. Piloté par France Éducation International, le BELC veut répondre aux constantes évolutions du français langue étrangère. <https://www.france-education-international.fr/belc?langue=fr>.

⁶ Centre international d'études pédagogiques, du ministère de L'Éducation nationale, fondé en 1945 et a comme finalité la coopération internationale, ses objectifs sont structurés en trois parties : la coopération en éducation, les soutiens à la promotion de la langue française ; la mobilité entre pays, et la certification en FLE. Les ressources dans lesquelles nous avons puisées nos références sont deux, tout en sachant que le CIEP est devenu France International Éducation en 2019 sous le mandat de Jean-Michel Blanquer. <https://www.france-education-international.fr/>.

FLE: nouveaux enjeux, nouvelles pratiques qui propose de manière exhaustive les nouveautés en littérature FLE de 2006 à 2014:

Les publications de ces dernières années traduisent un regain d'intérêt pour le texte littéraire, considéré comme une ressource authentique différente par sa richesse culturelle, sa dimension esthétique et sa force émotive. [...] Cette sélection bibliographique s'en fait l'écho avec des ressources récentes sur le sujet (CIEP, 2014, p.1).

D'autre part, le site LISEO⁷ de France Education International offre une bibliographie thématique élaborée par année de parution, qui nous permettra de compléter notre étude de 2014 à 2022. Comme nous avons dit auparavant, la didactique de la littérature est au cœur des recherches ces dernières années. Au total, 53 publications depuis 2018 : 15 en 2018, 13 en 2019, 13 en 2020, 4 en 2021, 8 en 2022. Parmi les contributions trouvées correspondant à nos critères, quelques-unes ont été sélectionnées en raison de leur intérêt.

Jean Marc Defays nous présente dans son ouvrage *La littérature en FLE : état des lieux et nouvelles perspectives les enjeux du texte littéraire pour la classe de FLE* avec des propositions didactiques. L'un de ses points remarquables est sa classification des textes classiques. Encourageant ainsi l'apprentissage de la littérature dès les plus bas niveaux. À souligner en annexe un tableau synoptique des œuvres citées selon leur exploitation envisageable par niveau. Ainsi que l'exhaustive étude sous la direction de Anne Godard en 2015 *La Littérature dans l'enseignement du FLE*, ouvrage proposant une vaste vision théorique de la littérature en FLE à partir de la création du CECR, car comme elle-même affirme dans son introduction « Les travaux en didactique du français langue étrangère, depuis la parution du CECR ont réservé une place très réduite à la littérature, et peu d'ouvrages d'ampleur ont été consacrés à son enseignement » (Godard, 2015, p. 15). Le même axe de travail présente Sophie Morel (2012) dans son état des lieux qui est d'autant plus intéressant qu'il propose une mise à jour entre l'enseignement de la littérature et les langues en se penchant notamment sur le CECR. Sa proposition de tâche littéraire et sa mise en œuvre en classe serait la solution pour une conciliation entre de nouveaux enjeux liés au CECR et à la littérature. Et l'étude d'Estelle Riquois (2010) nous permet clairement d'observer quelles ont été les conséquences des mesures soutenues par le CECR dans la conception des manuels qui se basent sur l'approche dite actionnelle. Pour conclure, l'œuvre de Marie Claude Albert et Marc Souchon (2020) propose de manière pertinente une troisième voie, qui évite à la fois la banalisation et la sacralisation, offrant ainsi aux textes littéraires la possibilité de jouer un rôle significatif dans l'apprentissage d'une langue étrangère. La considération de la littérature comme une forme de communication particulière serait pour Albert la clé de voute pour que le texte littéraire retrouve sa place grâce à son caractère discursif.

Quatre étapes sont prévues le long de notre parcours:

- a. Langue et littérature, deux mots gouffre qui ne se laissent pas appréhender
- b. Grandeur, décadence et renouveau

⁷ <https://liseo.france-education-international.fr/>

- c. Le Cadre, quelle place pour la littérature
- d. Le Volume complémentaire

3. LANGUE ET LITTÉRATURE, DEUX MOTS GOUFFRES QUI NE SE LAISSENT PAS APPRÉHENDER

Banalisée par ceux qui ne reconnaissent pas sa spécificité comme texte littéraire, ou sacralisée par ceux qui la dessinent comme un enseignement patrimonial et dès lors, inaccessible, la littérature a eu « des phases d'abondance et de disette entre sacralisation et désacralisation » (Morel, 2012, p. 141). Apprend-on la langue par la littérature ou c'est la littérature qu'il faut apprendre à travers la langue? Telle est la problématique sous-jacente soulevée par Coste en 1982 (Coste, 1982, p. 59). Peytard et Séoud (1997) semblent répondre, d'une manière implicite, à cette problématique. J. Peytard (1988), dans son article sur le français dans le monde, évoque un endroit de recherche linguistique:

Le texte littéraire est un laboratoire langagier, où la langue est si instamment sollicitée et travaillée, que c'est en lui qu'elle révèle et exhibe le plus précisément ses structures et ses fonctionnements. Littérature, non pas, non plus, comme «supplément culturel», mais assise fondatrice de l'enseignement de la langue. (p. 16)

Peytard parle du texte littéraire comme laboratoire langagier, c'est-à-dire comme un lieu idéal pour l'apprentissage d'une langue car il présente la langue au travail, favorise la communication et représente un bon entraînement pour observer des structures grammaticales. Mais il nous met en garde, le laboratoire langagier peut se transformer en «effet réservoir» lorsque le texte est utilisé pour l'exploitation lexicale et syntaxique ou en «effet communion» lorsqu'il est transformé en page limpide linguistiquement en fin d'unité didactique comme conclusion, comme si sa fonction était de nous bercer voire de nous endormir. Il prône, en définitive, la littérature non pas comme dossier culturel à la fin d'un manuel mais comme base de l'enseignement de la langue. La littérature se définirait-elle par le mot aboutissement? Celle qui conclut nos séquences didactiques et celle qui apparaît pour conclure comme un couronnement notre apprentissage de la langue. Comme si celle-ci ne pouvait s'introduire dès les premiers niveaux. Cette sacralisation la rend souvent inaccessible, inappréciable voire inabordable. Séoud défendait déjà en 1997 qu'on arrivait même à penser que la maîtrise de la langue devait précéder celle de la littérature, c'est pourquoi le passage de l'appréciation littéraire se conçoit une fois que la domination de la langue nous le permet. Baraona (2010) ira dans le même sens:

La seconde est par ailleurs plutôt subordonnée aux nécessités imposées par la première, dans la mesure que pour goûter un texte littéraire ou du moins pour en comprendre le sens global il faut souvent avoir acquis un bagage linguistique mais aussi culturel considérable. (p. 8)

Telle est l'antagonique situation entre langue et littérature considérées comme «des mots gouffres qui ne se laissent pas appréhender» (Naturel, 1995, p. 3). Jacques Cortès, ancien directeur du CREDIF (1977– 986), résume à la perfection le rôle du texte littéraire avec deux adjectifs, puisés dans l'œuvre de Peytard, 'insistante et irrépressible', lors d'un séminaire de sémiotique littéraire du CREDIF, animé par Peytard, à la fin des années 70. Son allégation, en faveur du texte littéraire, commence par une constatation. En effet, le texte littéraire jouit vraisemblablement d'une place appréciable dans la classe de FLE. Cependant, il se vaut de l'ensemble du syntagme, insistance et irrépressible, qui appartient à une catégorie énonciative d'opposition appelée pour Peytard des entailles du métalangage, pour dénoncer explicitement la situation du texte littéraire et son utilisation pédagogique. Assurément, la présence du texte littéraire en classe de FLE est de nos jours indubitable, mais nous devons aller au-delà et nous questionner sur quelle serait son application dans nos cours.

4. GRANDEUR, DÉCADENCE ET RENOUVEAU

Retracer de manière concise l'évolution du texte littéraire à travers les différentes méthodologies, ce que Mireille Naturel (1995, p. 17) a défini en trois grandes périodes: grandeur, décadence et renouveau, nous aidera à mieux comprendre ce qui est débiteur dans les nouvelles approches de l'enseignement de la littérature qui émergent après la consolidation de la perspective actionnelle, bien qu'il reste un long chemin à parcourir. Cependant, la relation de la littérature dans les trois méthodologies, grammaire-traduction, méthodologie directe et active, diffère assez. Les méthodologies dites traditionnelles ou méthode grammaire-traduction attribuaient au texte littéraire une fonction formatrice et morale de l'individu. C'est par la traduction que l'apprentissage se faisait et on apprenait les langues étrangères comme on apprenait le latin. La belle littérature des grands auteurs patrimoniaux avait donc pour mission de participer à la formation de l'individu. Les valeurs humaines, placées au-dessus de toutes les autres valeurs, étaient une méthode ancienne de formation centrée sur les humanités et la littérature était conçue comme l'aboutissement de l'apprentissage d'une langue.

De 1880 à 1925, la méthode directe bannit la méthode grammaire-traduction, favorisant la méthodologie orale et la communication. L'enseignement du lexique se réalise sans passer par la traduction et l'oral surpasse l'écrit. Les documents culturels, comme la littérature, servent à mieux apprécier le patrimoine français. Par la suite, la méthode active favorise l'apprentissage de la langue. Le texte littéraire, qui représente un savoir linguistique et culturel, est utilisé pour réviser le vocabulaire et travailler la grammaire. Le texte littéraire intègre des savoirs linguistiques et culturels. La culture comme patrimoine joue un rôle fondamental. À partir des années 60, avec la méthode SGAV (Structuro-globale audio-visuelle), les structures simplifiées sont mises en avant au détriment du texte littéraire jugé trop difficile:

Par exemple, les cours SGAV, adoptés dans les Alliances Françaises, par la volonté du ministère des Affaires étrangères, font délibérément l'impasse sur les textes littéraires, et

d'une manière générale, développent peu de propositions sur l'écrit et sur les contenus culturels (Godard, 2015, p. 26).

Pendant cette période le CREDIF et le BELC ont publié de nombreux ouvrages et offert de nombreuses formations. À partir de 1980, avec l'approche communicative, le texte est de retour dans les séquences didactiques. Préconisant les documents authentiques, le texte littéraire est mis au même niveau que les recettes de cuisine ou les annonces dans les journaux. En définitive, la spécificité du texte littéraire n'est pas reconnue. «Dans ce contexte majoritairement utilitariste, le texte littéraire ne saurait avoir la côte». (Morel, 2012, p. 142). Cependant la littérature reviendrait à part entière dans l'apprentissage du FLE, grâce à l'approche actionnelle préconisée par le CECR. L'apprenant se transforme en acteur social, c'est-à-dire en une personne agissant pour accomplir une tâche qui développe une posture de lecteur grâce à l'exploitation du texte littéraire. Selon Puren (2020), la perspective actionnelle apporte un renouvellement et un enrichissement didactique des textes didactiques par un traitement spécifique de la littérature des logiques documentaires et dont l'action de référence est le projet.

5. LE CECR, QUELLE PLACE POUR LA LITTÉRATURE

Le panorama dressé met vraisemblablement en évidence l'invisibilité du texte littéraire sur lequel insistait déjà Peytard. Mais, en est-il ainsi depuis la création du CECR en 2001 et son pilier fondamental, l'approche actionnelle? En quoi le renouveau en didactiques des langues va être favorable ou défavorable au texte littéraire? Va-t-il continuer à être le parent pauvre de la littérature? Notre propos dans cette partie vise à analyser de près, en premier lieu, quelle est la place de la littérature, ce qui nous permettra, dans un second lieu, de faire une analyse du matériel pédagogique qui en découle. Si nous observons de plus près ce que nous dit le Cadre, la littérature y est considérée comme un bien patrimonial, c'est-à-dire comme un ensemble de biens reçus, qu'il faut transmettre de génération en génération. En définitive, un héritage appartenant au patrimoine culturel d'un ou de plusieurs pays. Cet ensemble de biens, d'une grande valeur, est d'autant plus inappréciable qu'il est impossible à estimer. Notre devoir est de le sauvegarder pour que ses bienfaits ne s'épuisent et à nous d'en garantir sa transmission de générations en générations. Sa composante culturelle fait de la littérature un outil inestimable à multiples fins pédagogiques:

Les littératures nationale et étrangère apportent une contribution au patrimoine culturel européen que le Conseil de l'Europe voit comme une ressource commune inappréciable qu'il faut protéger et développer. Les études littéraires ont de nombreuses finalités éducatives, intellectuelles, morales, affectives linguistiques et culturelles et pas seulement esthétiques (Conseil de l'Europe, 2001, p. 47).

La littérature est donc un pilier fondamental dans la formation de l'individu qui permet de développer une faculté de pensée critique et une certaine appréciation esthétique. À ce sujet, Anne Sophie Morel (2012, p.143) pense que la littérature n'est pas

mise à l'écart. Elle souligne que du fait qu'elle soit associée à d'autres compétences culturelles elle occupe une place moindre.

Après une lecture attentive, nous observons que celle-ci apparaît dans les chapitres 3 et 4 du CECR. Les descripteurs y sont relativement limités en ce qui concerne les textes littéraires. Ils se révèlent souvent inexistantes, voire inadaptés. Le fait que le texte littéraire soit introduit à partir du niveau B2, nous interpelle. Doit-on en déduire, pour autant, que le texte n'est pas bien venu avant? Pour quelles raisons? En outre, le quatrième chapitre, qui porte sur l'utilisation esthétique et poétique de la langue, fait référence au texte littéraire mais aussi aux différents genres textuels. Néanmoins, la littérature classique est exclue en faveur des œuvres modernes. Nous reprenons l'idée de Godard (2015), à ce sujet, qui affirme «qu'ils reconnaissent eux-mêmes à demi-mot, comme pour s'en excuser, cette mise en retrait du littéraire. [...]» (p. 133). Et nous en déduisons donc que le texte littéraire qui était traditionnellement sacralisé passe à être banalisé dans nos pratiques pédagogiques. Il perd peu à peu sa place au service de la langue. On ne sait comment l'aborder dans nos séquences didactiques. Nous avons noté préliminairement l'antagonisme entre langue et littérature. De ce fait, la littérature représente souvent un couronnement une fois que nous dominons la langue et que le passage à l'appréciation littéraire n'est concevable qu'une fois solidement établis les fondements de la langue.

De nombreux auteurs prônent depuis des dizaines d'années l'apprentissage de la littérature dès les premiers niveaux, chacun d'eux pour des raisons différentes. Bertrand (1988) affirme que le plus tôt possible en choisissant des textes à la portée des apprenants débutants: «Nous allons répondre que le plus tôt est le mieux en choisissant des textes à leur portée. Avec un peu de patience, on peut trouver des textes accessibles aux débutants» (p.14). Cuq, à ce sujet, dans son *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, parle «d'un certain nombre de bigarrures» (1990, p. 159) qui caractérisent l'ensemble des méthodes et manuels, d'autant plus que le CECR réserve une place ambiguë au texte littéraire et semble même le reléguer aux niveaux avancés à partir du B2. Dans *Le dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Robert (2008) dans son article 59, dédié à la littérature ajoute : «Les échelles du CECR proposent une approche graduée de l'apprentissage de la littérature. Cet apprentissage ne commence qu'au niveau B2 et se limite, à ce niveau à la lecture d'un texte littéraire contemporain en prose» (p.123). Roser Cervera (2009) y introduit le terme corpus littéraire:

Il est bon d'introduire les textes littéraires dans la classe le plus tôt possible et d'y maintenir leur présence tout au long de la période d'apprentissage. C'est pourquoi, le professeur devra tenir compte des différents niveaux linguistiques et de l'hétérogénéité de ses apprenants pour décider le corpus littéraire (p. 46).

Isabelle Gruca signale l'erreur encore récurrente de placer la littérature sur un piédestal : «On a trop tendance en didactique des langues soit à sacraliser le texte littéraire en le réservant aux niveaux avancés ou en le proposant comme un surplus ou une sorte de privilège, soit à dévaloriser l'apprenant étranger en le considérant comme inculte ou inadapté à accéder aux textes littéraires» (2010, p. 23).

Reine Barthelot (2011, p. 51) soutient l'idée que la littérature peut être abordée dès le niveau A2 et suggère l'utilisation de textes issus de la francophonie.

Pour sa part, Anne Godard est convaincue des bienfaits de la littérature dès le début de l'apprentissage, comme plaisir mais aussi enrichissant en tant que formation : «Nous considérons légitime d'utiliser la littérature pour autre chose qu'elle; à travers elle, en effet, la matière de la langue autant que des formes de la culture sont données à sentir, à goûter et à comprendre, ce qui est, dès les premiers niveaux, non seulement motivant, mais formateur» (2015, p. 6).

5.1. Existe-t-il une approche actionnelle de la littérature dans les manuels du FLE ?

Les études de Totozani (2010), Riquois (2010), Kalinowska (2010) et Godard (2015) nous offrent la possibilité de voir l'impact du Cadre dans les méthodes «qui clament l'appartenance, partielle ou entière, à l'approche actionnelle de 2004 à 2010» (Totozani, 2011, p. 175). Les arguments en faveur de la littérature semblent être partagés par les concepteurs de manuels. En effet, les textes littéraires sont présents dans de nombreux titres et sont associés à diverses activités pédagogiques. Cette représentation de la littérature ne garantit toutefois pas que les textes soient exploités de manière à respecter leur caractère littéraire. Leur apprentissage implique des activités pédagogiques plutôt orientées vers le plaisir du texte et mettant en valeur leur caractère littéraire du texte, mais les manuels proposent-ils ce genre d'exploitation? En effet, nous nous demandons quels sont les objectifs pédagogiques du texte littéraire?

*Rond Point*⁸ (2004) y apparaît comme la première méthode FLE de l'approche actionnelle basée sur l'apprentissage par les tâches. Toutes les études vont dans le même sens, il y a une réelle volonté que le texte littéraire trouve sa place dans la didactique des langues et qu'il soit un lieu de rencontre avec autrui. Citons par exemple le manuel *Écho* qui aborde la littérature d'une manière actionnelle, non pas de manière thématique mais par projet.

Anne Godard (2015, p. 139) montre l'absence du texte littéraire dans les premiers niveaux car leur bagage linguistique ne le permet pas. À ce sujet, l'étude d'Estelle Riquois (2010) nous accorde des données plus précises sur la question:

Logiquement, les textes littéraires sont plus nombreux dans les manuels de niveau 4. Au niveau 1, on observe un pourcentage de 2,2 % de pages présentant un document littéraire (une reproduction de couverture et/ou un texte appartenant à la littérature). Ce pourcentage double au niveau 2 pour atteindre 4,6 %, puis 9,2 % au niveau 3 et enfin 13,6 % au dernier niveau. Signalons néanmoins que dans quelques manuels des niveaux 1 et 2, les auteurs ont fait le choix de ne pas utiliser le texte littéraire, ce qui peut expliquer en partie le faible pourcentage que nous venons de signaler (p. 249).

⁸ Monique Denyer (2004, p. 3) dans le *Guide pédagogique Rond Point* explique: «Chaque unité de la présente méthode propose donc à l'apprenant la réalisation d'une tâche. Il doit, par exemple, organiser un voyage en groupe, discuter des problèmes d'une ville et proposer des solutions, ou organiser une fête d'anniversaire. Pour pouvoir effectuer cette tâche, il a évidemment besoin de ressources lexicales et grammaticales que le manuel lui fournit, lui apprend à comprendre, d'abord, à utiliser, ensuite».

Cette même auteure cerne les objectifs du texte littéraire en fonction du moment dans lequel il est traité et de sa place dans l'unité didactique. Elle précise que lorsque la littérature apparaît dans les premiers niveaux, elle apparaît comme «une substitution littéraire», c'est-à-dire, comme un document évoquant la littérature sans vraiment l'être - biographies, photos, couvertures, illustrations. Il serait légitime de se demander si cette façon d'aborder la littérature porte ses fruits. Il est intéressant de voir quels sont les objectifs du texte en fonction de sa place dans l'unité didactique: en début de séquence, le texte littéraire joue souvent un rôle d'élément déclencheur; en milieu de leçon il servira pour travailler la langue; les rubriques de civilisation créées à la fin de l'unité seront des supports culturels. Sa fonction culturelle et interculturelle est aussi soulevée. Le texte littéraire, d'après le CECR, doit permettre un agir social.

Une nouvelle mise à jour des bienfaits du texte littéraire, nous permet d'affirmer que celui-ci représente une source linguistique et culturelle inappréciable, mais aussi, de par son rôle interculturel, une résurgence sociale qui s'inscrit dans le cadre de méthode surgissant de l'approche actionnelle, facilitant ainsi un faire social, savoir-faire social? L'exploitation des textes se limite trop souvent à de simples exercices de compréhension «d'une simplicité gênante» (Kalinowska, 2010, p. 223) ou des exercices de grammaire pour améliorer la langue. «Des extraits littéraires donnés dans le but d'un dépouillement exclusivement grammatical ou lexical.» (Kalinowska, 2010, p. 223).

La naissance de manuels spécifiques en littérature dans les années 2000 montre le retour du littéraire dans le champ du FLE. *La littérature progressive du français* (Clé International, 2004), en trois niveaux, fournit un questionnaire traditionnel structuré en trois parties (compréhension, analyse et expression). Cette méthodologie reste très proche de la manière d'enseigner la langue maternelle. *Littérature en dialogue* (Clé International, 2005) propose des extraits adaptés sous formes de dialogues qui s'éloignent assez du texte original. Ces anthologies littéraires pour le FLE présentent en définitive des groupements de textes par niveaux cependant la méthodologie reste beaucoup trop scolaire et très peu communicative. À ce sujet, Godart (2015) conseille aux méthodologues de s'écarter de la méthodologie traditionnelle car «les textes classiques ne se prêtent pas moins à des approches renouvelées». (p.158).

5.2. Une mauvaise compréhension du CECR

Au premier abord, une certaine ambivalence se crée. En effet, le Cadre décrit les bienfaits de la littérature nationale et étrangère bien qu'il ne semble pas la conseiller tout au long de l'apprentissage. Comment cerner ce que veut nous dire ce document tout en sachant qu'une mauvaise interprétation de celui-ci pourrait nous induire à des malentendus? Comment interpréter ce qui est dit et comment l'appliquer? Godard et Puren soutiennent qu'il y a eu une mauvaise interprétation par les didacticiens et les pédagogues. Et comme nous avons pu voir précédemment, cette mauvaise compréhension a aussi joué un rôle dans l'élaboration de manuels qui ont tenu compte de ce qui a été prôné par les institutions. Deux erreurs semblent s'être commises: premièrement attribuer une place au cadre qui ne lui revient pas, celle de guide ou de prescripteur; deuxièmement,

le manque d'exhaustivité qui ne doit pas se confondre avec une imposition ou un rejet total du littéraire dès les premiers niveaux, mais qu'au contraire celui-ci ne peut être compris que s'il n'est pas introduit dès le début :

L'absence de la littérature pour les niveaux débutants ne signifie pas qu'elle ne doit pas être abordée. Le CECR n'est pas exhaustif, et les chapitres consacrés aux échelles de niveaux ont une vocation de description, non de prescription. Une lecture erronée de l'ouvrage peut donner le sentiment que les auteurs réservent les textes littéraires aux niveaux avancés, mais ils mettent en garde d'emblée contre une telle approche du CECR. (Godard, 2015, p. 136)

5.3 Le CARAP comme prolongement du CECR en matière de compétence plurilingue

Le CARAP (Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures) publié par le Conseil de l'Europe en 2012 est un projet promu par le CELV⁹ dont le CECR est le point de départ et la référence principale. Il s'inscrit dans la lignée du CECR et il a l'ambition de proposer la synthèse des quatre approches plurielles émergées pendant les trente dernières années : *l'approche interculturelle, l'éveil aux langues, l'intercompréhension entre les langues parentes et la didactique intégrée des langues*. Conçu comme le prolongement du CECR en matière de compétence plurilingue, il envisage l'éducation langagière comme un outil constitué par l'interdépendance de plusieurs langues permettant à l'apprenant d'agir dans un environnement multilingue. Bien que le CECR plaçait au cœur de sa réflexion la compétence plurilingue et interculturelle, en réalité les échelles de compétences présentées langue par langue ne fournissent pas à l'apprenant ce dont il a besoin pour articuler les apprentissages des différentes langues apprises. Ceci est déjà reflété dans le Volume complémentaire (Conseil de l'Europe, 2018, p. 29).

Toutefois, et malgré l'intérêt suscité par le CARAP en tant qu'instrument descriptif de la compétence plurilingue et pluriculturelle, il faudra attendre 2018 pour trouver des descripteurs spécifiques traitant la littérature à part entière.

6. LE VOLUME COMPLÉMENTAIRE

Entre la version 2001 du CECR et son Volume complémentaire (Conseil de l'Europe, 2018), on retrouve peu d'éléments centrés sur la littérature. Le Volume avait pour objectif fondamental de créer et mettre à jour les descripteurs du CECR où aucune échelle n'y était proposée. Ainsi, on y retrouve de nouveaux descripteurs pour la littérature, la médiation, l'interaction en ligne et la phonologie. Dans trois des quatre modes de communication du CECR, nous trouvons des descripteurs littéraires: la réception, la production et la médiation; l'interaction étant exclue.

⁹ Centre européen pour les langues vivantes (CELV) est situé à Graz, en Autriche, depuis 1994. Sa mission est de soutenir les États membres dans la mise en pratique de politiques linguistiques. <https://www.ecml.at/>.

Au sein de la réception, les activités sont divisées en trois types de compréhension: de l'oral, audiovisuelle et de l'écrit. Dans la compréhension générale de l'écrit, le Volume distingue parmi comprendre la correspondance, lire pour s'orienter, lire pour s'informer et discuter, lire des instructions et lire comme activité de loisir. (Volume, 2018). La littérature serait placée à l'intérieur de lire comme activité de loisir. Pour cela faire, et tout en considérant la littérature comme un élément traité, trois nouvelles échelles ont été créées pour aborder le texte créatif et littéraire, l'une dans la réception et deux autres dans la production comme réaction à la lecture pour le plaisir (Conseil de l'Europe, 2018, p. 68).

En ce qui concerne la médiation, la compréhension générale de l'écrit fait une claire différence entre la lecture des textes pour s'orienter et lire comme activité de loisir, située cette dernière à la fin des catégories de lecture uniquement après son ajout en 2017 (Volume, 2018, p. 63):

□ *Exprimer une réaction personnelle à l'égard de textes créatifs, dont la littérature (moins intellectuel, niveaux inférieurs)*

□ *Analyser et formuler des critiques littéraires, dont la littérature (plus intellectuel, niveaux supérieurs)*

Dans chacun des descripteurs, la littérature ne constitue pas un centre d'intérêt exclusif, elle est davantage située en marge des descripteurs à vocation généraliste. La plupart des descripteurs réservent la compétence littéraire à des utilisateurs expérimentés (C1 et C2) dotés de compétences expertes et enclins à un entraînement sur des tâches complexes. La compréhension de romans simples apparaît au niveau B1 et les poèmes et chansons en B2 comme activité de loisir. L'écriture de poèmes courts et simples se présente en A2 comme écriture créative. Dès le niveau A2, l'apprenant est capable d'exprimer ses sentiments sur une œuvre littéraire de façon élémentaire. Il en ressort que les contours de la littérature exprimés dans les descripteurs des deux versions du CECR sont flous et peu précis. Nulle part la littérarité n'est mentionnée de manière explicite comme si cette ressource pour l'apprentissage de la langue-culture devait se limiter seulement à des caractéristiques communes à tous les documents littéraires. Concernant les nouveaux descripteurs de la littérature, Maurer et Puren (2019) affirment:

Comme pour les grilles de compétence pluriculturelle, on peut vraiment se demander pour cette nouvelle grille, comme pour les autres portant sur la littérature, si les auteurs du VC pensaient vraiment qu'elles allaient être utilisées dans des épreuves de certification, ou si leur publication n'est pas plutôt une simple opération de marketing destinée à rajeunir l'image du CECR et à élargir le public visé, pour que les organismes de certification puissent continuer à maintenir le CECR de manière crédible au centre de leur business model (p. 140).

Pourtant l'introduction des deux nouveaux descripteurs relatifs aux textes créatifs laissait présager une ouverture à la prise en compte des spécificités des textes littéraires. En définitive, bien que la littérature soit intégrée dans le Volume complémentaire, elle reste peu présente dans les premiers niveaux. En réalité, elle fait partie des savoirs (Conseil de l'Europe, 2018, p. 92) socioculturels que les apprenants doivent maîtriser car

il ne suffit pas d'apprendre une langue sans s'imprégner de la culture. Et la littérature est l'un des meilleurs outils pour rendre compte des pratiques culturelles.

7. CONCLUSION

La littérature, «partout pour tous» nous dit Defays en 2014, car ses bienfaits sont, comme nous avons vu innombrables, et «il n'est plus question de savoir si on fait de la littérature ou non, mais de savoir quelle littérature choisir». Le texte littéraire enrichit nos classes de langues tout en formant linguistiquement nos élèves qui apprennent à se connaître tout en cultivant le respect interculturel d'autrui.

Cette étude a montré la prise en compte fluctuante de la littérature dans l'histoire des méthodologies d'enseignement des langues vivantes. Nous avons constaté que les textes littéraires étaient peu nombreux aux niveaux A1 et A2 mais un peu plus présents aux niveaux B1 et B2, à croire que ce type de documents riches culturellement requiert un haut degré de maîtrise de la langue et demeure hermétiques aux apprenants débutants.

Aujourd'hui, les rapports entre l'enseignement et la littérature semblent être mieux réglés grâce à une meilleure compréhension du CECR et, surtout, à la création de nouveaux descripteurs littéraires dans le Volume complémentaire. À nous d'imaginer un enseignement où la littérature et la langue, comme piliers fondamentaux de l'enseignement, puissent cohabiter. Le renouveau en didactique des langues et des cultures est à l'ordre du jour, le bien-fondé de la littérature aussi. À nous de savoir bien l'interpréter. L'œuvre littéraire, comme laboratoire langagier, trouve, à présent, sa place dans la didactique des langues et est l'un des meilleurs moyens de communication permettant d'enrichir nos exploitations littéraires du fait de sa spécificité comme texte littéraire.

La perspective actionnelle prône l'apprentissage des langues de manière collaborative en faveur d'une action dite sociale. Les apprenants ne sont plus lecteurs, ni auteurs, mais agents littéraires dans le champ social de la littérature. Ainsi, la perspective de l'agir social ouvre de nouvelles pistes de recherches pour l'enseignement des langues et la didactique de la littérature.

RÉFÉRENCES

- Albert, M. -C. & Souchon, M. (2020). *Les Textes littéraires en classe de langue*. Hachette français langue étrangère.
- Baraona, G. (2011). Thèmes et grands axes. In G. Baraona *Littérature et FLE : tissages et apprentissages- Actes des 45e et 46e Rencontres. Les cahiers de l'ASDIFLE*, 22, 15-19.
- Barthelot, R. (2011). *Littératures francophones en classe de FLE*. Harmattan.
- Bertrand, D. (1988). Littérature et enseignement-La perspective du lecteur. *Le français dans le monde. Recherches et Applications*, n° spécial, 81-95

- Cervera, R. (2009). À la recherche d'une didactique littéraire, *Synergies Chine*, 4, 45-52.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Didier. www.coe.int/lang-CECR.
- Conseil de l'Europe. (2012). *CARAP (Un cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures)* <https://carap.ecml.at/>.
- Conseil de l'Europe. (2018). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer – Volume complémentaire*. Éditions du Conseil de l'Europe. www.coe.int/lang-CECR.
- Cortés, J. (2012). La présence 'insistante et irrépessible' du texte littéraire en classe de FLE-quelques réflexions sur un séminaire de sémiotique littéraire animé par Jean Peytard au CREDIF à la fin des années 70. *Actes du Colloque Miroir*, 51-58.
- Coste, D. (1982). Étudier la langue par la littérature. In J. Peytard, D. Bertrand & H. Besse (Éds.), *Littérature et classe de langue : français langue étrangère* (pp. 59-74). Hatier.
- Cuq, J.-P. (1990). *Le dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Clé International.
- Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. PUG.
- Defays, J.-M., Delbart, A. R., Hammami, S., & Saenen, F. (2014). *La littérature en FLE: état des lieux et nouvelles perspectives*. Hachette français langue étrangère.
- Godard, A. (2015). *La Littérature dans l'enseignement du FLE*. Didier.
- Gruca, I. (2011). Littérature en didactique des langues: entre identité et altérité. *Les cahiers de l'ASDIFLE*, 22, 19-27.
- Kalinowska, E. (2011). Littérature belle inconnue. Contenus littéraires dans les méthodes. *Les cahiers de l'ASDIFLE* 22, 220-234.
- Maurer, B. & Puren, C. (2019). *CECR: par ici la sortie !* Éditions des archives contemporaines. <https://doi10.17184/eac.978281300352>.
- Morel, A.-S. (2012). Littérature et FLE : état des lieux, nouveaux enjeux et perspectives. In Actes di IIème Forum Mondial HERACLES. *Synergies Monde* 9, 141-148.
- Naturel, M. (1995). *Pour la littérature: De l'extrait à l'œuvre*. Clé International.
- Papo, E. & Bourgain, D. (1989). *Langues et apprentissage des langues : Littérature et communication en classe*. Didier.
- Peytard, J. (1988). Les usages de la littérature en classe de langue. *Le FDLM, Littérature et enseignement, la Perspective du lecteur*, 3, 8-17.
- Peytard, J., Coste, D. & Besse, H. (1982). *Littérature et classe de langue : français langue étrangère*. Hatier-Credif.
- Plumelle, B. (2023). La littérature en classe de FLE : nouveaux enjeux, nouvelles pratiques. *Centre International d'Études Pédagogiques*. <https://www.pedagogie.ac-aix-marseille.fr/upload/docs/application/pdf/2015-11/bibliographie-litterature-en-classe-de-fle.pdf>.
- Puren, C. (2006). Explication de textes et perspectives actionnelle : la littérature entre le dire scolaire et le faire social. *Le langage et l'homme. Revue de didactique du français*, 43 (1), 143-166.
- Puren, C. (2020). La littérature dans une perspective actionnelle : une approche intégrative des différentes logiques documentaires. *Cahiers FoReLLIS - Formes et*

Représentations en Linguistique, Littérature et dans les arts de l'Image et de la Scène [En ligne]. <https://cahiersforell.edel.univ-poitiers.fr:443/cahiersforell/index.php?id=780>.

Robert, J.-P. (2008). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Éditions Ophrys.

Riquois, E. (2010, mars). Exploitation pédagogique du texte littéraire et lecture littéraire en FLE: un équilibre fragile. En *Enseigner les littératures dans le souci de la langue*, Université de Genève. <https://shs.hal.science/halshs-01223100>.

Rouxel, A. & Langlade, G. (2004). *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*. Presses Universitaires de Rennes.

Séoud, A. (2001). Les enjeux extra-pédagogiques de l'enseignement du français, langue et littérature. *Le français aujourd'hui*, 132, 87-95. <https://doi.org/10.3917/lfa.132.0087>.

Séoud, A. (1997). *Pour une didactique de la littérature*. Hatier/Didier, «Coll. LAL».

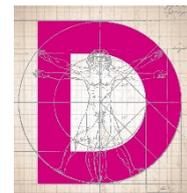
Totozani, M. (2011). Approches de la littérature dans les méthodes de FLE Approches de la littérature dans les méthodes de FLE s'inscrivant dans la perspective actionnelle. *Les cahiers de l'ASDIFLE*, 22, 169-184.

Digilec 10 (2023), pp. 36-54

Fecha de recepción: 18/05/2023

Fecha de aceptación: 19/09/2023

DOI: <https://doi.org/10.17979/digilec.2023.10.0.9703>



e-ISSN: 2386-6691

EFL UNIVERSITY STUDENTS' PERCEPTION OF IMMEDIATE ORAL CORRECTIVE FEEDBACK IN TWO COSTA RICAN PRIVATE INSTITUTIONS

PERCEPCION DE ESTUDIANTES DE INGLES COMO LENGUA EXTRANJERA DE DOS UNIVERSIDADES PRIVADAS EN COSTA RICA ACERCA DE LA RETROALIMENTACION ORAL CORRECTIVA EN EL AULA

Graciela FERREIRO SANTAMARÍA*

Universidad Latina de Costa Rica

Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-3976-8783>

Abstract

In recent years there has been extensive research focusing on oral corrective feedback (OCF), a key aspect of English as a second/foreign language (ESL/EFL) learning mostly focused on the linguists' and teachers' perspective. On the other hand, very little has been done to know the learners' perspective. The aim of this investigation was to gather students' point of view of oral corrective feedback given by teachers in EFL courses at two private universities from San Jose, Costa Rica. This research is descriptive, cross-sectional, and quantitative in nature. For the data collection, an on-line questionnaire was created which was answered voluntarily by 160 adult students from the levels 1 and 2 (corresponding to A1/A2 CEFR classification) the EFL program from these universities. Participants were interrogated on their general attitude towards corrective feedback and whether they considered it to be important for their learning process, the frequency with which they like to receive feedback, which type of errors they consider should be corrected and the preference of error correction type. The obtained results demonstrate positive perceptions regarding the feedback received from teachers on all types of errors. Learners expect to receive immediate CF as they consider this to be an important part of the learning process. The participants expressed a desire to be corrected in all grammar, vocabulary and pronunciation deviances. The preferred method of corrective feedback was explicit correction, followed by recast and clarification; metalinguistic correction and non-verbal cues were the least liked.

* Email: graciela.ferreiro@ulatina.net

Keywords: oral corrective feedback; perception of feedback; frequency of feedback; type of feedback

Resumen

En los últimos años, el interés por el papel que juega la retroalimentación oral en los procesos de enseñanza/aprendizaje de inglés como segunda lengua o lengua extranjera han impulsado varios estudios desde la perspectiva de lingüistas y docentes, pero poco se ha investigado acerca de la percepción de los estudiantes. El propósito de esta investigación es recabar la opinión de estudiantes de dos universidades privadas en San José, Costa Rica sobre la realimentación correctiva que reciben de sus profesores en cursos de inglés como lengua extranjera que forman parte de su malla curricular. Es un estudio descriptivo, transversal y cuantitativo. La recolección de datos se hizo a través de un cuestionario en línea que 160 estudiantes de cursos de inglés de los niveles 1 y 2 (A1/A2 en la clasificación CEFR) contestaron de forma voluntaria. Se les interrogó acerca de su percepción general sobre las correcciones de errores orales, la frecuencia con que desean se les corrija, cuáles son los tipos de errores que consideran se deben de corregir y su preferencia por el método de corrección. Los resultados obtenidos apuntan a una actitud positiva hacia la realimentación de los profesores. Los participantes expresaron su deseo de ser corregidos en todos los errores de gramática, vocabulario y pronunciación cometidos en forma inmediata. Los métodos de corrección preferidos fueron por orden de importancia la corrección explícita, seguida de *recast* (remodelar) y clarificación. La indicación metalingüística y las señales no verbales fueron las opciones menos preferidas.

Palabras clave: realimentación oral correctiva; percepción de corrección oral; frecuencia de realimentación; tipo de realimentación correctiva

1. INTRODUCTION

The topic of feedback and error correction has been debated extensively by second language teachers and researchers for many decades. While some schools of thought like Behaviorism considered errors as unacceptable and recommended immediate correction, other experts such as Krashen (1982) and Truscott (1999) have argued the limited contribution it has to language acquisition. With the emergence of communicative approaches, errors are seen as evidence of learners' linguistic development, not as an obstacle to be avoided. (Rezaei, et al, 2011)

EFL teachers are concerned with corrective feedback wondering when and how to provide it. Even though errors in oral performance are expected in the classroom as part of the natural process of acquisition, (Edge, 1989 as cited by Eyengho & Fawole, 2017, p.46) there is also a general sense that teachers must promote good communication in their students. There is a general perception among professors that correction might increase anxiety and hinder students' motivation to participate.

Most of the literature about strategies for corrective feedback is based on teachers' and linguists' criteria. Extensive research has examined the values of corrective feedback, revealing that it has a positive role in L2 learners' language development (Russell & Spada, 2006; Mackey & Goo, 2007; Li, 2010; Lyster & Saito, 2010; Lyster et al., 2013; Tavacoli, & Nourollah, 2018; Nassaji, 2016 as mentioned by Ha & Nguyen, 2021).

Most investigations have explored facilitators' perspective about oral correction and the correlation between their pedagogical practices and learners' learning preferences (Ha & Nguyen, 2021; Inci-Kavak, 2019; Tsuneyasu, 2016; Lyster et al., 2013; Katayama, 2007; Oladejo, 1993) and most of them have revealed a mismatch. On the other hand, the opinion of learners and their preferences for error correction are almost always disregarded (Oladejo, 1993).

As error signaling could cause some anxiety in learners, thus increasing the affective filter, this research aims to examine students' perception toward immediate oral corrective feedback in an attempt to contribute to the development of their communicative skills. The main objective of this study is to describe the attitude of EFL students and their perception towards immediate oral corrective feedback employed by language teachers in private university classroom situations.

2. LITERATURE REVIEW

2.1. Errors

In 1967 Corder introduced the distinction between systematic and non-systematic errors describing them as follows: "It will be useful therefore here-after to refer to errors of performance as mistakes, reserving the term error to refer to the systematic errors of the learner from which we are able to reconstruct his knowledge of the language to date"

(1967 p. 167). Addressing every single error made in the classroom would be useless and time consuming. The purpose of correction is to make sure that incorrect structures, vocabulary, and pronunciation are not construed as appropriate by learners.

Regarding the type of errors made in the EFL classrooms, four major categories are described:

- a) Grammatical (morpho-syntactic) errors, which according to Nancy Lee (1991) are tackled by teachers who tend to emphasize grammatical accuracy and to provide immediate corrective treatment to morpho-syntactic errors.
- b) Discourse errors, especially on spoken discourse, are analyzed to promote accurate communication without undermining the learners' confidence. So, feedback is usually provided at the end of the speech.
- c) Phonologically-induced errors are, as the term suggests, errors in pronunciation and/or intonation. This is a sensible area where fossilization tends to take place and where there is a risk of communication breakdown if the unattended error is serious enough to affect intelligibility.
- d) Lexical errors: Like morpho-syntactic errors, lexical errors are habitually corrected by teachers, as they are easily pointed out and usually are significant in the conveyance of meaning. (Lee, 1991)

For the purpose of this investigation, only grammatical, lexical, and phonological errors were considered since delayed feedback was not the primary concern.

2.2. Corrective feedback

There are several ways to approach corrective feedback. Corrective feedback is, according to Yang and Lyster (2010, p 237), "a reactive type of form-focused instruction which is considered to be effective in promoting noticing and thus conducive to L2 learning" (cited by Milla Melero, 2011, p. 20). Suzuki (2004) defined corrective feedback as a pedagogical technique teachers use to draw attention to students' erroneous utterances with the intention of modified output (cited by Lee, 2013).

Undeniably, this is a complex phenomenon that serves several functions (Chaudron, 1988; cited by Tavacoli & Nourollah, 2018). The most evident one is showing the learners, who might be oblivious of the situation, that there is a problem in their production. Corrective feedback helps the teachers provide scaffolding and hopefully contributes to the improvement of the learners' use of the L2. Past research (Carroll & Swain 1993; DeKeyser 1993; Havranek & Cesnik 2003; Rosa & Leow 2004) has shown that giving feedback effectively contributes to learners' grammatical, morphological, and phonological development (Tavakoli & Zarrinabadi, 2016).

Lyster and Randa (1997) have distinguished six different types of oral corrective feedback. The first is explicit correction, which refers to a clear indication that the word or utterance is incorrect, and the provision of the correct form. The second form is recast which involves the teacher's reformulation of the part of the student's utterance, correcting the error. The third type is clarification request, when instructors indicate to

learners either that their utterance has been misunderstood by the teacher or that the utterance is ill-formed in some way. Usually this involves using a question for clarification, thus its name. The fourth type, elicitation, refers to three techniques that professors use to directly elicit the correct form from the student: 1) teachers elicit completion of their own utterance by strategically pausing to allow students to “fill in the blank”; 2) teachers use questions to elicit correct forms (e.g., “how do you say...?”), and 3) teachers occasionally ask students to reformulate their utterance. The fifth type of error correction is repetition which refers to the instructors’ repetition of the erroneous utterance, usually adjusting their intonation so as to highlight the error. Finally, there is metalinguistic feedback; it contains either comments, information, or questions related to the correctness of the student’s utterance, without explicitly giving the correct form. Metalinguistic information generally provides either some grammatical metalanguage that refers to the nature of the error (e.g., “An adjective is needed”) or a word definition in the case of lexical errors. In addition to the preceding six feedback types, the authors also included in their analysis a seventh category called multiple feedback, which referred to combinations of more than one type of feedback in one teacher turn (Lyster & Randa, 1997).

For the purpose of this investigation, the combination of types was not considered. A seventh option for corrective feedback was included in the survey: the use of non-verbal cues to indicate a problem with the utterance, the words used, or the pronunciation of a word. Many times, professors just shake their heads or signal a no with their fingers, or frown their eyebrows as an indication of error, expecting the learners to react and self-correct the problem. Delayed feedback was not taken into consideration for this investigation.

2.3. Attitudes and perception

Attitude, according to Dr. Pickens (2020), “is a mind-set or a tendency to act in a particular way due to both an individual’s experience and temperament” (p.44) Generally, attitudes are described as positive or negative towards an issue. Attitude surveys are usually designed using 5-point Likert-type (“strongly agree–strongly disagree”) or frequency (“never–very often”) response formats (Pickens, 2020).

On the other hand, Pickens considered that perception is closely related to attitude which, as explained by Lindsay and Norman (1977), is “a process by which organisms interpret and organize sensations to produce a meaningful experience of the world” (as cited by Pickens, 2020 p. 52),

Studies such as Schultz’ (1996) done in foreign language students in a higher-education level, and Ancker’s (2000) which expanded over 4 years (as cited by Gutierrez et al 2020, pp. 12-13) have found that most of the learners have a positive attitude towards error correction. Ryan’s (2012) research revealed that survey respondents complained about the eventual absence of correction because that would deprive them of learning. (cited by Gutierrez et al 2020, p. 13).

2.4. Previous studies

As mentioned before, there are several studies focusing on oral corrective feedback (OCF) determining which are the most used types from facilitators' point of view, or comparing the perspectives of teachers and learners. Very few focus on the learners' opinion.

In chronological order from most recent, Rashidi and Majdeddin (2023) conducted a qualitative phenomenological case study in Iran about oral feedback from the teachers' perspective. "The results of the study accounted for an obvious role of mediational discourse in the development of teacher's understanding of conceptual thinking through verbally-mediated activity" (Rashidi, & Majdeddin, 2023, p. 784). The results also found that assistance provided by instructors to learners was very helpful in the internalization of their oral errors. The study provided pedagogical implications for second language teachers to be reflective, dynamic, and evaluative in dealing with oral corrective feedback in their classrooms.

Seçkin Can and Daloglu (2022) studied which types of errors lead to which types of corrective feedback in university preparatory classes in Turkey. The frequency and distribution of error types and corrective feedback were examined in English speaking courses at B1 level of the CEFR for Languages. Three teachers' classes participated in the study. The data, collected through video tape, were analyzed according to the system proposed by Lyster and Ranta (1997). The results showed that the most used feedback type is recast, followed by a translation and explicit correction. Metalinguistic feedback, elicitation, clarification requests, and repetitions were not common feedback types used by the teachers. Grammatical errors were the most common type but were corrected the least. On the other hand, lexical errors were the least frequent but were the most frequently corrected error type.

Hartono et al. (2022) developed a study focused on the students' psychological problems after receiving teachers' oral corrective feedback, and psychological problems that impede students' speaking performance in English as a Foreign Language. Following a case study, the data were collected using a questionnaire and an interview. The participants were 25 students registered in public speaking class of English Department. The findings showed that OCF induced some psychological problems, namely low self-efficacy and confidence, anger with themselves, and worry to make mistake in the classroom.

Uddin (2022), through structured observations and semi-structured interviews, examined two teachers' CF practices, beliefs, and their impact on L2 learning in Arabic as a Heritage Language (AHL) context in one lower intermediate (LI) and one higher intermediate (HI) proficiency classes in a K-12 school in the USA. A total of 20 hour-observation data from two classes (two teachers) with 30 students were collected and coded based on Lyster and Ranta's (1997, 2007) taxonomy of CF types. The results showed that both teachers shared positive beliefs about CF, and preference for implicit CF and prompts. Whereas the LI teacher largely provided feedback for learners' lexical errors, the HI teacher predominantly responded to learners' grammatical errors. LI teacher's use of elicitation, recast, and metalinguistic feedback proved effective in leading

to high uptake and repair rate. On the other hand, elicitation, and clarification requests in the HI teacher's class were the most effective CF types. The findings suggested that teachers with informed knowledge of CF can provide feedback that might ultimately lead to high uptake and repair. (Uddin,2022)

Alshammari, and Wicaksono (2022) focused on Saudi teachers' motivations regarding their choice of oral corrective feedback forms, such as recasts, elicitations, and metalinguistic feedback in foreign language contexts. The study investigated 207 Saudi teachers' perceptions of OCF, including 100 classroom observations, and 100 stimulated recall (SR) sessions with 10 teachers to further investigate their choices of, and motivations for, particular types of OCF, with reference to their learners' uptake. The findings demonstrated that the teachers consider recasts to be the most effective method of correction for their students' learning, especially in the case of pronunciation errors. The authors concluded by offering insights into some challenges that teachers in FL contexts might face and suggests some possible implications for teachers' practice in these contexts.

The use of oral corrective feedback in a Chinese university EFL classroom context, was explored by Lwin and Yang (2021) focusing on the lessons that teach the use of English articles through narrative stimulus activities. Results showed that elicitation was the most frequently used CF type, while metalinguistic feedback was used least frequently by the teacher. In general, the Chinese university EFL students surveyed in this study had positive attitudes towards receiving CF. Nonetheless, they perceived elicitation as the most effective CF type and metalinguistic feedback the least effective, which interestingly mirrors the two CF types used most and least frequently by their teacher.

Martakush (2020) in his thesis, "The Role of Corrective Feedback and Individual Differences in Second Language Learning", investigated the effects of recasts as an OCF strategy on learning English past tense and how students' individual differences in anxiety, motivation and attitude were affected. The investigation covered two areas: whether recasts lead to learner uptake/repair of past tense errors and whether recasts help learners improve accuracy in the use of past tense, and if so, "whether recasts effectiveness are mediated by the type of the target structure and learners individual differences" (Martakush, 2020, p. ii). 40 participants at a lower-intermediate level in English took part in this study. The results demonstrated that recasts led to a very high rate of uptake for regular and irregular past tense errors. Among the three factors investigated in this study (anxiety, motivation, and attitude), only anxiety had an impact on the role of recasts used in the oral test. On the other hand, motivation and attitude did not seem to impact the way recasts work on the learning of the simple past tense.

In their research in a Chilean university in 2020, Gutiérrez et al. (2020) concluded students had a positive perception of the corrective feedback. In relation to its effectiveness, students mentioned progress in their linguistic and communicative skills. During the discussion, all of them agreed on CF as one of the key elements to achieve this progress. Regarding their preferences towards a specific approach or CF category, the results of the questionnaire suggested Metalinguistic Feedback as the best evaluated by students (5,4) closely followed by Recast and Explicit Correction.

Youssef, (2019) conducted an action research as a thesis at Cardiff Metropolitan University (UK) in which he examined teachers' and learners' beliefs regarding the use of oral corrective feedback (OCF). The investigation examined intermediate EFL Egyptian students' beliefs on OCF. Five Egyptian English language teachers participated in the study, each teaching a class of first year students. Previous to the intervention phase, data collected indicated that both teachers and learners considered the role of OCF as a valuable component of classroom interaction. However, most students referred to past experiences as lacking OCF or cited negative affective effects concerning how feedback was provided by their teachers. In the five teachers, various degrees of incongruency between beliefs and practices were found. In addition, there was an apparent lack of familiarity with OCF techniques, especially among the less experienced teachers. Analysis of the post-intervention indicated a more positive outlook on students' part concerning their teachers' approach to the correction of oral errors. Findings highlight the importance of focusing on OCF training and suggest potential benefits for incorporating this training component in teacher development programs.

Inci-Kavakk (2019) found a strong discrepancy in the opinions of teachers' and students' views "regarding preference for which error correction techniques to use, how much correction to provide, and how to correct errors" (p.137)

Ananda et al. (2017) reported as the aims of their research discovering which kinds of oral error corrective feedback students prefer. The subjects were 76 students of English Department of Lambung Mangkurat University in 2015 who were taking Speaking I course. The results showed repetition was the preferred kind of OCF. About how oral error feedback should be given, most of students wished to be given corrective feedback privately or individually for every error which they made. Last, most students preferred being corrected in the classroom immediately. Overall, the students demonstrated a positive attitude towards OCF.

In 2016, Lee performed a study with advanced-level adult English as a Second Language on how their previous EFL classroom experiences influenced their perceptions of their teachers' oral corrective feedback. It used in-depth qualitative data to characterize the participants' prior English learning, and to determine how their experiences influenced how they perceived OCF in ESL classrooms. The findings reflected a poor previous experience with corrective feedback. The research concluded that having sufficient opportunities to practice and output the target language in ESL classroom contexts plays a significant role in improving students' productive English competence

3. RESEARCH DESIGN AND METHOD

3.1. Aim and research questions

This research is descriptive, cross-sectional and quantitative in nature aiming at addressing the following research questions:

1. What is the general attitude toward oral corrective feedback among EFL students in two Costa Rican private universities?
2. To what extent do students prefer to be corrected?
3. Which errors do students consider should be prioritized in their correction (pronunciation, vocabulary, and grammar)?
4. What are the students' preferences for types of error correction methods?
5. Do students perceive corrective feedback as effective for the improvement of the oral communication?

3.2. Sample

The data collection took place from August 2022 to February 2023 and the participants were 160 university EFL students ranging from 18 to over 40 years of age who were at the time taking one of the courses from Level 1 and 2 of the program offered by two private universities as part of the curricula for majors not related to education. Some of the majors were Business Administration, Accounting, Engineering, Education, Design, and Psychology. All the participants' native language was Spanish. The sample represents the students who were willing to participate in the on-line survey and answer voluntarily.

3.3. Instrument

The instrument was applied to all the participants in their native language (Spanish) to avoid misunderstanding. Because classes were conducted mainly remotely, the instrument was digital. (See appendix 1) It was validated through expert judgement.

The first section includes general information about the learners' background such as gender, age group, major and level of course. The second section addressed research questions 1, 2 and 5 about the students' general opinions about the correction of oral errors in the classroom and its effectiveness. The section contained five statements: whether or not learner errors should be corrected; how students feel when they are corrected and when learner errors should be corrected (i.e., constantly or selectively). The participants were asked to indicate their degree of agreement or disagreement using a Likert scale from 1 to 5.

The third section addressed research question 3 and asked about students' preferences for classroom error correction of different aspects of the language, such as grammar, phonology, and vocabulary. Instead of the term phonology, the words "pronunciation, and intonation," were used in the questionnaire. Participants rated each item on a 5-point scale, with 1 representing never and 5 representing always with respect to frequency of correction. The last section addressed research question 4 and asked learners to rate eight different methods of error correction frequently used by EFL teachers. The rating for students' opinions about each method was measured on a 5-point scale, ranging from 1 representing bad to 5 representing excellent.

4. RESULTS

Most of the participants were young adults ranging from 18 to 25 years old; 55% were female, 44,5% male and 0.6% identified as non-binary. They were taking level 1 and 2 of the EFL program at the private universities. Therefore, their level of proficiency in the language is considered A1/A2 (CEFR).

As the overall attitude of the participants to corrective feedback, results show that an overwhelming majority of 95% (Figure 1) considered that receiving feedback from professors is important or very important matching the perception that feedback contributes to the improvement of their proficiency (Figure 2).

Figure 1.

Students' opinion about the importance of oral corrective feedback in the classroom

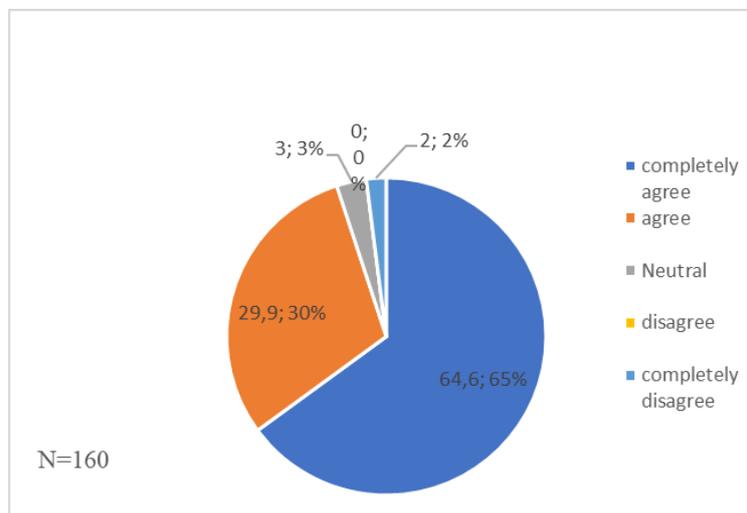
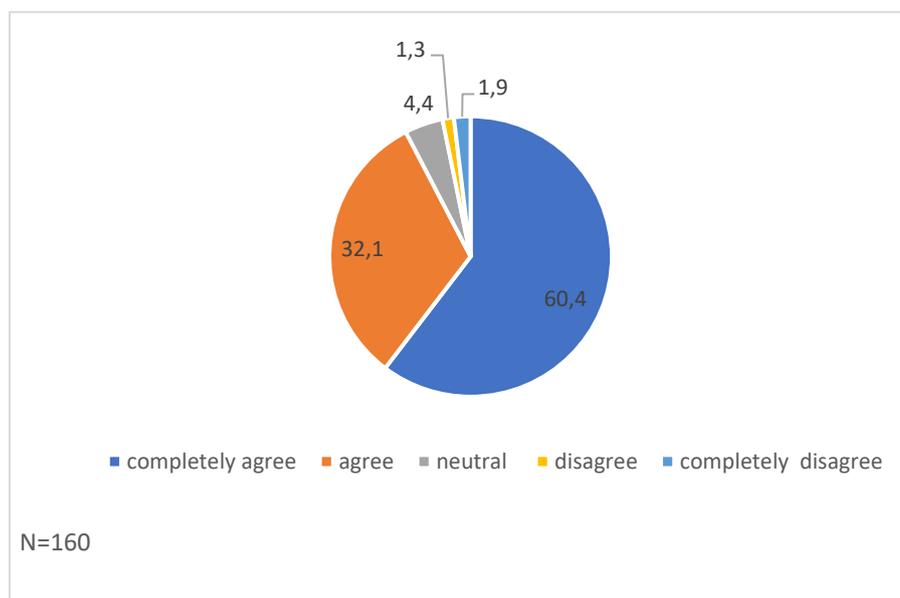


Figure 2

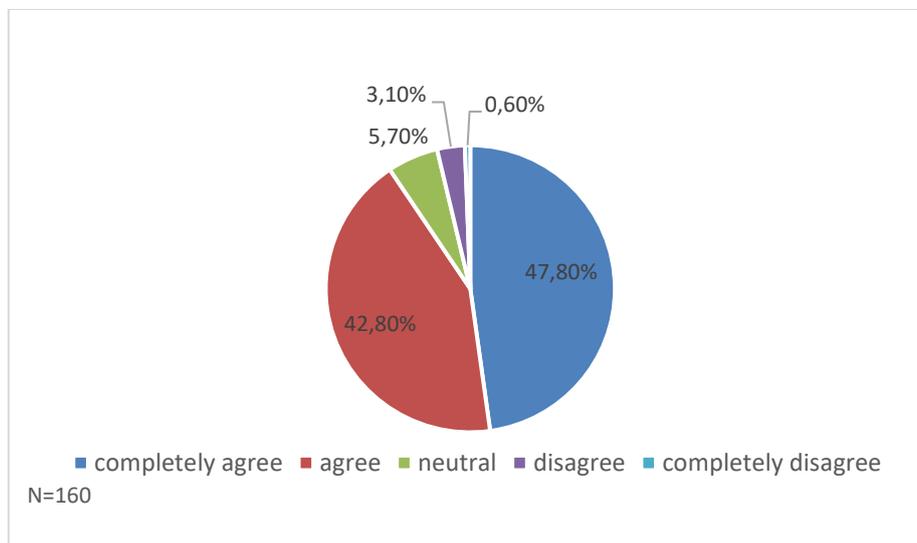
Students' opinion about corrective feedback contributing to the improvement of their proficiency.



In regard to the frequency of correction (Figure 3), 91% of the participants considered that teachers should always correct oral production. This seems to confirm the idea that learners are expecting some corrective feedback and they perceive it as part of the learning process.

Figure 3

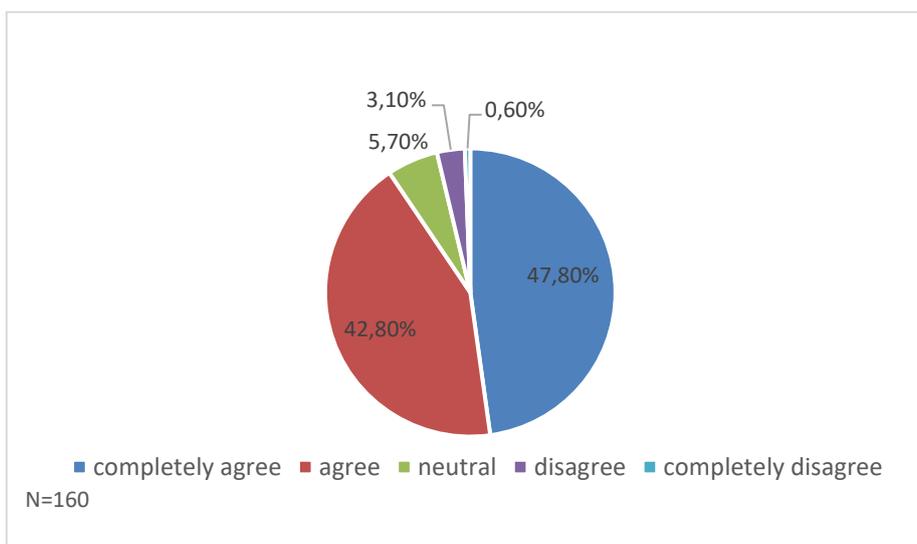
Students' opinion on the frequency of error correction



As seen in Figure 4, 87% reported their desire to have all the mistakes corrected which is later confirmed in the following questions about which type of errors should be corrected (Figure 6).

Figure 4.

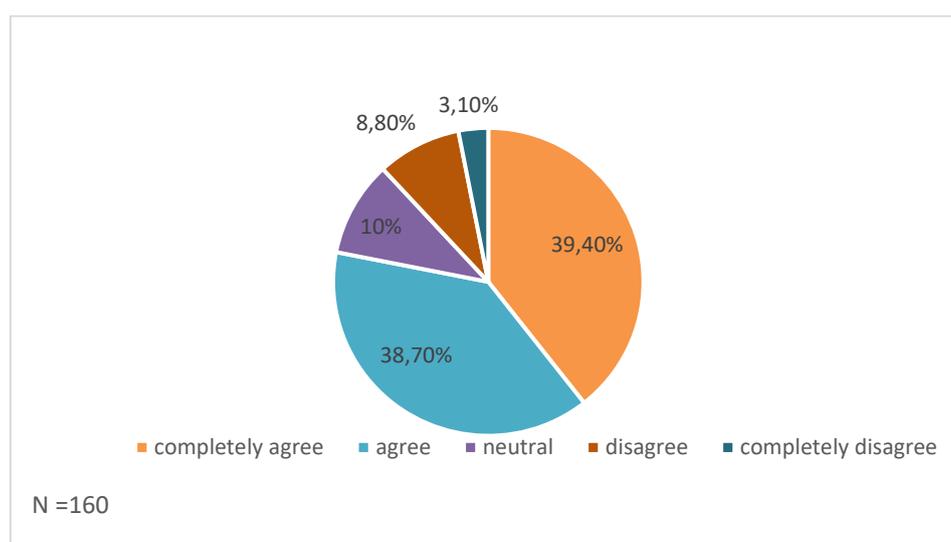
Students' opinion on the amount of correction



In terms of the moment of correction, 78% of the participants agreed that the correction should be immediate, 13% disagreed or strongly disagreed and 10% were neutral.

Figure 5

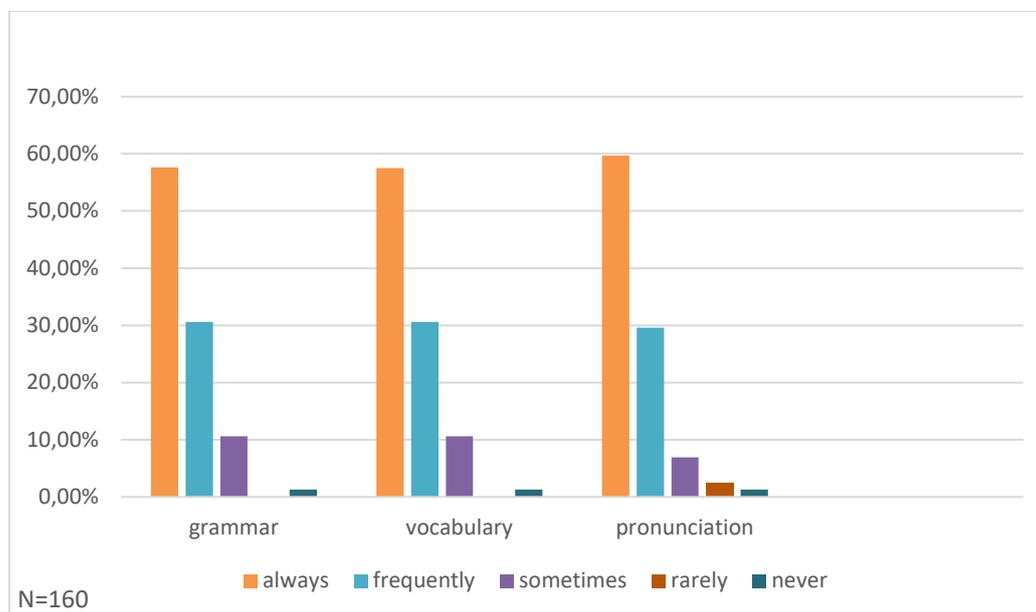
Students' opinion on the immediateness of correction



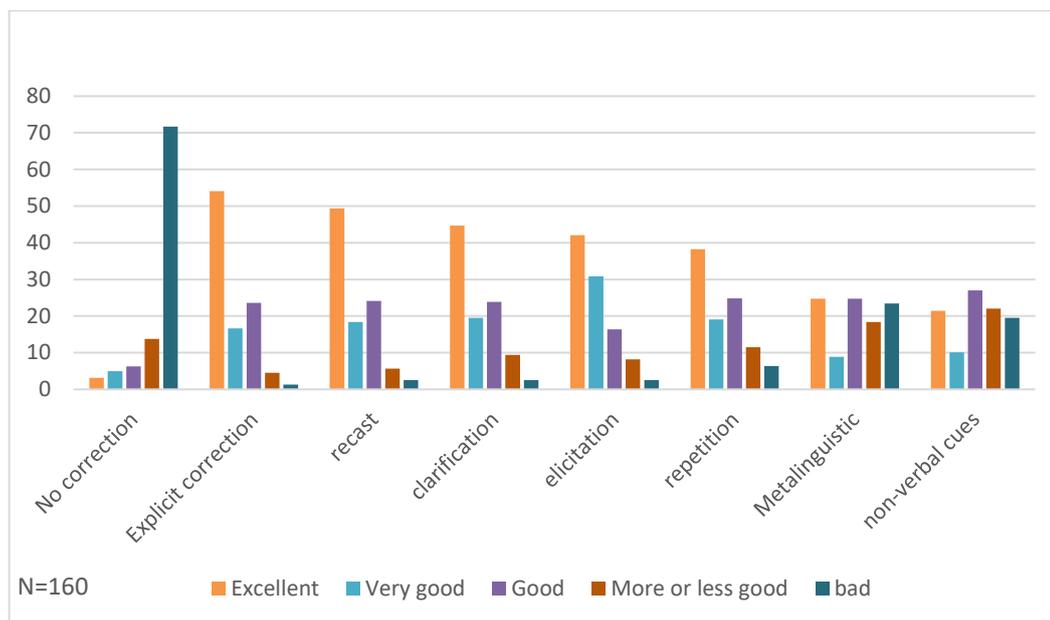
As to what aspect requires more attention, grammar, vocabulary or pronunciation, the results were very similar, as can be observed in Figure 6 with a slight increase in pronunciation.

Figure 6

Students' opinion on which errors require more attention



The participants of this study were asked to categorize seven types of error correction used by professors rating them from bad to excellent. As shown in Figure 7, the three most preferred were explicit correction (54.1% excellent), recast (49.4% excellent) and clarification (44.7% excellent) followed by elicitation (42.1% excellent). Metalinguistic feedback and non-verbal cues were considered bad methods of giving oral feedback, while no correction was the least preferred by the learners.

Figure 7*Learners' preference on types of error correction*

5. DISCUSSION

There is a general positive perception towards oral corrective feedback given by the teachers. Students seem to expect their teachers to provide explicit indications when an error is committed, as they consider this important for the development of their oral proficiency in the foreign language. This aligns to the conclusions in Ha & Nguyen (2021) in Vietnam, Gutierrez et al. (2020) in Chile, Abarca (2008) in Costa Rica and Lyster et al (2013). Alamri and Fawzi (2016) in Iran reported that:

students have a positive attitude toward oral error correction since the majority of students thinks [sic] it is expected and effective. This result is supported the study by Azar and Molavi (2013), in which they point out that many students expect their errors to be corrected and they feel disappointed or resentful if they are ignored (Alamri & Fawzi, 2016, p.63)

Learners, contrary to what might be expected, are eager to have all of their mistakes addressed. This confirms the disposition of students towards constant feedback. Tomczyk (2013) was surprised to find that “students expect and even want to have their errors corrected (44%) of the students admitted to be satisfied when the teacher corrects their ill-formed utterances” (p. 929).

In terms of the moment of correction most participants agreed that the correction should be immediate. This seems to be consistent with Alamri and Fawzi’s (2016) research which pointed out that “the majority of students prefer immediate correction for

all types of errors including fluency and accuracy errors” (p. 63). Similar results were reported by Abarca (2008): “However, it can be concluded from the results that these students feel confident if they are (1) clearly informed about their errors and (2) given the opportunity to correct them immediately” (p. 26).

Learners want correction in the three areas included in this research. Many teachers would be tempted to focus on global errors which hinder communication and be more lenient about local errors. But from the learners’ perspective it appears that they consider grammar, lexicon, and phonology as equally important. This is consistent with Oladejo’s research (1993); English as a second language (ESL) students at both high school and university levels in Singapore preferred comprehensive, not selective errors to be corrected to enhance their language accuracy. Later Katayama’s (2007) study revealed that most of the 249 Japanese undergraduate EFL students wanted all errors to be corrected. Zhang and Rahimi (2014) looked at Iranian undergraduate students’ beliefs and found that they valued the errors influencing communication the most, followed by frequent errors (Lee, 2013 p. 2). Ha and Nguyen (2021) reported that “when asked if less important errors should be corrected, 12 of the students said that even though some errors may not influence communication or were not the focus of the lesson, they should be corrected” (p.5).

As for the type of oral corrective feedback preferred, there might be two variables to consider: the level of proficiency and the cultural background. In the context of this investigation explicit correction and recast were the most accepted. Similarly, Alamri and Fawzi (2016) reported “recast and explicit correction were considered helpful by the majority of students. While approximately 60% of students reported that repetition of error and clarification request are helpful techniques. Elicitation and ignoring were the two least preferred techniques” (p. 64). Seçkin Can and Daloglu. (2022) in Turkey found the most used feedback type is recast, followed by a translation and explicit correction.

In lower levels it seems natural that pupils prefer explicit correction, as Inci-Kavakk (2019) has indicated “students in all classes ... agreed with the fact that they found the situations in which they were explicitly corrected “effective” (p.125). They appear to value clear explanations about their mistakes, as mentioned in Kaivanpanah et al. (2015) (quoted by Inci-Kavakk 2019, p. 135). Tsuneyasu (2016) found that learners expressed their interests to direct types of corrective feedback.

The lack of interest in metalinguistic corrective feedback could be attributed to the level of the participants who were primarily at the lower levels of proficiency. Therefore, a linguistic explanation would be inefficient for these learners. Gutierrez et al. (2020) reported that the subjects of their study in Chile who were registered in second to fourth year courses, preferred metalinguistic corrective feedback in the first place, followed by recast and explicit correction. Non-verbal cues appear to be less obvious to the learners and therefore they did not consider it as effective as other methods. Teachers who like to

use nonverbal communication could consider combining the use of gestures with other forms of OCF.

6. CONCLUSION

The general attitude of the learners to corrective feedback is positive and they are aware of its relevance for improvement. It seems that they are expecting to receive feedback on grammar, vocabulary and pronunciation from their instructors. The participants viewed all types of errors as requiring attention. Corrective feedback plays an important role in the learning process and most of the participants want to be corrected all the time. Although the general tendency for students to embrace OCF is consistent across most contexts, some studies have reported that the strength of the preference varies according to learners' cultural backgrounds, previous and current language learning experiences, or proficiency levels.

Most of the participants of this study indicate their desire to receive clear and immediate feedback. They also consider that deviances in grammar, lexicon and phonology should be attended with equal attention. Regarding their preferences towards a specific approach or corrective feedback, explicit correction is the best evaluated followed by recast and clarification, indicating that learners at this level (beginners) seem to favor a more direct approach to feedback, and are less reactive to more subtle forms of error indication. Understandably, students will react more positively to clear indications of errors which do not leave room for doubt or confusion.

Ultimately, professors need to give serious consideration to the use of oral corrective feedback considering the needs and wants of the learners, not just their professional criteria. Background and level of proficiency might be variables to be included. Future research might explore more advanced students' perspective on the topic as they might have different preferences.

REFERENCES

- Abarca Amador, Y. (2008). Learner attitudes toward error correction in a beginners English class. *Revista Comunicación*, 17(1), 18-28.
- Alamri, B. & Fawzi, H. (2016) Students' Preferences and Attitude toward Oral Error Correction Techniques at Yanbu University College, Saudi Arabia. *English Language Teaching*, 9(11), 59-65.
- Alshammari, E., & Wicaksono, R. (2022). Teachers' Perceptions of Oral Corrective Feedback in Form-focused Language Classrooms: Why do they Correct the Way they do? *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 11(4), 58-69.
- Ananda, D. R., Febriyanti, E. R., Yamin, M., & Mu'in, F. (2017). Students' Preferences toward Oral Corrective Feedback in Speaking Class at English Department of

- Lambung Mangkurat University Academic Year 2015/2016. *Theory and Practice in Language Studies*, 7(3), 176-186. <https://doi.org/10.17507/tpls.0703.03>
- Corder, S. P. (1967). The Significance of Learners' Errors. *IRAL International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 4, 161-170.
- Eyengho, T. & Fawole, O. (2017). Students' Attitude towards Oral Error Correction Techniques Employed by Secondary School Language Teachers in South Western Nigeria. *Journal of Social Science for Policy Implications*, 5(1), 46-51. <https://doi.org/10.15640/jsspi.v5n1a5>
- Gutiérrez, A., Arancibia, C., Bustos, C., Mora, F., Santibáñez, X., & Flores, M. (2020). Students' Perceptions of Oral Corrective Feedback Given by Teachers in Communicative Approach English Courses from an EFL Pedagogy Program at a Private University. *Lenguas Modernas*, 56, 9-26.
- Ha, X.V. & Nguyen L.T. (2021). Targets and Sources of Oral Corrective Feedback in English as a Foreign Language Classrooms: Are Students' and Teachers' Beliefs Aligned? *Frontiers in Psychology*, 12, 697160. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.697160>
- Hartono, D., Basthomi, Y., Widiastuti, O., & Prastiyowati, S. (2022). The Impacts of Teacher's Oral Corrective Feedback to Students' Psychological Domain: A Study on EFL Speech Production. *Cogent Education*, 9(1), 2152619. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2152619>
- Inci-Kavakk, V. (2019). Exploring the Gap between Instructors' and Learners' Preferences about Error Correction. *ELT. Journal of Theoretical Educational Science*, 13(1), 116-146. <http://dx.doi.org/10.30831/akukeg.537175>
- Katayama A. (2007). Japanese EFL Students' Preferences toward Correction of Classroom Oral Errors. *The Asian EFL Journal*, 9(4), 289-305.
- Krashen, S.D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Lee, E. (2013). Corrective feedback preferences and learner repair among advanced ESL Students. *Science Direct*, 41(2), 217-230. <https://doi.org/10.1016/j.system.2013.01.022>
- Lee, E. J. (2016). Advanced ESL Students' Prior EFL Education and Their Perceptions of Oral Corrective Feedback. *Journal of International Students*, 6(3), 798-816.
- Lee, N. (1991). Notions of "error" and appropriate corrective treatment. *Hong Kong Papers in Linguistic and Language Teaching*, 14, 55-70.
- Lwin, S. M., & Yang, D. (2021). Oral Corrective Feedback in a Chinese University EFL Classroom Context. *Malaysian Journal of ELT Research*, 18(2), 32-47. <https://doi.org/10.52696/AVIVS9084>
- Lyster, R., & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in second language acquisition*, 19(1), 37-66.
- Lyster, R., Saito, K., & Sato, M. (2013). Oral corrective feedback in second language classrooms. *Language Teaching*, 46(1), 1-40. <https://doi.org/10.1017/S0261444812000365>

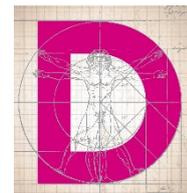
- Martakush, A. K. (2020). *The Role of Corrective Feedback and Individual Differences in Second Language Learning* (Order No. 30217839). [Doctoral dissertation, Newcastle University]. Available from ProQuest One Academic. (2732249635). <https://www.proquest.com/dissertations-theses/role-corrective-feedback-individual-differences/docview/2732249635/se-2>
- Milla Melero, R. (2011). *Corrective feedback in oral interaction: A comparison of a CLIL and an EFL classroom*. [Master Thesis, Universidad País Vasco].
- Oladejo J. (1993) Error correction in ESL Learners' preferences. *TESL Canada Journal* 10(2), 71-89.
- Pickens, J. (2020). Attitudes and Perceptions. In N. Borkowski & K. A. Meese (Eds.), *Organizational behavior in health care*. Jones & Bartlett Learning (pp.45-70).
- Rashidi, N., & Majdeddin, M. (2023). The Role of Mediational Discourse in Developing an EFL Teacher's Oral Corrective Feedback Strategies: A Sociocultural Perspective. *The Qualitative Report*, 28(3), 784-815. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2023.5463>
- Rezaei, S., Mozaffari, F., & Hatf, A. (2011). Corrective Feedback in SLA: Classroom Practice and Future Directions. *International Journal of English Linguistics*, 1(1), 21-29.
- Seçkin Can, & Daloglu, A. (2022). A Classroom Research Study on use of Oral Corrective Feedback at an EFL University. *I-Manager's Journal on English Language Teaching*, 12(1), 39-55. <https://doi.org/10.26634/jelt.12.1.18365>
- Tavacoli, M & Nourollah Z. (2018): Differential effects of explicit and implicit corrective feedback on EFL learners' willingness to communicate. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 12(3), 247-259 <https://doi.org/10.1080/17501229.2016.1195391>
- Tomczyk, E. (2013) Perceptions of Oral Errors and Their Corrective Feedback: Teachers vs. Students. *Journal of Language Teaching and Research*, 4(5), 924-931. <https://doi.org/10.4304/jltr.4.5.924-931>
- Truscott, J. (1999). What's wrong with oral grammar correction. *Canadian Modern Language Review*, 55, 437-455. <https://doi.org/10.3138/cmlr.55.4.457>
- Tsuneyasu, M. (2016) Teacher's tendencies and Learner's preferences regarding corrective feedback types. *International Christian University Repository*. oai:icu.repo.nii.ac.jp:00004450
- Uddin, M. N. (2022). L2 Teachers' Oral Corrective Feedback Practices in Relation to Their CF Beliefs and Learner Uptake. *Theory and Practice in Language Studies*, 12(4), 617-628. <https://doi.org/10.17507/tpls.1204.01>
- Youssef, N. H. (2019). *An Action Research Study Examining Teachers' and Learners' Beliefs Regarding Oral Corrective Feedback: Exploring the Relation Between Training and Teachers' Provision of Oral Corrective Feedback in the Language Classroom* (Order No. 28665878) [Doctoral dissertation, Cardiff Metropolitan University]. Available from ProQuest One Academic. (2537305538). <https://www.proquest.com/dissertations-theses/action-research-study-examining-teachers-learners/docview/2537305538/se-2>

Digilec 10 (2023), pp. 55-73

Fecha de recepción: 30/03/2023

Fecha de aceptación: 05/09/2023

DOI: <https://doi.org/10.17979/digilec.2023.10.0.9597>



e-ISSN: 2386-6691

EL PERFIL DE LA INSTITUTRIZ Y LA EDUCACIÓN FEMENINA VICTORIANA EN *AGNES GREY* DE ANNE BRONTË

THE PROFILE OF THE GOVERNESS AND VICTORIAN FEMALE EDUCATION IN *AGNES GREY* BY ANNE BRONTË

Blanca Paula RODRÍGUEZ GARABATOS*
Universidade da Coruña
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4667-5084>

Resumen

En las novelas victorianas, el personaje de la institutriz (“governess”) es muy interesante debido a la singularidad de su propia educación y a las particularidades que rodean el ejercicio de su profesión. En *Agnes Grey* de Anne Brontë, la autora dibuja un perfil laboral, social y psicológico de la protagonista que viene determinado por la exclusión social y la alienación. La *governess* es una mujer que se aleja de los arquetipos femeninos aceptables por la sociedad. Nos referimos a una fémmina culta y lectora a la que se critica por sus aficiones, una figura que roza lo maternal, pero cuyo cariño y autoridad se desdeñan porque no es madre, una soltera joven cuya pulsión sexual y posible atractivo deben ser reprimidos, un ejemplo de virtudes cristianas imprescindibles para guiar a sus pupilos, quienes, no obstante, desoyen sus consejos. La historia de Agnes Grey nos permite trazar un panorama general sobre la personalidad y desempeño de sus colegas de profesión y nos ofrece una imagen poco halagüeña de un oficio que, en principio, podría resultar enormemente gratificante.

Palabras clave: educación; institutrices; Anne Brontë; *Agnes Grey*; literatura inglesa

Abstract

In Victorian novels, the character of the governess is very interesting because of the uniqueness of her own upbringing and the particularities surrounding the practice of her profession. In *Agnes Grey* by Anne Brontë, the author draws an occupational, social and psychological profile of the protagonist that is determined by social exclusion and alienation. The governess is a woman who distances herself from the feminine archetypes

* Facultade de Filoloxía, Campus da Zapateira, s/n. A Coruña. Email: blanparoga@edu.xunta.gal

of society. We are talking referring to an educated and well-read woman who is criticized for her hobbies, a figure that borders on the maternal, but whose affection and authority are disdained because she is not a mother, a young single woman whose sexual drive and possible attractiveness must be repressed, an example of essential Christian virtues to guide their pupils that nevertheless, disregard her advice. The story of Agnes Grey allows us to draw a general picture of the personality and performance of her professional colleagues and offers us an unflattering image of a trade that, in principle, could be enormously rewarding.

Key Words: education; governess; Anne Brontë; *Agnes Grey*; English literature

1. INTRODUCCIÓN: ANNE BRONTË Y AGNES GREY, UNA AUTOBIOGRAFÍA

Agnes Grey es un trasunto autobiográfico de la novelista Anne Brontë (1820-1849). Nacida en Thorton, Yorkshire, fue la menor de las hermanas Brontë y escribió bajo el pseudónimo masculino de Acton Bell. *Agnes Grey* (1847) es su novela más conocida, aunque también fue autora de un poemario (1846) junto a sus hermanas mayores, las famosísimas Emily y Charlotte, al que contribuyó con veintiún poemas. En su breve vida, tuvo tiempo de redactar una segunda novela, *La inquilina de Wildfell Hall* (1848). Murió de tuberculosis al año siguiente de acabarla.

Anne cursó estudios para ser institutriz, única salida honesta en aquella época para las mujeres que querían ganarse la vida y ser independientes. A los diecinueve años, empezó a ejercer como educadora para la familia de un reverendo, pero su experiencia fue muy poco satisfactoria ya que se encontró con unos pupilos ingobernables y consentidos sobre quienes no le permitían ejercer la disciplina que precisaban. Anne renunció a su puesto, frustrada en sus ideales pedagógicos. Esta decepcionante experiencia sirvió de inspiración para su primera novela, *Agnes Grey*.

Agnes es, como Brontë, hija de un clérigo que gracias a una educación exquisita se plantea trabajar como institutriz para poder ganarse la vida. En el caso de Agnes, un negocio fallido de su padre, el desdén de su opulenta familia materna y la frágil salud de su progenitor, son los condicionantes que determinan su decisión de hacerse con un dinero propio para dejar de ser una carga familiar y en la medida de lo posible, ayudar a los suyos.

Miss Grey va a relatar sus experiencias como “gobernanta” o institutriz en casa de dos familias distintas, los Bloomfield y los Murray. En su primer destino, Wellwood House, se encarga de la educación de tres niños muy pequeños y problemáticos: el señorito Tom Bloomfield, de siete años, que se revela como un auténtico psicópata, aficionado a cazar pájaros para “descuartizarlos” o “asarlos vivos” (Brontë, 2020, p. 33) y sus hermanas; la señorita Mary Ann, una criatura rebelde y “obstinada” (Brontë, 2020, p. 49) y la pequeña Fanny, “dañina, intratable, rendida a la falsedad y el embuste” (Brontë, 2020, p. 51). Tras un fracaso estrepitoso y un despido injusto, Agnes pasa a trabajar para los Murray, una familia de mejor posición social que la anterior, en cuya residencia de Horton Lodge, se ocupará de la formación de Rosalie (dieciséis años), Matilda (trece), John (once) y Charles Murray (diez). Tampoco este desempeño, aunque algo más provechoso que el anterior, será todo lo idílico que la institutriz esperaba.

2. ANNE BRONTË, AGNES GREY Y LA EDUCACIÓN VICTORIANA

Desde su infancia, Anne Brontë estuvo en contacto con el mundo de la literatura gracias a su padre, el reverendo Patrick Brontë. Mr. Brontë trató de transmitir a sus seis hijos su pasión por la lectura. Mary, Elizabeth, Charlotte, Patrick, Emily y Anne tenían a

su disposición una vasta biblioteca, tal y como nos cuenta Elizabeth Gaskell en *Vida de Charlotte Brontë* (1857):

María¹ leía los periódicos y transmitía la información a sus hermanas más pequeñas que, por asombroso que parezca se interesaban por ella. Pero supongo que no tenían libros infantiles y que sus mentes ávidas pacían tranquilamente en los saludables pastos de la literatura inglesa (Gaskell, 2016, p. 101).

Además, según nos cuenta Gaskell (2016, p. 128), Mr. Brontë fomentó en ellos el hábito de leer periódicos de diversas tendencias políticas ya que compraba el *Leeds Intelligencer* (*tory*²) y el *Leeds Mercury* (*whig*) y le prestaban el *John Bull* (*tory radical*) y la revista *Blackwood's Magazine*.

Todas estas lecturas forjaron el bagaje cultural de los hermanos Brontë y les permitieron, ya a temprana edad, tener opiniones formadas sobre asuntos de envidia. Gaskell (2016, p. 102) recoge una interesante anécdota a este respecto: cuando Patrick Brontë pregunta a su hija Anne qué es lo que más necesita un niño, ella responde: "edad y experiencia". Estas ansias tempranas de madurez de la autora se verán refrendadas posteriormente en las páginas de *Agnes Grey* cuya protagonista, ante la negativa paterna para ejercer como institutriz, piensa en "lo delicioso que sería [...] salir al mundo, empezar una nueva vida, tomar mis propias decisiones, desarrollar las cualidades que tenía sin usar, probar las capacidades que tengo y no conozco" (Brontë, 2020, p. 19).

En la educación femenina de la época victoriana, la adquisición de habilidades culturales y artísticas (música, dibujo, canto y labor) superaba con creces a la instrucción en materia de gramática, ortografía, cálculo aritmético, latín o geografía e historia. Las mujeres recibían una formación "de adorno" que en absoluto podía equipararse con la que recibían los varones. Dado que su futuro pasaba por ocuparse del hogar y de las tareas propias de su sexo, se entendía que no necesitaban muchos más conocimientos. Significativamente, todos los saberes que la educación femenina proporcionaba eran útiles para cualquier asunto relacionado con los deberes domésticos. Los idiomas resultaban eficaces para poder hablar con las visitas, las matemáticas permitían llevar adelante las labores de intendencia y los conocimientos científicos podían ser aplicados a la higiene del hogar, a la salud de la familia o a la salubridad en la cocina (Fernández, 2015, p. 310).

Tanto en las familias de clase media como en las más pudientes, la educación que se consideraba más adecuada para las muchachas es que la que se ofrecía en la residencia familiar, normalmente a cargo del padre o de la madre (Pérez, 2018, p. 257). La propia

¹ Mary y Elizabeth murieron a raíz de una tisis contraída en el colegio de Cowan Bridge en donde también estudiaron Charlotte y Emily (Gaskell, 2016, p. 119). Mary, quien destacaba por su portentosa inteligencia fue el modelo para el personaje de Helen Burns en *Jane Eyre* (Gaskell, 2016, p. 114). En *Agnes Grey*, Anne Brontë también le rinde un homenaje a través de Mary Grey, hermana mayor de la protagonista.

² *Tory* es el nombre con el que se denomina a quien pertenece o apoya al partido de los conservadores y *landlords* en Gran Bretaña (Wilks, 2019, p. 183). En un principio, el término tenía connotaciones despectivas, ya que procede de la palabra irlandesa *hairide* o *tóraighe*, que significaba bandolero. Sus oponentes políticos eran los miembros del partido *whig* quienes representaban a los disidentes religiosos y a los comerciantes y cuya ideología buscaba reformas electorales, parlamentarias y filantrópicas (Wilks, 2019, p. 320).

Agnes, hija de clérigo y de la heredera de un rico hacendado, es criada de acuerdo con este modelo:

Mary y yo fuimos educadas en una reclusión estricta. Mi madre que era una mujer con mucho talento, culta y trabajadora, tomó a su cargo nuestra educación con la única excepción del latín (que nos lo enseñó mi padre) así que, ni siquiera fuimos a la escuela (Brontë, 2020, p. 9).

En el caso de los grupos sociales con más ingresos lo ideal era disponer de una institutriz que moldease el desarrollo físico y moral de las jóvenes, mientras que lo más apropiado para sus hermanos era abandonar el domicilio familiar en cuanto pudiesen asistir a algún internado (Pérez, 2018, p. 256). Tal y como nos cuenta Agnes cuando empieza a ejercer como *governess*, éste es el caso de los niños Murray. Mientras que la "marimacho" Matilde³ (Brontë, 2020, p. 101) y "la irritable y caprichosa" Rosalie (Brontë, 2020: 100) van a recibir una educación basada en "la adquisición de talentos ornamentales" (Brontë, 2020, p. 102) que, de acuerdo con los deseos maternos, les faciliten alcanzar el éxito social y un matrimonio ventajoso; sus hermanos Charles y John, asistirán en el futuro a la escuela ya que, según su padre dice: "la educación en el hogar no era una opción" (Brontë, 2020, p. 106). Agnes lo corrobora cuando habla de la primera impresión que le causa su pupilo, John Murray:

El señorito Murray [...] iba a ser enviado a un colegio, lo que para mí era un gran alivio, en el transcurso de un año, con un nivel de ignorancia en verdad escandaloso, en cuanto al latín, así como de las cosas más útiles también olvidadas (Brontë, 2020, p. 104).

En la época victoriana, la mujer no tenía lugar en el mundo literario ni intelectual, no obstante, paradójicamente, es en este período cuando por primera vez las escritoras cobran un papel central en la literatura inglesa, como podemos ver en el caso de Anne Brontë y sus famosísimas hermanas. Para estas pioneras de la literatura femenina, la escritura y la lectura de novelas es un medio para adquirir experiencia en las convenciones tanto de tipo social como romántico y de esta manera poseer una perspectiva crítica dentro de un mundo dominado por la opinión masculina (Walker, 2014, p. 9). Virginia Woolf (2012, p. 90) en *Una habitación propia* (1929), subrayaba esta importancia de la observación de la realidad y el análisis de las emociones que las rodeaban como principal escuela para las primeras novelistas en lengua inglesa.

No obstante, para la sociedad decimonónica inglesa, sí resultaba importante fomentar la lectura y la escritura como vehículos de entretenimiento femeninos. De hecho, en la configuración de los espacios domésticos de las viviendas de la clase media y, sobre todo, de la clase alta, adquirió una especial importancia la biblioteca, como estancia independiente destinada tanto a conservar los libros, como a servir de lugar

³ En la época que se describe, las jóvenes deben poseer una gran capacidad de autocontrol. A las niñas se les permite ciertas actitudes "tomboy" (chica con características y ademanes masculinos), pero solo hasta la pubertad, momento en el que la femineidad debe caracterizar a la adolescente que debe abandonar para siempre otras actitudes, consideradas inapropiadas para esta nueva edad (Fernández, 2015, p. 349). Esta labor transformadora es también función de la institutriz en *Agnes Grey* (Brontë, 2020, p. 103).

idóneo para su lectura (Correa, 2006, p. 31). Las bibliotecas eran entendidas no sólo "como retiro intelectual o profesional, privado, de lectura silenciosa e individual, sino que desempeñaron también un papel de sociabilidad cultural: un espacio para ser exhibido y valorado como capital simbólico" (Martínez, 2001, p. 465). Muy significativo, a este respecto, es el comentario que Rosalie Murray hace a Agnes cuando acude a visitarla a su casa de Ashby Park: "Y en cuanto pueda, le mostraré la biblioteca. Yo no he examinado sus estanterías pero me atrevería a decir que está llena de libros sabios y puede ir a hurgar entre ellos cuando quiera" (Brontë, 2020, p. 271).

Se debe observar en relación con el acceso al libro por parte de la mujer en el siglo XIX, un cambio de actitud muy interesante ya que se desarrolló masivamente la lectura individual que se concebía, además, como una experiencia íntima, vinculada a la esfera privada de la existencia (Correa, 2006, p. 32). En *Agnes Grey* esta idea se puede observar en el interés lector de la viuda Nancy Brown, quien aquejada de una inflamación de los ojos, lamenta no poder releer las Escrituras: "Si le complace a Dios salvarme la vista de manera que pueda volver a leer mi biblia, pienso que estaré más contenta que una reina" (Brontë, 2020, p. 138).

La señora Brown no tiene acceso a muchos libros, pero el que posee es para ella un tesoro de sabiduría que lee de manera incesante, una afición que genera las críticas de su párroco, el señor Hatfield quien le reprocha: "Lo que tienes que hacer es venir a la iglesia en donde oirás las escrituras bien explicadas en lugar de quedarte estudiando la Biblia en casa" (Brontë, 2020: 141).

Esta lectura intensiva es bien distinta de las lecturas de Agnes quien, por su condición de institutriz, tiene acceso a más libros que la pobre Nancy y cuya afición lectora es objeto de reproches por el señor Weston, quien, tras seis semanas sin poder verla, le señala: "Me dijeron, que era usted un perfecto ratón de biblioteca, señorita Grey, tan absorbida en sus estudios que estaba perdida para cualquier otro placer" (Brontë, 2020, p. 241). Lo mismo ocurre con Rosalie Murray, que disfruta leyendo la última "nueva novela de moda" (Brontë, 2020, p. 177) mientras pasea y procura hacerse la encontradiza con una de sus conquistas, el párroco Hatfield.

En los dos primeros casos, resulta llamativa la censura masculina hacia la afición femenina por la lectura (Walker, 2014, p. 9), cuando dicho interés aleja a las mujeres del control masculino⁴. El reproche del clérigo tiene mucho que ver con la supervisión que se ejercía sobre las lecturas femeninas que debían ser sobre todo morales, pedagógicas o sentimentales mientras que, el género novelístico se consideraba peligroso debido a que inflamaba la imaginación femenina (Duby y Perrot, 1993, p. 174). Estas críticas no recaen, sin embargo, en la coqueta Rosalie a quien su madre quiere fiscalizar, no en cuanto al contenido de los libros que lee⁵, sino en lo relativo a los lugares en donde lo hace: "¿Por

⁴ Conviene recordar igualmente que esta actitud proteccionista derivaba de la consideración de la mujer como un ser débil e influenciable, a quien convenía proteger ya que, según afirmaban teóricos como Nicholas Cooke: "la sustancia del cerebro masculino tiene más consistencia, más densidad, en la mujer es más suave y menos voluminosa" (cit. en Correa, 2006, p. 34).

⁵ Como bien señalaba Emilia Pardo Bazán (1976, p. 90) acerca de este tema, a la mujer "[e]n literatura se le ocultan, prohíben o expurgan los clásicos, y se la sentencia al libro azul, el libro rosa y el libro crema; y de todas estas falsedades, mezquindades y miserias sale la mujer menguada y sin gusto, con el ideal estético no mayor que una avellana".

qué no puede hacerlo (leer) en el parque o en el jardín?, ¿por qué tiene que irse al campo y a los senderos?" (Brontë, 2020, p. 179).

3. *AGNES GREY: RETRATO DE UNA INSTITUTRIZ*

En un contexto tan restrictivo como la Inglaterra victoriana, abrirse camino en un mundo básicamente masculino siendo mujer era realmente complejo aunque, como señala Rosa Regás (2008, p. 7): "hubo algunas que, sobre todo por la educación que recibieron, fueron capaces de entender cuál era su vocación oculta y dedicar a su consecución, su voluntad y su fantasía". Mujeres como Anne Brontë entendieron la cultura no sólo como conocimiento sino como un elemento que "permite ahondar en las propias capacidades mentales y emocionales" (Regás, 2008, p. 9). La propia Agnes corrobora esta idea cuando, ante las escasas aspiraciones culturales de sus pupilas, manifiesta su temor de que verse ella misma degradada: "ya me parecía sentir mi intelecto deteriorándose y mi corazón convirtiéndose en piedra" (Brontë, 2020, p. 153).

La mujer no sólo tuvo que luchar para recibir la misma educación que un hombre sino también para que su trabajo fuera igualmente valorado. De hecho, en la novela, cuando Agnes decide poner un anuncio para conseguir un segundo empleo e incrementa sus aspiraciones salariales de veinticinco a cincuenta libras, tiene en cuenta exclusivamente, la calidad de sus cualidades como enseñante: "música, canto, dibujo, francés, latín y alemán, no está nada mal. Muchos querrían todo eso en un solo instructor" (Brontë, 2020, p. 84)

La mayoría de los primeros retratos literarios de institutrices que datan del siglo XVIII⁶, presentan a profesoras muy apreciadas por su desempeño (Barker-Benfield, 1992, p. 369). El objetivo de estas primeras narraciones era, sobre todo, ejemplarizante ya que exaltaban las cualidades excepcionales que eran exigibles a aquellas mujeres que quisieran dedicarse a la docencia. Sin embargo, a partir de 1830, la figura de la institutriz empieza a ser retratada como una víctima, a merced de unos patronos "insolentes y quisquillosos" (Brontë, 2020, p. 84) o directamente hostiles y críticos con su labor ya que "a nadie le gusta que les cuenten los defectos de sus hijos" (Brontë, 2020, p. 35).

Los cambios económicos y sociales ocurridos a mediados de 1800 afectaron a la posición de las institutrices y las novelas que se ocupaban de las *governess* empezaron a abordar nuevas temáticas como la pobreza sobrevenida, la soledad, y los conflictos con sus empleadores. Las condiciones de trabajo, la marginación y la posición social de las protagonistas se podía plasmar fácilmente enfrentándolas con patronos arrogantes de clase alta que entendían poco o nada su situación (Catelli, 2008, p. 7). Un aspecto muy significativo en este género que perdura a lo largo de todo el siglo XIX es que la institutriz era un personaje tan anodino como misterioso, una mujer de la que, por motivos que nada tenían que ver con su personalidad o carácter, se conocía poco o nada.

Dentro de la jerarquía del personal doméstico y por encima de las criadas, se encontraban estas gobernantas, "manzelles" o "miss", muchachas reclutadas, como

⁶ Los ejemplos más tempranos son *Anécdotas de Mary*; o, *La buena institutriz* (1795) de H.S. y *La buena institutriz francesa* (1801) de Maria Edgeworth.

Agnes, en familias burguesas modestas. Esta categoría de mujeres solas, inmortalizada por las hermanas Brontë en *Jane Eyre* y *Agnes Grey*, atrajo la atención de los observadores de la época. Se trata de un fenómeno especialmente importante en Inglaterra en donde el modelo victoriano, al no ofrecer otra alternativa que los polos de madre o prostituta, cargaba a las mujeres solteras, de una imagen de pureza, bondad, virginidad y sacrificio que Anne Brontë supo reflejar particularmente bien en su novela (Duby y Perrot, 1993, p. 443).

La institutriz, dada su formación intelectual y sus exigencias retributivas, era un símbolo de buena posición social para las familias que la empleaban. Ya hemos señalado que sólo las familias más pudientes podían permitirse disponer de una educadora en exclusiva para sus hijos e hijas. A pesar de este rol tan importante, la soledad de las institutrices en las casas en las que trabajaban resultaba insoportable debido a que su papel específico como enseñantes, hacía que no perteneciesen ni a la familia, ni al servicio.

Anne Brontë ilustra muy bien este problema en su novela. Al llegar a Horton Lodge, Agnes, que no puede asearse porque todavía no dispone de sus enseres, solicita ayuda a "una mujer bien vestida" que resulta ser la doncella personal de la señora Murray quien según nos cuenta:

Con aires de alguien que accede a prestar un favor inusual, se comprometió a ordenar el envío de mis cosas [...] Al poco, una doncella de aspecto rudo y un hombre, que no demostraron una actitud muy respetuosa hacia mí, trajeron mi equipaje (Brontë, 2020, pp. 92- 93).

La protagonista vive dolorosamente la contradicción entre los valores que se atribuyen a su educación de *gentlewoman* y las funciones que se ve obligada a ejercer. Símbolo del nuevo poder de las clases medias, la "miss" se ve arrastrada, en virtud de su trabajo remunerado, a lo más bajo de la escala social. Es una burguesa en estado de necesidad cuyo trabajo se convierte en una prostitución de su educación. En el triángulo conflictivo entre padres e hijos, la gobernanta tampoco encontrará el apoyo del resto de las domésticas (Duby y Perrot, 1993, p. 445). Unos capítulos más tarde, Agnes abunda sobre este tema y dice:

Los sirvientes, viendo la poca consideración que profesaban a la institutriz, tanto padres como hijos, rebajaban su comportamiento hasta el mismo estándar [...] despreciaban mis solicitudes y menospreciaban mis instrucciones. [...] el servicio doméstico, en general es ignorante y está poco acostumbrado a la razón y a la reflexión y se deja corromper fácilmente por el mal ejemplo de quienes están por encima de ellos (Brontë, 2020, p. 109).

Si los criados se muestran desdeñosos con ella, tampoco los señores de la casa son mucho más amables. De hecho, así nos describe los modales ásperos de su empleador:

el señor Murray era, según todas las opiniones un propietario campechano y fanfarrón, un devoto cazador de zorros, un hábil jinete y [...] un generoso *bon vivant*. Digo, según todas las opiniones porque excepto los domingos, cuando iba a la iglesia, yo lo veía de mes en mes [...] En esas ocasiones, si pasaba lo suficientemente cerca de mí como para hablar,

hacia un gesto de asentimiento sin ceremonias, acompañado de un "Buenas, señorita" o cualquier otro saludo de este tipo, generalmente breve (Brontë, 2020, p. 95).

Agnes es parte del mobiliario de la casa, una presencia invisible⁷ que vive con la familia, pero que no forma parte de ella. Un ejemplo de esta idea la encontramos en su testimonio a propósito de su aislamiento, durante los paseos de regreso de la iglesia los domingos:

Como ninguno de los antes mencionados, damas y caballeros, notaba siquiera mi presencia, era desagradable pasear a su lado [...] Ellos hablaban por encima de mí o a través de mí, y si mientras lo hacían sus ojos se detenían en mí, parecía que miraran al vacío como si no me vieran o estuvieran deseosos de hacer que lo pareciera (Brontë, 2020, p. 166).

Miss Grey vive en un ambiente de exclusión. En la novela podemos observar muchos otros ejemplos de la imagen de la protagonista marginada y excluida, independientemente de sus cualidades intelectuales y personales, en el seno de una sociedad tan clasista como la victoriana:

El señor Hartfield nunca me dirigió la palabra, como tampoco lo hicieron sir Hugh o lady Meltham, ni el señor Harry ni la señorita Meltham ni ningún otro caballero o dama de los que frecuentaban aquella iglesia ni, en verdad, nadie que fuera asiduo en Horton Lodge (Brontë, 2020, p. 129).

Así vemos cómo en situaciones cotidianas y casi a diario, la institutriz se siente fuera de lugar. Esa es la razón por la que Anne añora constantemente su hogar. Es muy significativa, a este respecto una conversación que mantiene con su amigo, el clérigo Weston, en la que tras afirmar que sus flores favoritas son las silvestres, desdeña las violetas porque como ella misma dice: "no hay nada en particular que me haga sentirme unida a ellas ya que no hay dulces violetas en las colinas y valles de los alrededores de mi casa" (Brontë, 2020, p. 170).

Las institutrices se ven marginadas aunque su condición social inferior venga dada por motivos circunstanciales, como en el caso de Agnes. El infortunio económico familiar a causa de un naufragio ha provocado que la protagonista descienda en la escala social de manera que, al convertirse en institutriz, esté más próxima a la clase media-baja que a la élite religiosa y cultural de la que proviene. Si bien su trabajo de crianza y educación de los hombres y mujeres del mañana la coloca en una posición de gran relevancia, la marginalidad a la que se ve subyugada por los condicionantes sociales dificultan, cuando no impiden su trabajo.

Agnes es una educadora que, no obstante, carece de la autoridad necesaria para imponerse a sus discípulos. Su trato con ellos se plantea como una guerra constante.

⁷ De hecho, esta es la clave de lectura propuesta en dos artículos muy interesantes "Portrait of a Governess, Disconnected, Poor, and Plain: Staging the Spectral Self in Charlotte Brontë's Jane Eyre" de Laurence Talairach y "From Portrait to Person: A Note on the Surrealistic in Jane Eyre" de Lawrence E. Moser. Ambos artículos retratan a Jane Eyre como un ser invisible y fantasmal que logra materializarse y labrar su identidad y su lugar en la sociedad (Rubio, 2018, p. 10).

Cuando comienza a trabajar en Wellwood House, durante un recreo en el que sale a pasear con los niños Bloomfield, relata:

Durante ese rato nos llevamos tolerablemente bien salvo por una cuestión: me di cuenta de que ellos no eran conscientes de que venían conmigo, sino que más bien era yo quien debía ir con ellos a donde fuera que quisieran llevarme. Yo debía correr, caminar, o permanecer parada según convenía mejor a sus juegos (Brontë, 2020, p. 38).

El capricho de las criaturas impide a Grey realizar su trabajo y lo que es peor, la rebeldía infantil encuentra refuerzo en los progenitores quienes critican constantemente a Agnes. Así, por ejemplo, el señor Bloomfield la acusa de negligencia:

Pensaba que cuando tuviéramos institutriz serían mejores pero en lugar de eso se están volviendo peores cada vez: no sé qué está pasando con sus lecciones pero con sus hábitos, desde luego no dan ningún síntoma de mejoría (Brontë, 2020, p. 52).

Por su parte, su esposa la reprende por mostrarse demasiado despótica con su hija tal y como se ve en este diálogo entre ambas: “- ¿Qué son esos chillidos horribles? - la señorita Mary Ann se está comportando mal señora, tiene una rabieta. - Nunca jamás había oído un ruido tan horrible. Debe de estar usted matándola” (Brontë, 2020, p. 49). Agnes se perfila como una víctima de su propio trabajo que, por su posición intermedia en el seno de la familia, como mediadora entre padres e hijos, no satisface las expectativas de ningún bando.

4. AGNES GREY: LA REPRESIÓN DE LOS DESEOS

Simón Hernández (2017, pp. 132-133) ha señalado cómo en el ideario colectivo y cultural de la sociedad victoriana, la mujer soltera era una figura omnipresente, ya que los acontecimientos bélicos de la época (las guerras napoleónicas) y otros factores determinantes (como la mortalidad infantil o la emigración masculina) habían provocado que la población femenina aumentase durante todo el siglo XIX. Hill en su obra *Women Alone: Spinsters in England, 1660-1850* (2001), refleja la naturaleza de las relaciones entre estas mujeres solteras, su forma de vida, sus trabajos (como el de institutriz) y sus vías de escape. Especial interés tiene el término *spinster*, palabra que actualmente tiene connotación negativa, y se traduce por "solterona". La idealización del matrimonio había alcanzado, en estos momentos, tal magnitud, que el término *spinster* acabó teniendo un significado negativo.

Por su parte, Rubio (2018, p. 15) abunda en la soltería como arquetipo negativo que funciona como un estigma con el que se caracteriza a las institutrices. Éstas son mujeres que se alejan del ideal victoriano de señora casada y respetable y que se aproximan peligrosamente a la soledad turbia que rodea a la figura de la prostituta:

Both categories of women were defined in terms of their distance from the ideal role of wife and mother: prostitutes and spinsters alike were believed to be barren and repulsive

to decent men. The figure of the governess threatened to combine the most disturbing aspects of these two archetypes... (Hughes, 2001, pp. 119-120).

En el caso de *Agnes Grey*, la institutriz es la infeliz solterona que debe lamentarse por no haber nacido con la suerte de mujeres tan superficiales como su pupila, la señorita Rosalie Murray, cuyo destino es un matrimonio decente y ventajoso. Rosalie es una muchacha muy hermosa y muy coqueta que, sin embargo, a pesar de sus propias veleidades amorosas, considera impropio cualquier acercamiento amistoso entre su maestra y un hombre, aunque éste sea un clérigo respetable. Cuando el señor Weston empieza a mostrar inclinación por Agnes, Rosalie ridiculiza y exagera la incipiente relación:

¡Oh señorita Grey!, por fin ha venido, ¿eh?. Me pregunto por qué se ha rezagado tanto, aunque ahora entiendo por qué defiende usted con tanto esmero al señor Weston cuando me meto con él... ¡Ajá!, ¡ahora lo veo todo! [...] ya ves, Matilda, acabamos de averiguar por qué (*miss Grey*) va tanto a casa de Nancy Brown: va allí a coquetear con el señor Weston (Brontë, 2020, p. 173).

Con este comentario, la maliciosa muchacha pone en duda incluso las acciones caritativas de Agnes, que únicamente acude a casa de la casi ciega señora Brown para ayudarla con la costura⁸ y leerle la Biblia. De acuerdo con las palabras de Rosalie, toda posibilidad de enamorarse o de casarse sexualiza a Agnes de un modo inadecuado y la hace sospechosa de querer aprovecharse de su juventud y posición prevalente en Horton Lodge para salir de la situación social en la que se encuentra.

Este talante restrictivo de la sociedad victoriana respecto a las institutrices ha llevado a entender su figura asexualizada como una especie de tercer sexo. Trev Broughton denomina “the sex-less image of a governess” esta fórmula de exclusión que obliga a estas mujeres a contener sus pasiones y sus deseos más profundos para no ser juzgadas severamente (Rubio, 2018: 17):

As readers may have noticed, the mid-century debate about the “Governess Question” is largely silent about her potential as a marriage partner, as a possible mother, as a sexual subject, or indeed as a subject of desire of any kind (...) Yet throughout the century there seems something overemphatic about the public image of the governess as “spinster”, as “redundant” or “surplus”: as if she were a sort of third sex beyond the pale of conventional expectations (Broughton, 1997, pp. 176-177).

Curiosamente, en el caso de Agnes, esta idea acentúa el interés por el personaje, ya que aquello que debe ocultarse normalmente se desea con más fuerza y ello provoca que la expresión de los propios afanes resulte particularmente atractiva para el lector. La pulsión amorosa de *miss Grey* hacia el señor Weston aflora conscientemente y ella misma lo reconoce, cuando señala que, sin confesárselo a nadie, ni siquiera a su propia madre:

⁸ Curiosamente, El antiguo significado de la palabra *spinster* era el de hilandera, y en su evolución semántica a lo largo del tiempo se aprecia la progresiva asociación de esta labor con la situación de la mujer sola (Simón, 2017, p. 133)

pensaba en él, apreciaba su imagen en mi mente y atesoraba cada palabra, cada mirada y cada gesto que mi memoria retenía y pensaba en sus excelencias y peculiaridades y todo lo que de él había visto, escuchado o imaginado (Brontë, 2020, p. 262).

Es más, Agnes se recrea en la idea del sacrificio: "no volvería a verlo más, si me fuera negado contribuir a su felicidad, prohibido para siempre probar las alegrías del amor, bendecir y ser bendecida" (Brontë, 2020, p. 263). La protagonista sostiene a solas estas preocupaciones muy diferentes a las de cualquier otra joven en edad casadera de la sociedad victoriana. Sin embargo, sus necesidades nos permiten apreciar que la realización de sus deseos es un elemento fundamental para construir su identidad. Tras la fachada forzosa de la institutriz solterona, asexual y anodina, de la que hablaba Broughton, emerge una personalidad anhelante y esperanzada cuyas expresiones amorosas escandalizarían a cualquiera que se asomara a su cuaderno de poemas:

a menudo buscamos alivio en la poesía, ya sea en las efusiones de los otros [...] ya en nuestros propios intentos de expresar esos pensamientos y sentimientos en versos, tal vez no tan rítmicos pero más auténticos [...] todavía conservo aquellas reliquias de pasión y experiencia pasada (Brontë, 2020, p. 227).

En Agnes también encontramos a lo largo de la novela, el instinto maternal. La necesidad de proteger a sus pupilos surge, en su caso, no sólo del apego que siente hacia sus padres, sino también de la autocompasión ya que ella misma, a su llegada a la mansión de Horton Lodge, situada a setenta millas de su hogar, añora enormemente a su familia: "Me sentía como si me hubieran alejado de todo encanto y de repente, hubiese caído de las nubes en una tierra lejana e ignota, completamente aislada de todo lo que había visto o conocido antes" (Brontë, 2020, p. 93). En su primer empleo, en Wellwood House, Agnes no puede evitar, por momentos, identificarse con sus pequeños pupilos que, como la propia institutriz, están desplazados del mundo de los adultos que los rodean: "todos los que venían de visita me resultaban más o menos molestos, no porque me ignoraran [...] sino porque me era imposible mantener a mis alumnos alejados de ellos, algo que se me indicaba repetidamente que hiciera" (Brontë, 2020, p. 75). La necesidad de mitigar la propia soledad es, en su caso, un factor fundamental para tratar de proteger y entender a los niños, aunque dada la actitud abiertamente hostil de éstos, este sentimiento inicial de empatía no sirva a Agnes de demasiada ayuda.

Al comienzo de su vida como institutriz, *Miss Grey*, ingenuamente, alberga la esperanza de que el vínculo que entable con sus discípulos trascienda y se convierta en un lazo parecido al de una madre con sus hijos y para lograr este propósito, confía únicamente en el valioso referente que le proporciona su propia educación:

¡Qué encantador sería que me confiaran el cuidado y la educación de unos niños! [...] Lo único que tenía que hacer era volver los ojos de mis pequeños alumnos hacia mí misma a su edad y sabría, en el momento, cómo ganarme su confianza y afecto, cómo estimular el arrepentimiento entre los desobedientes, cómo envalentonar a los tímidos y cómo consolar

a los afligidos; cómo hacer la virtud practicable, la instrucción deseable y la religión hermosa y comprensible (Brontë, 2020, p. 20).

Desgraciadamente para la protagonista, los pupilos de la casa Wellwood son indomables y a pesar del ejercicio de cualidades propias de la mejor madre: "firmeza inquebrantable, diligencia devota, perseverancia incansable y cuidado incesante" (Brontë, 2020, p. 77), la señora Bloomfield decide despedir a Agnes haciéndola responsable de la baja formación académica, los modales zafios y el temperamento rebelde de sus hijos.

Algo más reconfortada se sentirá tras su paso por Horton Lodge ya que, en el tramo final de la novela, Rosalie Murray, convertida ahora, tras un ventajoso matrimonio, en lady Ashby, la reclama para hacerle participe de su infelicidad matrimonial, una cuestión que no puede confesar a su propia madre, la señora Murray ya que ésta ha sido el principal artífice de su enlace. Rosalie sabe perfectamente que la señorita Grey se ha comportado con ella durante sus años de institutriz, como una verdadera figura materna, ya que, en sus propias palabras: "(Miss Grey) hablaba con ellos y era muy agradable y divertida, a veces, a su manera, que era bastante diferente a la de mamá, pero que estaba muy bien para variar" (Brontë, 2020, p. 110). Precisamente esta confianza en su amabilidad y cariño hace que, sólo doce meses después de su boda, le escriba una carta para que la visite en Ashby Park "por piedad hacia su amiga" (Brontë, 2020, p. 266). Agnes puede sentirse satisfecha en cuanto a su ascendente sobre Rosalie aunque la visita a la mansión de los Ashby resulte infructuosa, ya que su antigua pupila no parece muy dispuesta a seguir sus consejos para alcanzar una mayor felicidad en su vida conyugal.

La existencia de Agnes en sus años de institutriz se caracteriza por el tedio y la alienación (Rubio, 2018, p. 21). Los días son rutinarios y sus tareas mecánicas, sólo amenizadas por las trastadas o caprichos de sus pupilos. Despertarse al alba, ayudar a sus alumnos en su aseo, aparecer siempre impecable en su vestimenta y modales, enseñar (o tratar de hacerlo) una serie de materias concretas cada día, comer con los pupilos y educarlos en los modales de la mesa y en definitiva, hacer todo lo posible (y lo imposible) para que sus empleadores se sientan complacidos por su atención y desvelo hacia los niños:

Cuando queremos juzgar los méritos de una institutriz -dice la señora Murray- miramos a las jóvenes que atestigua haber educado y la juzgamos en consecuencia. La institutriz juiciosa sabe esto, sabe que mientras ella vive en la oscuridad, las virtudes y defectos de sus alumnas están expuestos a todos los ojos y, a no ser que se olvide de sí misma en su tarea, no tiene esperanza de éxito (Brontë, 2020, p. 236).

En estas escuetas palabras, la señora Murray expresa de manera tajante el extrañamiento que debe autoinfligirse la buena gobernanta. La alienación, término definido por Hegel como el distanciamiento del sujeto en relación consigo mismo era algo en lo insistían los manuales que se escribían para especificar qué se esperaba de una buena institutriz y que los Murray exigen a rajatabla. De igual manera, dada la importancia de la religión en esa época, cabe resaltar la definición de alienación que da Ludwig Feuerbach, quien, por su parte, utilizaba el concepto de alienación para explicar

el fenómeno religioso en el cual el ser humano renuncia a su propia naturaleza en favor de la de un ser entregado a Dios (Rubio, 2018, p. 13). También este aspecto es exigible a Agnes que según la señora Murray, debe ser un ejemplo de virtudes cristianas en el trato con sus discípulos:

espero que usted mantenga la calma y sea siempre paciente y tolerante [...] hasta ahora todas las institutrices, incluso las mejores, han mostrado ser deficientes en este respecto. Carecían de ese carácter manso y tranquilo del que san Mateo, o quien fuera, decía que era mejor que cubrirse de adornos (imagino que usted conoce de sobra el pasaje al que me refiero al ser hija de un clérigo (Brontë, 2020, p. 98).

En definitiva, en este contexto, la resignación es la única salida para una buena gobernanta tal y como la propia Agnes confiesa: "Me tragaba mi orgullo y reprimía mi indignación" (Brontë, 2020, p. 106).

Esta vida, insoportablemente monótona y restrictiva, sólo parece animarse un poco con la asistencia a la iglesia los domingos y con las visitas caritativas de Agnes a los colonos de Horton Lodge a quienes ayuda en lo que puede⁹. Casualmente, en ambos lugares va a coincidir con el señor Weston, un clérigo por el que pronto sentirá una inclinación amorosa que se verá correspondida.

Los paseos al aire libre y la contemplación de la naturaleza son otras de las vías de esparcimiento de Agnes. Estas dos aficiones también propician su relación con Weston e incluso, le van a proporcionar otro tipo de entretenimiento ya que sus caminatas aleatorias por los senderos de Moss Lane le permiten ser testigo de los escauceos amorosos de la señorita Rosalie y el párroco Hatfield. La señorita Grey obligada a ser carabina de Rosalie, descubrirá para su sorpresa y escándalo, que el interés de la joven en el párroco es puramente superficial y sólo que aspira a seducirlo para satisfacer su propia vanidad. Agnes se horroriza ante esta actitud de su pupila, pero más adelante, cuando Rosalie quiera repetir la maniobra con Weston, descubrirá en ella misma nuevas emociones como el deseo, el amor y los celos.

Las pulsiones sexuales afloran en Agnes casi sin querer, ante la presencia de una posible rival y en la línea de la propensión erótica que Virginia Woolf (2012, p. 130) señalaba en *Una habitación propia*: "Albergamos un instinto profundo, aunque irracional, en favor de la teoría de que la unión del hombre y de la mujer posibilita la máxima satisfacción, la felicidad más plena". En esta idea de plenitud a través del amor romántico, insiste la señorita Grey cuando confiesa su necesidad de establecer "una comunión con esa alma en la que me sentía tan profundamente interesada y asimilar sus pensamientos más puros y mis más sagradas aspiraciones sin que tal felicidad tuviera pega alguna" (Brontë, 2020, p. 209).

⁹ En general, en esta época, la filantropía se relaciona con la pureza, con una cierta represión de cualquier impulso erótico. No obstante, esta actividad filantrópica también desafía el estatus de ángel del hogar, conectando la esfera doméstica con la pública, lo cual podía conducir a un cierto descuido de lo doméstico y ser síntoma de un cierto grado de ambición. Además, la filantropía, aunque se presentaba como una extensión del papel femenino en lo doméstico, a menudo era mal vista por aquellos que veían peligro en la incursión en la esfera pública de una mujer, ya que esto podría embastecerla y así perder su elegancia y finura (Fernández, 2015, pp. 363-364)

La sexualidad de Agnes no ha sido obviada en la novela. La atracción física forma parte del retrato psicológico de la protagonista y está presente en sus confesiones (García, 1988, p. 35). Hay al menos dos alusiones suficientemente claras con respecto al deseo en la protagonista. En la primera de ellas, el deseo se despierta en Agnes al evocar la pasión que percibe en el señor Weston y conlleva para ella, sentimientos vergonzantes que la propia protagonista expresa:

He omitido contar sus palabras con detalle, partiendo de la idea de que no interesarían tanto al lector como a mí, no porque las haya olvidado. No. Las recuerdo bien porque pensé en ellas una y otra vez en el transcurso de ese día y de muchos sucesivos, no sabría decir con qué frecuencia y recuerdo cada entonación de su voz profunda, cada destello de sus vivos ojos castaños y cada brillo de su amable sonrisa aunque demasiado fugaz. Tal confesión parecerá muy absurda, me temo, pero no importa: ya la he escrito y los que la lean no sabrán quién es el escritor (Brontë, 2020, p. 188).

En la segunda ocasión, Agnes se descubre a sí misma implorante, suplicando a Dios que no permita a la señorita Rosalie llevar adelante sus propósitos y enamorar a Weston:

Por esta oración hubiera podido ser repudiada tanto por hombre como por mujeres pero Padre, tú no me despreciarás dije y sentía que era verdad. Tenía la sensación de estar implorando tanto por el bien de otro como por el mío... No, que incluso ese era el objetivo principal del deseo de mi corazón (Brontë, 2020, p. 174).

En este párrafo revelador, la protagonista apela a la moralidad de sus sentimientos frente a la vacuidad de su rival para justificar a sus propios ojos y a los del lector, su pasión amorosa. Indudablemente en Agnes impera, incluso en estas circunstancias, una conciencia moral, sustentada por valores religiosos y reafirmada por las normas sociales. No podría ser de otra forma si tenemos en cuenta su educación y su condición de hija de un clérigo.

5. APUNTE FINAL: AGNES MAESTRA, LA ESCUELA VICTORIANA

Al finalizar la novela, Agnes, tras la muerte de su padre y la renuncia de su madre a los derechos a la herencia de su abuelo, decide fundar una escuela para jovencitas bajo la dirección materna:

nuestra escuela no estaba situada en el corazón de la ciudad. Al entrar en A - desde el noroeste hay una hilera de casas de aspecto respetable [...] En una de las viviendas más grandes habitábamos mi madre y yo, con las jóvenes que nuestros amigos y el público habían decidido encomendar a nuestro cargo (Brontë, 2020, p. 287).

La escuela de las Grey, situada en una ciudad / “balneario de moda”, se financia con la venta de la casa familiar y del mobiliario que les queda tras la muerte del patriarca. Inicialmente, atraen a “dos o tres alumnas, para empezar” (Brontë, 2020, p. 251). Poco a poco, gracias al prestigio que van adquiriendo, este escaso número inicial se va

incrementando. En una visita de Weston Agnes comenta: “Me preguntó si nuestros asuntos prosperaban y le contesté que nos iban muy bien. Habíamos aumentado el número de alumnas después de la Navidad y esperábamos aún más al final de éstas” (Brontë, 2020, p. 291).

Las asignaturas que se impartían en primera instancia eran muy básicas. Hablamos de lo que se conocía como las *Three Rs: Reading, wRiting and aRithmetic* (lectura, escritura y aritmética). Además, las maestras dedicaban una especial atención a la caligrafía y al uso de la pluma y la tinta ya que tener una letra firme, inteligible y con bellas curvas, se consideraba una cualidad muy apreciada en las estudiantes:

entré en el aula para atender a las alumnas pero entre los cuidados de la caligrafía y las sumas, en los intervalos entre corregir errores por aquí y reprender un descuido por allá, interiormente me regañaba a mí misma (Brontë, 2020, p. 261).

La metodología habitual era que las alumnas memorizasen poemas, rimas, canciones y oraciones y las recitasen en voz alta en clase, para aprender a pronunciar correctamente. La educación femenina también se centraba en gran medida en los talentos que se esperan de una joven instruida, como el aprendizaje de las labores, el conocimiento del francés, cierta destreza en el dibujo y las habilidades musicales (Galán, 2020, p. 67). La propia Agnes hace referencia a esta educación más esmerada cuando expresa su decepción ante la llegada de un hombre que ella desea que sea el señor Weston, pero que resulta “ser un maestro de música que venía a ofrecer sus servicios para nuestra escuela” (Brontë, 2020, p. 260).

Las disciplinas escolares también incluían actividades deportivas. Hasta mediados del siglo XIX se consideraba que la niñas y mujeres no debían practicar deportes para preservar su anatomía de cara a la reproducción. En este sentido, pasada la mitad del siglo, se produce un cambio de tendencia y los médicos empiezan a aconsejar a las chicas que fortalezcan sus cuerpos, haciendo algo de deporte. La madre de Agnes corrobora esta nueva corriente higienista cuando, viendo a su hija demacrada y con mal aspecto, le dice: “Tienes que aprender a tomar las cosas con más calma y ser más activa y alegre. Haz ejercicio, siempre que puedas y déjame a mí las tareas más pesadas” (Brontë, 2020, p. 263). La propia Agnes también incide en el desarrollo de actividades deportivas cuando señala que acostumbra a dar largas caminatas por la playa “ya fuera con mis alumnas, ya fuera con mi madre durante las vacaciones” (Brontë, 2020, p. 287).

Escuelas femeninas, como la de las Grey, sentaron las bases de la educación pública para las mujeres victorianas, aunque el acceso a la educación superior fuera prácticamente imposible. Lo único que les era permitido, a partir del año 1848, era asistir a la Universidad de Queen, para formarse como maestras. Sin embargo, los avances en materia educativa fueron progresando con el paso de los años y gracias a las escuelas para chicas, muchas mujeres pudieron acceder a nuevos empleos como secretarías, vendedoras, cajeras, mecanógrafas, enfermeras, parteras u obstetras.

La maestra, en estas escuelas, es una mujer con una imagen más relajada que la de la de las severas institutrices particulares (Galán, 2020, p. 67). Agnes subraya la enorme

mejoría que su vida laboral experimenta gracias a su nuevo estatus como profesora independiente: “había, de hecho, una considerable diferencia entre trabajar con mi madre en una escuela propia y trabajar entre extraños, depreciada, pisoteada por mayores y jóvenes” (Brontë, 2020, p. 259). Esta felicidad, será sustituida por la dicha conyugal en el momento en que se case con el señor Weston y deba abandonar sus tareas como docente y dedicarse al cuidado de su familia y a la educación de sus hijos.

6. CONCLUSIÓN

Agnes Grey es un trasunto biográfico de Anne Brontë. Al haber sido la autora institutriz, conocía bien los sinsabores de la profesión y había vivido en sus propias carnes la sensación de exclusión y marginalidad que las educadoras particulares sufrían, cuestiones que se tratan en la novela. Además, Anne Brontë deja claras sus ideas sobre las cualidades que debe reunir una institutriz (paciencia y resignación) sin obviar los métodos disciplinarios que son imprescindibles para alcanzar el objetivo de formar la mente y el espíritu de los jóvenes a su cargo. De igual modo, subraya la falta de apoyo que, en su labor, obtiene de los progenitores de sus alumnos que se desentienden totalmente de sus obligaciones educativas al haber delegado totalmente éstas en la persona a la que contratan.

No sólo es interesante el análisis pedagógico que ofrece la novela sobre la educación en época victoriana, también la autora se ocupa de trazar un perfil psicológico muy atinado sobre la personalidad de su protagonista. Como ha señalado Lorna Clark (2003, p. 40), al escribir desde el punto de vista femenino, las mujeres novelistas individualizaron a sus personajes *spinters* más allá de estereotipos preconcebidos y supieron describir certeramente el mundo al que su soltería y su género las confinaban. Como podemos ver en el caso de *Agnes Grey*, los lazos emocionales más fuertes de las institutrices se formaban con empleadores, alumnas, parientes y excepcionalmente, con aquellas personas necesitadas a las que prestaban cuidados (Nancy Brown) o con algún clérigo, como el señor Weston, poco sospechoso, en principio, de algún interés espurio.

Agnes es una joven inquieta, con ansias de conocimiento, instinto maternal y ganas de enamorarse que, no obstante, debe hacer frente a una negación de sí misma que, en no pocas ocasiones, le resulta asfixiante. Sin embargo, a pesar de su docilidad aparente, la protagonista se revela como una docente con una vocación férrea y las ideas muy claras que, además, reclama para sí misma el trato y la dignidad que merece y que, en sus propias palabras, corresponden a "una mujer respetable y bien educada, instructora y guía" (Brontë, 2020, p. 86).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barker-Benfield, G. J. (1992). *The Culture of Sensibility: Sex and Society in Eighteenth-Century Britain*. University of Chicago Press.

- Brontë, A. (2020). *Agnes Grey*. Austral.
- Broughton, T. L. (1997). *The governess: an anthology*. Sutton Publishing.
- Catelli, N. (2008). Prólogo. En C. Brönte, *El profesor* (pp. 5-8). RBA.
- Clark, L. J. (2003). From the Margins to the Centre: The Spinster as Author, Narrator and Actor. *The Burney Journal*, 6, 36-54.
- Correa Ramón, A. (2006). El siglo de las lectoras. En M. P. Celma Valero y C. Morán Rodríguez (Eds.), *Con voz propia. La mujer en la literatura española de los siglos XIX y XX*, (pp. 29-39). Fundación Instituto Castellano y Leonés de la Lengua.
- Duby, G. & Perrot, M. (1993). *Historia de las mujeres en Occidente, El siglo XIX*. Taurus.
- Fernández Mosquera, A. I. (2015). *La family novel inglesa del siglo XIX: el modelo femenino de Charlotte Yonge*. [Tesis doctoral, Universidad de Vigo]. <https://www.investigacion.biblioteca.uvigo.es/xmlui/bitstream/handle/11093/440/La%20family%20novel%20inglesa%20del%20siglo%20XIX.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Galán Rodríguez, N. (2020). Miss Jane and miss Eyre: de alumna a profesora en *Jane Eyre*. *DIGILEC Revista Internacional de Lenguas y Culturas*, 7, 61-72. <https://doi.org/10.17979/digilec.2020.7.0.7102>
- García Doncel, M. R. (1988). *El modelo femenino en Jane Eyre*. Servicio de publicaciones de la Universidad de Cádiz. <https://tiendaeditorial.uca.es/descargas-pdf/8477869545-completo.pdf>
- Gaskell, E. (2016). *Vida de Charlotte Brontë*. Alba Minus.
- Hill, B. (2001). *Women Alone: Spinsters in England, 1660-1850*. Yale University Press.
- Hughes, K. (2001). *The Victorian governess*. Hambledon and London.
- Martínez Martín, J. A. (2001). La circulación de libros y la socialización de la lectura. Nuevos públicos y nuevas prácticas. En J. A. Martínez Martín (Coord.), *Historia de la edición en España (1836-1936)*, (pp. 455-472). Marcial Pons.
- Pardo Bazán, E. (1976). *La mujer española y otros artículos feministas*. Editora Nacional.
- Pérez Porras, A. (2018). La educación y el progreso social en la Inglaterra victoriana: El caso de Emily Brontë en *Wuthering Heights*. En J. D. Sánchez, M. E. Jaime de Pablos y M. Borham Puyal (Coords.), *La Universidad con perspectiva de género* (pp. 253-265). Ediciones Universidad de Salamanca. <https://gredos.usal.es/handle/10366/138843>
- Regás, R. (2008). Prólogo. En G. Elliot, *Middlemarch* (pp. 7-12). RBA.
- Rubio Céspedes, D. (2018). *Lienzo en blanco: construcción y desviación en la identidad de la institutriz victoriana*. [Tesis de Grado, Universidad de los Andes, Bogotá]. <https://repositorio.uniandes.edu.co/bitstream/handle/1992/39373/u821347.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Simón Hernández, F. (2017). El estereotipo de la solterona: literatura y construcción social en la Inglaterra de Jane Austen (1775-1817). *Revista de historiografía*, 26, 125-148. <https://doi.org/10.20318/revhisto.2017.3702>
- Walker Gore, C. (2014). Setting Novels at Defiance: Novel Reading and Novelistic Form in Charlotte M. Yonge's *The Heir of Redclyffe*. *Nineteenth-Century Gender Studies*, 10(1).

Wilks, J. (2019). *The Tory Baronet, Or Tories, Whigs, and Radicals*. Creative Media Partners, LLC.

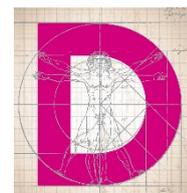
Woolf, V. (2012). *Una habitación propia*, Alianza.

Digilec 10 (2023), pp. 74-91

Fecha de recepción: 07/08/2023

Fecha de aceptación: 03/10/2023

DOI: <https://doi.org/10.17979/digilec.2023.10.0.9886>



e-ISSN: 2386-6691

A COMPARATIVE ANALYSIS OF ONLINE ENGLISH LANGUAGE DICTIONARIES AND ONLINE PORTUGUESE LANGUAGE DICTIONARIES FROM THE PERSPECTIVE OF LEARNING PORTUGUESE AS A FOREIGN LANGUAGE

UN ANÁLISIS COMPARATIVO DE DICCIONARIOS EN LÍNEA DE LENGUA INGLESA Y DE LENGUA PORTUGUESA DESDE UNA PERSPECTIVA DEL APRENDIZAJE DE LA LENGUA PORTUGUESA COMO LENGUA EXTRANJERA

Maximiliano Eduardo ORLANDO*
English Montreal School Board. Adult Education

Abstract

There are studies that have analysed Portuguese language dictionaries and that have highlighted the importance of the presence of examples in dictionaries (Santiago, 2012; Lu, 2018). Owing to this importance, it was decided to compare the frequencies of examples of two sets of words, namely, contrastive words and verbs that may convey recommendation or advice. These frequencies were obtained from a sample of the main body of Portuguese language dictionaries that are available online and from a sample of the main body of online English language dictionaries that have an orientation towards learning English as a foreign language. This comparison was carried out by using a search bar and a software application created by the author. From the analyses of the data which had been collected, it was argued that, in some cases, learners of Portuguese as a foreign language would have to make use of other sources of examples to learn to use the target words. On the other hand, in similar cases, the need to use sources of examples apart from those presented in the main body of the target English language dictionaries, while learning the English language, could be reduced. The pedagogical implications of this argument for learning and teaching Portuguese as a foreign language were presented. The limitations of the present study and future research possibilities were also discussed.

Keywords: online dictionaries; frequencies of examples in dictionaries; English language; Portuguese language; contrastive words and verbs that may convey recommendation or advice

* Email: maxorl@outlook.com

Resumen

Hay estudios sobre diccionarios de lengua portuguesa que han subrayado la importancia de la presencia de ejemplos en diccionarios (Santiago, 2012; Lu, 2018). Debido a esta importancia, se decidió comparar las frecuencias de ejemplos de dos grupos de palabras, a saber: palabras adversativas y verbos que pueden expresar recomendación o consejo. Se obtuvieron estas frecuencias de una muestra del cuerpo principal de diccionarios de lengua portuguesa que están presentes en la web y de una muestra del cuerpo principal de diccionarios en línea de lengua inglesa que tienen una orientación hacia el aprendizaje de la lengua inglesa como lengua extranjera. Esta comparación fue realizada empleando una barra de búsqueda y un programa de aplicación desarrollado por el autor. A partir de los análisis de los datos, se podría sostener que, en algunos casos, los estudiantes de portugués como lengua extranjera tendrían que hacer uso de otras fuentes de ejemplos para aprender a usar las palabras meta. Por otro lado, en casos similares, la necesidad de buscar ejemplos además de los presentes en el cuerpo principal de los diccionarios de lengua inglesa analizados en el aprendizaje de esta lengua podría ser menor. Las implicaciones pedagógicas de este razonamiento en referencia al aprendizaje y a la enseñanza de la lengua portuguesa como lengua extranjera, las limitaciones del presente estudio y la posibilidad de futuras líneas de investigación en la presente área de estudio fueron tratadas.

Palabras clave: diccionarios en línea; frecuencias de ejemplos en diccionarios; lengua inglesa; lengua portuguesa; palabras adversativas y verbos de recomendación o consejo

1. INTRODUCTION

In a discussion and review of the use of dictionaries, Welker (2008) mentioned a sample of fifteen books whose titles were all written in English and in which there was no mention of dictionaries, even though their topic was second or foreign language teaching. Nevertheless, where teaching and learning English as a foreign language is concerned, there is a selection of online dictionaries that are available at the time of writing. Indeed, despite the fact that dictionaries may not have been dealt with in several books on second or foreign language teaching, some publishers of English language dictionaries have not hesitated to offer online dictionaries on sites which have a focus on English language learning. In an article on mixed dictionary genres, for example, Hartmann (2005) mentioned the category *dictionary cum textbook* and illustrated it with the *Macmillan English Dictionary for Advanced Learners*. The online version of the *Macmillan English Dictionary* was launched in 2009.

As far as learning Portuguese as a foreign language (PFL) is concerned, it is a well-known fact that there is a range of online Portuguese language dictionaries that are also available. Nonetheless, it may be observed that whereas the above-mentioned selection of online dictionaries are hosted on sites that focus on teaching and learning English and that appear to consider the language needs of learners of English whose first language is not English, a variety of online Portuguese language dictionaries that could be defined as general language dictionaries are on sites that do not necessarily focus on teaching and learning PFL. The existence of online dictionaries that show an interest in English as a foreign language (EFL) learning may be explained by the large number of EFL learners internationally. On the other hand, it could be argued that the smaller number of PFL learners internationally as compared to the number of EFL learners worldwide would not justify the creation and maintenance of an array of online PFL dictionaries.

Owing to the situation that online monolingual general Portuguese language dictionaries may be used by PFL adult learners, an analysis that centres on a comparison of these dictionaries and of online dictionaries that are hosted on sites that focus on English language learning and that have an interest in EFL seems to be a useful endeavour. Indeed, the study of general language dictionaries from a second or foreign language learning perspective has already been tackled. Welker (2008) mentioned Yorkey's (1969) examination of five North American desk dictionaries aimed at native speakers. In this study, Yorkey (1969) aimed to decide which of these dictionaries would be the most suitable one for a proficient speaker of English who was not a native speaker of English and who was a student in a North American university (Welker, 2008, p. 4). However, since the advent of the internet, online general language dictionaries have been brought into play and have proved to be of research interest as will be shown in the next section. Moreover, it is worth mentioning that in spite of the importance of research on the use of dictionaries, in the above-mentioned review, Welker (2008) also argued for studying dictionaries themselves, and went on to mention general monolingual dictionaries and learners' dictionaries, amongst others (p. 12).

Taking into consideration the context described above, the author of this paper has decided to focus on the following research objective: to compare a sample of online general Portuguese language dictionaries that may be used by PFL adult learners with a sample of online dictionaries which may also have an adult readership and which are hosted on sites that contain materials on English language learning that have a focus on EFL. This comparison will be carried out by looking at the following feature of the microstructure of dictionaries: frequencies of examples. The discussion of this paper will tackle important pedagogical implications of this micro structural aspect of dictionaries for learning and teaching PFL.

With respect to the structure of this paper, a literature review of research on lexicography will follow, and the methodology used will then be described. Afterwards, the findings will be presented and discussed, and conclusions will be drawn.

2. LITERATURE REVIEW

This section has been divided into subsections that are relevant to the theoretical background of the present study. The first subsection will place this study within a general framework of categories and purposes in the study of dictionaries. The second subsection will discuss the use of examples from corpora in the making of dictionaries and will introduce the question of whether the target dictionary sections provide examples of the words that are dealt with in this paper. The third subsection will tackle the importance of having competence to deal with examples provided by dictionaries when teaching and learning a foreign language. It will also discuss the significance of this competence in reference to the words that are approached in this study. The fourth subsection will present concerns regarding the use of online dictionaries as discussed in previous research. The fifth subsection will look into previous research on dictionaries of the Portuguese language and will relate these studies to the present one.

2.1. Studies on lexicography: some categories and purposes

Welker (2006b) suggested three categories regarding recent studies that report research findings concerned with the use of dictionaries. In the first one research reflects users' opinions and habits regarding the use of dictionaries; in the second one research deals with real use of dictionaries; in the third one research tackles the effect of using dictionaries (Welker, 2006b, p. 177). However, Welker (2006b) argued that a fourth category could be added. This category tackles dictionaries as objects that can be accessed by potential users and includes studies that look into what users may see when using a given dictionary (Welker, 2006b, p. 177). To illustrate this category Welker (2006b) mentioned studies that analyse learners' dictionaries (p. 177). The present paper falls into this fourth category.

As advanced in the introduction, the analyses of this paper will focus on the comparison of two samples of online dictionaries. These analyses will tackle pedagogical implications of one aspect of the microstructure of dictionaries, namely frequencies of examples, for learning and teaching PFL. More specifically, these implications consider

adult learners of Portuguese who are taking international PFL examinations at an advanced or proficiency level. In an article which reports the findings of two studies concerning the use of electronic dictionaries, Leffa (2006) mentioned three purposes of using a dictionary: decoding, encoding and a pedagogical purpose. Decoding involves text comprehension, encoding entails the production of text, and the pedagogical purpose refers to lexical acquisition (Leffa, 2006, p. 335). Considering the wide range of language skills that may be required in the context that has just been mentioned, namely international PFL examinations at an advanced or proficiency level, two specific subskills will be borne in mind. These subskills may be required, for instance, to carry out some of the tasks that are present in the writing sections of sample tests of the following PFL examinations: *Diploma universitário de português língua estrangeira* and *Diploma avançado de português língua estrangeira* offered by *Universidade de Lisboa* (<https://caple.lettras.ulisboa.pt/exames>). Both subskills imply the use of dictionaries for encoding purposes. These subskills are contrasting ideas in writing and making suggestions in writing.

2.2. Studies on lexicography: dictionaries, corpora and examples

Biderman (2003) explained that, in modern dictionary making, a corpus that is computerized is used in the selection of dictionary entries (p. 62). In the *About* section of the online *Cambridge Dictionary*, for example, it is explained that two corpora have provided information in the construction of the publisher's dictionaries (<https://dictionary.cambridge.org/about.html>). Another *About* section that is worth citing is that of the *Collins Dictionaries*. In it, the user is informed that the first *Cobuild Dictionary* for learners of English “was the first dictionary to be based in full on research carried out using the Collins corpus” and that this dictionary was published in 1987 (<https://www.collinsdictionary.com/about/>). Therefore, language samples from corpora that lexicographers use to make dictionaries are expected to be reflected in the examples that dictionaries contain.

In the present paper, for example, two very specific sets of words will be targeted: contrastive words and verbs that may convey recommendation or advice. Examples of the former are *nonetheless* and *however* in English and *contudo* and *todavia* in Portuguese. Examples of the latter are *suggest* and *advise* in English and *sugerir* and *aconselhar* in Portuguese. These language items have been selected for three reasons. One is the idea that some complexity in the use of contrastive words and verbs that may convey recommendation or advice in both English and Portuguese, namely in word order as regards the former and in patterns as regards the latter, makes them interesting features that justify observing ways in which they are covered in dictionaries. More specifically, these observations may be useful to learn about the component of the microstructure of dictionaries that can illustrate these complexities and that is tackled in this paper: the use of examples.

Indeed, it is known that dictionaries contain data from corpora, but it would be interesting to observe whether dictionaries also provide the user with a corpus of examples that come from these corpora or from other sources. Leffa (2006), for example,

highlighted the possibility of including examples of language use in a pedagogic dictionary even though the electronic dictionary used in Leffa's (2006) research is different from those that are analysed in this paper. Within the context of the present paper, it would be interesting to discuss what pedagogical implications the observation regarding the presence of examples in the target dictionaries may have for learning and teaching to develop the above-mentioned subskills, namely contrasting ideas in writing and making suggestions in writing in the Portuguese language.

2.3. Studies on lexicography: dictionaries, language learning, language teaching and the use of examples

It has also been shown that dictionaries have been a useful instrument to learn a language. Duran (2008) explained that the lexical approach (Lewis, 1993) has introduced the use of dictionaries as a supplementary tool in teaching methods and that in this approach activities centre on the notion of learning sets of words that co-occur (p. 200). Furthermore, owing to the possible benefits of teaching foreign language learners to use this tool, Duran (2008) also argued for the inclusion of training in the use of dictionaries in foreign language teaching training courses. This training should be thought to enhance the development of various skills. Pontes and Santiago (2009), for example, had argued that a language teacher should be able to compare dictionaries critically (Santiago, 2012, *Considerações finais* section). As regards the topic of this paper, namely examples, Duran (2008) cited Nesi (1999) and mentioned acquiring the skill of obtaining information from them (p. 206). It can be claimed that one type of information that can be obtained from dictionaries is that which the examples these dictionaries contain provide.

The notion of considering a dictionary a learning tool that may provide useful examples and that requires teachers' and learners' competence to deal with these examples leads to the second reason why contrastive words and verbs that may convey recommendation or advice have been selected for analysis: they are likely to be necessary in the performance of the above-mentioned subskills, namely, contrasting ideas in writing and making suggestions in writing in the Portuguese language. As a result, it is thought that learners can profit from examples that illustrate the patterns and collocations of verbs while learning to make suggestions in the Portuguese language, as well as from examples that indicate the possible place or places of contrastive words within a sentence while learning to contrast ideas also in this language. Nonetheless, the last reason why these words have been targeted still needs to be discussed. This reason also concerns the use of examples and will be dealt with below.

2.4. Studies on lexicography: concerns regarding the use of online dictionaries

In Biderman's (2003) review of Portuguese language dictionaries, it is also asserted that dictionaries should include vocabulary from a given speech community while recording meanings and uses of this community's linguistic norm (p. 61). Nonetheless, contrastive words and verbs that may convey recommendation or advice have come under

scrutiny because they may be employed by PFL learners in exam practice for the above-mentioned context, namely international PFL examinations at an advanced or proficiency level, regardless of the geographical location where this exam practice takes place. Consequently, examples from different online Portuguese language dictionaries will be examined irrespective of the linguistic norm these dictionaries record.

So far, it can be deduced that, in the context of the present paper, an online dictionary can be seen as a learning tool which, by providing examples, can help users in the process of learning to contrast ideas in writing or to make suggestions in writing. However, several disadvantages of using electronic dictionaries have been presented. Finger-Kratochvil and Carvalho (2016) mentioned the wrong selection of a meaning in a given entry and also possible fast searches owing to the fact that electronic dictionaries may include much information (pp. 299-300). Leffa (2006) cited Cobb (1997), who also argued that online dictionaries or dictionaries on CD-ROM may have more information than paper dictionaries and that this may increase the amount of information that dictionaries users skip (Leffa, 2006, pp. 334-335).

Nonetheless, as explained above, the potential target user in the present paper learns PFL in an advanced or proficiency international PFL examination context, and this user needs to have access to complex language. This would considerably reduce the disadvantages of using electronic dictionaries that were mentioned above, and justify the usefulness of the analyses of the microstructure of online dictionaries as approached in the present paper. Three studies that deal with Portuguese language dictionaries and whose findings are thought to be relevant to the present research will be cited.

2.5. Studies on lexicography: dictionaries of the Portuguese language

The first study and the present paper share methodological features. In the former, Santiago (2012) compared aspects of the microstructure of two Brazilian school dictionaries. The author compared a set of individual entries of both dictionaries representing different semantic fields. In the entry for *grampo*, for example, it was noted that there were no examples, in spite of the fact that examples may come in useful in the production of written language (Santiago, 2012, *Metodologia e análise das microestruturas* section). In the comparisons, Santiago (2012) observed that the aim of the study was not for a dictionary to be marked as the best or worst one, but to analyse dictionaries while regarding them as important didactic tools (*Considerações finais* section). The use of these tools in specific language areas has been asserted by other authors. Welker (2006a), for example, cited Höfling et al. (2004) to show that the authors had suggested activities in the domain of pronunciation and grammar (p. 233). Rodrigues Liska (2015) suggested that learners use one of six dictionaries which are available online to do activities that deal with aspects of lexical items.

The second study reports aspects of the inclusion of dictionary entries that it is thought are relevant to the present paper. In this study, Barbosa (2021) reported on the findings from an internship at a company that provides an online Portuguese language dictionary: *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa*. These findings are concerned with the influence and role of dictionary users in the making of dictionaries (Barbosa,

2021, p. 5). Barbosa (2021) observed that 660 of the users' suggestions regarding the inclusion of new entries were accompanied by information (p. 19). Within this subcategory, Barbosa (2021) reported that users made use of different means to support their suggestions, and one of these was examples (p. 20). It was explained that the pedagogical implications of the present paper consider adult learners of Portuguese who are taking international PFL examinations at advanced or proficiency level. Nonetheless, it could be claimed that the findings of the present paper are interesting where the use of the target dictionaries by other dictionary users is concerned. This is because Barbosa's (2021) study, which examined a large number of suggestions that had been provided by users of an online dictionary, indicated that these users themselves may make use of examples to substantiate their requests. However, it needs to be highlighted that the exact number of suggestions that had been accompanied by examples out of the 660 suggestions was not provided in this study.

The following study will be cited for the same reasons that the previous two studies were included. Like Santiago's (2012) study, Lu's (2018) work dealt with features of the microstructure of dictionaries. Indeed, Lu (2018) not only examined aspects of the use of Portuguese language dictionaries by Chinese learners, but also analysed Portuguese language dictionaries themselves. Like Santiago (2012), Lu (2018) looked into specific dictionary entries to make some interesting observations. For example, in the entry of *escola* in two monolingual dictionaries, Lu (2018) pointed out that the absence of examples may confuse Chinese learners regarding the meanings of this noun (p. 84). In the entry of the verb *entender*, Lu (2018) argued that the lack of examples and collocations in one of the monolingual dictionaries can make it difficult to learn to use this verb (p. 82). Like Barbosa (2021), Lu (2018) collected data which are relevant to the present paper and which refer to the users of the dictionaries under scrutiny.

Lu (2018) found out that examples are the third element amongst ten categories that are searched for the most in a dictionary when a word is looked up, whereas examples are also the third element that the learners search for but cannot find in the dictionaries they often use (amongst seven categories). It is worth highlighting that this data came from 132 participants, in order to be aware of the dimension of Lu's (2018) study. Lu (2018) also observed that the frequency of use of monolingual dictionaries is higher amongst advanced than amongst elementary learners (p. 57), and this preference agreed with several studies that Lu (2018) cited and that indicated that advanced learners tended to use monolingual dictionaries more often than bilingual ones.

The last three studies present information that can justify the objective of the present research. The first justification is how important it is that dictionaries provide examples that come in useful when learners consult them for written production in the Portuguese language. Therefore, to find out if the target dictionaries contain examples may prove to be an interesting endeavour. Moreover, the decision to analyse monolingual Portuguese language dictionaries in the present paper by envisioning advanced or academic Portuguese language learning contexts is thought to be justified by previous findings regarding the use of monolingual dictionaries of the Portuguese language by more proficient users (cf. Lu, 2018, p. 58). In the next section, the methodology of the present research will be described.

3. METHODOLOGY

In the introduction, it was explained that the objective of this paper is to compare a sample of online general Portuguese language dictionaries that may be used by PFL adult learners with a sample of online dictionaries which may also have an adult readership, which are hosted on sites that contain materials on English language learning and that focus on EFL. In order to place these dictionaries in a given typology, the following will be borne in mind.

In a study on the histories of dictionary types, Podhajecka (2009) argued that “many researchers dealing with lexicographical typologies have commented on the complex task of matching dictionaries to the typological scheme” (p. 162). For example, it can be argued that some of the dictionaries that are analysed in this study belong to more than one of the hybrid dictionary genres presented by Hartmann (2005): An online dictionary may contain aspects of the *dictionary cum dictionary* genre because it includes information from different dictionaries and of the *print dictionary cum electronic dictionary* because it uses information from previously printed dictionaries in an electronic form. Nonetheless, the sample of Portuguese language dictionaries can be defined as predominantly general and monolingual, whereas that of English language dictionaries have the following in common: they are hosted on sites that contain English language learning sources and have an EFL learning orientation. Consequently, the sample of Portuguese language dictionaries and the sample of English language dictionaries will be regarded as two different varieties of the same genre: online dictionaries.

The former are *Dicionário Online Caldas Aulete*, *Dicionário Online de Português (Dicio)*, *Dicionário Priberam Online de Português Contemporâneo*, *Dicionário Infopédia da Língua Portuguesa (em linha)* and *Dicionário Michaelis On-line*. The latter are *Oxford Advanced Learner’s Dictionary*, *English Cambridge Dictionary*, *Collins English Dictionary*, *Macmillan Dictionary*, and *Longman Dictionary of Contemporary English Online*. These dictionaries have an important presence on the Web, where their amount of content is concerned. Moreover, the presence of these dictionaries in the first decades of existence of the Web makes them a significant landmark in the history of English lexicography and Portuguese lexicography.

In the introduction, it was also said that the objective of this paper would be achieved by looking at the following feature of the microstructure of dictionaries: frequencies of examples. In the *Literature Review* section, it was added that two sets of words would be targeted: contrastive words and verbs that may convey recommendation or advice. The following contrastive English words will be tackled: *nonetheless*, *nevertheless*, and *however*. As for the contrastive Portuguese words, the following will be dealt with: *todavia*, *porém* and *contudo*. The following English verbs will be analysed: *recommend*, *advise* and *suggest*. As regards the Portuguese verbs, these are *recomendar*, *sugerir* and *aconselhar*.

Like Santiago’s (2012) study, this paper does not aim to select the worst or the best dictionary. Indeed, the following data will not provide details about any dictionary in particular, as it will aim to reveal whether PFL learners who are proficient in Portuguese

can obtain information regarding the use of the target words from the sets of Portuguese language dictionaries by means of examples all together. In addition, the pedagogical implications of these data for learning and teaching PFL will be discussed. As a result, the analyses will be carried out in the following way.

Firstly, it has to be clarified that an example was a sentence or phrase containing a target word. If the same sentence or phrase contained the same target word more than once, this was regarded as one example. These examples were spotted by using the *ctrl + f* search bar in the analyses of each dictionary site. However, it was observed that some examples were used in the same dictionary more than once. Whenever the number of examples on a given dictionary site was too large, a software application that eliminated the frequencies of the repeated examples from the total frequencies was used. This application was created by the author of this paper using *Python* programming language and the *Tkinter* interface. The total number of examples of each entry corresponding to a contrastive word in each of the dictionaries was calculated. These figures were then added to calculate the total frequencies of each word in a dictionary set. For example, the total number of examples of *nevertheless* in the five English language dictionaries was $n = 47$. On the other hand, the total frequency of examples of *contudo* in the five Portuguese language dictionaries was $n = 8$. Comparisons between the frequencies in the English language dictionaries and in the Portuguese language dictionaries were made by using ratios. The same steps were followed in the analyses of the target verbs.

Secondly, the total number of definitions of each entry corresponding to a contrastive word in each of the dictionaries was calculated. These figures were then added, to calculate the total frequencies of definitions corresponding to each word in a dictionary set. For example, the total number of definitions of *nevertheless* in the five English language dictionaries was $n = 10$. On the other hand, the total number of definitions of *contudo* in the five Portuguese language dictionaries was $n = 8$. Mean values corresponding to the number of examples per definition were worked out. For example, the arithmetic mean of *contudo* was $\bar{x} = 1$. This gave a clearer idea of the distribution of contrastive words in both dictionary sets. The same steps were followed in the analyses of the verbs that may convey recommendation or advice.

The data obtained from the operations described in the last two paragraphs provided a picture of differences between the English language dictionaries and the Portuguese language dictionaries where the frequencies of examples are concerned, and made it also possible to discuss possible pedagogical implications of these frequencies for learning and teaching PFL. Nonetheless, several items need to be clarified regarding the limitations of the present study.

The first one is that the examples were obtained from the main body of each entry. Indeed, the contents of hyperlinks to other web pages or any possible presence of examples on these pages were ignored. The second is that no generalisations can be made about the whole content of the dictionaries under scrutiny. Indeed, the analyses of the present paper apply only to the target words in the present research context. The third limitation lies in the circumstance that different languages may require focus on different parts of speech and that this hinders comparisons between entries from different language dictionaries. For example, the spelling of the plural forms of Portuguese adjectives may

be significant in a Portuguese language dictionary, whereas this does not apply to an English language dictionary. However, in this study, this limitation has been reduced in the following way: it was made sure that the sets of words could be comparable in at least one respect. On the one hand, the target verbs are used in patterns that are thought to bring about some complexity where both PFL learning and EFL learning are concerned. On the other hand, the target contrastive words may be thought to raise doubts about the nuances of meaning they convey and the position they may have in a sentence in comparison to frequent contrastive words such as *but* in English or *mas* in Portuguese. Several findings and observations regarding the target words were discussed in the following section.

4. FINDINGS AND DISCUSSION

This section will have two parts. The first part will deal with contrastive words and the second part will look into verbs that may convey recommendation or advice.

4.1. Contrastive words

Table 1 will show the frequencies of examples of contrastive words in the online English language dictionaries. Since the objective of this paper is not to choose the best dictionary, and since this research is meant to discuss pedagogical implications regarding the content of Portuguese language dictionaries as a whole after comparing this content with content of English language dictionaries also as a whole, no reference will be made to any dictionary in particular. Therefore, the English language dictionaries will range from ED1 to ED5 and the Portuguese language dictionaries will range from PD1 to PD5.

Table 1

Frequencies of examples of contrastive words in the OELD

	ED1	ED2	ED3	ED4	ED5	Total
nonetheless	3	7	9	2	12	33
nevertheless	8	22	10	2	5	47
however	8	39	32	17	23	119
Total	19	68	51	21	40	199

Note. OELD (Online English Language Dictionaries)

The presence of examples containing at least one of the three contrastive words in the five English language dictionaries may be observed. However, if learners were using ED4 and wanted a variety of examples of the use of *nonetheless* and *nevertheless*, they would have to make use of other sources as well. It is also interesting to highlight that the total frequency of examples of *however* ($n = 119$) is much higher than that of *nonetheless* ($n = 33$) or *nevertheless* ($n = 47$). The reason for this is that the entry of *however* does not only include the contrastive adverb but also includes other uses. Nonetheless, the figures for *however* have been kept as is since a similar situation may be observed in the case of

porém in the Portuguese language dictionaries. Indeed, in the set of Portuguese language dictionaries, *porém* is described not only as a conjunction or as an adverb that expresses contrast, but also as a noun that conveys inconvenience. As explained below, examples of all the uses of *porém* have also been kept. Table 2 will present the frequencies of examples of contrastive words in the online Portuguese language dictionaries.

Table 2

Frequencies of examples of contrastive words in the OPLD

	PD1	PD2	PD3	PD4	PD5	Total
contudo	1	0	0	0	7	8
todavia	0	1	1	0	8	10
porém	3	0	3	0	9	15
Total	4	1	4	0	24	33

Note. OPLD (Online Portuguese Language Dictionaries)

Several interesting issues may be pointed out regarding Table 2. On the one hand, the high frequencies in PD5 as compared to the other dictionaries. On the other hand, the absence of examples of the three words in PD4 and in some cases in PD1, PD2 or PD3. This would indicate that a learner learning to use any of these three words to contrast ideas, say, in an essay in Portuguese, who was not using PD5, and who wanted a range of examples, might have to consider looking for sources of reference in addition to PD1, PD2, PD3 or PD4. It may also be noted that the frequencies of *porém* ($n = 15$) are higher than those of *contudo* ($n = 8$) and of *todavia* ($n = 10$). This is due to the fact that the entry of *porém* includes examples of the noun *porém*.

By comparing the figures from Table 1 and Table 2, it may be noted that the ratio of the total frequency of English examples to Portuguese examples stands at 6.03:1. If the skewed figures were eliminated, namely those of *however* and of *porém*, this ratio would still reflect a much higher frequency in the English language dictionaries, i.e. 4.44:1. This shows that, in total, the main bodies of the English language dictionaries which are hosted on sites that have an English language learning focus and an EFL learning orientation contain a larger number of examples of the target words than those of the online Portuguese language dictionaries. Therefore, if PD5 were left out, it could be argued that a PFL learner learning to use contrastive words in writing in Portuguese would need more training with regard to using alternative sources of examples than EFL learners. This claim is also supported by the fact that, leaving aside PD5, the totals in the Portuguese language dictionaries range from $n = 0$ to $n = 4$ (or from $n = 0$ to $n = 1$ if *porém* were omitted), whereas the totals in the English language dictionaries range from $n = 19$ to $n = 68$ (or from $n = 4$ to $n = 29$ if *however* were omitted). Nonetheless, another factor that needs to be taken into consideration is the number of definitions and, consequently, the mean values of the number of examples by the number of definitions. Table 3 shows the mean values of examples by the number of definitions of contrastive words in English language dictionaries and Portuguese language dictionaries.

Table 3*Mean values of examples by the number of definitions of contrastive words*

	English language dictionaries			Portuguese language dictionaries			
	Examples	def.	\bar{x}	Examples	def.	\bar{x}	
nonetheless	33	9	3.66	contudo	8	8	1
nevertheless	47	10	4.70	todavia	10	6	1.66
however	119	41	2.90	porém	15	14	1.07
Total	199	60	3.31	Total	33	28	1.17

Note. (\bar{x} = mean value; def. = frequency of definitions)

Table 3 indicates that the mean values of examples by the number of definitions never goes over 1.70 in the sample of Portuguese language dictionaries, whereas in the English language dictionaries this value starts at 2.90 and goes up to 4.70. Consequently, the mean value of the total is much higher in the latter (\bar{x} = 3.31) than in the former (\bar{x} = 1.17). If *however* and *porém* were left aside, the mean in the English language dictionaries would still be higher than in the Portuguese language dictionaries: \bar{x} = 4.21 and \bar{x} = 1.28 respectively.

It is true that the data in Table 3 give no information about mean values in each dictionary. It is also true that examples may not always pertain to definitions in the target dictionaries: examples may be used to illustrate grammar points or collocations outside definitions, for instance. Nonetheless, these examples may still be used to illustrate and to understand definitions, and the mean values in Table 3 would indicate that if their frequencies were similar in both dictionaries, the Portuguese language dictionaries would need to have around 93 examples in total ($n = 28 * 3.31$).

Still, it could be argued that differences between the Portuguese language and the English language lead to a situation in which fewer examples are required in a Portuguese language dictionary than in an English language dictionary. Nonetheless, the comparisons with the English language dictionaries have been interesting, since they highlighted some differences between online dictionaries that have traditionally had a foreign language learning orientation (the English language ones) and dictionaries that are more general in nature (the Portuguese language ones). In this particular instance, it can be claimed that the figures presented in Table 2 and in Table 3 reveal that PFL learners who were using the main body of some of the target dictionaries to learn to use the three contrastive words to contrast ideas in writing in Portuguese would be at a disadvantage in comparison with EFL learners where the frequencies of examples are concerned.

Therefore, it could be claimed that PFL teacher training courses should also make trainee teachers aware of the possibility of, first, finding no examples or few examples accompanying some of the definitions of the target words and perhaps other words in some online Portuguese language dictionaries and, second, of having to get advanced learners of PFL ready to look for sources of examples beyond the main body of some of the online Portuguese language dictionaries that have been tackled in this paper. This

notion relates directly to Pontes's and Santiago's (2009) argument that a language teacher should be able to compare dictionaries critically (Santiago, 2012, *Considerações finais* section) and to Duran's (2008) reference to Nesi (1999) regarding the acquisition of skills to obtain information from them (p. 206).

4.2. Verbs that may convey recommendation or advice

Table 4 shows the frequencies of examples of the analysed verbs in the English language dictionaries.

Table 4

Frequencies of examples of verbs that may convey recommendation or advice in the OELD

	ED1	ED2	ED3	ED4	ED5	Total
Recommend	35	36	58	9	35	173
Suggest	43	39	64	19	40	205
Advise	35	37	30	13	33	148
Total	113	112	152	41	108	526

Note. OELD (Online English Language Dictionaries)

Table 4 displays a number of examples in the five English language dictionaries, even though in ED4 these frequencies are notably lower. As in the case of contrastive words, frequencies in the sample of Portuguese language dictionaries are much lower. As shown in Tables 4 and 5, totals range from $n = 7$ to $n = 26$ in the Portuguese language dictionaries and from $n = 41$ to $n = 152$ in the English language dictionaries.

Table 5

Frequencies of examples of verbs that may convey recommendation or advice in the OPLD

	PD1	PD2	PD3	PD4	PD5	Total
recomendar	9	0	10	3	7	29
sugerir	7	0	0	0	8	15
aconselhar	10	7	7	4	11	39
Total	26	7	17	7	26	83

Note. OPLD (Online Portuguese Language Dictionaries)

Like Table 2, Table 5 shows that there are entries where $n = 0$. However, as opposed to Table 2, in Table 5 all Portuguese language dictionaries contain examples of at least one entry. Like in Table 2, PD5 presents a relatively high frequency of examples. Nonetheless, in the case of the verbs, PD1 also has a relatively high frequency. If PD5 and PD1 were left out, in some cases, users of the other three dictionaries might have to

make use of sources of examples other than the main body of these dictionaries in order to learn to use one of the three verbs to make suggestions in writing in Portuguese. For example, PD2, PD3 and PD4 contain no examples of the verb *sugerir*. On the other hand, the need to supplement the examples of the target verbs reported in the main bodies of the target English language dictionaries with those included in other sources would be reduced considerably. Table 6 introduces interesting data regarding mean values of examples by the number of definitions of the analysed verbs.

Table 6

Mean values of examples by the number of definitions of verbs that may convey recommendation or advice

	English language dictionaries			Portuguese language dictionaries			
	Examples	def.	\bar{x}	Examples	def.	\bar{x}	
recommend	173	33	5.24	recomendar	29	41	0.70
suggest	205	38	5.39	sugerir	15	26	0.57
advise	148	32	4.62	aconselhar	39	20	1.95
Total	526	103	5.10	Total	83	87	0.95

Note. (\bar{x} = mean value; def. = frequency of definitions)

From Table 3, it may be asserted that the ratio of number of definitions of contrastive words in English language dictionaries to Portuguese language dictionaries is 2.14:1. Table 6 indicates that the ratio of number of definitions of the verbs under scrutiny in English language dictionaries to Portuguese language dictionaries is more even: 1.18:1. As a result, the mean value of number of examples per definition is much lower in the Portuguese language dictionaries (\bar{x} = 0.95) than in the English language dictionaries (\bar{x} = 5.10). This is explained by the lower frequency of examples in the former than in the latter (0.15:1). The data on the number of examples of the target verbs reinforce the argument for raising trainee teachers' awareness in PFL teacher training courses of the possibility of encountering few or no examples accompanying some of the definitions of the target words and perhaps other words in some online Portuguese language dictionaries. In addition, the argument for training advanced learners of PFL to look for sources of examples beyond the main body of some of the online Portuguese dictionaries would be better grounded. Another interesting implication may be put forward.

Given that there may not be enough examples of the target words in the main bodies of the online Portuguese language dictionaries under scrutiny, PFL learners might have to rely more on the information and examples provided by textbook materials. This might be a disadvantage in a PFL course where teaching or learning beyond a textbook is considered. What is more, the examples presented in textbooks may not always compensate for the lack of examples in an online Portuguese language dictionary. For example, PFL learners may be doubtful whether the verb *recomendar* may be used in a pattern that is different from the one or ones that are presented in a textbook. This adds to the assumption that training learners to use corpora or other online learning resources

beyond the collection of textbook materials and the main body of online Portuguese language dictionaries might also have to be considered.

5. CONCLUSION

The comparison of a set of online English language dictionaries that have a foreign language learning orientation and that are hosted on sites that focus on language learning with a set of online Portuguese language dictionaries which could be defined as more general in nature has led to very interesting observations.

After looking at the data, it can be concluded that the following patterns may be established as far as the frequencies of the target words are concerned. This study observes that there are examples of all the target words in the main bodies of the online English language dictionaries, whereas these examples are sometimes missing in those of the online Portuguese language dictionaries. Furthermore, the mean of examples per definition in the former is higher than in the latter. Owing to this, advanced or proficient PFL learners who are learning to use the target Portuguese words by means of examples to contrast ideas in writing or to make suggestions in writing in Portuguese may sometimes have to consult other sources of examples depending on the target dictionary they use and on the target word they look up. Where EFL learners who are learning the target English words in the same situation are concerned, the possibility of having to use different sources of examples is more remote.

It has also been argued that this may also have pedagogical implications for PFL teacher training courses. The argument for raising trainee teachers' awareness in PFL teacher training courses of the possibility of encountering few or no examples accompanying some of the definitions of the target words and perhaps other words in some online Portuguese language dictionaries was also put forward. The few examples in some cases in the online Portuguese language dictionaries has also led to the assumption that PFL learners would have to rely more on the information and examples provided by textbook materials. Since both of these may not always be sufficient, it was assumed that training learners to use corpora or other online learning resources beyond the collection of textbook materials and online Portuguese language dictionaries might also be beneficial while learning to contrast ideas in writing or to make suggestions in writing in Portuguese.

Further research possibilities are open. It would be interesting to see how the frequencies of examples in online Portuguese language dictionaries can be sufficient to learn to acquire other skills that may also be required to take advanced or proficiency international PFL examinations. It would also be interesting to compare these frequencies with those in online language dictionaries that are more oriented towards learning foreign languages. In addition, research into the use of online dictionaries in real preparation courses for international PFL examinations would also be an interesting endeavour.

REFERENCES

- Barbosa, R. A. (2021). Os dicionários eletrônicos e a importância dos seus utilizadores. Master's thesis. Universidade Nova de Lisboa. Retrieved from: <https://run.unl.pt/handle/10362/130844>
- Biderman, M. T. C. (2003). Dicionários do português: da tradição a contemporaneidade. *Alfa: Revista de Linguística*, 47(1), 53-69. Retrieved from: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/4232>
- Cobb, T. (1997). From concord to lexicon: Development and test of a corpus-based lexical tutor. Doctoral thesis. Concordia University.
- Duran, M. S. (2008). O ensino do uso do dicionário aos aprendizes de língua estrangeira: Quem se importa? *Revista do Gel*, 5(2), 199-212. Retrieved from: <https://revistas.gel.org.br/rg/article/view/123>
- Finger-Kratochvil, C., & Carvalho, M. G. M. de (2016). O uso do dicionário como estratégia metacognitiva de aquisição lexical na leitura em mídia virtual e impressa. *Letrônica*, 9(2), 295-309. Retrieved from: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/letronica/article/view/23815>
- Hartmann, R. R. K. (2005). Pure or hybrid? The development of mixed dictionary genres. *Facta Universitatis Series: Linguistics and Literature*, 3(2), 193-208. Retrieved from: http://facta.junis.ni.ac.rs/lal/lal2005/lal2005sadrzaj_n.html
- Höfling, C., Silva, M. C. P. Da, & Tosqui, P. (2004). O dicionário como material didático na aula. *Intercâmbio*, 13.
- Leffa, V. J. (2006). O dicionário eletrônico na construção do sentido em língua estrangeira. *Cadernos de Tradução*, 2(18), 319-340. Retrieved from: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/6976>
- Lewis, M. (1993). *The lexical approach: the state of ELT and the way forward*. Language Teaching Publications.
- Lu, Q. (2018). O uso dos dicionários pelos aprendentes chineses de PLE. Master's Thesis. Universidade de Lisboa. Retrieved from: <http://hdl.handle.net/10451/35584>
- Nesi, H. (1999). The specification of dictionary reference skills in higher education. In R. R. K. Hartmann (Ed.), *Dictionaries in language learning. Recommendations, national reports and thematic reports from the thematic network project in the area of languages, sub-project 9: Dictionaries* (pp. 53-67). Freie Universität Berlin.
- Podhajecka, M. (2009). Historical Development of Lexicographical Genres: Some Methodological Issues. In R. W. McConchie, Alpo Honkapohja, & Jukka Tyrkkö (Eds.), *Selected Proceedings of the 2008 Symposium on New Approaches in English Historical Lexis (HEL-LEX 2)* (pp. 153-170). Cascadilla Proceedings. Retrieved from: <http://www.lingref.com/cpp/hel-lex/2008/index.html>
- Pontes, A. L., & Santiago, M. S. (2009). Crenças de professores sobre o papel do dicionário no ensino de língua portuguesa. In F. J. Costa dos Santos (Ed.), *Letras*

plurais: crenças e metodologias do ensino de línguas (pp. 105-123). Câmara Brasileira de Jovens Escritores.

Rodrigues Liska, G. J. (2015). O dicionário online de língua como importante recurso didático. *Anais do Congresso Nacional Universidade, EAD e Software Livre, 1*(6). Retrieved from:

<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/ueadsl/article/view/8622>

Santiago, M. S. (2012). Análises contrastivas de microestruturas em dicionários escolares. *Pesquisas em Discurso Pedagógico, 1*. Retrieved from:

https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/rev_pdpe.php?strSecao=fasciculo&fas=26794&numfas=1

Welker, H. A. (2006a). Pesquisando o uso de dicionários. *Revista Linguagem & Ensino, 9*(2), 223-243. Retrieved from:

<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/issue/view/837>

Welker, H. A. (2006b). Pesquisas sobre o uso de dicionários para aprendizes. *Cadernos de Tradução, 2*(18), 175-194. Retrieved from:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/issue/view/441>

Welker, H. A. (2008). Sobre o uso de dicionários. *Anais do Celsul 2008, 1*-17. Retrieved from:

http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/CELSUL_VIII/Herbert_Welker.pdf

Yorkey, R. (1969). Which desk dictionary is best for foreign students of English? *TESOL Quarterly, 3*, 257-271.

ONLINE DICTIONARIES AND EXAMINATION SITES CONSULTED

Centro de Avaliação e Certificação de Português Língua Estrangeira. Universidade de Lisboa. <https://caple.letras.ulisboa.pt/exames>

Collins English Dictionary. <https://www.collinsdictionary.com/>

DICIO, Dicionário Online de Português. <https://www.dicio.com.br/>

Dicionário Infopédia da Língua Portuguesa. <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa>

Dicionário Michaelis On-line. <https://michaelis.uol.com.br/>

Dicionário Priberam Online de Português Contemporâneo. <https://dicionario.priberam.org/>

English Cambridge Dictionary. <https://dictionary.cambridge.org/>

Dicionário Aulete. <https://www.aulete.com.br/index.php>

Longman Dictionary of Contemporary English Online. <https://www.ldoceonline.com/>

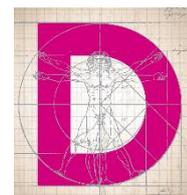
Macmillan Dictionary. <https://www.macmillandictionary.com/>

Oxford Learner's Dictionaries. <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/>

Digilec 10 (2023), pp. 92-114

Fecha de recepción: 19/07/2023

Fecha de aceptación: 26/09/2023



e-ISSN: 2386-6691

LA TRADUCCIÓN DE LA PUBLICIDAD AUDIOVISUAL A PARTIR DEL ANÁLISIS SOCIOLINGÜÍSTICO: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA BASADA EN EL SUBTITULADO DE LA CAMPAÑA FEMINISTA *BE A LADY*

THE TRANSLATION OF AUDIOVISUAL ADVERTISING THROUGH SOCIOLINGUISTIC ANALYSIS: A DIDACTIC PROPOSAL BASED ON THE SUBTITLING OF THE FEMINIST CAMPAIGN *BE A LADY*

María del Mar OGEEA POZO*

Universidad de Córdoba

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7612-2280>

Resumen

En el presente artículo se realiza una revisión metodológica del proceso de aprendizaje llevado a cabo durante una actividad implementada como parte del proyecto de innovación docente «PubliTrad. Traducción de la Publicidad Audiovisual a partir del Análisis Sociolingüístico». Para verificar la utilidad de combinar el análisis sociocultural y lingüístico con la traducción de publicidad audiovisual, se han examinado los materiales producidos por los participantes en el curso e involucrados en la realización de un encargo de subtítulo inglés-español de la campaña de temática feminista *Be a Lady* (Rothstein, 2020). En este proceso se han podido destacar cuatro dimensiones competenciales desarrolladas durante la actividad: temáticas, lingüísticas, culturales y técnicas. Los resultados demuestran la utilidad e innovación del proyecto y subrayan la importancia de la transversalidad, la motivación y el aprendizaje activo en el nivel universitario.

Palabras clave: traducción audiovisual; subtítulo; publicidad; sociolingüística; género

Abstract

This article provides a methodological review of the learning process conducted during an activity implemented as part of the teaching innovation project “PubliTrad. Translation of Audiovisual Advertising based on Sociolinguistic Analysis”. In order to verify the benefits of combining the sociocultural and linguistic analysis with the translation of audiovisual advertising, the materials produced by the students enrolled in the course and participating in the performance of an English-Spanish subtitling task which involved the feminist campaign *Be a Lady* (Rothstein, 2020) were examined. In this process, it has

* Email: mmogea@uco.es

been possible to highlight four competence dimensions developed during the activity: thematic, linguistic, cultural and technical. The results show the effectiveness and innovation of the project and underline the importance of transversality, motivation and active learning at higher education level.

Key Words: audiovisual translation; subtitling; advertising; sociolinguistics; gender

1. INTRODUCCIÓN

La publicidad está presente en todos los medios de comunicación masiva de la sociedad contemporánea, así como en otros canales de difusión. La potente inversión económica que la publicidad ha recibido en el sistema neocapitalista de consumo ha provocado que su lenguaje se convierta en uno de los más elaborados, capaz de condicionar otros discursos de la esfera pública y transformar otros lenguajes, como el fílmico o el televisivo (Serrano Pascual, 2008). Su vínculo con el *marketing* la convierte en una mezcla de la sutileza de la traducción literaria y el rigor de la traducción técnica, sujeta a reglas y principios comerciales (Gouadec, 2007). A medio camino entre ficción e información, la publicidad ocupa un papel preponderante en los procesos de construcción del imaginario colectivo, en la definición de roles sociales, identidades, estilos de vida y modelos comportamentales.

Desde los espacios televisivos hasta las redes sociales, el usuario recibe constantemente información que genera y a la vez satisface sus necesidades. La publicidad se ha convertido en uno de los principales vehículos transmisores de la cultura global y nadie puede imaginar nuestra sociedad sin la presencia de iconos y símbolos que marcan los valores en boga (Pellicer-Jordá, 2016). De hecho, el mundo actual sería muy diferente sin ella, pues su influencia en el sistema social, económico, político y cultural es enorme, y su aportación a los usos, costumbres, modas, comportamientos y actitudes es incuestionable (Montañés García, 2017). En este sentido, Valdés (2004) sostiene que la presencia casi permanente de la publicidad en nuestro día a día ha dado lugar a debates a favor y en contra, considerada por algunos como un elemento de manipulación (Aso, 2018), mientras que otros la ven como una forma de arte digital para contar ideas mediante un derroche de ingenio y creatividad (Montañés García, 2017).

En lo que respecta al texto publicitario, este es un reflejo de la realidad sociocultural de una lengua o de un contexto geográfico determinado, que además posee una naturaleza dinámica y metamórfica, y ejerce tanta influencia en la población como la que recibe (Bueno García, 2000). Se trata, por tanto, de un fenómeno cultural (Codeluppi, 2021; Pellicer, 2017) y comunicativo (Valdés Rodríguez, 2004), susceptible a análisis de tipo lingüístico y sociológico.

Es precisamente la omnipresencia de la publicidad en el espacio comunicativo y su relevancia social lo que ha motivado el proyecto PubliTrad que aquí se describe. La propuesta resulta pertinente para la formación de estudiantes de Traducción e Interpretación, pues esta disciplina está intrínsecamente ligada a los comportamientos sociales y aspectos culturales y, más concretamente, al efecto que el texto provoca en los receptores de una comunidad particular. Así pues, en este trabajo se exponen los principios básicos de la traducción publicitaria y la metodología aplicada para el diseño del proyecto, centrandó la atención en los resultados obtenidos de una de las prácticas desarrolladas y que suscitó mayor interés entre el alumnado, consistente en la subtitulación interlingüística (inglés-español) de una campaña publicitaria en formato audiovisual de temática feminista, titulada *Be a Lady* (Rothstein, 2020).

Así, se pretende destacar los beneficios de la traducción audiovisual (TAV) desde un enfoque didáctico multidisciplinar y transversal, que no solo permite a los estudiantes desarrollar competencias específicas para el subtítulo y la traducción publicitaria, sino que también estimula su capacidad crítica, el pensamiento desde una perspectiva social, y la mediación lingüística y cultural. Con este fin principal, en este artículo se persiguen los siguientes objetivos:

- Describir el modelo de trabajo estructurado en fases que proporcionan un aprendizaje multidisciplinar, y que incluyen un análisis traductivo-discursivo desde un enfoque sociolingüístico, y la práctica de subtítulo interlingüística.
- Presentar una tarea basada en el aprendizaje activo mediante la subtítulo inglés-español de una campaña publicitaria audiovisual teniendo en cuenta la perspectiva de género.
- Identificar los retos de distinta índole a los que se enfrentan los estudiantes en dicho encargo de traducción, así como destacar algunas de las soluciones traductológicas más recurrentes y/o efectivas aportadas por los propios participantes durante el transcurso de la actividad.

Así, se espera que este proyecto de innovación docente sirva como inspiración para futuras propuestas que se nutran de la TAV para la enseñanza en otros ámbitos relacionados con las ciencias del lenguaje y las ciencias sociales.

2. LA TRADUCCIÓN DEL DISCURSO PUBLICITARIO

En términos generales, la publicidad consiste en el uso de los medios de comunicación para difundir una idea de forma masiva (Díez Arroyo, 1994). La publicidad está habitualmente entre nosotros, a veces de forma sutil y otras haciéndose muy notable, pero nada es azaroso, pues todos los signos que constituyen el mensaje forman parte de una estrategia. Sin embargo, tal y como apunta Goddard (1998), no siempre nos detenemos a pensar en su naturaleza como una forma de discurso, un sistema de lenguaje mediante el cual los receptores mantienen conversaciones fugaces con los creadores de estos textos multimodales, donde todos los códigos aportan datos relevantes. Así, la autora apunta que la palabra «texto» puede ser utilizada en este contexto en su sentido más amplio, pues engloba tanto los elementos visuales como el discurso verbal, siendo este último el que es objeto de la traducción.

A este respecto, Arens et al. (2008) distinguen tres componentes clave para transmitir el mensaje deseado: verbal (la selección de palabras empleadas y el enfoque del texto), no verbal (la naturaleza de los gráficos del anuncio, los materiales visuales y la relación de la imagen con el medio de emisión), y técnico (los requerimientos específicos, como la obligatoriedad de mostrar direcciones, logotipos y eslóganes). Asimismo, las características del canal de emisión influyen en la comunicación entre los agentes del acto comunicativo, la inmediatez de respuesta del receptor, la aceptación o rechazo del producto, y la continuidad o modificación de la campaña divulgativa (Díez,

1994). Podemos distinguir distintos tipos de canal, tales como medios impresos (periódicos, revistas folletos, etc.), exteriores (como vallas, carteles y carteles luminosos), electrónicos (que incluyen la radio y el teléfono), e interactivos digitales (ya sea a través de Internet, en forma de *banners*, *pop-ups*, *posts* patrocinados, vídeos, etc., o en televisión mediante el anuncio televisivo, el cual combina imagen, sonido, movimiento y color) (Arens et al., 2008). Será precisamente el formato de vídeo en línea considerado en este estudio como una forma de publicidad audiovisual susceptible de ser tratada en el aula de Traducción Audiovisual.

Son varios los elementos que supeditan y determinan la creación y posterior traducción de un texto publicitario. Entre ellos, cabe destacar los condicionantes culturales, el tipo de cliente potencial, los conocimientos del traductor como profesional y el objetivo principal de la campaña. Por su parte, Bueno García (2000) destaca tanto los aspectos lingüísticos como los culturales, y aclara que estos últimos engloban un sinfín de aspectos políticos, sociales, artísticos, literarios y geográficos. No debemos olvidar que se trata de una traducción subordinada o *constrained translation* (Titford, 1982) que, según Mayoral et al. (2002), está condicionada por dos circunstancias que impiden al traductor tomar decisiones con plena libertad: la coexistencia de distintos sistemas de comunicación y la necesidad de adaptación del mensaje a las convenciones del lenguaje.

Para traducir el discurso publicitario es necesario identificar sus rasgos distintivos y reproducirlos en el texto meta, que Goddard (1998) desglosa en: la relación entre el lenguaje, la imagen y el diseño; el discurso entre el receptor y el texto; la estrategia empleada (eslóganes, juego de palabras, connotaciones); la relación entre la publicidad y la cultura; y la terminología específica. Subrayando precisamente la naturaleza multimedia de los textos publicitarios, Valdés (2004) explica que su traducción debe dar cabida a distintas estrategias atendiendo a su naturaleza compleja, y se basa en la teoría de Delabastita (1989) acerca de la traducción fílmica (*film translation*) para afirmar que la traducción publicitaria es una forma de comunicación de masas que conlleva no solo una transferencia lingüística o verbal, sino también un trasvase a nivel no verbal. Además, la autora revisa las operaciones comúnmente llevadas a cabo por traductores de textos publicitarios para enumerar los elementos que construyen el texto: el nombre de la marca, las referencias culturales, el medio y el receptor, la fuerza apelativa y expresiva del texto, y los elementos gráficos (Valdés, 2004).

Por su parte, Bueno García (2000) explica el proceso de traducción publicitaria en cuatro etapas:

- 1) **Comprensión:** el traductor recurre a su conocimiento lingüístico y extralingüístico, así como a su experiencia profesional, para identificar los significantes. Dicha etapa exige destrezas de tipo léxico y gramatical, así como un conocimiento cultural y referencial.
- 2) **Interpretación:** se identifican los significados concretos de los referentes y las relaciones entre los diversos elementos a nivel oracional y supraoracional. De este modo, se extrae el sentido y se descubren la intencionalidad y/o finalidad de la propuesta.

- 3) Reformulación: el traductor aplica una serie de estrategias y mecanismos retóricos y estilísticos para reconstituir el mensaje de llegada.
- 4) Comprobación: el trabajo concluye con la revisión de los objetivos de comunicación y la verificación de la operatividad del anuncio en la lengua y cultura meta.

Por último, es importante puntualizar que el mensaje publicitario y su traducción solo adquieren sentido cuando se han comprobado otros parámetros como la adecuación del mensaje a la función y objetivos de llegada, la aceptabilidad de la propuesta, y la reacción prevista del grupo de destinatarios (Bueno García, 2000).

2.1. La publicidad y el empoderamiento femenino

La función básica de la publicidad es provocar cierta actitud en el destinatario como respuesta al mensaje recibido. Por tanto, se trata de un acto comunicativo que supone la transferencia de información con una finalidad en un contexto determinado, a través del lenguaje oral o escrito y que, a través de la interacción social, produce un efecto en el receptor (Moreno Díaz y Martínez Castro, 2012). Ante esto, Guerrero Cifuentes y Orozco Agredo (2012) ponen de relieve el poder del discurso publicitario, pues puede integrar la persuasión, la sensibilización, la concienciación, la educación y la prevención como ejes principales. Los autores sostienen que, si se reconoce su gran potencial emocional y reflexivo y se le confieren capacidades que suelen ser desaprovechadas, se puede valorar el surgimiento de estrategias de cambio social gracias a la publicidad. A su vez, Moreno Díaz y Martínez Castro (2012) reflexionan sobre el papel primordial que desempeña la publicidad como agente social, gracias a que configura y representa escenarios comunicativos donde los individuos, grupos sociales y organizadores se interrelacionan y demarcan los contextos que definen procesos relacionados con la identidad individual y social, provocando la reformulación de muchas de las creencias y hábitos de conducta. En este contexto surge la llamada publicidad emocional (Bassat, 2001), que busca una conexión con la audiencia y cuyo objetivo principal es apelar a sus sentimientos, transmitiendo un mensaje que conmocione y perdure en su memoria. Este tipo de publicidad es recurrente para campañas de sensibilización de las masas, con el objetivo de transmitir valores e impactar positivamente en la sociedad.

En lo que respecta a la publicidad vinculada de algún modo con cuestiones de género, estudios recientes han evidenciado que el discurso publicitario a lo largo de los años ha representado el rol de la mujer ama de casa, encargada del cuidado de la familia, reclamo erótico sexual, consumidora de productos estéticos, objeto de culto y de deseo, presa del hombre y sus instintos primitivos, o rival de otras mujeres (Moreno Díaz y Martínez Castro, 2012; Abuín, 2009; Vidal Claramonte, 2002). La publicidad —digital e impresa— dirigida a la población femenina ha perpetuado una narrativa en torno al cuerpo y a la necesidad imperiosa de parecer siempre joven, y ha implantado la idea de que descuidar su aspecto es síntoma de dejadez, pereza y, sobre todo, un fracaso personal (Rodríguez Arcos, 2019).

No obstante, a principios del siglo XXI se abre un debate heterogéneo en el que se cuestiona el papel de las mujeres en la sociedad y se pone el foco en la necesidad de deconstruir las imágenes impuestas durante años (Vidal Claramonte, 2002). Así, relacionada con la tercera ola del feminismo, surge una nueva forma de representación discursiva en publicidad conocida como *femvertising*, que ensalza el empoderamiento femenino y la igualdad a través de una narrativa que se aleja de los estereotipos, la belleza normativizada y antinatural de las medidas perfectas, y los estigmas sociales para reflejar la variedad de razas, edades, tamaños, tipos de cuerpo y belleza femeninas (Montes, 2022; Rodríguez Pérez y Gutiérrez, 2017), mientras que otras campañas prestan atención al entorno laboral mostrando mujeres liberadas, independientes y triunfadoras en su carrera profesional, aunque no siempre capaces de conciliar el éxito con su vida personal (Abuín, 2009). Las campañas de *femvertising* han experimentado un importante desarrollo y hoy en día es posible encontrar numerosos ejemplos en todo el mundo (Rodríguez Pérez y Gutiérrez, 2017); algunas afamadas como *Dream Crazier* (Barnes, 2019) sobre la presencia femenina en la historia del deporte, y otras como *Real Virtual Beauty* (Ostiglia, 2022), *Be a Lady* (2022) y *Like a Girl* (Kirkham, 2014) sobre la hipersexualización de la mujer en los medios y la presión social alimentada por prejuicios sexistas.

Ante lo anteriormente expuesto, la traducción de la campaña *Be a Lady* supone un interesante reto que permite desarrollar las tres funciones primordiales concebidas durante el diseño de esta tarea: llevar a cabo un análisis multidisciplinar del discurso publicitario, poner en práctica el subtítulo inglés-español y tener en cuenta la perspectiva feminista. Para lograr esto último, no solo se pretende abordar la cuestión de género a partir de contenidos audiovisuales traducidos, sino también utilizarlos como una herramienta para reflexionar sobre cómo se activan las desigualdades entre hombres y mujeres, cómo pueden cuestionarse y, en última instancia, invertirse.

Por último, cabe mencionar que esta práctica de subtitulación de una campaña de temática feminista otorga una dimensión especial al parámetro traductológico de la creatividad, debido a la necesidad de síntesis y a la importante gran carga ideológica que encierra cada palabra (Montes, 2022).

2.2. La publicidad como recurso para la innovación docente

Tal y como apuntan Carreira (2023) y Botella Tejera et al. (2021), los textos que parten de un contenido creativo, como son los textos publicitarios en cualquiera de sus formas, han sido explorados y explotados en las clases de traducción y de idiomas porque, gracias a su carácter especializado multidisciplinar y a su riqueza lingüística y cultural, sirven como una herramienta ideal para desarrollar destrezas que son elementales para lograr soluciones eficaces en otras lenguas. A este respecto, Cruz García (2004) describe las competencias que requieren los traductores de anuncios publicitarios: conocimientos lingüísticos, socioculturales y comerciales específicos; familiarización con el producto que se va a publicitar; y dominio de la terminología especializada y las convenciones culturales, tanto en la cultura de origen como en la de destino. Asimismo, autores como Carreira (2023), Chaume (2018) y Malenova (2017, citada en Carreira, 2023) han observado que la transcreación y localización de publicidad implica el uso de estrategias

que, a su vez, son aplicables en el ámbito de la traducción audiovisual, pues hacen posible la creación de un texto meta prácticamente nuevo, teniendo en cuenta las características de la situación comunicativa, las posibles diferencias culturales y la respuesta esperable por parte de los receptores.

De hecho, Chaume y Martí Ferriol (2014) han desarrollado una metodología docente que interpreta la traducción publicitaria como una forma específica de TAV generalmente asociada a la manipulación de un texto —con o sin guion escrito— que requiere de una comprensión oral por parte del traductor (o, en el caso que nos ocupa, del estudiante de traducción). Según los autores, un factor objetivo que puede influir en el diseño de actividades basadas en la traducción de campañas publicitarias audiovisuales es la gran expectación que despiertan las asignaturas relacionadas con la traducción audiovisual y la traducción multimedia entre los estudiantes de Traducción e Interpretación, tal y como demuestra el mayor número de estudiantes que eligen estas materias en comparación con otras asignaturas optativas de la titulación (Chaume y Martí Ferriol, 2014). Para los docentes, estos altos niveles de participación suponen un reto en cuanto a la organización de las clases y, además, demandan una actualización constante ante un mercado —el audiovisual— en constante evolución.

Por otro lado, el estudio de los anuncios publicitarios resulta novedoso en el contexto de la enseñanza de la TAV ya que, según Chaume y Martí Ferriol (2014), el uso de este material no ha sido tratado de manera específica en el entorno universitario. Así pues, la necesidad de facilitar materiales y actividades formativas originales, estimulantes y efectivas motiva el proyecto PubliTrad, que pretende poner en marcha una práctica innovadora donde se analizan y traducen campañas de publicidad consideradas «virales»¹ junto a otras clásicas que han permanecido en la cultura popular. En este sentido, los resultados de aprendizaje tras la implementación del proyecto docente confirman, tal y como se expondrá más adelante, que los estudiantes consideraron inspirador y enriquecedor el hecho de poder experimentar de primera mano la subtitulación de anuncios publicitarios audiovisuales.

3. Justificación del proyecto PubliTrad

El objetivo fundamental del proyecto es ofrecer competencias para analizar anuncios publicitarios aplicando perspectivas de tipo social y lingüístico, con el fin de incrementar la calidad de los procesos de traducción aplicada al subtitulado. Más concretamente, se persigue proporcionar recursos para reflexionar en torno al efecto que el texto publicitario genera en la audiencia. Las habilidades que se pretende fomentar son, fundamentalmente, dos básicas: (1) la de comprender la relación entre los discursos presentes en un anuncio, sus contextos de producción, circulación y consumo, y las formas lingüísticas mediante las que tales discursos son comunicados (Piñuel Raigada, 2002); y (2) la de reproducir dichos discursos y los objetivos pragmáticos del anuncio mediante un proceso de traducción (inglés-español). PubliTrad se vale de textos

¹ «Dicho de un mensaje o de un contenido: Que se difunde con gran rapidez en las redes sociales a través de internet» (Real Academia Española, s.f.)

publicitarios audiovisuales en inglés y español para su análisis —teniendo en cuenta sus componentes socioculturales e históricos y factores lingüístico-contrastivos, comunicativos, pragmáticos y semióticos— y propone actividades para el posterior proceso de subtítulo interlingüístico. Así, el proyecto adopta una perspectiva interdisciplinar, entre lo sociológico, intercultural y traductológico, y fomenta una aplicación práctica de los conocimientos mediante ejercicios de análisis social de los anuncios y su traducción a otras lenguas. Además, la propuesta se aproxima a un modelo de estudio transversal, multidisciplinar y flexible, que a su vez permite abrir debates que funcionan como punto de encuentro entre estudiantes e invitan a la reflexión y el intercambio de conocimientos.

Para facilitar el uso intensivo de recursos digitales, estos quedaron organizados en un aula virtual. La inmersión en un entorno multimedia resulta ser un aliciente para la participación del alumnado (Ogea Pozo, 2022), pues les permite asumir un rol activo en la generación de contenidos. El diseño del itinerario didáctico se desarrolló a lo largo de las siguientes etapas:

- 1) Creación de un espacio de trabajo virtual que aloja material multimedia y de lectura para adquirir nuevos conocimientos transversales sobre los aspectos sociológicos y lingüísticos de la publicidad.
- 2) Recopilación y clasificación de recursos bibliográficos, material técnico y audiovisual, y posterior almacenamiento en la plataforma de acceso libre para la docencia teórico-práctica.
- 3) Presentación de los conocimientos necesarios para interpretar la publicidad audiovisual desde un punto de vista sociolingüístico, cultural y traductológico, mediante materiales didácticos elaborados con un enfoque transversal.
- 4) Análisis de anuncios audiovisuales desde un punto de vista sociocultural, histórico, lingüístico y cinematográfico mediante la implementación de fichas de trabajo y materiales audiovisuales propuestos por los docentes.
- 5) Práctica de la traducción audiovisual mediante la simulación de encargos profesionales de subtítulo de anuncios publicitarios.

En el curso se involucraron de manera voluntaria 60 estudiantes de cuarto curso de Traducción e Interpretación de la Universidad de Córdoba, cuyo interés residía en la necesidad de aprender a entender el contexto sociocultural en el que un texto (en la lengua original) asume significado, para finalmente transferirlo a un contexto sociocultural diferente (en la cultura y lengua meta) (Valdés, 2004). El curso se organizó siguiendo un esquema de trabajo colaborativo, basado en el desarrollo de actividades grupales en un aula virtual. En lo que respecta a la tarea consistente en el proyecto de subtítulo (inglés-español) de una campaña publicitaria, 18 estudiantes completaron y entregaron sus materiales, que servirán para observar los resultados de aprendizaje expuestos en este trabajo.

3.1. Diseño del proyecto

El proyecto PubliTrad se llevó a cabo en varias fases y actividades ordenadas, de manera que en el futuro pudieran servir tanto en el aula de TAV como en diferentes materias afines, innovando en la docencia y fomentando un entorno de aprendizaje productivo y atractivo donde se afiancen los conocimientos adquiridos.

En la primera fase de desarrollo se procedió a la clasificación de recursos bibliográficos con un enfoque transversal —teniendo en cuenta que abordasen la publicidad audiovisual—, así como a la recopilación de material técnico y audiovisual. Dichos materiales quedaron ordenados sistemáticamente en la plataforma de acceso libre para la docencia Moodle, en la cual se había creado un nuevo curso titulado «Traducción de la publicidad audiovisual a partir del análisis sociolingüístico». Dada la ingente cantidad de material existente que está relacionado con la publicidad audiovisual en la actualidad, resultaba difícil elegir los anuncios más efectivos y atractivos, teniendo en cuenta que las actividades se desarrollarían fuera del horario académico y que la asistencia era voluntaria y no evaluable. Por esta razón, el factor de la motivación jugaba un papel crucial. Para captar la atención de los estudiantes y estimular su deseo de participar y sus ganas de aprender, se optó por proporcionarles un breve cuestionario acerca de las temáticas que les suscitaban mayor interés, a fin de seleccionar posteriormente el material de trabajo acorde a sus preferencias.

Por consiguiente, se elaboró un formulario en línea que mostraba una selección de temas basada en la clasificación de Montañés García (2017), quien identifica diez campos temáticos sobre los que versan los mensajes publicitarios para vender, dar a conocer y popularizar las marcas, aportando valores y sentimientos positivos: hábitos saludables, integración social y diversidad, igualdad de la mujer, medio ambiente y animales, alimentación y comida tradicional, derechos y deberes en la sociedad, cultura y acceso al conocimiento, solidaridad y concienciación social, moda y tendencias. Los estudiantes podrían marcar múltiples respuestas, de manera que los resultados permitieran a los docentes saber qué tipo de vídeos se ajustarían mejor a sus intereses.

Figura 1*Preferencias sobre temáticas de la publicidad audiovisual*

Como se puede observar en la Figura 1, un 31,7% de los 60 participantes manifestó su predilección por la publicidad audiovisual relacionada con la igualdad de la mujer, y un 18,3 % marcó los anuncios sobre moda y tendencias. Otros temas que suscitaron un interés considerable fueron la cultura y el acceso al conocimiento (16,7 %) y la integración social y diversidad (10 %), seguidos de la alimentación y comida tradicional, y el medio ambiente y los animales (ambos elegidos por un 8,3 %). Por lo tanto, para la práctica de subtítulo se tomó el vídeo *Be a Lady*, producido por Claire Rothstein en 2020 y publicado por *Girls Girls Girls Magazine*, en el cual la popular actriz Cynthia Nixon recita un poema de la estadounidense Camille Rainville escrito en 2017 mientras se muestran imágenes impactantes de mujeres contextualizadas en la industria de la moda. Se consideró que esta campaña, que alcanzó gran popularidad hasta convertirse en viral, aunaba los dos temas más votados y sería atrayente para el alumnado.

La segunda fase del proyecto se centraba en la realización de actividades prácticas que permitieran delimitar la publicidad audiovisual en un contexto sociocultural y lingüístico específico. Para cumplir con este propósito, esta fase constaba de dos sesiones virtuales síncronas que se basaban en el esquema representado en la Tabla 1:

Tabla 1*Diseño de las tareas activas en el aula virtual*

Análisis desde distintos enfoques y dimensiones
+
Subtitulado de anuncios publicitarios audiovisuales

Pasos realizados	<ul style="list-style-type: none"> - Celebración de una sesión síncrona en el aula virtual - Análisis discursivo y sociocultural del anuncio publicitario - Análisis traductivo y discursivo del texto publicitario - Traducción y subtítulo inglés-español - Debate sobre las implicaciones socioculturales implícitas en el anuncio - Debate sobre los retos de traducción (lingüísticos, culturales, metalingüísticos) - Presentación de las soluciones aportadas por el alumnado
Recursos empleados	<ul style="list-style-type: none"> - Ficha modelo de análisis traductivo y discursivo, desde un enfoque discursivo y sociocultural - Caso práctico: vídeo y archivo de subtítulos - Programa de subtítulo de uso libre (Aegisub) - Buzón de entrega en la plataforma Moodle

3.1. Tarea activa: el subtítulo de *Be a Lady*

Como se ha detallado en el apartado anterior, la primera sesión estaba enfocada al análisis discursivo y sociocultural de la campaña *Be a Lady* (Rothstein, 2020), la cual detalla las presiones sociales que sufren las mujeres en la sociedad contemporánea, especialmente en lo que respecta a los cánones de belleza, el culto al cuerpo y la vida sexual. Se perseguía generar un debate interdisciplinar entre estudiantes del grado implicado para propiciar el intercambio de opiniones en torno a aspectos socioculturales, ideológicos, históricos y lingüísticos. Con este fin, se instaba a los participantes a identificar los aspectos que caracterizan este vídeo en el marco de la publicidad audiovisual, prestando especial atención a las «dimensiones externas, internas y específicas» (Chaume, 2004, p. 157).

Los estudiantes emprendieron la actividad con una tarea inicial que consistía en completar una ficha de análisis traductivo y discursivo (TD) (véase Tabla 2), elaborada por los docentes que participaban en el proyecto. La ficha en cuestión incluía un espacio para que incorporasen respuestas correspondientes al texto de origen y otro para el texto meta.

Tabla 2

Ficha de análisis traductivo y discursivo

CATEGORÍAS DEL ANÁLISIS TRADUCTIVO Y DISCURSIVO (TD)		
Elementos del acto comunicativo y funciones del lenguaje	Emisor	Función comunicativa
		Tipo de interlocutor
	Receptor	Función comunicativa
		¿Quién es el destinatario?
		¿En qué contexto sociocultural se ubica?

		Mensaje
El anuncio	¿De qué tipo de publicidad se trata?	Emocional/Racional
		¿Cómo juega con las emociones/aporta datos relevantes?
	Parámetros situacionales	Parámetros espacio-temporales
		Parámetros sobre la superficie textual (formato, colores utilizados, etc.)
	Diseño gráfico	Marca
Logotipo		
Eslogan		
Formato	Tipografía	
		(Canción, película, etc.)
Función y finalidad del anuncio		¿Qué fórmulas se utilizan para que sea efectivo, teniendo en cuenta el contexto y el destinatario para quien va dirigido?
Planos del lenguaje	Plano fonético-fonológico (pausas, entonación ascendente o descendente, etc.)	
	Plano léxico-semántico (palabras clave, sinónimos, antónimos, figuras retóricas [metáforas, ironía, sarcasmo...], etc.)	
	Plano morfosintáctico (paralelismos, repeticiones, etc.)	
Aspectos traductológicos	Dificultades de traducción	
	Dificultades específicas del subtulado	
	Propuesta de procedimientos y técnicas de traducción	
Aspectos culturales	¿Qué elementos culturales propios de la lengua origen observas en el anuncio?	
	¿Qué retos traductológicos plantean a la hora de traducirlos a la lengua meta?	
	¿Qué aspectos propios de la sociedad de la LO en la que se ubica este anuncio se perciben? ¿En qué grado crees que pueden afectar a la hora de traducir el anuncio y adaptarlo para el destinatario de la LM?	
Aspectos audiovisuales	¿Se percibe social y culturalmente el tema tratado en el anuncio del mismo modo en la LM que en la LO?	
	¿Qué información relevante extraes de la imagen?	
	¿Cómo afecta al texto?	
	¿Qué información relevante extraes de otros códigos (paralingüístico, musical, colocación del sonido, iconográfico, fotográfico, de planificación, de movilidad, gráfico o sintáctico ²)	

¿Cómo evaluarías tu nivel de aprendizaje en esta actividad?

¿Cómo evaluarías tu nivel de satisfacción con esta actividad?

² Pregunta basada en la taxonomía elaborada por Chaume (2004)

La ficha de análisis TD es un instrumento para el análisis de dimensiones lingüísticas, socioculturales y audiovisuales del anuncio. Una vez identificados los elementos más relevantes del texto, el estudiante puede buscar una alternativa en la lengua meta que consiga trasvasar el sentido, valorando las posibles diferencias en cuanto a la recepción del anuncio entre la audiencia origen y meta. El uso de la ficha de análisis TD posibilita que los estudiantes adquieran una mayor conciencia acerca de las dificultades de la traducción audiovisual y publicitaria, así como una mayor y mejor preparación previa a los procesos de toma de decisiones traductoras.

La implementación de la ficha análisis TD se lleva a cabo tras la discusión en clase acerca de la temática que aborda el anuncio. Más allá de su instrumentalidad técnica, esta actividad promueve reflexiones de tipo ético y moral, necesarias para el ejercicio de la profesión de traductor, y genera un ambiente propicio para la formación en valores. En este curso, el debate gira en torno a cómo se procesan los mensajes publicitarios a los que el receptor se ve constantemente expuesto, especialmente cuando se trata de temáticas candentes en el espacio público actual. Este esquema didáctico se beneficia del entorno multimedia, pues convierte al estudiante en corresponsable de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje (Mayer, 2001).

La segunda sesión poseía un carácter experimental y los participantes llevaron a la práctica el subtítulo de inglés a español del anuncio seleccionado. Para ello, junto con el vídeo se proporcionaba un archivo de subtítulos en inglés (.ssa) para ser traducido y adaptado a los protocolos de subtitulación explicados en la sesión teórica (Ogea Pozo, 2021), los cuales pueden quedar resumidos como sigue, teniendo en cuenta los requisitos específicos del vídeo empleado:

- El texto del subtítulo debe ocupar un máximo de dos líneas.
- Los caracteres por línea varían, según el proyecto, desde 38 hasta 40.
- Los caracteres por segundo permitidos son 15 CpS para animación infantil, 17 CpS para documentales y 20 CpS para ficción.
- Debe aplicarse cursiva para voz en off, voz electrónica, canciones, extranjerismos, y títulos de discos, libros, películas y programas.
- Los números del 1 al 10 deben ir escritos con letra, mientras que el resto se indicarán con dígitos.
- Otros signos de puntuación utilizables son: las comillas para citas textuales, y los puntos suspensivos para marcar interrupciones del discurso y vacilaciones.
- Nunca se deben censurar los diálogos. Si se hace uso de lenguaje «tabú» o soez, argot, insultos, etc., es importante que el texto meta lo mantenga con la misma intensidad. No debemos olvidar que estas palabras forman parte del argumento y de la idiosincrasia del personaje.

Durante la fase de traducción, los estudiantes trabajaron en grupos a través de canales privados en Microsoft Teams, una herramienta que permite a cada equipo compartir documentos, intercambiar archivos y organizar reuniones por videollamada. De este modo, se refuerza la adquisición de competencias propias de un aprendizaje colaborativo,

tales como la organización y el reparto de las tareas, el intercambio de opiniones y la gestión de archivos.

Una vez completadas las fases de gestión del proyecto, preparación de los archivos y documentación, se esperaba que los participantes fuesen capaces de atender al valor informativo y narrativo de las imágenes, mantener el ritmo de un discurso directo e incisivo, y tomar decisiones con respecto al uso del lenguaje con carga emocional y a la presencia de expresiones vinculadas a la cultura de origen.

4. EL SUBTITULADO DE *BE A LADY*: RESULTADO DE APRENDIZAJE

A partir de la evaluación de las fichas de análisis TD entregadas por nueve equipos de trabajo (de entre uno y cuatro integrantes) que suman un total de 18 estudiantes, algunos aspectos relacionados con los retos y dificultades de traducción destacan sobre otros por su repercusión en el proceso de aprendizaje. Por esta razón, basándonos en las respuestas del alumnado, en este apartado se incluyen aquellos aspectos que se considera que han trascendido de manera más efectiva en la adquisición de competencias lingüísticas, sociales y culturales del alumnado.

4.1. Adquisición de competencias temáticas

Para la práctica de la traducción es fundamental que los estudiantes desarrollen las competencias básicas para reconocer el contexto sociocultural en el que se ubica el texto, así como para indagar acerca de la temática específica. En el caso que nos ocupa, todos los participantes relacionaron la campaña publicitaria con el movimiento *#MeToo* y con el 8M, además de vincularla directamente con la cultura occidental y los roles de género en este contexto, especialmente en torno a las mujeres jóvenes. Por otro lado, es fundamental identificar al receptor potencial del vídeo y el efecto que este desea producir en él. La mayoría de los grupos opinaron que estaba dirigida principalmente a mujeres, con el propósito de la campaña era animarlas a rebelarse contra las imposiciones sociales, aunque muchos añadieron que los hombres también eran objetivo del mensaje, pues se les invitaba a empatizar, reflexionar y desarrollar un pensamiento crítico sobre ciertas actitudes generalizadas en la sociedad contemporánea en cuestiones de género.

4.2. Adquisición de competencias lingüísticas

Entre las dificultades reseñables en el plano lingüístico, cruciales para desempeñar con éxito la traducción de textos audiovisuales y publicitarios, los estudiantes destacaron los siguientes aspectos en las fichas de análisis TD:

- Uso de estructuras sencillas y paralelas que persiguen una comunicación directa que permanezca en la memoria del receptor. En este sentido, cabe destacar la repetición del verso *Be a lady, they said* («‘Sé una señorita’, decían») para dar paso a cada una

de las cuestiones sociales tratadas, como el peso corporal, el canon de belleza, la estética femenina y el rol de la mujer en la familia.

- Alternancia de la forma verbal imperativa en afirmativo y negativo (*do/don't*) en cada verso (generalmente, compuesto por dos subtítulos sucesivos), la cual es clave para reflejar las contradicciones de la sociedad contemporánea. Así, todos los grupos realizaron sus traducciones cuidadosamente manteniendo esta estructura. Por ejemplo, *Don't show so much skin. Cover up* fue traducido por varios grupos como «No enseñes tanto. Tápate» para mantener la alternancia de frases afirmativas y negativas, al tiempo que se reducía la extensión del subtítulo. Otro fragmento interesante, en el que observamos una doble contradicción en la forma verbal y en el uso de antónimos es *Don't be too fat, don't be too thin. Eat up, slim down*. Esta característica no pasó desapercibida por los estudiantes, que optaron por traducciones que mantenían las repeticiones como «Adelgaza un poco, engorda un poco. Sáciate, contrólate» o «No estés tan gorda. No estés tan delgada. Come más. Adelgaza».
- Presencia de adjetivos en inglés cuyo uso se ha extendido en la cultura meta como consecuencia de la globalización, como *sexy* (traducida mediante su forma adaptada al español «sexi»), y de otros que no cuentan con un equivalente exacto, como *bossy* (traducido por la mayoría mediante el adjetivo peyorativo «mandona»).
- Adjetivos con fuerte carga emocional en frases como *Don't be a bitch* («No seas puta», «No seas perra»), *Don't be so prude, don't be so uptight* («No seas mojigata, no seas siesa»), *Don't be a whore* («No seas puta»), *Why are you so miserable?* («¿Por qué estás tan amargada?»). Las traducciones entregadas son la prueba de que los participantes lograron transferir sin autocensura la misma intensidad y el tono ofensivo y machista en la lengua meta, a la vez que dotaron sus textos de naturalidad y verismo.
- Uso de expresiones relacionadas con el *bodyshaming*, es decir, que aluden al cuerpo y al aspecto físico con carga peyorativa. *You look ematiated* (traducido por los grupos como «Estás escuálida» y «Estás demacrada»), *Old is ugly* («La vejez es fea», «Ser vieja es feo»), *Perk up your boobs* («Presume de tetas», «Levántate las tetas»). Las traducciones analizadas muestran que el tono hiriente y autoritario fue transferido con éxito.

4.3. Adquisición de competencias culturales

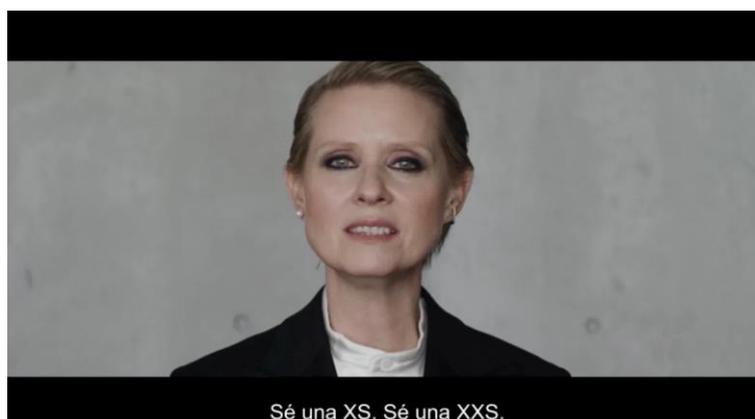
Uno de los retos más complejos durante el proceso de traducción para subtitulado es la transferencia de información marcada por la cultura de origen, tal y como demostramos con los siguientes ejemplos representativos:

- Referencias a conceptos mayoritariamente occidentales y que difieren en otras comunidades, tales como: (1) la pérdida del apellido de la mujer casada o la decisión de unir ambos con un guion (*You hyphenated your name?*), una costumbre inexistente en España y que, por tanto, los estudiantes decidieron adaptar

culturalmente mediante traducciones como «¿Has invertido los apellidos?»; (2) el tallaje de la ropa (*Be a size zero, be a double zero*), cuyo reto queda resuelto por la mayoría de los grupos mediante el uso del sistema de tallas europeo, tal y como se muestra la Figura 2:

Figura 2

Referencia cultural en el texto audiovisual



- Expresiones idiomáticas. En este apartado cabe destacar el caso de la expresión *to ask for it* (*Don't be so provocative. You're asking for it*), que muchos estudiantes optaron por sustituir mediante la expresión «pedir guerra», de manera que se dotase al texto de la oralidad y naturalidad esperada en la lengua meta, manteniendo el tono sexista de la versión original (véase Figura 3).

Figura 3

Expresión idiomática en el texto audiovisual

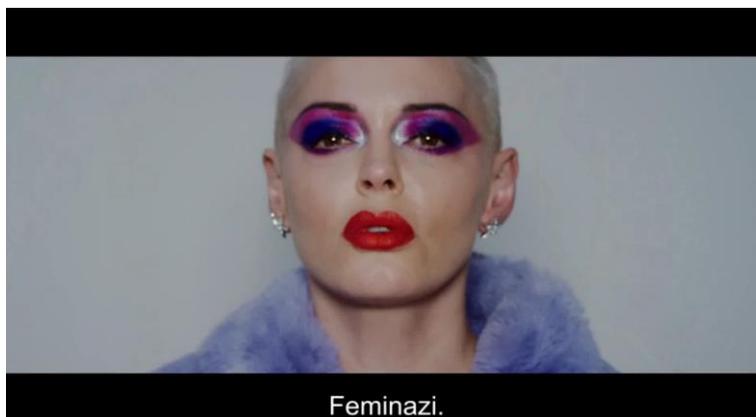


- Lenguaje peyorativo. Además de los adjetivos con carga emocional descritos en el punto anterior, merece la pena observar la gestión de la unidad sintagmática *Crazy feminist*, cuya carga despectiva es notable y que los estudiantes decidieron compensar

mediante el uso del término despreciativo «Feminazi», de uso extendido en español desde 1992 para calificar a una persona o grupo partidario del movimiento feminista.

Figura 4

Lenguaje peyorativo en el texto audiovisual



4.3. Adquisición de competencias específicas de la traducción audiovisual

Tal y como se ha mencionado anteriormente, para la práctica de subtitulación se requería la aplicación de los protocolos de subtitulado previamente facilitados al alumnado y extraídos del manual de Ogea Pozo (2021). Asimismo, durante el taller virtual se estudiaron en profundidad dos cuestiones de especial relevancia para el caso práctico que aquí se presenta, debido a que afectaban directamente a la viabilidad de algunas soluciones traductológicas:

- Necesidad de síntesis de las oraciones, debido a que la gran velocidad del discurso oral solo permitía un número de caracteres por segundo muy limitado en el subtítulo. Esta restricción obliga a suprimir elementos lingüísticos, aunque se debe evitar en la medida de lo posible la pérdida de información relevante y de la estructura (basada en la repetición de versos y el contraste de ideas). Por ejemplo, en el subtítulo *Men don't like sluts* no es posible efectuar una traducción literal y resulta inevitable la omisión del sustantivo *men* («Las guarras no gustan»), si bien esta alternativa no afecta en absoluto a la carga emocional de la intervención.
- La subordinación del texto a imágenes impactantes que recurren a colores intensos, incluso estridentes, para producir un mayor impacto en los receptores. Un grupo de estudiantes asoció el uso de colores oscuros con alusiones a conceptos negativos, mientras que el fondo claro predominaba en escenas que buscaban un fuerte contraste y cierto malestar en el receptor. Este valor narrativo de la imagen obliga a dotar al texto meta de la misma fuerza. Una de las frases valoradas como más impactantes fue *Men like women with some meat on their bones*, que aparecía acompañada de la información visual de la Figura 5. En el aula se recapacitó acerca del valor metafórico de la imagen, que aparecía acompañada de la palabra *meat*, cuya carga semántica

adquiría connotaciones machistas en el contexto. Por este motivo, los estudiantes sostenían que la palabra «carne» debía estar presente en el subtítulo con el fin de reflejar el mismo doble sentido en la lengua meta («A los hombres les gusta tener carne que agarrar»).

Figura 5

Subordinación del texto a la información visual



En el último apartado de la ficha, los participantes podían incluir opiniones y hacer una autoevaluación de su nivel de aprendizaje en la actividad. En este punto recalcaremos algunos de los comentarios recibidos y que respaldan la hipótesis de partida del proyecto de innovación docente. Uno de los grupos reconoció que la actividad les había «servido para reforzar conocimientos previamente adquiridos y conocer el ámbito de la traducción de publicidad». Otros admitieron no haber tenido contacto previamente con la práctica de la traducción publicitaria porque esta «pasa desapercibida» en el plan de estudios, aunque la calificaban como «una experiencia de aprendizaje positiva». Un tercer grupo subrayaba el interés que les había suscitado «aprender cómo trasvasar un mensaje tan potente con un registro tan complicado atendiendo al espacio y, en ocasiones, subordinado a la imagen que acompaña a cada subtítulo».

En cuanto al nivel de satisfacción, un grupo reconoció haber disfrutado con la actividad y que «la elaboración de una ficha previa es un paso muy apropiado para analizar el video y abordar así la traducción con más conciencia». Asimismo, resaltaban el efecto motivador y la fascinación que les despertaba el vídeo elegido. Para concluir, parece oportuno reproducir la siguiente respuesta, que pone el énfasis en la transversalidad y el efecto positivo en el aprendizaje del uso de la publicidad en el aula de TAV: «El grupo se siente satisfecho con la labor realizada, ya que se ha organizado de manera adecuada para traducir y revisar la totalidad del encargo y, además, ha descubierto una nueva forma de aunar traducción y un recurso tan cercano para todos, que es la publicidad. De este modo, el mensaje tan potente que transmite el texto original llega a un mayor número de espectadores». Estos comentarios resultan alentadores y confirman que el proyecto PubliTrad ha logrado implementar un método de trabajo enriquecedor, fructífero e inspirador desde un enfoque transversal.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El proyecto de innovación docente PubliTrad ofrece herramientas y competencias de análisis social del discurso publicitario para mejorar los procesos de traducción. A la vez, es una propuesta didáctica que usa la traducción de anuncios publicitarios como material didáctico para la formación de futuros traductores audiovisuales. En este artículo se han presentado los resultados de una actividad basada en el subtítulo y que formaba parte del curso «Traducción de la publicidad audiovisual a partir del análisis sociolingüístico», que contó con estudiantes del grado de Traducción e Interpretación en la Universidad de Córdoba.

El material audiovisual como herramienta didáctica suscita evidente interés entre los estudiantes y resulta atractivo para su implementación en cursos y seminarios complementarios, lo que confirma las observaciones de Chaume y Martí Ferriol (2014). Indudablemente, fueron varios los factores que contribuyeron al compromiso y seguimiento de la actividad por parte de los estudiantes: la vertiente eminentemente práctica, consistente en la traducción y el subtítulo de inglés a español de una campaña audiovisual de gran popularidad; y la selección del anuncio a partir de las preferencias, gustos y sensibilidades expresadas por los propios participantes (en una encuesta administrada al principio de las actividades). Un último factor motivador fue el uso de un aula virtual diseñada para que los usuarios fuesen los creadores de sus propios contenidos y responsables de responder ante sus compañeros. Este modo de proceder facilita que los estudiantes involucrados se perciban a sí mismos como sujetos activos de su propia formación y, al tratarse temáticas de su interés, se comprometan también a intervenir en otras actividades de debate, instrumentales para la generación de un abanico de posibles soluciones para la gestión del texto. Tales debates no han sido meros ejercicios técnicos para hallar soluciones traductológicas, sino que, al girar en torno a temas de primer orden en la sociedad (las expectativas de género, en este caso), conllevan reflexiones de orden moral y ético, que inciden en el desarrollo de una sensibilidad de tipo deontológico, necesaria en la profesión del traductor.

En cuanto a la utilidad de articular el análisis sociocultural con el lingüístico, las evaluaciones de los participantes que llevaron a cabo la traducción y subtítulo de *Be a Lady*, destacan cuatro dimensiones competenciales que la actividad permite desarrollar: temáticas, lingüísticas, culturales y técnicas. La primera posibilita la identificación de los temas y debates dentro de los cuales deben ubicarse las soluciones de traducción (en este caso, el movimiento #MeToo y el 8M), tomando en consideración al receptor. Las segundas tienen que ver con decisiones relativas a aspectos denotativos y connotativos de estrategias retóricas y expresiones idiomáticas. Dos aspectos resaltan aquí. Uno tiene que ver con los campos semánticos propios de los temas y subtemas que el anuncio trata. En este caso, dado que la temática elegida es objeto de discusión a nivel internacional, los retos de traducción implican, por un lado, lidiar con términos cuyo uso se ha globalizado (especialmente, en el caso de los anglicismos, como por ejemplo, *sexy*) y adaptarlos a la lengua meta; por el otro, reconstruir expresiones que en la lengua de origen tienen una gran carga emocional y que suelen no contar con un equivalente directo en la lengua meta, debido a que su fuerza connotativa se nutre justamente del anclaje social y local de la

lengua. El segundo aspecto está relacionado con la forma del mensaje y la estructura de las frases (uso de tiempos y modos verbales, repeticiones, etc.) y la reconstrucción de sus efectos en la lengua meta. El tercer orden de competencias, descrito como «cultural», concierne a aspectos institucionales. Se refiere, por un lado, a las diferencias entre la cultura de origen y la meta, que reflejan el funcionamiento diverso de instituciones culturales; por el otro, a la interpretación de términos y lenguajes propios de las historias locales y los conflictos sociales. Por último, la traducción y el ejercicio de subtítulo de anuncios audiovisuales requiere la adquisición de habilidades que permitan a los estudiantes hacer frente a los retos impuestos por los distintos códigos semióticos, así como dominar de las herramientas técnicas empleadas. En el caso específico del subtítulo, es preciso adecuar el texto a las limitaciones de espacio y tiempo, así como construirlo a partir de su relación con los elementos verbales y no verbales presentes en la imagen y en el sonido. Por todo esto, esta propuesta didáctica resulta completa y enriquecedora gracias a su enfoque transversal y a la complejidad de contenidos intrínsecamente vinculados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abuín, N. (2009). Publicidad, roles sociales y discurso de género. En *La representació de gènere a la publicitat del segle XXI*. Universitat de Girona.
- Arens, W., Weigold, M. F., y Arens, C. (2008). *Publicidad* (11.^a ed.). McGraw Hill.
- Aso, M. V. (2018). La publicidad en la sociedad contemporánea: valores y construcciones simbólicas. *Revista Kubernéutica*.
- Barnes, N. (2019) (Prod.). *Dream Crazier* [Vídeo] Recuperado de <https://www.campaignlive.co.uk/article/nike-dream-crazier-wieden-kennedy/1562698>
- Bassat, L. (2001). *El libro rojo de la publicidad*. Debolsillo.
- Botella Tejera, C., Carreira, O., y Gamonal, N. (2021). Enseñar a transcrear: una propuesta didáctica para la formación en transcreación. En B. Reverter Oliver, J. J. Martínez Sierra, D. González Pastor, y J. F. Carrero Martín (Eds.), *Modalidades de traducción audiovisual. Completando el espectro* (pp. 53-66). Comares.
- Bueno García, A. (2000). *Publicidad y traducción: Vol. Vertere*. Ediciones Universidad de Valladolid.
- Carreira, O. (2023). Caracterización de la transcreación a partir de la visión de los profesionales de los sectores de traducción y servicios lingüísticos. [Tesis doctoral, Universidad Pablo de Olavide] Recuperada de https://www.researchgate.net/publication/372335182_Caracterizacion_de_la_transcreacion_a_partir_de_la_vision_de_los_profesionales_de_los_sectores_de_traducion_y_servicios_linguisticos
- Chaume Varela, F. (2018). Is audiovisual translation putting the concept of translation up against the ropes? *JosTrans*, 30, 84-104.

- Chaume Varela, F. (2004). *Cine y traducción*. Cátedra.
- Chaume Varela, F., y Martí Ferriol, J. L. (2014). Teaching advertising translation: A didactic proposal. *Linguae, 1*, 75-98.
- Codeluppi, V. (2021). *Leggere la pubblicità*. Carrocci Editore.
- Cruz García, L. (2004). Características diferenciales de la traducción publicitaria. En L. Lorenzo y A. Pereira (Eds.), *Traducción subordinada III: Traducción y publicidad* (pp. 17-28). Servicio de Publicacións da Universidade de Vigo.
- De Marco, M. (2016). The 'engendering' approach in audiovisual translation. *Target. International Journal of Translation Studies, 28*(2), 314-325. <https://doi.org/10.1075/target.28.2.11dem>
- Delabastita, D. (1989). Translation and mass-communication. *Babel. Revue internationale de la traduction / International Journal of Translation, 35*(4), 193-218. <https://doi.org/10.1075/babel.35.4.02del>
- Díez Arroyo, M. (1994). Publicidad: ¿información o persuasión? *Revista de Filosofía y Letras, 44-45*, 201-212.
- Goddart, A. (1998). *The language of advertising*. Routledge.
- Gouadec, D. (2007). *Translation as a Profession* (Vol. 73). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/btl.73>
- Guerrero Cifuentes, S., y Orozco Agredo, D. (2012). La publicidad social: una herramienta persuasiva de contribución social. *Tejido creativo, 4*.
- Kirkham, J. (Prod.). *Like a girl* [Vídeo]. Recuperado de <https://www.always.com/en-us/about-us/our-epic-battle-like-a-girl>
- Malenova, E. D. (2017). Subtitling practice: From translation to Transcreation. *Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences, 10*(4), 526-536. <https://doi.org/10.17516/1997-1370-0060>
- Mayer, R. E. (2001). *Multimedia Learning*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139164603>
- Mayoral, R., Kelly, D., y Gallardo, N. (2002). Concept of Constrained Translation. Non-Linguistic Perspectives of Translation. *Meta, 33*(3), 356-367. <https://doi.org/10.7202/003608ar>
- Montañés García, F. (2017). *Lo que aprendemos con la publicidad* (Publicidad Sí). Asociación Española de Anunciantes.
- Montes, A. (2022). La estrategia publicitaria femvertising y la subtitulación: análisis crítico del mensaje de empoderamiento femenino en YouTube. *Hikma, 21*(1), 325-351. <https://doi.org/10.21071/hikma.v21i1.13409>
- Moreno Díaz, R., y Martínez Castro, M. del M. (2012). Publicidad y género: La imagen de la mujer en los anuncios publicitarios. *I Congreso internacional de Comunicación y género* (pp. 910-921). Universidad de Sevilla.
- Ogea Pozo, M. (2021). *La traducción audiovisual y el lenguaje cinematográfico*. UCOPress.
- Ogea Pozo, M. (2022). El proyecto TradAV: la creación de un sitio web para la enseñanza virtual y la práctica de la traducción audiovisual. *Alfinge. Revista de Filología, 33*, 85-111. <https://doi.org/10.21071/arf.v33i.13651>

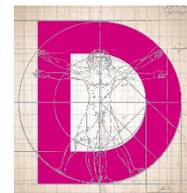
- Ostiglia, T. (2022) (Dir.) *Real Virtual Beauty* [Vídeo] Recuperado de <https://www.adlatina.com/campa%C3%B1as/real-virtual-beauty>
- Pellicer, M. (2017). La publicidad como transmisora de cultura. *Revista de Comunicación de la SEECI*, 42(42), 131-135.
- Piñuel Raigada, J. L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Sociolinguistic Studies*, 3(1), 1-42. <https://doi.org/10.1558/sols.v3i1.1>
- Real Academia Española. (s.f.). Viral. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado en 19 de julio de 2023, de <https://dle.rae.es/viral>
- Rodríguez Arcos, I. (2019). Traducción publicitaria e identidad femenina: las reescrituras de los cánones de belleza occidentales en las campañas de Estée Lauder. *Hikma*, 18(1), 9-32. <https://doi.org/10.21071/hikma.v18i1.11150>
- Rodríguez Pérez, M.P. y Gutiérrez Almanzor, M. (2017). “Femvertising”: estrategias de empoderamiento femenino en la publicidad española. *Investigaciones feministas*, 8(2), 337-351
- Rothstein, C. (2020) (Prod.) *Be a Lady* [Vídeo] Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=z8ZSDS7zVdU>
- Serrano Pascual, A. (2008). El análisis de materiales visuales en la investigación social: el caso de la publicidad. En A.J. Gordo López y A. Serrano Pascual (Coords.). *Estrategias y prácticas cualitativas de investigación social* (pp.245-286). Pearson Educación.
- Titford, C. (1982). Subtitling: Constrained Translation. *Lebenda Sprachen*, 27(3), 113-116.
- Valdés Rodríguez, M. C. (2018). *La traducción publicitaria: comunicación y cultura*. Universitat de Valencia. <https://doi.org/10.7203/puv-alg15-9574-5>
- Vidal Claramonte, M. Á. (2002). *La feminización de la cultura: una aproximación interdisciplinar*. Consorcio Salamanca.

Digilec 10 (2023), pp. 115-131

Fecha de recepción: 01/09/2023

Fecha de aceptación: 24/10/2023

DOI: <https://doi.org/10.17979/digilec.2023.10.0.9908>



e-ISSN: 2386-6691

USING MOODLE'S BRANCHING SCENARIO TOOL TO TEACH AND ASSESS LINGUISTIC MEDIATION STRATEGIES

EL USO DE *BRANCHING SCENARIOS* EN MOODLE PARA ENSEÑAR Y EVALUAR ESTRATEGIAS DE MEDIACIÓN

Tatiana María SÁNCHEZ RODRÍGUEZ*
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8763-2769>

Abstract

In the current global context, languages are the most direct expression of our culture, and linguistic diversity is a reality we need to protect and boost. Existing since 2001 and being officially introduced in the Foreign Language Teaching (FLT) curriculum in 2019, the concept of linguistic mediation mainly aims at boosting plurilingualism. Both teachers and students across Europe start using linguistic mediation strategies to perform different mediation activities relying on the descriptors for all levels provided by the new Companion Volume and extensive cascading formation programs. In this article, we intend to prove Moodle's branching scenario tool to address the teaching and assessing of mediation strategies to explain new concepts through synchronous and asynchronous sessions by making a contribution to the teaching and evaluation process of H5P content for C2 level in the field of adult education, more precisely in the Official School of Languages (OSL). Thus, having provided a theoretical and methodological framework supporting those mediation tasks, we will then provide a sample action-oriented scenario using Moodle's branching scenario tool to facilitate the acquisition of the mediation strategies to mediate texts, communication and concepts using an AOA and taking potential difficulties in its implementation into consideration. We will finally share observations and suggest further research.

Key Words: FLT; linguistic mediation; synchronous and asynchronous sessions; OSL

Resumen

En el contexto global actual, los idiomas son la expresión más directa de la cultura, y la diversidad lingüística es una realidad que debemos proteger y fomentar. Presente desde

* Edificio de Humanidades. Campus del Obelisco. 35003 Las Palmas de Gran Canaria. Email: tatiana.sanchez@ulpgc.es

el 2001, y oficialmente en el currículo de enseñanza de lenguas extranjeras (ELE) desde 2019, la mediación lingüística busca impulsar y fomentar el plurilingüismo. Tanto profesorado como alumnos empiezan a trabajar la mediación interpretando los descriptores del Companion Volume y recibiendo formación en cascada. En este artículo pretendemos demostrar la viabilidad de la plataforma virtual Moodle para enseñar y evaluar algunas de las estrategias de la mediación lingüística a través de sesiones síncronas y asíncronas, compartiendo el desarrollo y evaluación de contenido H5P en el nivel C1 en el ámbito de la formación de adultos, más concretamente en la Escuela Oficial de Idiomas (EOI). Así pues, una vez hayamos abordado el marco teórico-metodológico para situar la mediación lingüística, explicaremos cómo crear y usar contenido H5P facilitando la adquisición de distintas estrategias para mediar textos, comunicación y conceptos usando un enfoque orientado a la acción (AOA), teniendo en cuenta posibles dificultades en su evaluación. Finalmente compartiremos observaciones y posibles estudios e investigaciones futuras.

Palabras clave: ELE; mediación lingüística; sesiones síncronas y asíncronas; EOI

1. INTRODUCTION

A vast amount of research dealing with theories of language acquisition leading to the creation of the companion volumes has been provided over time. There is already an extensive group of linguists and psychologists who have analyzed linguistic mediation in the teaching and learning field and provided plenty of research and data. However, the cultural aspect present in the creation of the linguistic mediation is not to be ignored. It is bound to the concept of mediation, since culture is definitely one of the reasons, apart from language, why we might not understand a certain type of input or concept. The growing transit of people and goods and the enriching yet chaotic melting pot of cultures brought by globalization has considerably boosted the learning of foreign languages. Having as standards the ones initiated by the European Cultural Convention¹ in 1954, linguistic mediation is understood as an interactive process by which people who speak different languages manage to communicate, or when someone does not understand any new concepts or ideas:

... the written and/or oral activities of mediation make communication possible between persons who are unable, for whatever reason, to communicate with each other directly. Translation or interpretation, a paraphrase, summary or record, provides for a third party a (re)formulation of a [spoken or written] source text to which this third party does not have direct access (Council of Europe, 2020, p. 4)

By the same token, picture for instance the situation where you are trying to set a schedule in your new Roomba vacuum cleaning robot and you really struggle at a first reading and feel the need to pause and try to carefully think of every order given and understand each part and setting buttons. There is also a process of decoding and digesting the information before acting in which we mediate for ourselves. However, it is also important to consider mediation for ourselves as well, since the concept of linguistic mediation is often restricted to a third party, and this is understood as a different speaker: part serves as a bridge and intermediary given any mediation activity (Trovato, 2019).

2. LINGUISTIC MEDIATION IN THE COMMON EUROPEAN FRAMEWORK OF REFERENCE FOR LANGUAGES (CEFR)

2.1. General overview

Nowadays, the CEFR plays a crucial role in foreign language (FL) teaching since it facilitates transparency and coherence between curriculum, teaching and assessment between institutions, educational sectors, regions, and countries. The emphasis the CEFR

¹ Adopted on 1954 in Paris, The European Cultural Convention mainly aims at developing and boosting both mutual understanding and cultural diversity among the peoples of Europe, to safeguard European culture, encouraging in particular the study of languages (Paris, 1954).

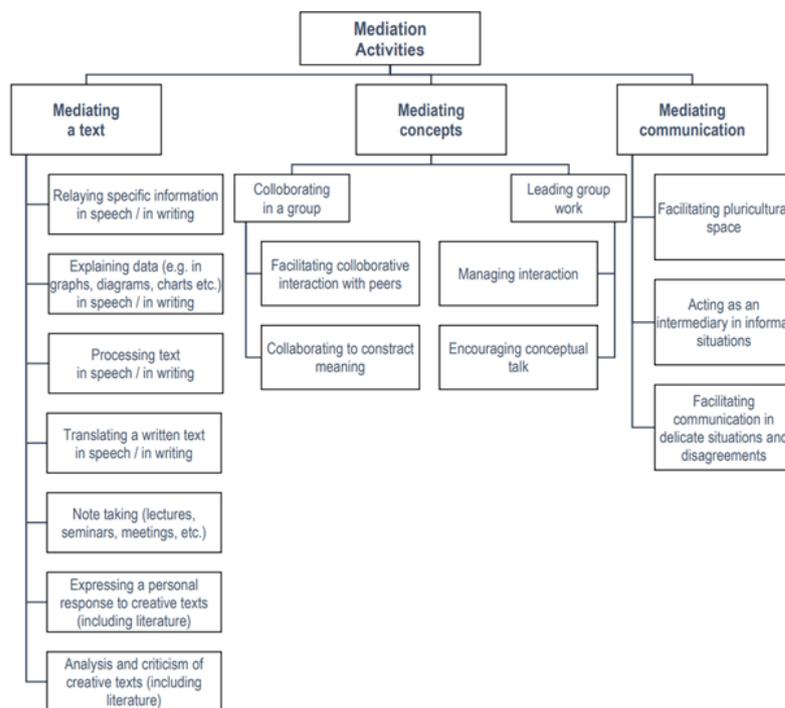
has put on the co-construction of meaning to accomplish a real-life task and its vision of learners as social agents has positively influenced FL (Piccardo & North, 2019).

It was in the CEFR 2001 when the Council of Europe first presented linguistic mediation as the fourth communicative ability together with interaction. According to the information provided by the European Centre for Modern Languages of the Council of Europe Languages (ECML) web page,² *mediation* was originally conceived as “an activity in which the user/learner creates bridges and helps to construct or convey meaning, sometimes within the same language, sometimes from one language to another (cross-linguistic mediation)” (2023, n.p.). With this same goal, the CEFR 2018 incorporates the can-do descriptors to connect the syllabus to the real world’s needs, devoting an illustrative set of descriptors for mediating activities and for mediation strategies.

In the CEFR 2020, “the approach taken to mediation is broader than that presented in the CEFR 2001”. It mainly consists of updates and adaptations, and “it replaces the scales in the 2001 version” (Council of Europe, 2020, p. 24). The most relevant updates concerning linguistic mediation were the scales for mediating communication and concepts; it was not just mediating only texts anymore, as shown in Figure 1:

Figure 1

Mediation activities (Council of Europe, 2020, p. 90)

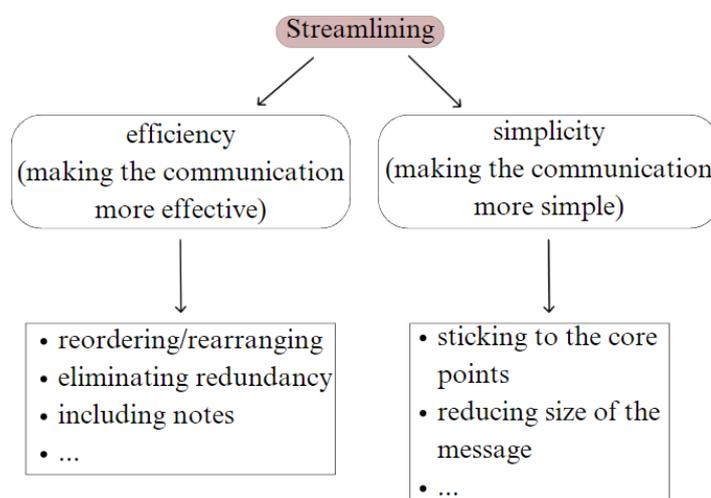


² For more details, visit ECML > Programme 2020-2023: Inspiring Innovation in Language Education: Changing Contexts, Evolving Competences > Mediation in the Council of Europe: <https://www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2020-2023/Mediationinteachingandassessment/MediationintheCouncilofEurope/tabid/5534/language/en-GB/Default.aspx> [last accessed: 19 August 2023].

To agree on the scales and define the descriptors appearing in figure 1, numerous piloted projects were conducted to calibrate and finally put them into operationalization. One thing that helped at the beginning, according to Dr. Enrica Piccardo, was to create a mindmap with all the aspects related to mediation: textuality, the idea of communication in the communication flow, in the digital media modality, etc. The idea was basically to make language more accessible to others by using strategies to support the already existing competences. Figure 2 is an adaptation of part of the mindmap Dr. Piccardo shows in 2021's PlurilingualLab online conference:

Figure 2

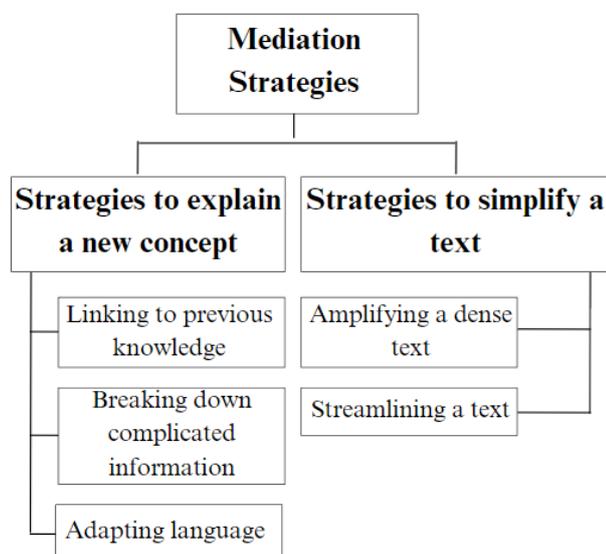
Adaptation of mediation strategies in Dr. Piccardo's Mediation project map (Piccardo, 2021)



Already from here, we could see a real attempt to balance all aspects and build a clear conceptual model that would finally turn into the descriptors scales for mediation strategies we now have in the CEFR (2020). They include five scales concerning strategies 'employed during the mediation process, rather than in preparation for it', as summarized in Figure 3:

Figure 3

Mediation strategies (Council of Europe, 2020, p. 90)

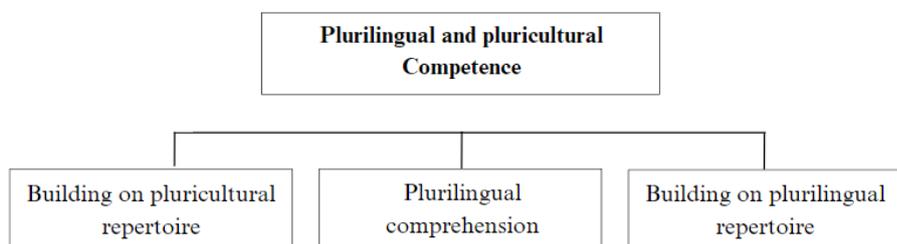


Together with the same aim of promoting pluriculturalism and plurilingualism, there was also a process of reconsidering the notion of plurilingual and pluricultural competence, which aligns not only with the main objective of mediation but also makes mediation possible and feasible, and there actually needs to be a synergy between them.

Briefly explained in Figure 4, the CEFR (2020) adds the following new scales for pluricultural and plurilingual competence:

Figure 4

Chart with new scales for pluricultural and plurilingual competence (Council of Europe, 2020, p. 123)



Worth mentioning is the shift of focus to skills rather than knowledge in this update. For example, the first scale building on pluricultural repertoire, closely connected to the scale of sociolinguistic appropriateness we have since the CEFR (2001), describes how learners use their pluricultural repertoire in a given communicative situation.

2.2. The case of the OSL

The situation of the OSL is a complex one considering the fact that local governments have had the freedom to take different approaches to their structure and organization. Considering this fact, it is worth looking at the CEFR's implementation in the OSL curriculum, and most specifically, the practical implementation of linguistic mediation.

As we explained in section 2.1, it was in 2001 CEFR when the Council of Europe first mentioned linguistic mediation as the fourth communicative language skill, but it was not until the publication of the Royal Decree 2019 that it was finally official in terms of assessment at the OSLs. Nonetheless, the OSLs adopted the CEFR 2001's vision of linguistic mediation in terms of oral and written mediation, and until nowadays, only mediating texts are assessed in certification examinations. This limitation could be solved if the OSL curriculum updated the vision and rubrics they have for mediation, and thought of mediation activities and strategies.

Creativity, openness and mutual understanding are key to mediating communication and are reciprocal, in other words, solving conflicts. It involves an effort of translation from one's own perspective to the other, keeping both perspectives in mind (Enrica Piccardo, 2019). Despite being key in speakers' development of linguistic mediation skills, this mediation activity is not understood as such by the OSL, which sees mediating communication as part of mediating texts and presents mediating activities as something individually done, with no interaction, in their assessments. Thus, reciprocal comprehension is limited to a desperate effort of the candidate to effectively adapt the message, hoping to be understood by the listener.

This has negatively influenced students' learning and understanding of linguistic mediation, since the tasks presented are limiting students' potential mediation strategies and do not allow them to perform everything the assessment rubrics required.

3. LINGUISTIC MEDIATION IN THE CEFR: METHODOLOGICAL ASPECTS

In parallel with the needs of globalization, the CEFR first suggests the Action-Oriented Approach (AoA) in 2018, where the learners are 'social agents' and responsible for their own learning:

The CEFR's action-oriented approach represents a shift away from syllabuses based on a linear progression through language structures, or a predetermined set of notions and functions, towards syllabuses based on needs analysis, oriented towards real-life tasks and constructed around purposefully selected notions and functions (Council of Europe, 2020, p. 26).

The key innovation of AoA is skill integration, making it possible to work on communication when training each of the skills. In real life we use different skills to communicate or just combine them all to interact with others and mediate communication

in general. In this new vision of language, the adding of new communicative situations and tasks opens the way to performing new speech acts and thus leading language learners to proficiency in the language. Besides, this new approach added a fifth dimension to speaking, involving both linguistic and social activity, two indivisible components. Thus, what this approach suggests is that we must work on the linguistic part supported by social activity by creating meaningful learning and seeing learners as social agents, who develop social skills inside the classroom.

Whereas in the CLT Krashen, S. & Terrel (1988) talk about learning being an individual process, with the AoA, students complete the task as a group, not only making communication more effective, but also task completion more meaningful. As North and Piccardo explain, the AoA is more like a comprehensive philosophy that relates curriculum planning, teaching and assessment in a coherent way that has inspired practices influenced by context-related factors, and the CEFR is therefore proving that updated methodologies are not to be totally discarded, they can always be revisited and replaced (Piccardo & North, 2019). By presenting its view of language use and learning as action-oriented, the CEFR provides the perfect scenario where individuals are actually related to the social context, suggesting real-life situations with their implications and inputs.

All in all, it is worth mentioning that the AoA, contrary to other second/foreign language methodologies, has shaped itself through practice rather than being first theorized and then applied. The entire point of the AoA is to equip users/learners for real life language use, and part of that process must involve experience of tasks as authentic as possible. Having analyzed the main tenets of the AoA, we present now the action-oriented scenarios we will use to contextualize mediation strategies within tasks.

3.1. Towards action-oriented scenarios

Considering the notions of competence and language as socialization, it is necessary to bear in mind how the paradigm shift has affected this generation's notion of competence. Despite the fact that the methodology the CEFR suggests in the AoA, which encourages learners to mobilize not only their linguistic repertoire but different sociocultural competences, this generation of learners feels more comfortable with the old notion of competence in the language, which was mainly memorizing a linguistic repertoire and using it, not connected to real-life scenarios.

To cover the former and many other potential difficulties and weaknesses in the practical implementation of linguistic mediation in centres, the Council of Europe, in the LINDICRE project, among many others to help implement the CEFR, offers templates of action-oriented scenarios. We will adapt one of those models to elaborate the scenario in which we will show how to teach linguistic mediation strategies using H5P content. These scenarios aim at helping teachers organize their teaching and calibrate the scales of descriptors for mediation strategies and activities to make them seem less dense and overwhelming to put together in a descriptor-balanced way.

3.2. Planning the action-oriented scenario

We will offer first the planning and structure of the activity provided within a table following the LINDICRE project model explained in the previous section. This one offers a brief overview of the scenario together with different sections for the different language competences, mediation activities and strategies.

Table 1

Action-oriented scenario

Title: I can't get no sleep

Overview: a friend of yours is suffering from somniloquy and asks you for advice to soften the symptoms. You have read somewhere that being a bilingual, the chances of suffering from sleeptalking are higher, and he actually is. You recently came across an Instagram reel video explaining this sleeping disorder by listing symptoms and causes, debunking myths about it and offering various ways to limit or even eliminate the episodes. Talk to your friend and calm him down by explaining the concept of somniloquy using the information you recently found out.

Target learners: adults

Languages:

- main target language: English
 - other language(s) involved: various, depending on the input's technical vocabulary and students plurilingual repertoires (Spanish mainly)
-

CEFR level: C2

Domain: personal

Plurilingual and Pluricultural competence

- Building on plurilingual repertoire: can interact in conversation with friends on sleep disorders by alternating flexibly between English and Spanish/any other languages they speak and if necessary explaining the different contributions made.
-

Communicative language competences expressed through Can Do statements (HOW):

- Linguistic competence:
Phonological control: can employ the full range of phonological features in English with a high level of control- including prosodic features such as word and sentence stress, rhythm and intonation- so that the finer points of their message are clear and precise.
 - Sociolinguistic competence:
-

Sociolinguistic appropriateness: can effectively employ a wide variety of sophisticated language to command, argue, persuade, dissuade, negotiate and counsel.

Mediation activities expressed through CAN Do statements (What):

Mediating a text: explaining data in speech

- Can interpret and describe clearly and reliably recorded lecture on somniloquy.
-

Mediation strategies expressed through Can Do statements (HOW):

To explain a new concept:

- Linking to previous knowledge: can introduce somniloquy by providing extended definitions and explanations that draw on previous knowledge on different sleep disorders.
 - Adapting language: can adapt medical jargon in order to present the different symptoms and causes of somniloquy in an informal register.
-

Moodle resources and activities

- H5P branching tool:
 1. Video: to contextualize the scenario at any time for more visual learners.
 2. Text: to present the task, provide feedback and guide the student throughout the scenario.
 3. Image: support meaning.
 4. Discarding statements: help students select the most effective definitions.
 5. Single choice question: help students activate listener's prior knowledge.
-

Note. The Illustrative Descriptors for C2 level of Proficiency have been used to elaborate this scenario.

4. H5P BRANCHING SCENARIO TOOL: A PRACTICAL PROPOSAL

HP5³ is a plugin that can be embedded to create interactive content like interactive books, games, and quizzes on Moodle and has varied and useful functions. All content types are easy combinable, that is to say, it can be easily combined and mixed to create tailored practice for students. For example, the interactive book or the branching scenario allow users to work on other H5P content types. In terms of scoring and tracking, all H5P content allows users to edit the scoring options, including type and timing⁴. Translations options and help sections are also provided, with illustrative animations if needed.

³ To get more information on how to install the plug in or create content go to [H5P](#).

⁴ Problems concerning scoring in branching scenarios have been reported, given this case, please visit [H5P](#).

Finally, the metadata sections will allow users to add licensing information about each specific activity, together with a comment section for students.

Launched in 2019 and no longer a beta version, the branching scenario tool seems to be tailored to linguistic mediation practice. Users can create dilemmas, self-paced learning scenarios and other types of adaptive learning, having the freedom to add a video or use a combination of other H5P content. All this is undoubtedly, a game-changing tool for both teachers and learners.

4.1. Replicating the scenario with the branching tool

Editing this tool might seem tedious requiring users to act out and create their own videos, but it actually has a very intuitive user interface. Whereas in the interactive book⁵ users have the chance to add all H5P types, with the branching tool users can add up to 6 different types - course presentation, text, image, image hotspots, interactive and standard videos. As in the interactive book, users can also count on old activities in their H5P question bank for creating new ones by clicking in the left-sided option reuse content. Users have multiple tutorials on the internet for further help.

In our task about explaining this new concept, we reproduce a sample conversation where students need to use different mediation strategies by navigating through different short activities.

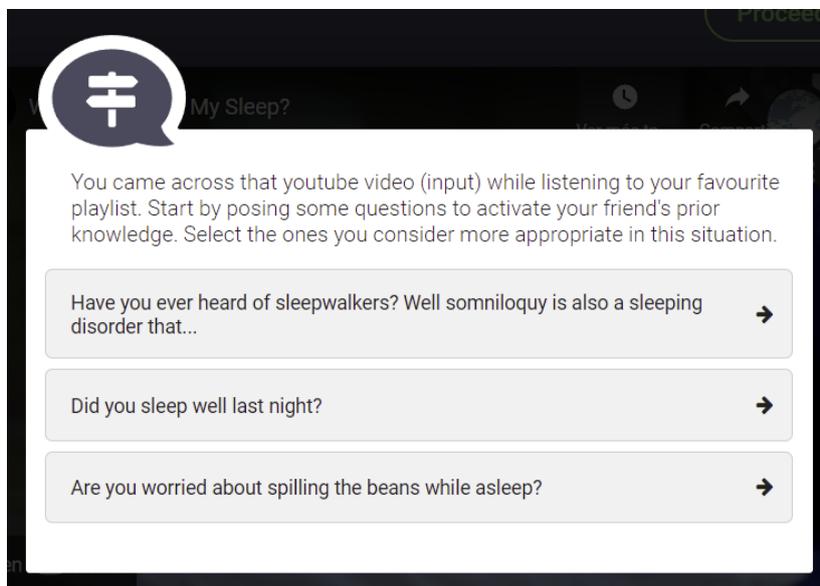
4.1.1. Linking to previous knowledge

In this scenario, students need to make sure they find the way to explain this sleep disorder to someone who has not even heard of it before, so we start by showing students concrete examples to link to previous knowledge. Figure 5 shows our first branching question for students to choose the one they think can activate the listener's prior knowledge on the topic. Of course, more than one option is correct.

⁵ The H5P interactive book is a free content type that allows users to put together large amounts of interactive content like interactive videos, questions, course presentations and more on multiple pages.

Figure 5

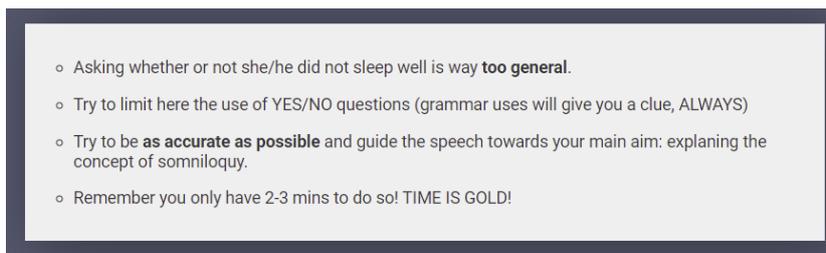
Branching question with examples to link to activate prior knowledge



The feedback they get will let them know why some of them were not really tapping into the listener's memory, and it can be added as text:

Figure 6

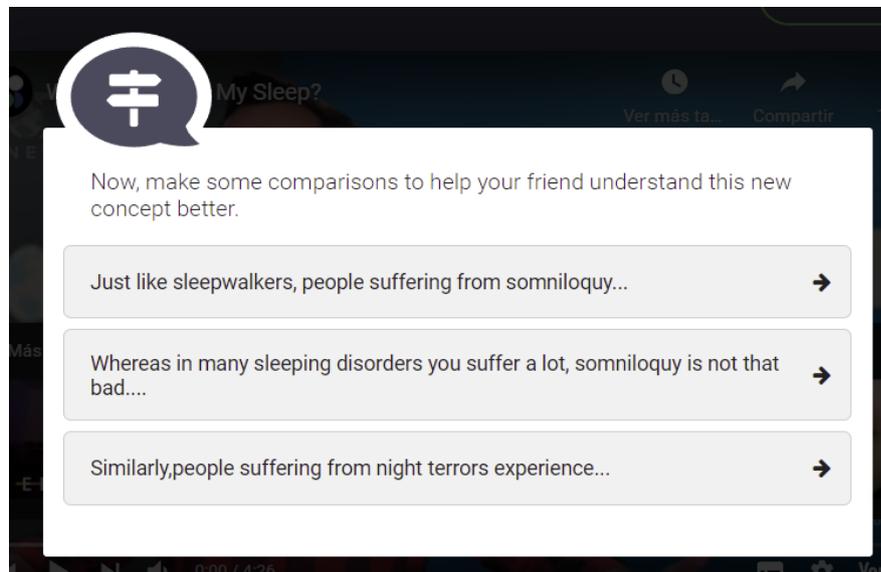
Text providing feedback to first branching question



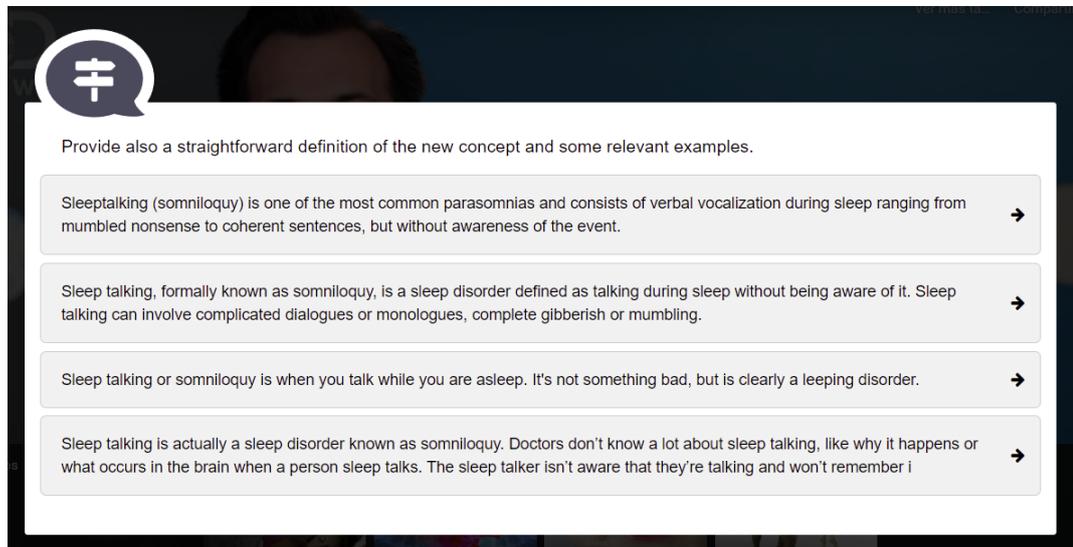
With the branching scenarios tool, students get constant feedback and their answers are also validated when they are allowed to move through the activity without being interrupted. According to our experience, this has proven to be a more relaxed way to correct students and avoid the group pressure of in-face learning. Students can also obtain different types of feedback – with clear text, more branching questions, videos, links, visual aids including mindmaps for example...- catering for a wider range of different types of learners. If they select correct answers, they are redireceted to the feedback and then to our next braching question (Figure 7) to teach students another way of linking to previous knowledge: making comparisons, for example, using a single choice question:

Figure 7

Comparisons including useful connectors and phrases



Here, any option they select will take them to feedback text providing a link on how to compare and contrast effectively. Feedback should not be restricted to wrong answers, but aimed at expanding and leveling up their skills whether they are right or wrong. The way they will know whether their choice was right or wrong is by providing a specific feedback to every alternative added in the branching questions. This is exemplified in figure 8, showing the feedback to our next branching questions where we train one more way to link to previous knowledge: providing straightforward definitions and effective examples:

Figure 8*Providing definitions and examples*

Once they have worked on how to activate prior knowledge by posing the right questions, we move into adapting language by adding an interactive video this time.

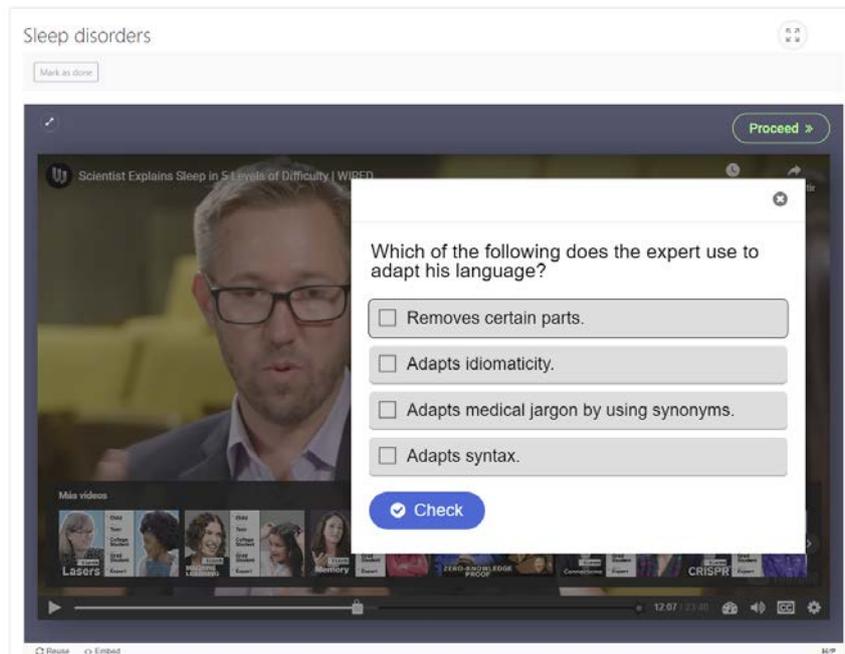
4.1.2. Adapting language

Here we need to make sure students adapt medical jargon used in order to present the different symptoms and causes of somnolquy in an informal register. We decided to use an interactive video this time within our branching scenario. With the interactive video we can add a wide range of questions to make students interact with it: true/false questions, navigation hotspots, fill in the blanks, links, etc.

The video selected is one in which a scientist explains sleep in 5 levels of difficulty: to a child first, then a teen, level 3 is a college student, then graduate student, and finally expert. We decided to choose this one to give them examples of adapting language to levels of both more and less accurate/technical. The idea was to show, not to give them the language for the task adapted, so that is why the video is about sleep and not about sleep disorders, so we give them the tools. We then use a multiple choice question to ask about the aspects of language that are adapted according to the different explanations of sleep, as shown in Figure 9.

Figure 9

Interactive video displaying multiple-choice question



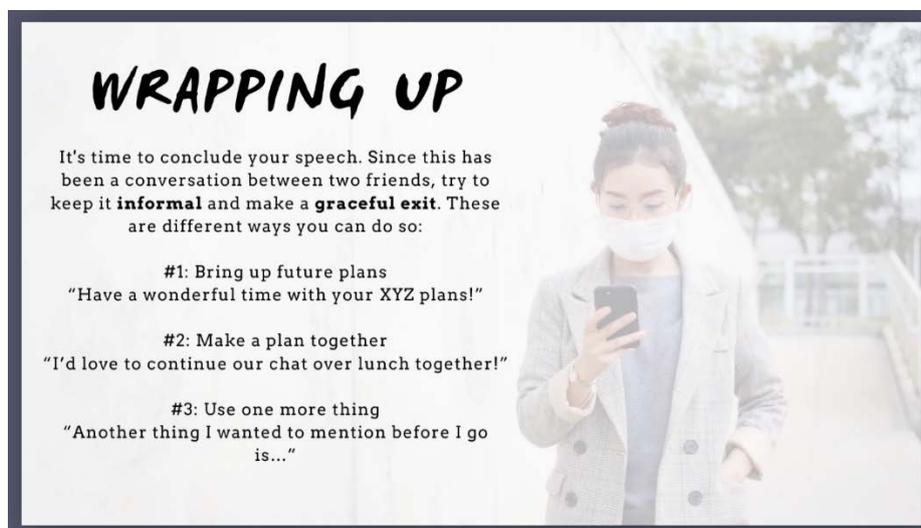
It is important to respect the accuracy of the illustrative descriptors planned for the scenario, since in our way to create the questions and adapt to the digital format sometimes we tend to simplify the descriptor.

4.1.3. Breaking down complicated information

As stated in the target descriptors in our scenario, students need to facilitate the understanding of a complex issue by explaining the relationships of parts to the whole and encourage different ways of approaching it. Thus, we now work on different ways to wrap up a conversation. This time, instead of asking the student to perform first, we will first present and help them with some tips about different ways they can let the other person know the conversation is about to end.

Figure 10

Image showing tips to finish the conversation



This branching scenario, together with all H5P content, can also be used in synchronous sessions by sharing the screen and reaching an agreement as a group or in more reduced groups to debate the answers and provide peer feedback, which involves students in the process.

5. CONCLUSION

This study has provided an insight into the way of teaching and assessing linguistic mediation using H5P content in Moodle, especially in the education of adults, specific to the context of the OSL in the Canary Islands and for the C level of English. By means of a contextualization of linguistic mediation and the AoA as suggested methodology by the CEFR, we have an approximate idea of the actual linguistic mediation strategies that are being assessed in certification examinations.

To analyze whether Moodle H5P content allows us to work on the different strategies, an example of a branching scenario activity is shared to teach how to explain new concepts. Observations made and the type of Moodle content shared in this study allow us to use the methodology proposed by the CEFR and enough room for creativity and flexibility, which is highly effective for addressing different students' profiles, and therefore engage them into linguistic mediation activities and strategies.

Future studies could fruitfully explore this issue further by working with different students' profiles and different official institutions where ESL is taught.

REFERENCES

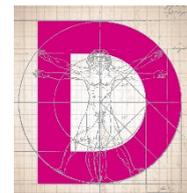
- Council of Europe (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press.
- Council of Europe (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume*. Council of Europe.
- Krashen, S. D., & Terrel, T. D. (1988). *The Natural Approach. Language Acquisition in the Classroom*. Prentice Hall International.
- North, B. & Piccardo, E. (2019). *The Action-oriented Approach. A Dynamic Vision of Language Education*. Multilingual Matters.
- Trovato, G. (2019). *Mediación lingüística y enseñanza del español/LE/*. ArcoLibros.

Digilec 10 (2023), pp. 132-148

Fecha de recepción: 15/09/2023

Fecha de aceptación: 24/10/2023

DOI: <https://doi.org/10.17979/digilec.2023.10.0.9931>



e-ISSN: 2386-6691

FUENTES DOCUMENTALES PARA TRABAJAR LA HISTORIA SOCIAL EN EL AULA. LAS POSIBILIDADES DIDÁCTICAS DEL CATASTRO DE ENSENADA

DOCUMENTARY SOURCES TO DEAL WITH SOCIAL HISTORY IN THE CLASSROOM. THE DIDACTIC POSSIBILITIES OF THE CATASTRO DE ENSENADA

Patricia SUÁREZ ÁLVAREZ*

Universidad de Córdoba

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4412-6089>

Silvia MEDINA QUINTANA**

Universidad de Córdoba

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7646-7534>

Resumen

Las fuentes históricas son un recurso didáctico de primer nivel, como demuestra la investigación desarrollada desde la Didáctica de las Ciencias Sociales desde hace décadas. En concreto, durante la Educación Secundaria permiten adquirir unos conocimientos específicos y desarrollar competencias esenciales en la formación de los jóvenes. En la presente propuesta se aborda una fuente primaria, el Catastro de Ensenada, como herramienta didáctica para trabajar la historia social en las aulas de la etapa secundaria. Se estructura en cuatro etapas con actividades de iniciación y de consolidación, así como acciones para desarrollar tanto dentro como fuera del centro. La propuesta se centra, en primera instancia, en la familia como unidad social básica, para luego analizar, a partir de esta misma fuente, el papel de las mujeres en las estructuras económicas de la época, así como las huellas visibles que podemos observar en el territorio en forma de patrimonio tangible e intangible.

De esta forma, se propiciará que el alumnado reflexione sobre el papel de las mujeres en las sociedades del pasado y en la actualidad, trabajando competencias específicas curriculares, la conciencia ecosocial y los objetivos de desarrollo sostenible relacionados con la educación de calidad y la igualdad de género.

* Email: psuarez@uco.es

** Email: smedina@uco.es

Palabras clave: fuentes documentales; Catastro de Ensenada; historia de las mujeres; Didáctica de las Ciencias Sociales; propuesta didáctica

Abstract

Historical sources are a first-class teaching resource, as demonstrated by the research carried out by Social Sciences Didactics for decades. Specifically, during Secondary Education they allow the acquisition of specific knowledge and the development of essential skills in the training of young people. In this proposal, a primary source, the Catastro de Ensenada, is addressed as a teaching tool to work on social history in secondary school classrooms. It is structured in four stages with initiation and consolidation activities, as well as actions to be developed both inside and outside the center. The proposal focuses, in the first instance, on the family as a basic social unit, and then analyzes, from this same source, the role of women in the economic structures of the time as well as the visible traces that we can observe in the territory in the form of tangible and intangible heritage.

In this way, students will be encouraged to reflect on the role of women in societies of the past and today, working on specific curricular skills, ecosocial awareness and sustainable development objectives related to quality education and gender equality.

Key Words: documentary sources; Catastro de Ensenada; history of women; Didactics of Social Science; didactic proposal

1. INTRODUCCIÓN

Las cuestiones sociales históricas y socialmente vivas son aquellas que mantienen su actualidad en la sociedad como saberes de referencia (Legardez, 2003; Santisteban, 2019; Massip, Castellví y Pagès, 2020). Considerando que el conocimiento de estos contribuye a la formación integral de las personas, máxime en lo que a adquisición de valores se refiere, el trabajo desde las aulas en lo tocante a estas citadas cuestiones, se hace imprescindible. Surge aquí la pregunta de cómo abordar las cuestiones sociales históricas con una metodología reflexiva y crítica, metodología que, cabe decir, propicia el nuevo currículum de la LOMLOE, caracterizado por su enfoque competencial y flexibilidad.

En este sentido, una manera de conjugar enfoque competencial, currículum y planteamientos analíticos y críticos, es el trabajo con fuentes documentales históricas. En este trabajo se pone sobre la palestra las utilidades de las Respuestas Particulares del Catastro de Ensenada, fuente cuya accesibilidad y legibilidad aunada con sus posibilidades didácticas, permiten trabajar una serie de contenidos transversales en los que se puede hacer especial hincapié en la igualdad de género. La propia estructura de la fuente, donde se elabora una foto fija de los hogares de un territorio concreto a mediados del siglo XVIII de forma detallada, favorece el análisis de una estructura que, bajo múltiples posibilidades, permanece inmutable a lo largo del tiempo: la familia, haciendo énfasis en el papel de las mujeres dentro y fuera de la misma, y su relevancia social y económica, cuestiones estas que presentan un amplio potencial didáctico.

La presente secuenciación de actividades tiene como objetivo fomentar el pensamiento crítico del alumnado a partir de la visibilización de grupos que no han sido, de forma tradicional, objeto de reflexión en la enseñanza tradicional.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Los estudios sobre el uso de las fuentes primarias para la Didáctica de la Historia tienen un recorrido de décadas. Ya en los años 90, López Batalla propuso el uso de fuentes demográficas para trabajar contenidos históricos en el aula (López Batalla, 1993), recursos que acercarían los archivos a la didáctica, utilidad que fue puesta de relieve por otros autores como por Tribó (2001, 2005) o Hernández Cardona (2002) en años posteriores. También en 2002, la revista *Íber* dedica su monográfico, desde una perspectiva más amplia, al uso de los archivos para la Didáctica de las Ciencias Sociales.

En la misma línea reflexiva irán los trabajos de autores como Mullet y Seffner (2008), Santisteban, González y Pallés (2010), Llonch (2010) o Sallés (2011) que incidirán en el trabajo con fuentes históricas para el desarrollo del pensamiento histórico y la necesidad de innovar en esta temática. Los trabajos de Sáiz (2013) sobre el análisis de las fuentes documentales y la utilización de las mismas en los libros escolares vendrían a refrendar esta última idea.

Es, pues, en la línea de la innovación metodológica donde se desarrollarán trabajos posteriores como el de Prieto, Gómez y Miralles (2013), en el que se llevó a cabo una innovación didáctica para Bachillerato con una fuente documental poco explotada para este fin como es el *Libro de Matrícula de la Mar*, el de García-Morís (2016) sobre el uso de fuentes documentales demográficas para trabajar la Edad Moderna o el de Prieto (2017) sobre el Censo electoral de 1889.

Respecto a la utilidad didáctica de los censos y catastros del siglo XVIII se pregunta Molina (2016), dando respuesta a partir de diferentes experiencias en el aula con resultados positivos en la que, entre otras fuentes, utiliza el Catastro de Ensenada como recurso. El valor didáctico de esta fuente queda plasmado en los trabajos de Ortega (2020) sobre itinerarios didácticos, Guerrero (2020), que reproduce una experiencia didáctica en el aula utilizando esta fuente para investigar sobre la historia local de Córdoba, Martínez, Cortés y Medina (2021), en el que analizan desde una perspectiva didáctica la evolución de una localidad o el de Ruíz y Ortega (2022), que explora las distintas posibilidades didácticas orientadas al profesorado en formación.

También destinada al profesorado en formación está la propuesta de Suárez Álvarez (2022), donde se utiliza el Catastro de Ensenada para trabajar los estereotipos femeninos en el aula, temática presente también en Medina y Suárez (2022), donde emplean diversas fuentes documentales para contraponer estereotipos, o la de Guerrero, Suárez, López y Medina (2021) para trabajar el patrimonio urbano mediante fuentes documentales.

2.1. ¿Por qué el Catastro de Ensenada? Las posibilidades didácticas de la fuente

Ya se han visto las posibilidades didácticas de esta fuente documental conviniendo en que las fuentes primarias son una herramienta inestimable para la enseñanza-aprendizaje no solo de la Historia sino de las Ciencias Sociales, siendo el Catastro un conjunto de varias fuentes en sí mismo que abre un amplio abanico de posibilidades que va más allá del mero aprendizaje conceptual sobre el marco histórico en el que se desarrollaron.

El siglo XVIII puede considerarse como el de los censos en España, ya que, durante la centuria, se produjo una serie de recuentos destinados a conocer la población real que había en España en la época. Su finalidad no era otra que la de implementar políticas económicas destinadas a la mejora del país y dieron lugar a corpus documentales como el Catastro de Ensenada, fuente fiscal, el Censo de Aranda o el Censo de Floridablanca, fuentes estadísticas y que han sido objeto de innumerables estudios desde hace décadas (Ansón, 1992 y 1997; Camarero, 1987; Eiras, 1977; Mateos, 1981; Valverde, 1983).

Domínguez Ortiz señala en su artículo “El Catastro de Ensenada en su circunstancia” (2002) que la idea de racionalización de los impuestos, que ya rondaba en época de la dinastía de los Austrias, no llegaría a cristalizarse hasta la llegada de los Borbones, entronizados a principios del siglo XVIII.

Mediante el Real Decreto de 10 de octubre de 1749 y tras un intenso debate sobre “cómo y dónde” debía implantarse, se procedería a realizar el Catastro en las 22 provincias castellanas, desarrollándose en dos niveles, el municipal, cuyas informaciones

se obtendrían a través de las respuestas a 40 preguntas relativas al municipio (Respuestas Generales), y el individual, donde declararían sus riquezas cada una de las personas jurídicas seculares y eclesiásticas (Libro de Hacienda), de las que previamente se habría registrado su situación personal y profesional (Libro de lo Personal). Este segundo conglomerado de información se conoce con el nombre de Respuestas Particulares del Catastro de Ensenada, fuente principal de nuestra investigación. La realización de la averiguación se llevaría a cabo por provincias y, dentro de estas, por jurisdicciones o términos, generalmente eclesiásticos, es decir, por feligresías.

Las posibilidades didácticas de las llamadas Respuestas Particulares del Catastro de Ensenada son amplias, en tanto en cuanto se pueden trabajar distintos aspectos históricos, sociales, económicos, geográficos, así como de otra índole.

La relación de los datos personales, como los que se pueden tipificar en la siguiente base de datos, nos permiten trabajar aspectos sociológicos como la composición de una unidad familiar en el siglo XVIII, la estructura profesional o etaria o salarios que declaraban los distintos vecinos y vecinas.

Figura 1

Imagen de un ejemplo de base de datos elaborada a partir del Catastro de Ensenada

Apellidos	Candás	Nombre	Condición	Don	Edad	Nº de Hijos	Profesion 1
		Gromo de marañotes			0		Marañotes y pesca
García Barrera	Candás	Ana	<input checked="" type="checkbox"/>		60		Escabechera
Volasco	Candás	Ana	<input checked="" type="checkbox"/>		59		Tejedora
De Lara	Candás	Antonia	<input checked="" type="checkbox"/>		33		Maestra tejedora
Morí Muñiz	Candás	Ana	<input checked="" type="checkbox"/>		60		Tejedora
Resperi	Candás	José	<input checked="" type="checkbox"/>		31		H
Suárez	Candás	Catalina	<input checked="" type="checkbox"/>		38		Maestra tejedora
De Iglesia	Candás	Catalina	<input checked="" type="checkbox"/>		30		Maestra tejedora
González Reguerín	Candás	Dominga	<input checked="" type="checkbox"/>		50		Maestra tejedora
Fernández	Candás	Eulalia	<input checked="" type="checkbox"/>		50		Maestra tejedora
Pérez	Candás	Jerónima	<input checked="" type="checkbox"/>		74		Maestra tejedora
Suárez	Candás	Isabel	<input checked="" type="checkbox"/>		64		Maestra tejedora
Del Busto	Candás	Josefa	<input checked="" type="checkbox"/>		32		Maestra tejedora
De Quirós	Candás	Josefa Bernarda	<input checked="" type="checkbox"/>		34		Maestra tejedora
Muñiz	Candás	María	<input checked="" type="checkbox"/>		50		Maestra tejedora
García Cuervo	Candás	María Antonia	<input checked="" type="checkbox"/>		60		Maestra tejedora
Pérez	Candás	María	<input checked="" type="checkbox"/>		56		Maestra tejedora
Rodríguez	Candás	Manuela	<input checked="" type="checkbox"/>		42		Maestra tejedora
Cuervo	Candás	María Antonia	<input checked="" type="checkbox"/>		22		Maestra tejedora
González Villar	Candás	Magdalena	<input checked="" type="checkbox"/>		65		Maestra tejedora
González Posada	Candás	María Antonia	<input checked="" type="checkbox"/>		30		Maestra tejedora
González		Diego	<input checked="" type="checkbox"/>		73		Molnero
Fernández		Bernavé	<input checked="" type="checkbox"/>		42		Molnero
Requera		Antonio	<input checked="" type="checkbox"/>		66		Molnero
González		José	<input checked="" type="checkbox"/>		54		Molnero
Del Busto	Logrezana	Isabel	<input checked="" type="checkbox"/>		60		Molnera
González Posada		María	<input checked="" type="checkbox"/>		44		Molnera
Fernández		Manuela	<input checked="" type="checkbox"/>		62		Molnera
Fernández		Ana María	<input checked="" type="checkbox"/>		56		Molnera
García		Juan	<input checked="" type="checkbox"/>		60		Molnera
González		María	<input checked="" type="checkbox"/>		54		Molnera
García Norlo		Andrés	<input checked="" type="checkbox"/>		56		Molnera
Manno Vigil		Angel	<input checked="" type="checkbox"/>		32		Molnera
Ferreiro		Andrés	<input checked="" type="checkbox"/>		60		Peon de cantero

El hecho de que cada unidad familiar declarase los bienes muebles e inmuebles y tierras abre asimismo un abanico de posibilidades didácticas que permiten trabajar otras cuestiones relacionadas con geografía (ubicación de los terrenos, tamaño) o economía, dado que se especifican los tipos de cultivo o valor de los mismos, el ganado que poseían o distintos útiles para el desempeño de sus trabajos, como molinos o barcas. Igualmente, la detallada descripción, en algunos casos, de las viviendas, nos permite abordar otros

aspectos de la vida cotidiana o reflexionar sobre la misma como símbolo de un estatus económico y social.

Atendiendo a todo ello, hemos utilizado estas posibilidades para trabajar los roles de género en la etapa mencionada, centrándonos en lo que nos revela sobre la situación familiar, estatus socioeconómico o papel de las mujeres, en una época en la que el estereotipo que nos ha llegado a la actualidad es el de mujer doméstica o subrogada al protagonismo masculino.

2.2. ¿Por qué trabajar la igualdad de género?

Se preguntaba Gerda Lerner “qué tipo de historia se escribirá cuando se aleje la sombra de la dominación, y hombres y mujeres compartan por igual la tarea de hacer las definiciones” (1989, p. 16). La obra es una de las investigaciones consideradas pioneras en la disciplina de la historia de las mujeres y del género, y que continuaba el camino iniciado por Simone de Beauvoir, quien aludía a la necesidad de preguntarse por el papel de las mujeres en el pasado y por el origen de las diferencias de género.

Décadas después del trabajo de estas pioneras, y gracias a un abundante número de investigaciones en el campo histórico y arqueológico, es posible acercarse a ese pasado con una perspectiva renovadora que no se limita a una historia contributiva, sino que interpela a la propia disciplina con un replanteamiento epistemológico (Fernández Valencia, 2004; García, de la Cruz y Peinado, 2018). Por tanto, a pesar de que aún quedan muchos aspectos por estudiar, en la actualidad contamos con suficiente información para rechazar la historia tradicional, androcéntrica y clasista, que otorgaba a las mujeres el papel de meras espectadoras, y acercarse a la dialéctica de los géneros en toda su complejidad (Sant y Pagès, 2011).

Así, coincidimos con López, Medina y Guerrero (2019) en que

uno de los más importantes aportes de las Ciencias Sociales a la sociedad se encuentra en el ámbito educativo. Por esta razón, es necesario sensibilizar, motivar y formar a nuestro alumnado, pero también al profesorado, en materia de género e igualdad, para contribuir, desde las aulas, a eliminar la brecha en igualdad. (p. 164)

estando de acuerdo en que el punto de partida es el reconocimiento de dicha desigualdad.

García-Morís y Medina (2018) estudiaron las representaciones del profesorado en formación sobre la familia histórica, con especial atención a la familia de la época moderna. En su estudio detectan representaciones estereotipadas, como imaginar la familia de la época de tipo extenso o la visión de los hijos o la consideración de las mujeres y niñas como amas de casa, limitando su papel al trabajo en el hogar. Es decir, que, a pesar de los avances en la historiografía, especialmente a partir de la corriente de la Historia de las mujeres, la visión tradicional aún pervive y los materiales educativos “contribuyen a perpetuar esa dicotomía, pues las unidades didácticas referidas a historia no incluyen, como sí hacen otras, el protagonismo femenino” (García-Morís y Medina, 2018, p. 189).

En ese sentido, cabe recordar la importancia de la coeducación desde edades tempranas (Moreno, 2020), que implica revisar tanto los contenidos específicos como los

materiales y recursos, la evaluación, los valores, las actitudes y los comportamientos, la distribución del espacio, las relaciones interpersonales, las formas y tiempos de ocio, etc. (García y de la Cruz, 2017).

3. PROPUESTA DIDÁCTICA

3.1. Actividades introductorias

Se llevará a cabo una breve introducción sobre el Siglo de las Luces y la pretensión de la época de racionalizar impuestos per cápita similar a los actuales, idea ésta por la que se proyectó el Catastro de Ensenada y se detalló con tanta minuciosidad la relación de bienes y los datos personales de los habitantes de las localidades.

Se les explicará también su estructuración en dos niveles, municipal (Respuestas Generales) y personal (Respuestas Particulares) y el ámbito geográfico que abarcaba en Asturias. A continuación, se les dará unas pinceladas sobre vocabulario básico (asiento, cabeza de casa) sobre conceptos con los que no se hallan familiarizados previamente. Finalmente, se explicará la relación de actividades que se desarrollarán centradas, a pesar de las múltiples utilidades didácticas de la fuente, en el papel de las mujeres en la sociedad de la época. Estas actividades serán prolijas en su extensión ya que el trabajo sobre la fuente constituirá el principal instrumento para conocerla y manejarla y reflexionar estableciendo una relación entre pasado y presente.

3.2. Actividades en el aula

La primera información que el Catastro de Ensenada nos proporciona, son los datos del titular o persona que encabeza un hogar, y las personas que viven bajo su techo.

Actividad 1. ¿Qué es para ti un hogar?

A partir del enlace a un diccionario histórico se instará al alumnado a que busque y reflexione sobre el término hogar en el siglo XVIII, comparándolo con la actualidad.

Figura 2

Imagen de la herramienta digital: Diccionario de Autoridades de la Real Academia de la lengua española.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA

Diccionario de Autoridades - Tomo IV (1734)

HOGAR. s. m. El lugar donde se enciende la lumbre o fuego para el servicio ordinario de una casa. Tomase tambien por la casa o domicilio. Antiguamente se decía Fogar, y uno y otro viene del Latino *Focus*, que significa esto mismo. Latín. *Lar, aris. Focus, i.* COMEND. sob. las 300. Copl. 218. El qual, estando en su hogar, comiendo pobremente en un plato de madera, vinieron a él los Embaxadores de los Samnites.

Mi casa y mi hogar, cien doblas val. Refr. que da a entender el grande aprecio que se debe hacer de la casa de cada uno; aunque la tenga con limitadas conveniencias. Latín.

Dulcis amor patriae, dulcisque, domusque, larisque
Si patria est magna est parvula quaeque domus.

Con posterioridad, se pedirá al alumnado que explique la propia estructura de las Respuestas Particulares del Catastro de Ensenada analizando la siguiente cláusula.

Figura 3

Imagen de las cláusulas relativas al Catastro de Ensenada

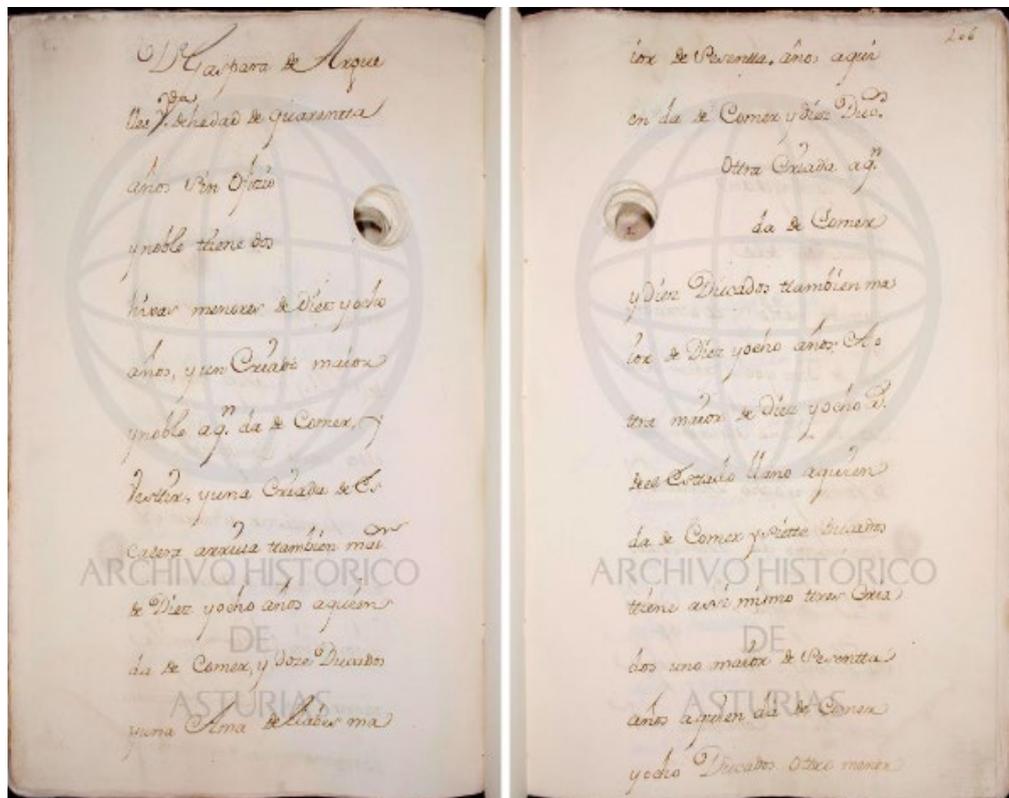
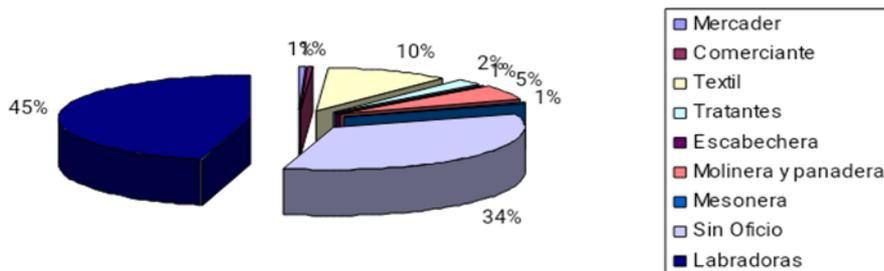


Figura 5

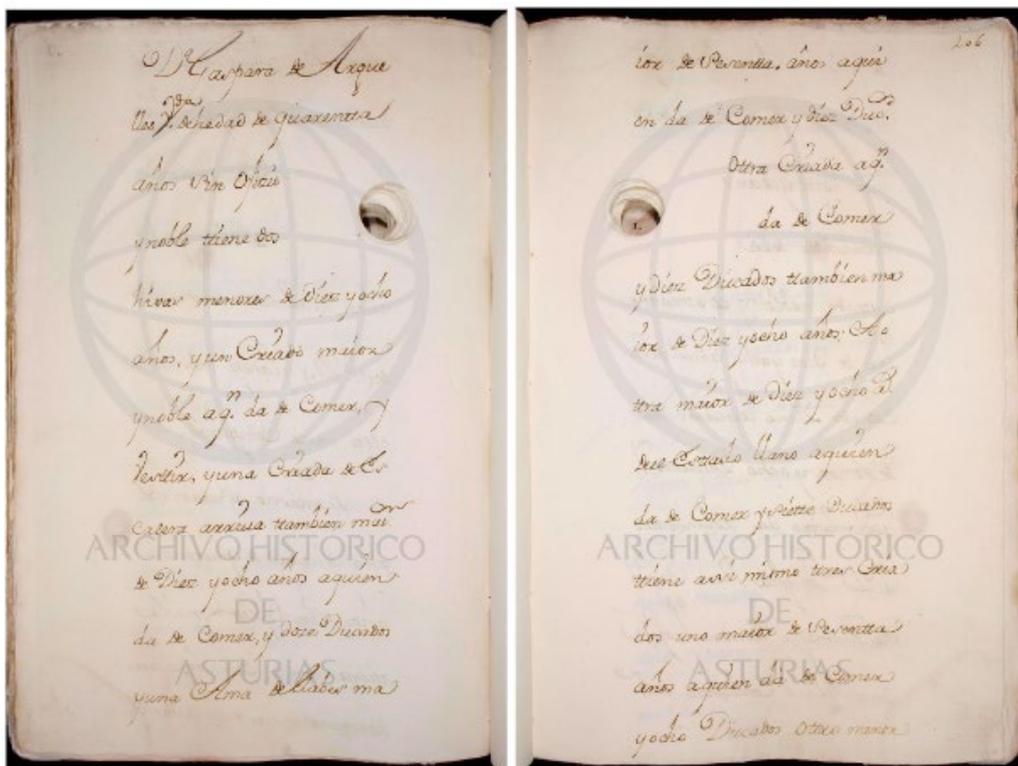
Imagen del gráfico en el que aparecen representados los porcentajes de ocupación femeninos

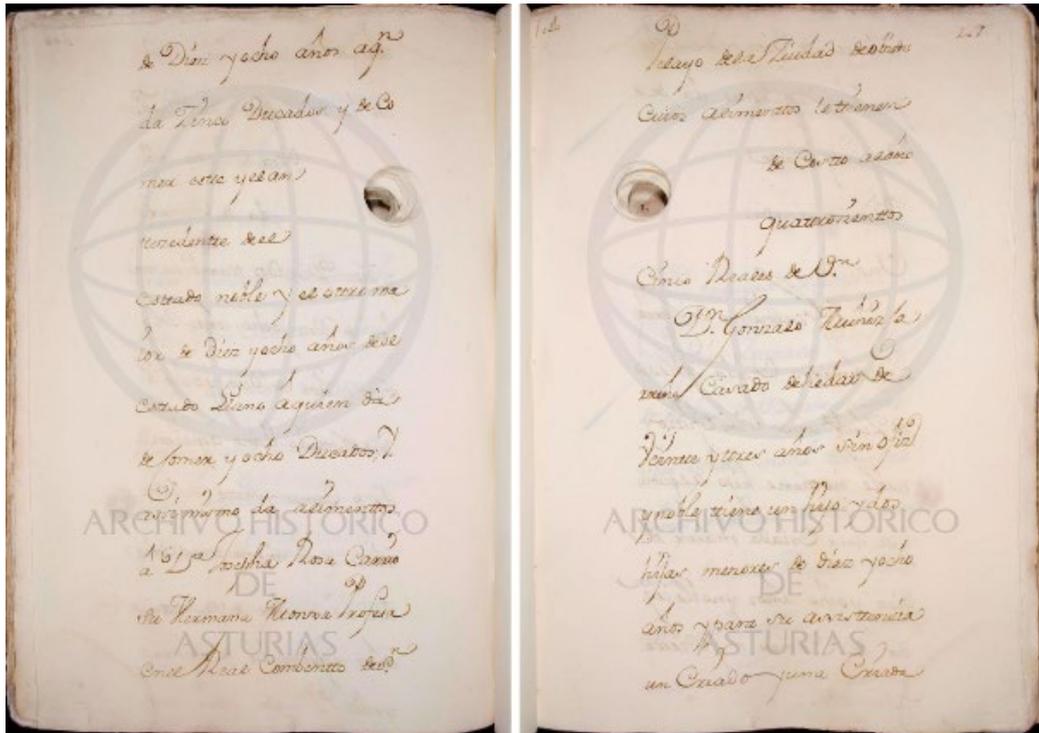


Una vez vistos los datos brutos, los ejemplos sirven al alumnado para ahondar en las preguntas planteadas. El ejemplo de la siguiente cláusula de una mujer potentada que aparece Sin Oficio, hará replantearse o corroborar las respuestas respecto a esta figura y porcentaje a la vez que reforzará los planteamientos iniciales sobre el significado de familia y hogar, las diferentes tipologías de los mismos y diferencias y similitudes con el presente.

Figura 6

Imagen de las cláusulas relativas al Catastro de Ensenada.

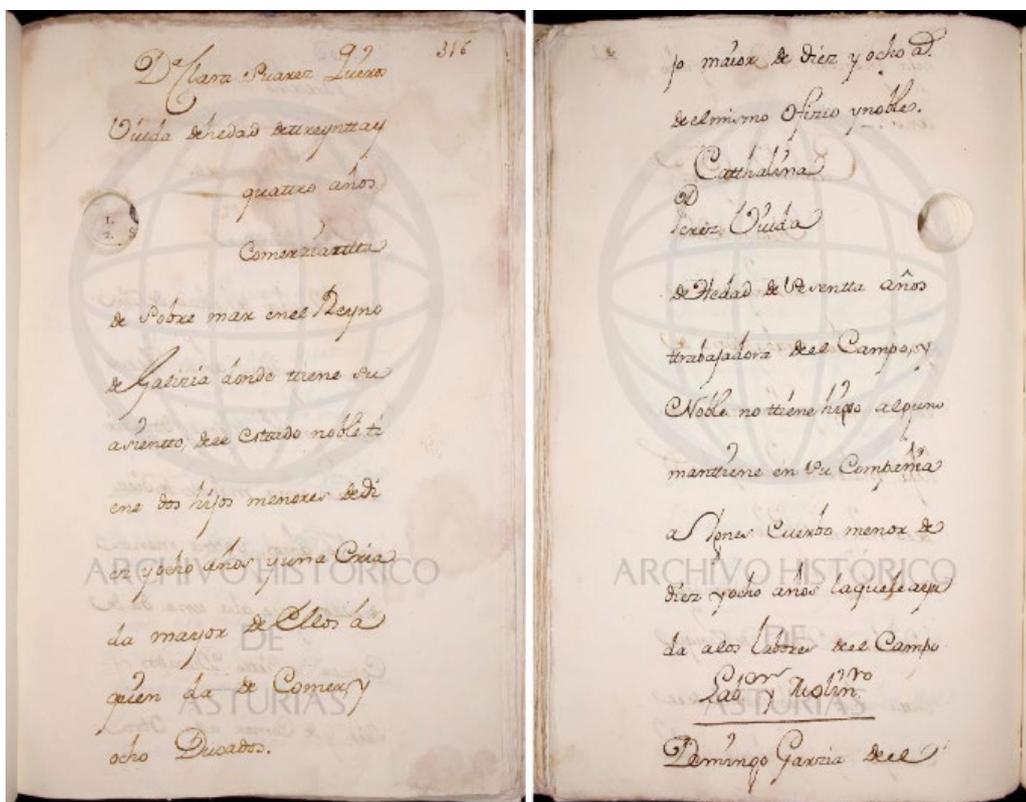




Del mismo modo, los dos ejemplos de mujeres trabajadoras les servirá para ver las diferencias económicas entre aquellas que declaraban un oficio y les permitirá reflexionar sobre los distintos estatus socioeconómicos que creían detentaban las mujeres que aparecen en el Catastro de Ensenada.

Figura 7

Imagen de las cláusulas relativas al Catastro de Ensenada



3.3. Actividades fuera del aula

El propio carácter detallado de la fuente permite establecer relaciones toponímicas con la actualidad de modo que incluso es posible reconocer ciertas ubicaciones en el mapa actual de manera que, el Catastro, posibilita salir también del aula. En zonas urbanas o semiurbanas es más fácil reconstruir y localizar elementos geográficos, inmuebles históricos u otros espacios del territorio.

En esta ocasión, la mención a edificios emblemáticos como iglesias, casonas importantes o plazas que aún hoy siguen manteniendo el topónimo del siglo XVIII, permite establecer un punto de referencia para localizar aproximadamente los ya citados inmuebles o elementos.

Para esta actividad se dividirá el aula en cuatro grupos que trabajarán sobre un plano de la localidad y, a partir de la Iglesia de San Félix, ubicada ya en la realización del Catastro, la Plaza de la Baragaña y la zona del puerto, se localizarán, aproximadamente, los hogares de cuatro vecinas de la villa, de las que se expondrá también su situación familiar y profesional. La principal idea sobre la que gira este ejercicio es el reconocimiento de aquellos personajes anónimos que no han pasado a la historia o dejado huella en forma de un patrimonio con nombre y apellidos. En todo momento, se animará

al alumnado a un ejercicio comparativo entre la imagen que la fuente documental aporta y la actualidad.

Por último, y sobre el plano, todos los grupos deberán identificar los tres topónimos mencionados, y otros edificios relevantes de los que se les dará una relación.

3.4. Actividad de consolidación

Por último, y a modo de recopilación, el alumnado intervendrá en la elaboración de un *kahoot* en la que se recogerá una evaluación de los siguientes contenidos:

- Tipo de informaciones que se pueden obtener de la fuente utilizada.
- Definiciones.
- Tipologías profesionales femeninas.
- Datos de las mujeres anónimas vistas.
- Edificios relevantes que se puedan localizar hoy día.

Siempre con base en la fuente, la idea es que creen un recurso que les permita consolidar lo aprendido. La creación de preguntas y respuestas, y el hecho de recurrir a la fuente de forma recurrente para elaborarlas, reforzará el proceso de enseñanza-aprendizaje y les permitirá interiorizar todo lo visto y reflexionado.

4. CONCLUSIÓN

La idoneidad para la transposición didáctica de las fuentes documentales para trabajar el pensamiento histórico y por ende, la adquisición de competencias ciudadanas y valores transversales, ya ha sido puesto de relieve por anteriores autores. En este sentido, el potencial didáctico del Catastro de Ensenada, y concretamente de las llamadas Respuestas Particulares, de fácil lectura y accesibles, se hace evidente al permitir estas analizar problemáticas sociales y conceptos estereotipados del pasado, proporcionando al alumnado la posibilidad de establecer, una comparativa pasado-presente y de indagar sobre la raíz de determinadas problemáticas, uno de los fundamentos de la Didáctica de las Ciencias Sociales.

Ante las múltiples posibilidades didácticas que el catastro ofrece, nos ha parecido interesante focalizar en el trabajo sobre igualdad de género, partiendo de un esquema básico social, la familia, con ánimo de que el alumnado reflexione sobre el papel de las mujeres dentro de la misma y el peso dentro de las sociedades tanto tradicionales como actuales. Y se trabajan también competencias específicas curriculares, la conciencia ecosocial y los objetivos de desarrollo sostenible relacionados con la educación de calidad y la igualdad de género.

En el total de las actividades, se potenció la creatividad del alumnado, el trabajar transversalmente cuestiones de educación moral y cívica, de educación para la paz y ambiental y en igualdad de oportunidades. Su planteamiento desde una perspectiva significativa permite trabajar, además, “cuestiones sociales e históricas vivas”,

fomentando el aprendizaje autónomo y cooperativo a través de un método reflexivo, mientras que las actividades fuera del aula ayudarán a reforzar también el conocimiento sobre el patrimonio local, a la vez que podrán establecer una conexión más evidente entre la historia y la actualidad.

En definitiva, se cree que, a través de esta propuesta, se refuerzan también las nociones que configuran el pensamiento histórico, como entender los procesos de causa-consecuencia, el cambio y la continuidad o la complejidad y la diversidad, además de los contenidos transversales comentados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ansón Calvo, M.C. (1992). *Asturias en 1787. Demografía, Economía y Sociedad*. Universidad de Oviedo.
- Ansón Calvo, M. C. (1997). *El Censo de Aranda del Principado de Asturias: su reconstrucción*. Universidad de Oviedo.
- Camarero Bullón, C. (2002). El Catastro de Ensenada 1749-1759, diez años de intenso trabajo y 80.000 volúmenes manuscritos. *CT: Catastro*, 46, 61-88.
- Cortés Dumont, S., Martínez Romera, D., Medina Ruíz, I. (2021). Cómo hemos cambiado: Montilla, del Catastro de Ensenada a las fichas estadísticas municipales actuales. Currents in the study of persuasion. En M.A. Martín López, C. Soria Rodríguez (Eds.) *Cuestiones transversales en la innovación de la docencia y la investigación de las ciencias sociales y jurídicas: especial referencia al impacto del covid-19, las nuevas tecnologías y metodologías, las perspectivas de género y la diversidad* (pp. 1063-1077). Dykinson.
- Eiras Roel, A. (1977). Test de concordancia aplicado a la crítica de vecindarios fiscales de la época preestadística. En *Las fuentes y los métodos. Quince trabajos de historia cuantitativa serial de Galicia* (pp. 361-386). Universidad de Santiago de Compostela.
- Fernández Valencia, A. (2004). Las mujeres como sujeto histórico: género y enseñanza de la historia, *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 18, 5-24.
- García Luque, A.; de la Cruz Redondo, A.; Peinado Rodríguez, M. (2018). Conocimiento histórico patriarcal vs. aprendizaje histórico coeducativo: enseñar la Historia sin sesgos de género. En D. Verdú González, C. Guerrero Romera y J. L. Villa Arocena (coords), *Pensamiento histórico y competencias sociales y cívicas en Ciencias Sociales* (pp. 95-108). Universidad de Murcia. Servicio de publicaciones.
- García Luque, A. y de la Cruz Redondo, A. (2017). Coeducar para transformar: directrices educativas para combatir la violencia de género. *UNES: Universidad, escuela y sociedad*, 2, 30-50.
- García-Morís, R. (2016). Propuesta metodológica para el uso de las fuentes históricas demográficas de la Edad Moderna como recurso didáctico. *Didácticas Específicas*, 14, 71-85. <https://revistas.uam.es/didacticasespecificas/article/view/3731>

- García-Morís, R., y Medina Quintana, S. (2018). Las representaciones del profesorado de Educación Primaria en formación sobre la familia histórica: un estudio de literacidad visual histórica. En S. Medina (Ed.), *Familias, género y educación: tradición y rupturas en las sociedades modernas y contemporánea* (pp. 173-191). Trea.
- Guerrero Elecalde R., Suárez Álvarez, P., López Serrano, M.J., Medina Quintana, S. (2021). La utilización de fuentes documentales como recurso didáctico para la formación de la identidad histórica en el grado de educación primaria: el patrimonio urbano. En A. Cotán Fernández y J. C. Ruiz Sánchez (coord.) *Muros de discriminación y exclusión en la construcción de identidades: la mirada de las ciencias sociales* (pp. 2053-2075). Dykinson.
- Guerrero Elecalde, R. (2020). El uso de fuentes documentales para la enseñanza de la historia local de Córdoba. El Catastro de Ensenada como recurso didáctico. *Ensayos: revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 35(2), 55-69.
- Hernández Cardona, F. J. (2002). *Los archivos en la didáctica de las ciencias sociales*. Graó.
- Legardez, A. (2003). L'enseignement des questions sociales et historiques, socialement vives, *Le cartable de Clío*, 3, 245-253.
- Lerner, G. (1990). *La creación del patriarcado*. Crítica.
- Llonch Molina, N. (2010). El método por descubrimiento en la enseñanza de Ciencias Sociales: ejemplificación y análisis. En R.M. Ávila Ruiz, M.P. Rivero Gracia y P. L. Domínguez Sanz (Coords), *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 597-606). AUPDCS y Universidad de Zaragoza.
- López Batalla, R. (1993). *La investigación demográfica como recurso didáctico*. Consejería de Educación de la Embajada de España en el Principado de Andorra.
- López Serrano, M.J., Medina Quintana, S., Guerrero Elecalde, R. (2019). Trabajar el tiempo histórico en el Grado de Educación Primaria: género y reivindicaciones laborales a través de la prensa. *Clío: History and Teaching*, 45, 155-167.
- Massip Sabater, M., Castellví Mata, J. y Pagès Blanch, J. (2020). La historia de las personas: reflexiones desde la historiografía y de la didáctica de las ciencias sociales durante los últimos 25 años, *Panta Rei: revista de ciencia y didáctica de la historia*, 14(2), 167-196.
- Moreno Llaneza, M. (2020). Coeducar es innovar. *Participación educativa*, 7(10), 61-73.
- Mullet Pereira, N. y Seffner, F. (2008). O que pode o ensino de história? Sobre o uso de fontes na sala de aula. *Anos 90*, 15(28), 113-128.
- Prieto Prieto, J.A. (2017). La puesta en valor de los archivos locales en un aula de 4º de E.S.O.: el censo electoral de 1889 de Molina de Segura (Murcia). En L. Arias Ferrer, A. I. Ponce Gea y D. Verdú González (Coords.), *Estrategias y recursos para la integración del patrimonio y los museos en la educación formal* (p. 155-166). Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones.
- Prieto, J. A., Gómez, C. J. y Miralles, P. (2013). El uso de fuentes primarias en el aula y el desarrollo del pensamiento histórico y social. Una experiencia en Bachillerato. *Clío*, 39, 1-14.

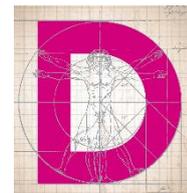
- Ruíz Álvarez, R. y Ortega Chinchilla, M.J. (2022) Usos del Catastro de Ensenada para docentes en formación. En R. Ruiz Álvarez, M. A. Molina Fajardo, F. Hidalgo Fernández (Coords.), *Ganarse la vida: género y trabajo a través de los siglos* (pp. 739-741). Dykinson.
- Sáiz Serrano, J. (2013). Alfabetización histórica y competencias básicas en libros de texto de Historia y en aprendizajes de estudiantes. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 27, 43-66.
- Sallés Tenas, N. (2011). La enseñanza de la historia a través del aprendizaje por descubrimiento: evolución del proyecto treinta años después. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 10, 3-10.
- Sants Obiols, E. y Pagés Blanch, J. (2011) ¿Por qué las mujeres son invisibles en la enseñanza de la Historia? *Historia y Memoria*, 3, 129-146.
- Suárez Álvarez, P. (2022). Una propuesta de aplicación didáctica para trabajar estereotipos femeninos a partir de fuentes documentales con el profesorado en formación: imágenes de mujer en los tratados del siglo XVIII frente al Catastro de Ensenada en ODS y educación inclusiva. En R. M'Rabet Temsamani y M. V. Quirosa García (Coords.), *La educación superior: experiencias y propuestas transdisciplinares de innovación docente* (pp. 646-660). Dykinson.
- Suárez Álvarez, P. y Medina Quintana S. (2022) Mito y realidad en torno al trabajo femenino en el Antiguo Régimen: una propuesta didáctica a partir de fuentes documentales para el profesorado en formación. En R. Ruíz Álvarez, M. A. Molina Fajardo y F. Hidalgo (Coords.), *Ganarse la vida: género y trabajo a través de los siglos* (pp. 765-767). Dykinson.
- Tribó G. (2001) Archivos, fuentes y didáctica de la Historia. *Historia, Antropología y Fuentes Orales* 25, 159-176.
- Tribó Travería, G. (2005) Enseñar a pensar históricamente. Los archivos y las fuentes documentales en la enseñanza de la historia. *Cuadernos de Formación del Profesorado*, 19, ICE UB-Horsori, Barcelona.
- Valverde Fernández, F. (1983). *El condado de Santa Eufemia a mediados del siglo XVIII. Estudio socio-económico de una entidad histórica de la comarca de los Pedroches*. Diputación Provincial de Córdoba.

Digilec 10 (2023), pp. 149-161

Fecha de recepción: 15/06/2023

Fecha de aceptación: 31/10/2023

DOI: <https://doi.org/10.17979/digilec.2023.10.0.9778>



e-ISSN: 2386-6691

EL TRATAMIENTO DE LA SALUD MENTAL DESDE UNA EDUCACIÓN LITERARIA INCLUSIVA

ADDRESSING MENTAL HEALTH THROUGH INCLUSIVE LITERARY EDUCATION

Patricia MARTÍNEZ LEÓN*

Universitat de València

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7269-5505>

Resumen

Los problemas de salud mental se han incrementado y han obtenido una mayor visibilidad tras los años de pandemia, y la población adolescente no es ajena a los mismos. En una investigación anterior, que versaba sobre los referentes literarios y cinematográficos de una muestra de estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria, obtuvimos que los propios alumnos citaban la normalización de enfermedades mentales entre los motivos por los que situaban un conjunto de ficciones entre sus preferencias. Ello nos animó a investigar en torno a la representación de dichas enfermedades en el cine y en la literatura, a abordar las percepciones y actitudes juveniles a este respecto y a reflexionar sobre el estigma social y la discriminación que a menudo rodean a la salud mental por medio de la discusión de un par de títulos de calidad estética en torno a la temática (la novela *El baile de las locas* de Victoria Mas y la película *Locas de alegría* de Paolo Virzi). Así, tras una breve introducción teórica en torno a las representaciones sociales, literarias y cinematográficas de la salud mental y sus consecuencias y sobre el concepto de educación literaria inclusiva, presentamos una propuesta didáctica dirigida a estudiantes de cuarto de ESO a partir de las obras mencionadas, con el objeto de promover el disfrute lector y el pensamiento crítico, al tiempo que contribuir a la disminución de la discriminación y el estigma en torno a las enfermedades mentales.

Palabras clave: educación literaria; educación lectora; salud mental; inclusión; Educación Secundaria

* Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura. Grupo Elcis. Email: patricia.martinez-leon@uv.es
Este trabajo se enmarca en el proyecto PID2022-139640NB-I00 Educación lectora, literaria, lingüística e inclusión: una investigación a través de la literatura infantil y juvenil multimodal en torno a la diversidad y la sostenibilidad.

Abstract

The prevalence of mental health issues has surged in recent years, especially in the aftermath of the pandemic, and adolescents have not been immune to these challenges. Our previous research explored the literary and cinematic references cited by a sample of students in compulsory secondary education. We discovered that the normalization of mental illness was among the reasons why these students gravitated towards a selection of fiction titles. This finding motivated us to investigate the portrayal of mental illnesses in film and literature, examine young people's perceptions and attitudes towards mental health, and contemplate the social stigma and discrimination often associated with it. To achieve this, we analyse two aesthetically captivating works: the novel *El baile de las locas* by Victoria Mas and the film *Locas de alegría* by Paolo Virzi. Following a brief theoretical introduction on the social, literary, and cinematographic representations of mental health and its consequences, as well as the concept of inclusive literary education, we present a teaching proposal aimed at fourth-year secondary school students based on the above works. The aim is to encourage reading enjoyment and critical thinking, while contributing to a reduction in the discrimination and stigma surrounding mental illness.

Key Words: literary education; reading education; mental health; inclusion; Secondary Education

1. INTRODUCCIÓN

Las dolencias mentales (estrés, ansiedad, depresión) han aumentado con los años de pandemia y, de la mano de ese aumento, han obtenido también una mayor visibilidad. Consiguientemente, el diagnóstico y tratamiento de este tipo de dolencias ha pasado a formar parte de nuestros imaginarios sociales. No podemos obviar que la población adolescente no es ajena a las mismas. De hecho, se ha estudiado que el desarrollo de las enfermedades mentales se produce fundamentalmente en la juventud (Cambra-Badii y Martínez-Lucena, 2020).

Más allá de esto, en una investigación anterior a la propuesta didáctica fundamentada aquí presentada, que versaba sobre los referentes literarios y cinematográficos de una muestra de estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria, obtuvimos que los propios alumnos citaban la normalización de enfermedades mentales entre los motivos por los que situaban un conjunto de ficciones entre sus preferencias lectoras y de consumo audiovisual.

Estas respuestas nos animaron a desarrollar un trabajo que permitiese a nuestros estudiantes reflexionar sobre la representación de dichas enfermedades mentales en el cine y en la literatura, así como sobre el estigma social y la discriminación al respecto. Sobre la base, por descontado, de nuestros objetivos habituales de educación literaria (comprensión, producción y disfrute de textos literarios). Para conseguir ambos objetivos diseñamos una propuesta didáctica centrada en la discusión e investigación alrededor de dos de títulos de calidad estética en torno a la temática como son la novela *El baile de las locas*, de Victoria Mas (nominada al XXII Premi Llibreter 2021) y la película *Locas de alegría*, de Paolo Virzi (ganadora del Premio del Público y mejor película Espiga de Oro, en el Festival de Valladolid de 2016), escogidos por su actualidad, calidad artística y carácter multimodal.

Y es que, como sostienen Rodríguez-Meirinhos y Antolín-Suárez (2020, p. 2):

Desde que en la década de los 80 comenzó a surgir el interés por el estudio de las actitudes hacia la enfermedad mental, se han iniciado reformas para mejorar la integración de las personas que las sufren, así como campañas para superar los mitos. Sin embargo, aunque ha aumentado la visibilidad y la conciencia, el rechazo y la discriminación continúa siendo tan alarmante como hace décadas. Fruto de ello, en el ámbito académico, se ha observado un creciente interés por comprender qué factores se asocian al estigma y cómo pueden contribuir a su reducción. Aunque estos estudios se han desarrollado fundamentalmente con población adulta, sirven como punto de partida para comprender el fenómeno del estigma social hacia la enfermedad mental en la adolescencia.

Por otra parte, coincidimos con Lopera-Mármol (2020, p. 95) en que los productos literarios y audiovisuales (novelas, películas, series...) “nos permiten involucrarnos, intelectual y emocionalmente, en la construcción de narrativas culturales sobre la alteridad, facultando la idea de poder ser otro, de vivir y experimentar situaciones y escenarios que de otra forma serían imposibles”. Siendo, en este caso, ese otro, la persona

con una enfermedad mental, consideramos que la recepción de productos culturales con personajes que la padecen puede ayudar al lector/espectador a humanizar, empatizar y normalizar.

Además, no podemos dejar de recordar que la propia OMS reconoce la alfabetización lectora como uno de los determinantes sociales de la salud en general y de la mental, en particular. Así, en este trabajo, que coincide con los primeros pasos de la investigación que nos ocupa, tras una breve introducción teórica, presentamos una propuesta didáctica enmarcada en el ámbito de la educación literaria y dirigida a estudiantes de 4º de ESO a partir de las obras mencionadas, con el objeto de promover el disfrute lector y el pensamiento crítico de los discentes, al tiempo que contribuir a la disminución de la discriminación y el estigma en torno a las enfermedades mentales.

2. REPRESENTACIONES SOCIALES, LITERARIAS Y CINEMATOGRAFICAS DE LA SALUD MENTAL

De todos es sabido que las imágenes o representaciones sociales son percepciones simplificadas de la realidad de las que a menudo nos valemos para comprender aquello que nos resulta incomprensible o complejo. En concreto, las imágenes creadas al respecto de las personas con enfermedades mentales han estado contaminadas por la penuria de las instituciones psiquiátricas durante años, convertidas en cárceles en donde se torturaba a los pacientes, así como por las representaciones trasladadas por los medios de comunicación.

Por otro lado, no podemos dejar de observar que en los últimos tiempos, en el mundo audiovisual se ha detectado una sobreabundancia de protagonistas locos, dementes o con algún trastorno psicológico (trastorno bipolar, esquizofrenia paranoide, trastorno disociativo de la personalidad, demencia... en productos como *Homeland*, *Maniac*, *The Big Bang Theory*, *United States of Tara*...). Asimismo, proliferan las series protagonizadas por antihéroes y personas con rasgos psicopáticos, y se detecta una fascinación de los espectadores actuales por las figuras del psicópata, el sociópata y el asesino en serie (*Mindhunter*, *Hannibal*, *Killing Eve*, *The Sopranos*, *Vivir sin permiso*, *Criminal Minds*) (Cambra Badii y Martínez Lucena, 2020; Martínez Lucena, 2020).

Al respecto de la representación de las personas afectadas por una enfermedad mental en el fotoperiodismo e internet, Pardo (2006) concluye que esta suele ser negativa y relacionada con roles que las identifican como causantes de vergüenza, temor y rechazo y destaca que, incluso cuando las informaciones son positivas, se dan bajo un enfoque paternalista centrado en las carencias y necesidades, que ignora las capacidades de este colectivo.

La realidad anterior ha suscitado cierto interés en cuanto al grado de realismo de estas representaciones. De hecho, la propia Pardo (2016) explica que este problema de tratamiento en los medios ha llevado a publicar una Guía de Estilo dedicada a Salud Mental y Medios de Comunicación (FEAFES, 2008, citado en Pardo, 2016) para la no utilización de términos estigmatizantes como locura y en la que se demanda una representación más acorde a la realidad cotidiana que viven estas personas.

En el caso del cine, se han identificado tres tipos de representaciones predominantes: (1) la que ofrecen películas en las que el enfermo mental es encerrado en una institución contra la que se rebela como *Alguien voló sobre el nido del cuco*, *Inocencia interrumpida* y en parte también la recientemente estrenada adaptación de la novela homónima de Torcuato Luca de Tena *Los renglones torcidos de Dios*; (2) la visión oscura, violenta y criminal de la enfermedad mental que se aporta en películas, pese a todo brillantes, como *Psicosis*; (3) o la brindada en aquellos films en que se subrayan la lucha individual y la superación de dificultades por parte del enfermo como en *Una mente maravillosa* (Torres Cubeiro, 2012).

Estas tres representaciones ofrecidas por el cine han sido repetidas con frecuencia en la televisión en noticias y anuncios, calando en el imaginario social.

Por su parte, el discurso literario ha sumado a lo largo de la historia a las anteriores representaciones asociaciones de la enfermedad mental a la deshonra, al pecado o al alejamiento de lo que se considera moral, imprimiéndole una marcada connotación negativa. En algunas ocasiones planteando la reclusión como solución social, en otras, proponiendo la caridad como respuesta (Alolio, 2005).

La consecuencia de dichas imágenes no es otra que el rechazo hacia el enfermo mental, entre otras cuestiones por la detección de elementos de agresión e imprevisibilidad en este, que pasa a menudo a ser considerado como una amenaza para la sociedad (Casco, Natera y Herrejón, 1987).

En este sentido, como sostienen Rodríguez-Meirinhos y Antolín-Suárez (2019), “el estigma social hacia la enfermedad mental es un fenómeno universal, presente desde la infancia, que genera rechazo y discriminación hacia las personas que sufren problemas de salud mental”. De este modo, estas personas tienen que lidiar con la enfermedad en sí y con el rechazo asociado y, obviamente, el estigma social puede generar aislamiento, soledad, autorrechazo, etc. Por ello se considera importante luchar contra el estigma en la adolescencia, pues es la etapa en la que los problemas de salud mental suelen aparecer.

Dicho estigma, siguiendo a Muñoz, Pérez-Santos, Crespo, Guillén e Izquierdo (2011) se manifiesta en tres niveles del comportamiento social: estereotipos (creencias aprendidas que representan el acuerdo generalizado sobre lo que caracteriza a un determinado grupo: peligrosidad, violencia, impredecibilidad, responsabilidad sobre la enfermedad, incompetencia para el autocuidado...), prejuicios (evaluación negativa del grupo) y discriminación (conducta desigualitaria en el tratamiento) (Aretio, 2009).

Aretio (2009) explica, al respecto, que la persona estigmatizada experimenta un proceso dual: por una parte, tiene consciencia de que su personalidad abarca muchos más atributos y rasgos que los que constituyen su estigma y, por otra, tiene interiorizadas respecto de sí misma las mismas creencias que el grupo social dominante. Por ello se da cuenta de su diferencia en tanto que no es aceptada socialmente en igualdad de condiciones. De esto se deriva una actitud de alerta constante frente al atributo estigmatizador, que pasa a convertirse en un rasgo central de su personalidad y los esfuerzos por ocultarlo o corregirlo en parte de su identidad.

No obstante, la creciente información poseída al respecto por la población produce cambios favorables en las actitudes. Y también la profusión de obras cinematográficas y literarias relativamente recientes al respecto nos brinda imágenes alternativas, cuya

recepción consideramos que puede enriquecer el imaginario de nuestros jóvenes estudiantes, al tiempo que ayudar a desmontar y a reflexionar al respecto de la estigmatización y los estereotipos previamente aludidos.

De hecho, se ha estudiado que en la última década en las series, por ejemplo, se opta por un imaginario en el que los espacios psiquiátricos no son percibidos como lugares de encierro o de tortura y las terapias son realizadas por profesionales como psicólogos, psiquiatras y grupos de apoyo (Lopera-Mármol, 2020).

3. HACIA UNA EDUCACIÓN LITERARIA INCLUSIVA

En este sentido, como anticipábamos, en este trabajo consideramos que a los objetivos de comprensión, producción y disfrute de textos literarios y desarrollo de la competencia homónima propios de una educación literaria, podíamos sumar los de la educación inclusiva. Esta, entendiendo la diversidad humana en un sentido amplio (intelectual, lingüística, cultural, de género, funcional), atiende al derecho de los alumnos a no ser excluidos y se propone acoger a todos propiciando su éxito en el aprendizaje. De este modo, la escuela se convierte en un agente de cambio hacia un modelo de sociedad democrática e igualitaria, sobre la base de una valoración positiva de la aludida diversidad (Ballester, 2015; Moliner, 2013).

Sabido es que la educación literaria supone un cambio de perspectiva decisivo en la enseñanza de la literatura. Esta, sin desatender los planos de autor/a y obra, enfatizados en anteriores orientaciones, se centra principalmente en las necesidades formativas de los/las discentes, con el objetivo de formar lectores/as competentes, capaces de comprender, disfrutar y también crear textos literarios. La educación literaria comporta la superación de un historicismo positivista, pero se vale de la historia de la literatura ante la contextualización y comprensión textuales y abre un espacio en esa historia a la figura del lector/a, que, a través del juicio realizado de las obras leídas, se concibe como mediador/a de la producción literaria de los/as autores/as.

Sobre la base de la importancia del fundamento científico que proporcionan los estudios literarios, podemos apreciar la valiosa herencia de la estética de la recepción y la apertura con esta del texto a la subjetividad del lector/a o las contribuciones de la literatura comparada a la didáctica de la literatura: desde la constante del diálogo entre producción y recepción, entre literaturas o entre discursos creativos; pasando por el cuestionamiento del canon; hasta el entendimiento de la lectura como un ejercicio comparativo, en el que cada texto se interrelaciona con otros y es interpretado a la luz de esas conexiones puestas de manifiesto, para alcanzar una comprensión más profunda (Ballester, 2015; Mendoza, 1998).

En particular, durante la escolaridad obligatoria, perseguimos la consecución progresiva por parte del alumnado de una expresión, comprensión y producción desenvueltas, en sistemas verbales y no verbales, optando por la heterodoxia didáctica y por un corpus amplio, plural, interdisciplinar e intercultural (que dé cabida a diversidad de literaturas y lenguajes estéticos) y potenciando el carácter autónomo de discente y docente. Ese carácter autónomo del/de la discente entronca con una cuestión clave como

es el entendimiento de la lectura en términos de un intercambio simbólico, un diálogo entre el texto y el/la lector/a. De modo que no es concebible la acción de leer sin la participación del/de la receptor/a en la construcción de significado (Ballester, 2015; Ballester e Ibarra, 2009; Mendoza, 1998).

Creemos que puede ser conclusiva en este punto la síntesis de Prado (2004) en cuanto a las que serían las bases científicas de la educación literaria: las ideas constructivistas, que colocan al lector/a en la posición de constructor/a de sentido del texto; las ideas desprendidas de la teoría de la recepción que, poniendo el foco en el acto de lectura, coinciden en el papel decisivo del mismo/a en un proceso de interacción con el texto mediante el que le confiere sentido; y las proporcionadas por la semiótica y, en particular, la pragmática del texto, entendiendo el texto literario como un signo indisoluble de una función comunicativa, enmarcada en diferentes contextos. Asimismo, coincidimos con Bombini (2008) en las cuatro vías fundamentales que propone para repensar las prácticas de aula desde un paralelo replanteamiento de la teoría que las sustenta: rescatar (sin retroceder al enciclopedismo) la dimensión histórica en la conceptualización, la lectura y la discusión de lo literario; habilitar la relación entre esta, la retórica propia del texto literario y las operaciones hermenéuticas del/de la lector/a en la construcción de significado; entender la lengua literaria como un espacio de experimentación estética y verbal; y convertir las prácticas de lectura y escritura en objeto de estudio y eje de la enseñanza.

Por otra parte, en cuanto a la educación inclusiva, Ainscow y Booth (2015, citados en Subiría, Ricaldi y Sánchez, 2020), quienes elaboraron el famoso Index for Inclusión, dimensionan la inclusión en tres aspectos fundamentales: crear culturas inclusivas, elaborar políticas inclusivas y desarrollar prácticas inclusivas. El apartado *crear culturas inclusivas* cuenta con dos subdimensiones: construir una comunidad y establecer valores inclusivos. Esta variable se relaciona con la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante, en la que cada participante es valorado, lo que permitirá que se consoliden los cimientos para que todos los estudiantes alcancen mejores niveles de logro. La elaboración de políticas inclusivas pretende redundar en la mejora de los aprendizajes a través de la participación de todos los estudiantes. Y para desarrollar prácticas inclusivas las prácticas educativas deben reflejar la cultura y políticas inclusivas de la institución. Es en esta última dimensión en la que se inscribiría nuestra propuesta.

Esta noción de educación inclusiva tiene que ver, tal y como defiende Echeita (2019), con el fortalecimiento del principio moral de igual dignidad y derechos de todas las personas, al margen de su género o condición social, de sus formas particulares de ser, sentir, amar, creer o pensar; de su procedencia o estado de salud. Esta reivindicación de la igualdad lleva implícito el reconocimiento de la diversidad humana como un valor y un principio prioritario.

4. PROPUESTA DIDÁCTICA

Sobre la base de los presupuestos anteriores, la propuesta didáctica que planteamos se dirige a estudiantes de 4º de ESO y conjuga la discusión colectiva a partir de la lectura

de la novela y el visionado de la película aludidas con algunas propuestas de investigación documental. Tras la lectura de la novela por parte de los alumnos en casa, la propuesta se extendería a lo largo de tres sesiones, la primera de ellas destinada al visionado de la película y las dos siguientes a la discusión e investigación.

La legislación vigente en materia de educación tiene un enfoque marcadamente competencial e inclusivo. En consecuencia, optamos por una metodología activa, participativa y colaborativa, en la que los alumnos se convierten en protagonistas de su aprendizaje, desarrollando una autonomía creciente, así como por la contextualización de las tareas y la consideración de los intereses de los estudiantes (recordemos que el tema de la salud mental parte de la identificación del mismo como interés de los propios discentes en un trabajo anterior a este).

En este sentido, algunas de las constantes de las metodologías activas como el trabajo por proyectos o las situaciones de aprendizaje que promueve la LOMLOE son el hecho de que parten de un problema social al que se pretende dar respuesta o el carácter interdisciplinar de las tareas llevadas a cabo por parte de los alumnos para brindar dicha respuesta a lo largo de la secuencia formativa, actuando el docente como guía, asesor o colaborador durante el proceso (Díaz Tenza, 2023; Valls, 2022). En nuestro caso, el problema de partida es la necesaria normalización de las enfermedades mentales y la reducción de los estereotipos y prejuicios existentes en torno a las mismas.

En cuanto a la evaluación, además de la observación directa del alumnado por parte del docente durante las sesiones de discusión e investigación, los estudiantes recogen en un informe escrito sus resultados de aprendizaje, que es evaluado por el profesor/a partiendo de los criterios de evaluación que se especifican en el apartado que sigue.

4.1. Vinculación con el currículum

A continuación, explicitamos la vinculación de la misma con el currículum de Secundaria de Lengua Castellana y Literatura de 4º de ESO vigente en la Comunidad Valenciana, mencionando algunos de los objetivos, saberes y criterios de evaluación que contemplaríamos.

En cuanto a los objetivos de la etapa de Educación Secundaria a los que contribuye nuestra propuesta destacaríamos el rechazo de prejuicios de cualquier tipo (objetivo 4), el desarrollo de destrezas básicas en la utilización de fuentes de información (objetivo 5), la comprensión y expresión con corrección de textos orales y escritos y el conocimiento, lectura y estudio de la literatura (objetivo 8) o el aprecio de las creaciones artísticas (objetivo 13).

De las ocho competencias clave que establece la LOMLOE contribuiremos especialmente al desarrollo de la competencia en lectoescritura, la competencia digital, la competencia personal, social y de aprender a aprender, la competencia ciudadana y la competencia en conciencia y expresiones culturales. Además, dentro de las competencias específicas del área de Lengua y Literatura nuestra propuesta contribuye fundamentalmente al desarrollo de la comprensión oral y multimodal, la comprensión escrita y multimodal, la interacción oral, escrita y multimodal, la lectura autónoma y la competencia literaria.

Tabla 1*Vinculación con el currículum*

Objetivos específicos	Saberes	Criterios de evaluación
<ul style="list-style-type: none"> • Leer/visionar, analizar y disfrutar obras literarias y cinematográficas en las que se hacen representaciones diversas de la salud y los enfermos mentales. • Reflexionar sobre las representaciones mentales poseídas al respecto y desmontar estereotipos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura guiada y comprensión de obras literarias. • Aproximación al conocimiento de otros mundos a partir de la lectura. • Elaboración de trabajos personales de creación y/o investigación sencilla y supervisada sobre una lectura realizada. • Conexión entre la literatura y el cine. • Análisis sencillo de textos: contexto y contenido. • Uso de herramientas digitales de búsqueda de información. 	<ul style="list-style-type: none"> • Exponer las conclusiones sobre las conexiones entre la literatura y el cine. • Analizar textos literarios realizando un comentario de contexto y contenido para expresar razonadamente conclusiones extraídas mediante la formulación de juicios personales.

Fuente: elaborado a partir de DECRETO 107/2022, de 5 de agosto, del Consell, por el que se establece la ordenación y el currículum de Educación Secundaria Obligatoria. [2022/7573]

Acto seguido, compartimos algunas de las preguntas que podrían guiar la discusión colectiva, así como las propuestas de investigación documental que plantearíamos al alumnado.

- *El baile de las locas*

En la novela *El baile de las locas* se habla de cómo la población se representa a las internas como histéricas perturbadas que ponen en peligro el orden social y de cómo ese retrato provoca horror y fascinación al mismo tiempo. ¿Creéis que ha cambiado en la actualidad la imagen social de las personas con enfermedades mentales?

Recordemos que la obra se enmarca en el París de 1885. En ella se muestra cómo muchas mujeres son encerradas sencillamente por ser seguras de sí mismas, por tener opiniones o aspiraciones propias. Se explica que la mayoría de las pacientes eran

ingresadas por hombres y que, sin padre o marido, perdían todo apoyo y dejaban de ser tenidas en cuenta. Internar a una mujer era, en cierto modo, una manera de deshacerse de ella y, una vez interna, pasaba a ser la vergüenza familiar y se entendía que era más importante proteger el honor familiar que a la hija o esposa. Haced una pequeña búsqueda documental sobre la situación social de la mujer en el siglo XIX, más allá del contexto de los centros psiquiátricos.

En el hospital de la Salpêtrière se realiza en el mes de marzo el conocido como “baile de las locas” que da nombre a la novela, convertido en espectáculo en el que las internas son el entretenimiento de la sociedad parisina, al que estas acuden disfrazadas. ¿Qué opináis al respecto?

En la novela se expone, asimismo, cómo cuando la Salpêtrière se transforma en un centro de tratamiento e investigación neurológico se empieza a experimentar con las pacientes (compresores ováricos, introducción de hierro caliente en la vagina y el útero, psicotrópicos e hipnosis). Haced una breve investigación sobre la evolución de las condiciones en los centros psiquiátricos.

Tras el recordatorio de la siguiente cita de la obra, ¿por qué diríais que no se admite la lectura de novelas a las internas?

Geneviève solo leía obras científicas. No le gustaban las novelas, porque no veía qué interés podían tener las historias inventadas. Tampoco le atraía la poesía, que según ella no tenía utilidad alguna. A su modo de ver, los libros debían ser prácticos, enseñar cosas sobre el ser humano, o al menos sobre la naturaleza y el mundo. Pero no ignoraba la influencia decisiva que ciertas obras podían ejercer sobre los individuos. Lo había visto no solo en su hermana y en ella, sino también en algunas perturbadas, que hablaban de ciertas novelas con una pasión asombrosa. Había visto a locas recitar poemas y llorar, evocar a heroínas literarias con una familiaridad entusiasmada o recordar pasajes con voz temblorosa. Ahí radicaba la diferencia entre lo fáctico y lo ficticio: con lo primero, la emoción era imposible. Todo eran datos, constataciones. En cambio, la ficción despertaba pasiones, provocaba excesos, trastornaba la mente... No apelaba a la razón ni a lo reflexivo, arrastraba a los lectores –a las lectoras, sobre todo- hacia el desastre sentimental. Geneviève no solo no le veía ningún interés intelectual, sino que además le generaba desconfianza. En consecuencia, en el dormitorio no se admitían novelas: no se podían correr más riesgos de poner nerviosas a las locas (p. 134).

- *Locas de alegría*

La película *Locas de alegría*, con un tono divertido y muy humano desacostumbrado en este tipo de temática, nos presenta a Beatrice y Donatella, dos pacientes de un centro psiquiátrico llamado Villabiondi. ¿Cómo caracterizaríais a las protagonistas y cómo describiríais la relación de amistad que se desarrolla entre ellas? ¿Qué información se nos da de la situación personal y los problemas de cada una? ¿Qué tipo de imagen nos formamos de las personas con alguna enfermedad mental después de verla? ¿Distra mucho de la que poseáis o de la que muestran otras películas que hayáis visto sobre el tema? Explicadlo.

“Esto no es una cárcel. Aquí trabajamos para que las personas se puedan curar”, dice una de las trabajadoras de Villabiondi. ¿Cómo son la vida en este centro de salud mental y el trato entre pacientes y personal sanitario y qué diferencias encontráis respecto a la vida en el hospital de la Salpêtrière o de otros centros psiquiátricos retratados en el cine o en la literatura?

La depresión es la enfermedad mental más conocida y desconocida al tiempo, pues es el trastorno mental más común, pero su conocimiento no está tan extendido como sería deseable. En el DSM-5, se define como un trastorno mental clínico y diagnosticable de origen multifactorial que puede llegar a hacerse crónico o recurrente y se establece que en su aparición influyen factores biológicos, genéticos y psicosociales. Donatella tiene depresión clínica. Cuenta a Beatrice que nació triste. Ambas quieren curarse y manifiestan su agotamiento por esa lucha incesante en una escena conmovedora, que contrasta con el tono divertido y optimista de la mayor parte del film. ¿En qué consiste esta dolencia mental? Buscad información al respecto para definirla y aportar sus características principales.

Al final de la película sabemos que en marzo de 2005 entra en vigor en Italia la ley que clausura los hospitales psiquiátricos judiciales y que solo la mitad de los internos encontraron posteriormente un alojamiento alternativo en proyectos de rehabilitación o en hogares de acogida. ¿En qué situación deja este cambio de ley a los enfermos mentales y qué opináis al respecto? ¿A quién debería corresponder la responsabilidad de la atención profesional y el bienestar de los enfermos mentales?

5. CONCLUSIÓN

A modo de cierre, nos gustaría destacar que el desafortunado incremento de los problemas de salud mental entre la población podría convertirse en una oportunidad para la humanización de las personas que los padecen, para su normalización, así como para combatir la discriminación y estigmatización propiciando una recepción reflexiva de productos que aúnan calidad estética y representaciones rigurosas y constructivas sobre esta temática, como algunas de los que nos ofrecen el cine y la literatura recientes, tales como, a nuestro juicio, la película y la novela escogidas.

Como apuntábamos en la introducción, nuestros jóvenes alumnos no son ajenos a estos problemas y será, además, su formación ciudadana la que siente los valores de la sociedad del futuro, por lo que la educación literaria y la reflexión cívica, en el trabajo para sustituir las imágenes distorsionadas y a menudo despreciativas de las enfermos mentales, nos parecen dos propósitos perfectamente conciliables en aras de los cuales merece la pena seguir diseñando e implementado nuevas propuestas didácticas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alolio, I. (2005). El discurso literario costarricense sobre enfermedad mental y locura femenina (1890-1914). *Diálogos: revista electrónica de historia*, 5(1-2), 1-31.
- Aretio, A. (2010). Una mirada social al estigma de la enfermedad mental. *Cuadernos de Trabajo Social*, 23, 289-300.
- Ballester, J. (2015). *La formación lectora y literaria*. Graó.
- Ballester, J. e Ibarra, N. (2009). La enseñanza de la literatura y el pluralismo metodológico. *Ocnos*, 5, 25-36.
- Bombini, G. (2008). Volver al futuro: postales de la enseñanza literaria. En C. Lomas (Coord.). *Textos literarios y contextos escolares. La escuela en la literatura y la literatura en la escuela* (pp. 135-147). Graó.
- Cambra-Badii, I. y Martínez Lucena, J. (2020). El canto de los locos manifiesta nuestra jaula. En J. Martínez-Lucena y I. Cambra-Badii (Eds.). *Imaginarios de los trastornos mentales en las series* (pp. 21-32). UOC.
- Casco, M., Natera, G. y Herrejón, M. A. (1987). La actitud hacia la enfermedad mental, una revisión de la bibliografía. *Salud Mental*, 10(2), 41-53.
- DECRETO 107/2022, de 5 de agosto, del Consell, por el que se establece la ordenación y el currículo de Educación Secundaria Obligatoria. [2022/7573]
- Díaz Tenza, P. J. (2023). *Situaciones de aprendizaje. Fundamentos y estrategias para su diseño*. Hacia una nueva Escuela.
- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, 46, 17-24.
- Lopera-Mármol, M. (2020). Depresión en las series: la gran desconocida. En J. Martínez-Lucena y I. Cambra-Badii (Eds.). *Imaginarios de los trastornos mentales en las series* (pp. 95-109). UOC.
- Martínez-Lucena, J. (2020). La democratización del imaginario del psicópata. En J. Martínez-Lucena y I. Cambra-Badii (Eds.). *Imaginarios de los trastornos mentales en las series* (pp. 49-62). UOC.
- Mas, V. (2021). *El baile de las locas*. Salamandra.
- Mendoza, A. (1998). *Tú, lector. Aspectos de la interacción texto-lector en el proceso de lectura*. Octaedro.
- Moliner, O. (2013). *Educación inclusiva*. Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Muñoz, M., Pérez-Santos, E., Crespo, M., Guillén, A. I. e Izquierdo, S. (2011). La enfermedad mental en los medios de comunicación: un estudio empírico en prensa escrita, radio y televisión. *Clínica y Salud*, 2, 157-173.
- Pardo, R. (2016). Enfermedad mental, fotoperiodismo e Internet: hacia una visión más humana y normalizadora. *adComunica. Revista de Estrategias, Tendencias e Innovación en Comunicación*, 13, 83-109.
- Prado, J. (2004). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. La Muralla.
- Rodríguez-Meirinhos, A. y Antolín-Suárez, L. (2020). Estigma social hacia la enfermedad mental: factores relacionados y propiedades psicométricas del Cuestionario de Atribuciones revisado. *Universitas Psychologica*, 19, 1-13.

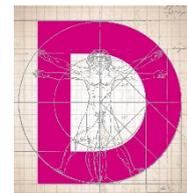
- Subiría, M. E., Ricaldi, M. G. y Sánchez, S. (2020). Educación inclusiva, un gran desafío. *Polyphonias Topológicas*, 4(2), 118-139.
- Torres Cubeiro, M. (2012). Imaginarios sociales de la enfermedad mental. *RIPS: Revista de investigaciones políticas y sociológicas*, 11(2), 101-113.
- Valls, R. (2022). *Programación Didáctica y Situaciones de Aprendizaje desde la LOMLOE*. Universo de Letras.
- Virzi, P. (2016). *Locas de alegría*. Cameo.

Digilec 10 (2023), 162-183

Fecha de recepción: 12/09/2023

Fecha de aceptación: 14/11/2023

DOI: <https://doi.org/10.17979/digilec.2023.10.0.9919>



e-ISSN: 2386-6691

CREACIONES POÉTICAS VISUALES EN LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LE/L2: ANÁLISIS Y RESULTADOS DE UNA EXPERIENCIA DIDÁCTICA

VISUAL POETRY IN SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE TEACHING: ANALYSIS AND RESULTS OF A TEACHING EXPERIENCE

Ángel DE LA TORRE SÁNCHEZ*

Università degli Studi di Macerata (Italia)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5052-525X>

Resumen

El presente artículo recoge una investigación realizada en la Università degli Studi di Urbino “Carlo Bo” (Italia) con estudiantes de Grado pertenecientes a la rama de Lenguas y Culturas Modernas. El objetivo de la investigación es analizar los resultados de una experiencia didáctica basada en las creaciones poéticas visuales, en particular el haiku ilustrado digitalmente. El haiku es un género que goza de gran tradición en lengua española y presenta cierta popularidad en las publicaciones poéticas contemporáneas en español, ya que las primeras publicaciones relativas al haiku en lengua española se remontan a principios del s. XX. Considerando lo anterior, en el presente trabajo se integran competencias lingüísticas y literarias, complementadas con competencias digitales y creatividad. Concretamente, en el artículo se muestra tanto la experiencia didáctica como algunos ejemplos de composiciones digitales multimodales (DMC) producidas por las estudiantes. Finalmente, se presenta una propuesta de evaluación en la que se abordan los desafíos de evaluar textos personales y subjetivos, proponiendo criterios de evaluación que incluyen creatividad, originalidad, imágenes, fluidez, estilo y complejidad del pensamiento. Los resultados de la evaluación destacan el positivo desempeño de los estudiantes en la expresión personal, el cumplimiento de las convenciones del haiku y el uso adecuado de convenciones lingüísticas en L2, así como su capacidad para generar textos con múltiples interpretaciones posibles. Sin embargo, se observa escasa variabilidad en la relación entre imágenes y texto, lo que sugiere oportunidades de mejora en las habilidades digitales y multimodales de los estudiantes para futuras propuestas.

* Email: a1.delatorresanchez@unimc.it

Palabras clave: ELE; poesía visual; literatura en ELE; evaluación de creaciones poéticas digitales; composiciones digitales multimodales

Abstract

This article presents research conducted at the Università degli Studi di Urbino "Carlo Bo" (Italy) with undergraduate students of Modern Languages and Cultures. It aims to analyse the results of a teaching experience based on visual poetic creations, particularly illustrated haikus. The haiku is a genre with a rich tradition in the Spanish language and enjoys some popularity in contemporary Spanish-language poetic publications, dating back to the early 20th century. Therefore, the presented experience integrates linguistic and literary competencies, complemented by digital skills and creativity. Specifically, the research showcases both the teaching experience and some examples of multimodal digital compositions (DMCs) created by the students. Finally, it presents an evaluation proposal that addresses the challenges of assessing personal and subjective texts, proposing assessment criteria that include creativity, originality, imagery, fluency, style, and complexity of thought. The evaluation results highlight the honed performance of the students in terms of personal expression, adherence to haiku conventions, the appropriate use of L2 linguistic conventions, as well as their ability to create texts with multiple possible interpretations. However, there is limited variability in the relationship between images and text, suggesting room for improving digital and multimodal skills of students in future proposals.

Key Words: Spanish as a foreign language, visual poetry, literature in Spanish as a foreign language, digital poetry assessment, digital multimodal compositions

1. INTRODUCCIÓN

El presente artículo tiene como objetivo presentar los resultados de una experiencia didáctica basada en las creaciones poéticas visuales en el aula de español como LE/L2. En particular, la experiencia didáctica toma como punto de partida el género poético breve conocido como haiku, a partir del cual se construye el andamiaje para una explotación docente que va más allá de las competencias lingüísticas y literarias, pues se complementa con competencias digitales y creatividad. Además, al trabajar con textos literarios, cuyo contenido está inherentemente ligado a las emociones, se ha tenido en cuenta el ámbito de la psicología positiva en la enseñanza de lenguas, un campo que cuenta cada vez con mayor atención académica.

El haiku es un género poético de gran tradición en lengua española, ya que su introducción se suele fechar en 1919, con la publicación del libro *Un día...*, del poeta mexicano José Juan Tablada, si bien otros autores mencionan a creadores como Enrique Díaz-Canedo o, incluso, Antonio Machado, como precursores del género en lengua española (Rubio Jiménez, 1987). Posteriormente, el género del haiku fue adquiriendo cada vez mayor popularidad entre los poetas, ya que su presencia en las publicaciones sigue siendo numerosa.

Desde el punto de vista de la didáctica de ELE, el haiku ofrece una base de gran utilidad para introducir la poesía y la escritura creativa en el aula ya que, como apunta López-Toscano (2014), su estructura simple, la libertad en los temas y en la rima y su brevedad hacen que el haiku se adecúe a las limitaciones y a los objetivos del aula de ELE ya en los primeros niveles de aprendizaje.

Como consecuencia de lo anterior, se han llevado a cabo diversas investigaciones dedicadas al uso del haiku en la enseñanza del español, tanto en experiencias didácticas en L1 (Lorente, 2020; Lara Cantizani, 2004; Rodríguez Cabrera, 2020), como en L2 (Sanz Juez, 2008; López-Toscano, 2014). Dichas experiencias se insertan en un marco más amplio que viene defendiendo desde hace al menos dos décadas la introducción de la escritura creativa y otras formas de producción lingüística no meramente transaccionales al aula de lenguas (Hanauer, 2010; Acquaroni, 2008; Díaz Salas, 2008).

Dichas publicaciones, a su vez, llevan aparejadas numerosas reivindicaciones e investigaciones que promueven la introducción de las tecnologías digitales en las aulas de lenguas, no solo para la comunicación, sino también para la producción creativa (Román-Mendoza, 2018). En ese sentido, las imágenes han gozado siempre de una mayor expresividad que las palabras, algo especialmente evidente en la lectura digital, que se caracteriza por ser un proceso discontinuo y desigual (Mora, 2021). A su vez, los medios a través de los que se accede a la lectura han cambiado, pues se privilegia el acceso a contenido a través de Internet, especialmente desde el teléfono móvil, en detrimento de los medios tradicionales.

Dichas premisas son las que fundamentan la introducción de la experiencia didáctica que se detalla en el presente artículo. Partimos, por lo tanto, de un género poético de gran tradición como es el haiku para llevar a cabo una explotación

multidisciplinar en la que tienen cabida la lectura, la escritura creativa, las tecnologías digitales y el desarrollo de la identidad poética como forma de desarrollar sus habilidades lingüísticas, sus conocimientos literarios y la motivación hacia el aprendizaje del español como LE/L2.

2. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

La introducción de la literatura en contextos de LE/L2 no es tan frecuente como en contextos de L1. Entre otros motivos, es posible mencionar la mayor dificultad generada por el vocabulario, las estructuras gramaticales y la sintaxis presentes en algunos textos literarios (Iida, 2013). A su vez, el objetivo de la enseñanza y aprendizaje de una LE/L2 suele centrarse en expresar significado en dicha lengua de la manera más correcta. Dicho objetivo conlleva un mayor uso de tareas cuya meta sea el desarrollo de actividades en las que la literatura no suele tener cabida.

No obstante, cada vez son más numerosas las investigaciones que arrojan luz sobre los beneficios del uso de la literatura en la clase de LE/L2. Iida (2013) ha llevado a cabo una revisión de la literatura en la que se ponen de manifiesto diferentes evidencias. Los lingüistas coinciden en que la literatura puede ser una vía para introducir a los estudiantes en las prácticas y normas sociales de la cultura meta, puede ser un modo para desarrollar mayor conciencia intercultural, puede aumentar el conocimiento lingüístico, puede fomentar la competencia comunicativa, puede aumentar el uso del pensamiento crítico y puede promover el desarrollo personal y el autodescubrimiento por parte de los estudiantes. Así pues, el argumento para el uso de la literatura como un medio y no como un fin en sí mismo es crucial. Como se defiende dentro del marco de la teoría sociocultural, el aprendizaje de una LE/L2 no implica solamente aprender nuevas formas lingüísticas, sino tomar conciencia de los modos en que se construyen, se intercambian y se interpretan los signos creados por otra persona (Lantolf, 2000).

A este último punto es necesario añadir la influencia que la motivación, las emociones y la afectividad poseen en la enseñanza de idiomas, como demuestran las revisiones de la literatura más recientes (Manzanares Triquet y Guijarro Ojeda, 2023). Dichas variables afectivas engloban “los sentimientos, las vivencias y las emociones del aprendiente” (AA.VV., 2008). En ese sentido, ya desde los años 70 se equiparan la cognición y la afectividad a la hora de comprender las diferencias en la interlingua de los aprendices (Chastain, 1975). En el ámbito de la enseñanza del español como LE/L2, diferentes investigadores han demostrado que el éxito en el aprendizaje depende en menor medida de materiales, técnicas y análisis lingüísticos y más de lo que sucede dentro de y entre las personas en el aula (Arnold y Brown, 2000). A esto se suman investigaciones del ámbito de la neurolingüística que reiteran la importancia de la emoción como pilar de una enseñanza proficua (Mora, 2019). En los últimos años, además, se han venido llevando a cabo una serie de experimentos y experiencias docentes que han arrojado luz sobre la importancia de la psicología positiva en la clase de lenguas (Dewaele y Li, 2021; Sato y Csizér, 2021). En pocas palabras, las emociones positivas pueden hacer que el aprendizaje de la L2 sea más agradable y significativo a nivel personal, así como ayudar

a docentes y estudiantes de L2 a ser más resilientes a la hora de enfrentarse a diversos desafíos en el contexto de la enseñanza.

A su vez, otro elemento crucial para este experimento ha sido el poder de la imagen en la enseñanza. Son numerosos los motivos para el uso de imágenes en la clase de español como LE/L2. Dicho uso puede contribuir, según Arnold et al. (2012), entre otras cosas, a incrementar las destrezas cognitivas del alumno y su creatividad, a mejorar su comprensión lectora y auditiva, a proporcionarles cosas que decir o escribir, a capacitarlos para recordar mejor lo que han aprendido, a aumentar su motivación o a reforzar el concepto que tienen de sí mismos. Dichos autores recopilan diferentes investigaciones del ámbito de la neurociencia que señalan que el constructo mente está constituido por imágenes. Por tanto, una condición necesaria para la mente es “la capacidad para desplegar imágenes internamente y para ordenar esas imágenes en el proceso denominado pensamiento” (Arnold et al., 2012, p. 14). En ese sentido, la lengua es una traducción de otra cosa, una conversión de imágenes no lingüísticas que representan entidades, sucesos, relaciones e inferencias. Así pues, dado que el aprendizaje y uso de la lengua constituyen unos de los procesos mentales humanos más significativos, consideramos que la propuesta de incluir imágenes en una experiencia didáctica que parte de la lengua y la literatura es una forma de implicar la mente de una manera más intensa.

Dichas reflexiones convergen, al mismo tiempo con fenómenos como el de la multimodalidad, que marca un despegue de la oposición tradicional entre lo verbal y lo no verbal. Supone, por tanto, una perspectiva que hace hincapié sobre lo general y lo particular del lenguaje simultáneamente, reconociendo lo que este tiene de semejanza y de diferencia con respecto a otros modos. Desde el punto de vista multimodal, el lenguaje no es el recurso más poderoso, sino un recurso diferente (Kress y Van Leeuwen, 2006). Así pues, bajo este punto de vista, se concibe el lenguaje como un medio parcial de crear significado, ya que existe la posibilidad de decidir cómo crear significado: en forma de imagen, de imágenes en movimiento o de discurso oral, entre otros, lo que revela, según Kress (2010, p. 93), que el significado no se ve privilegiado por un modo u otro, sino que es una construcción que se materializa gracias a los diferentes modos utilizados. Por lo tanto, en términos de potencialidades para producir significado, el lenguaje es un recurso semiótico al mismo nivel que el resto de los modos.

Por lo tanto, aunando los conceptos explicados anteriormente, este artículo tiene como objetivo ilustrar una experiencia didáctica en la que se introdujo en el aula de español el género poético breve del haiku en conjunción con creaciones visuales. Para ello, se consideró tanto la parte receptiva como productiva, es decir, se incluyó en el aula una serie de autores hispánicos de relevancia en cuya producción el haiku goza de gran presencia con el objetivo de crear el andamiaje necesario para construir sus propios artefactos.

3. EL GÉNERO HAIKU Y LA ESCRITURA CREATIVA EN LA CLASE DE ESPAÑOL COMO LE/L2

A pesar de que ofrecer una panorámica exhaustiva sobre el género del haiku no esté dentro de los objetivos del presente artículo, puede resultar de interés para el lector contextualizar el género en el ámbito del español y su enseñanza. En ámbito hispánico, el haiku se concibe como una forma poética breve de origen japonés cuya distribución silábica suele estructurarse en tres versos de diecisiete sílabas en total, cinco en el primer verso, siete en el segundo y cinco en el tercero. Dicha definición, sin embargo, no debe recaer solamente en el plano formal, ya que el contenido temático también influye en la categorización del género. El género, por tanto, suele centrarse en acontecimientos relacionados con el paso de las estaciones y presenta una notable ausencia de metáforas, así como una profusión de imágenes (Haya, 2007; Asiain, 2013). Otras características del haiku son la instantaneidad, la estructura dual (una parte de descripción y una segunda de suspensión), la concentración y el completamiento por parte del lector (López Castro, 2004). En ese sentido, dicha instantaneidad le confiere un carácter fotográfico a partir del cual, una vez desaparecida la subjetividad del autor, el lector recibe una serie de imágenes que debe completar para crear un sentido propio. El lenguaje, por lo tanto, suele presentar una mayor simplicidad con respecto a otros géneros líricos ya que, como apunta Haya (2007, p. 92), un lenguaje artificioso podría conllevar que el poema se configurase como una introspección más que como una instantánea de la realidad en torno al poeta.

La introducción del haiku en la cultura poética hispánica tiene lugar a caballo entre el siglo XIX y XX, pues algunos autores trazan la influencia del género, a través del modernismo, en autores como Antonio Machado o Juan Ramón Jiménez (López Castro, 2004). Sin embargo, la primera publicación en la que se afirma de manera fehaciente el uso del género es en la obra *Un día...*, del poeta mexicano José Juan Tablada. La producción creativa ligada al haiku, sin embargo, tardaría en consolidarse (Rodríguez, 2022). Posteriormente, se interesaron por el haiku autores de gran relevancia como Jorge Luis Borges u Octavio Paz, grandes cultivadores del género, así como otros autores hispanoamericanos como el mexicano Xavier Villaurrutia o el ecuatoriano Jorge Carrera Andrade. En ámbito peninsular, el haiku también ha gozado de gran predilección, aunque su popularidad empezó a crecer en épocas más recientes, con autores como Luis Alberto de Cuenca, Andrés Neuman, Manuel Lara Cantizani o Josep M. Rodríguez, entre otros (Calabrese, 2012).

En cuanto a la escritura creativa, se podría afirmar que se perfila como una práctica creativa heteroglósica, en la que la lectura y la escritura se funden con el aprendizaje lingüístico. Además, tiene conexiones con la literatura, ya que se sitúa en la misma zona de experimentación y exploración que esta. Para Zyngier (2006), la escritura creativa es un subcampo nacido de la estilística, que promueve la conciencia de los escritores-usuarios sobre el funcionamiento de la lengua tanto formal como funcional, lo que les provee de las herramientas para percibir los matices que las elecciones lingüísticas aportan al texto y los efectos que esto produce en el lector. Esta vocación emancipatoria de la escritura creativa es deudora de los postulados de Freire (1970), pues se privilegia la experimentación con las formas y funciones lingüísticas sobre la educación bancaria,

es decir, la idea de entregarle a los estudiantes paquetes de información que vayan cubriendo sus depósitos de información. Según Zyngier (2006, pp. 228-230), la escritura creativa hace de enlace entre tres disciplinas:

- 1) Los estudios literarios y culturales, por su atención al contenido y al contexto de la literatura.
- 2) La enseñanza de segundas lenguas a través de la literatura.
- 3) Los estudios sobre creatividad, que estudian la manipulación del lenguaje tras la exposición a modelos literarios ejemplares.

Así pues, considerando la importancia de la afectividad y las emociones en el aprendizaje de una LE/L2, la escritura creativa goza de gran potencial, ya que expande las fronteras afectivas de los estudiantes a través de la lengua. A su vez, los alumnos, dada la fuerza introspectiva de la poesía, “deepen connections with their own emergent voice: indeed, placing pressure on expressivist modes can motivate the second-language learner to expand their L2 material” (Disney, 2014, p. 4). La producción escrita, en este caso, promueve un cambio hacia nuevas subjetividades a través de la reconsideración de los patrones normativos y de la libertad creativa que propicia la propia escritura. Así, los estudiantes transicionan “from reader-as-writer to writer-as-reader” (Spiro, 2014, p. 23), pues a través de la atención a los géneros y a las formas lingüísticas la conciencia de lectores se agudiza.

Sin embargo, a pesar de los estudios mencionados, las revisiones dedicadas a la expresión escrita en L2 (Leki et al., 2010; Hyland, 2003) evitan las cuestiones relacionadas con la apreciación estética y el compromiso emocional hacia las producciones escritas por parte de los escritores-aprendices en L2. Aunque hay algunos estudios, como los de Hanauer (2010), Iida (2016) o Sánchez Iglesias (2020) que sí tienen en cuenta dicho rasgo, el objetivo general de la enseñanza de la expresión escrita ha estado enmarcado en el ámbito de unos géneros cuyas características lingüísticas tenían que ser imitadas por parte de los alumnos, dejando de lado la individualidad del mismo (Hanauer, 2003). En el ámbito hispánico, ha primado una visión utilitarista de la enseñanza y, por lo tanto, resulta relativamente desconocida como disciplina (Sánchez Iglesias, 2020). Los docentes que atienden al ámbito de la expresión escrita otorgan gran importancia a la precisión, en detrimento de la afectividad o la estética. Hanauer (2014, 2012) defiende que escribir en una segunda lengua es una oportunidad para expandir las capacidades expresivas del alumno. Sin embargo, los aprendices, según la experiencia de Hanauer (2014, p. 14), a duras penas reconocen esta capacidad en la escritura, pues dan por sentado que el verdadero éxito radica en escribir un texto gramaticalmente preciso y coherente con los géneros textuales ofrecidos por el educador.

Asimismo, es importante mencionar el concepto de las composiciones multimodales digitales (*digital multimodal composition*, DMC por sus siglas en inglés). La composición digital multimodal se refiere a la creación de textos que combinan diferentes modos o medios, como texto, imagen, sonido y video, para crear una experiencia comunicativa más rica y compleja (Sowell, 2022). Existen diferentes tipos de

modos susceptibles de ser utilizados en la composición digital multimodal. Cada uno de ellos tiene sus propias características y ventajas. Algunos de los modos más comunes son:

- Texto: es el modo más básico y utilizado en la composición digital. El texto puede ser utilizado en diferentes formas, como párrafos, listas, títulos, subtítulos, entre otros.
- Imagen: las imágenes pueden ser fotografías, ilustraciones, gráficos o cualquier otro tipo de imagen visual que pueda ser utilizada para ilustrar, complementar o enfatizar el texto.
- Audio: los archivos de audio pueden ser utilizados para agregar efectos de sonido, música o narración al texto o las imágenes.
- Video: el video puede ser utilizado para mostrar diferentes eventos o situaciones que son difíciles de describir con palabras.

Además, como recuerda Sowell (2022) siguiendo los trabajos pioneros del New London Group (1996) y otros posteriores como Serafini (2014) la importancia de la multimodalidad en la educación es capital, ya que permite a los estudiantes expresarse de diferentes maneras y aprender a comunicarse de manera efectiva en diferentes contextos. La composición digital multimodal también puede ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades digitales y de alfabetización mediática, cuya importancia es cada vez mayor. Dicha combinación supone un incentivo para los estudiantes desarrollen habilidades de comunicación efectiva y alfabetización mediática (Elola y Oskoz, 2017).

Sin embargo, a pesar de que se han realizado algunos estudios sobre la introducción de las DMC en el aula de L2 en diferentes contextos educativos, Sowell (2022, p. 17) menciona la dificultad de saber en qué medida se emplea la DMC en las clases de L2 de inglés en todo el mundo, algo que se podría extender a las clases de ELE. Existen publicaciones y propuestas didácticas en español que han intentado introducir las composiciones digitales desde diferentes perspectivas en el aula de ELE, aunque bajo diferentes denominaciones (Escandell Montiel, 2011; Meza Meza, 2012; Oskoz y Elola, 2016; Novakovic, 2018; De la Torre Sánchez, 2022), pero no existe una revisión sistemática de la literatura para entender hasta qué punto estas composiciones tienen cabida en la educación. Sin embargo, se señala que la inclusión de la DMC en la enseñanza de lenguas extranjeras debería ser considerada, ya que permite a los estudiantes desarrollar habilidades de comunicación efectiva y literacidad digital, lo que les prepara para ser consumidores y creadores competentes de textos digitales.

En cierta medida, la motivación podría radicar en el rango de posibilidades que ofrece la DMC. Este tipo de composición permite una mayor creatividad porque proporciona a los aprendices-escritores una variedad de herramientas y formas de expresión, así como muchas oportunidades para la experimentación y la innovación (Hafner, 2015; Hafner y Ho, 2020). Además del acceso a una variedad de herramientas, las DMC a menudo les ofrecen a los estudiantes la oportunidad de incorporar un componente interactivo (por ejemplo, las redes sociales y los blogs), un elemento que contribuye a entender cómo se recibe su composición (Kist, 2013). El estudio de Hafner (2014) mostró que los estudiantes estaban más motivados para producir productos de

calidad cuando sus asignaciones se publicaban en plataformas en línea. Kim y Lee (2018) encontraron, de manera similar, que la DMC ayudó a los estudiantes a desarrollar una mejor conciencia de su audiencia (*audience awareness*). Es probable que muchos de los estudiantes sean ya usuarios activos de plataformas digitales y puedan verse involucrados en actividades de escritura en línea. Los educadores pueden aprovechar la experiencia e interés que ya existen y emplearlos para contribuir al desarrollo de habilidades de escritura, tanto creativa como general. La idea es utilizar la tecnología y la DMC no solo para atraer la atención de los estudiantes, sino como un aspecto real de sus prácticas de alfabetización (Stanley, 2013).

4. EXPERIENCIA DIDÁCTICA: DESCRIPCIÓN Y SECUENCIACIÓN

La experiencia didáctica en la que se centra el artículo tuvo lugar durante el año académico 2022-2023 en el marco de la asignatura Lengua Española I de la Università degli Studi di Urbino “Carlo Bo”, en Italia. Dicha asignatura pertenece a un Grado denominado Lenguas y Culturas Modernas (*Lingue e Culture Moderne*), dentro del cual se pueden elegir diferentes ramas (literaria, empresarial y turística). La asignatura, por tanto, se enmarca en el currículum literario y se divide en una sección práctica y otra teórica. La experiencia docente tuvo lugar dentro de la parte práctica de la asignatura, que en las denominaciones usadas por la universidad recibe el nombre de lectorado. El propósito principal de dicha parte práctica, cuya duración es anual, es el aprendizaje de la lengua tomando como punto de partida el A1 hasta llegar al B1 al final del curso.

Las sesiones de explotación didáctica tuvieron lugar tras haber transcurrido algunas semanas de clase, cuando los estudiantes superaban el umbral del A2. La experiencia didáctica se desarrolló durante tres sesiones de una hora y media cada una y participaron 15 estudiantes, todas ellas de género femenino.

La propuesta tenía como finalidad introducir diferentes cuestiones relacionadas con las competencias comunicativa, literaria y digital. En primer lugar, se enmarcó en el ámbito de los contenidos temáticos relacionados con la nueva vida universitaria y sus nuevas rutinas. En segundo lugar, la literatura se concibió en las vertientes receptiva y productiva, dando la posibilidad a las estudiantes de acercarse a la literatura hispánica de manera activa, pero también fomentando la creatividad y la expresión creativa personal. Por último, las creaciones poéticas se elaboraron, como tarea final, a través de plataformas digitales de diseño gráfico y edición de imágenes.

Como pretarea o calentamiento, se les ofreció a las estudiantes una serie de imágenes descontextualizadas, pero de gran evocación: una tela de araña a la luz de la luna, una madre alimentando a sus polluelos en una rama, unas gaviotas pescando en un mar revuelto, un sendero vacío en otoño o una escena lluviosa vista a través de una ventana. Así pues, se pidió a las estudiantes que observaran las imágenes y describieran con una frase lo que veían en ellas. Dado que el léxico no pertenecía a los ámbitos estudiados hasta ahora (telaraña, pájaro, gaviotas...), las estudiantes dispusieron de varios minutos de búsqueda y de guía por parte del docente. Trascurrido ese tiempo, las estudiantes ofrecieron sus frases, entre las cuales encontramos “la luna ilumina a la

araña”, “la luna cubre la telaraña”, “un pájaro da de comer a sus hijos”, “una madre cuida a sus hijos”, “unas gaviotas buscan peces”, “navegando a ciegas”, “las gaviotas intentan comer”, “camino en medio del bosque”, “elijo mi camino, llego a mis objetivos”, “un día de lluvia muy intenso”, “caigo” o “a veces el cielo llora por mi corazón”, entre otras. Se puede notar, en estas frases, la dificultad para dejar de lado la subjetividad en detrimento de la descripción del instante, propia del haiku.

Fue en ese momento cuando se introdujo el concepto de haiku, que no era conocido por todas, aunque sí estaban familiarizadas con ejemplos de poesía breve en su tradición literaria. Se procedió a presentar algunos ejemplos traducidos de haikus japoneses, cuya selección se llevó a cabo valorando las dificultades lingüísticas y las posibilidades de presentación visual de los mismos, ya que las imágenes presentadas anteriormente eran una transposición del contenido de los poemas a imagen. Entre dichos poemas, por ejemplo, se presentaron y comentaron algunos de Basho, Issa o Buson (“Abriendo los picos / los pajaritos esperan a su madre: / lluvia de otoño”). Posteriormente, se ofreció una breve contextualización del género del haiku, sus características silábicas, temáticas y discursivas, así como información sobre la introducción del género en ámbito hispánico.

Posteriormente, se llevó a cabo una actividad en grupos basada en las propuestas de López-Toscano (2014), en las que se ofrecían cuatro poemas (“Los sapos”; “El murciélago”; “Mariposa nocturna” y “La luna”) de José Juan Tablada. En dicha actividad, se daban los títulos y, en otro cuadro, los versos desordenados de los cuatro poemas, numerados del 1 al 12. El objetivo era formar poemas de tres sílabas uniendo dichos versos. Las respuestas, que fueron muy variadas, dieron pie a comentar las diferencias entre los poemas ensamblados por unos y otros grupos, así como las interpretaciones que cada uno daba al poema reconstruido. Naturalmente, a continuación, se ofrecieron los poemas originales y una breve explicación de la importancia del poeta mexicano José Juan Tablada, introductor del género en español.

La segunda parte de la sesión tuvo como finalidad introducir el concepto de poesía ilustrada, de gran relevancia en el ámbito del haiku, ya que en la tradición japonesa es habitual acompañar poemas con ilustraciones, consideradas una expresión artística que nace del espíritu del haiku, es decir, un dibujo que complementa al haiku (Ross, 2002). Así pues, se ofrecieron una serie de ilustraciones realizadas por la artista Carmen Tamarit (2019) a través de las cuales se profundizó en las relaciones semánticas entre imágenes y palabras. A su vez, se comentaron otras iniciativas poéticas en redes, como las publicaciones de la popular poeta norteamericana Rupi Kaur (Megías Fuentes, 2022) o de la española Elvira Sastre (Rivera Morán, 2020). A pesar de que, en el caso de Sastre, las ilustraciones no sean características de sus publicaciones, resultó interesante comentar la importancia de la difusión poética en redes (Sánchez García y Aparicio Durán, 2020), pues los estudios de campo demuestran que los jóvenes en las aulas demandan una poesía que vaya más allá de la literatura canónica, es decir, una poesía escrita por autores de su misma generación, con presencia en redes sociales y que se difunda en redes sociales (Sánchez García, 2018). Al final de la segunda sesión, se pidió a las estudiantes, sin dar a conocer aún el objetivo concreto, que tomaran una fotografía en un momento determinado del día. Para ello, entre todas las participantes se acordó el horario más apropiado y establecieron una alarma en sus teléfonos móviles. El objetivo de la falta de

información era que la fotografía resultara lo más espontánea posible, puesto que representaría mejor el espíritu original del haiku. Se pidió a las estudiantes que, por cuestiones de privacidad, evitaran retratar personas u otros elementos que no consideraran adecuados al contexto académico.

En la tercera sesión, se presentaron una serie de haikus escritos por autores en español. En particulares, los autores fueron José Juan Tablada, Jorge Luis Borges, Mario Benedetti, Andrés Neuman, Benjamín Prado y Josep M. Rodríguez, cuyos periodos de producción cubren un abanico que va desde principios del s. XX hasta principios del XXI. En la etapa de prelectura de los haikus, buscamos información sobre los autores, sus obras y la periodización. Dicha actividad tenía como objetivo entender las diferencias presentes en los textos, puesto que presentan elementos que no podrían entenderse si no se relacionan con un periodo histórico determinado (la presencia de la naturaleza, en los poetas más lejanos temporalmente, frente a algunos elementos de la posmodernidad más propios de autores recientes). Como etapa de poslectura, tras haber leído los poemas y haberlos comentado en clase, se dividió a las estudiantes en grupos para crear una ilustración a partir de dichos poemas. Las estudiantes mostraron gran entusiasmo a la hora de realizar dichas ilustraciones, que realizaron a mano. Cada una de las ilustraciones reflejaba una visión personal sobre los poemas, dando lugar a diferentes interpretaciones. Por último, tras haber realizado sus ilustraciones, se pidió a las estudiantes que presentaran la foto que habíamos acordado sacar en la sesión anterior. Cada una de ellas comentó su fotografía y, tras la petición del docente, redujo su fotografía a los elementos principales (un gato negro, pequeños aviones, atardecer, un palacio, un paisaje tranquilo, luces de los coches, unas naranjas...).

Tras dicha puesta en común, se llevó a cabo un ejercicio de escritura creativa como tarea final. Se presentó Canva, un sitio web de herramientas de diseño gráfico simplificado que goza de gran difusión en el ámbito de las redes sociales y del marketing, entre otros. Durante esta etapa de la sesión, que ocupó gran parte del tiempo a disposición, el docente intentó estar presente durante la composición, ayudando con las dificultades lingüísticas, pero sin imponer o sugerir nada en lo relativo al contenido. Los haikus creados por las estudiantes, si bien no todos respetaban las características rítmicas atribuidas al género en español, poseían elementos estilísticos que se acercaban a los rasgos estudiados. Presentamos algunas muestras a modo de ejemplo:

“El gato negro / tumbado sobre las neveras. / No tengo frío”;

“Pequeños aviones / flotan en la calle / colgados de un hilo”;

“El atardecer. / Los palacios antiguos. / Un paseo con amigos”;

“Todo lo que necesito / para ser feliz. / Un paisaje soleado”;

“El gato. / Los ojos azules. / El corazón que se derrite”;

“Ojos de inocencia / que me miran / con curiosidad”;

“Hoy en el cielo. / El sol. / Luces de los autos”;

“Naranja de amanecer. / Niebla de otoño. / El viento sopla sobre mis pensamientos”.

“Son naranjas / las naranjas / en el cielo”.

Por último, dichos haikus fueron utilizados por las estudiantes junto con la fotografía que habían realizado para crear un haiku visual a través de la plataforma mencionada anteriormente. Dicho ejercicio dotó a la propuesta de una mayor coherencia, puesto que se unieron, de manera significativa, los elementos lingüísticos y extralingüísticos utilizados en el aula, como los textos creativos y las fotografías.

5. EVALUACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

En primer lugar, a la hora de analizar los resultados y ofrecer algunas reflexiones relacionadas con la evaluación, es necesario recordar que la actividad didáctica parte de los textos literarios tanto desde el punto de vista de la recepción como del de la producción, pero añade también cuestiones relacionadas con las competencias digitales. En este sentido, los estudiantes han tenido la posibilidad de leer y comentar textos literarios en la lengua meta, pero también han creado un artefacto creativo como consecuencia de dichas experiencias de lectura.

No obstante, la evaluación de textos literarios, sobre todo en el aula de LE/L2, reviste no pocas dificultades. Tradicionalmente, se ha considerado la corrección uno de los elementos más importantes a la hora de evaluar las producciones escritas de los estudiantes (Iida, 2008; Hauer y Hanauer, 2017). Asimismo, la introducción de la escritura expresiva es un desafío por diferentes razones. Entre ellas, Iida (2008, p. 172) menciona algunas como la necesidad, en contextos universitarios, de desarrollar habilidades académicas. Además, el concepto de “producto” se enfatiza mucho más que el “proceso” durante la escritura. Se espera, de manera general, que los estudiantes universitarios, sean capaces de generar ideas y organizar sus textos de una manera profesional. Sin embargo, los estudiantes de lenguas extranjeras empiezan desarrollar confianza en la escritura cuando puedan expresarse sus propias vivencias usando la LE/L2, como han mostrado Hanauer (2010) e Iida (2016), entre otros. Dichas reflexiones, por otra parte, ponen sobre la mesa una cuestión fundamental, es decir, cómo se puede abordar la pedagogía de la expresión escrita creativa en un programa de estudios y cómo pueden los docentes evaluar la producción de los estudiantes con parámetros objetivos.

A tal propósito, Hauer y Hanauer (2017) llevan a cabo una revisión crítica sobre la literatura en torno a la evaluación de la poesía escrita por estudiantes de L2. Así pues, encontramos trabajos pioneros, como el de Bizzaro (1993), que sugiere que uno de los problemas a la hora de evaluar la poesía escrita por los estudiantes es la falta de estándares. Su propuesta es la de realizar listas de comprobación, portafolios y parrillas de evaluación centradas en características primarias. Sin embargo, son enormes los dilemas que se presentan a la hora de llevar a cabo dichas evaluaciones, como apuntan autores posteriores. Autores como LeNoir (2002) y Griswold (2006) reconocen la incomodidad que sienten los docentes a la hora de asignar una nota a poemas escritos por estudiantes, ya que son textos profundamente personales y subjetivos. En ese sentido, proponen también parrillas que incluyan conceptos como “creatividad”, “originalidad”, “imágenes”, “fluidez”, “estilo”, “detalle/desarrollo”, “claridad”, “efectividad en el uso de

los mecanismos lingüísticos (metáfora, símil, etc.)” o “complejidad del pensamiento”, entre otros.

Las aportaciones de Iida (2008) son de gran relevancia para la presente investigación, ya que desarrolla unas escalas analíticas de evaluación para una experiencia didáctica basada en el haiku, ya que son escasas los sistemas de evaluación basados en dicho género. Sus escalas analíticas incluyen cuestiones como la voz personal, la organización, las convenciones del género, las convenciones de la L2, entre otras:

Tabla 1

Rúbrica de evaluación sobre el haiku (Iida, 2008, p. 176).

Nota	3-Excelente	2-Buena	1-Pobre
Contenido			
Voz personal	Equilibrio entre la naturaleza y la mente humana	Faltan elementos de la naturaleza o de la mente humana	Descripción simple de la naturaleza o del contexto
Conciencia de la audiencia (audience awareness)	Proporcion una multiplicidad de lecturas	Proporciona solo una interpretación	No proporciona ninguna interpretación
Organización	Expresión natural y con fluidez	Expresión de fluidez poco natural o forzada que puede incluir algunas formas inadecuadas	Expresión forzada que interfiere con la comprensión
Convenciones del haiku	Uso correcto de las convenciones	Usa algunas de las convenciones, pero deja de lado algunas (como la estructura silábica, las referencias a las estaciones...)	Serios problemas con la estructura del haiku; Haiku ilegible; Inaceptable para los lectores
Convenciones lingüísticas de la L2	No presenta errores de gramática u ortografía	O errores de ortografía o de uso	Errores de ortografía y de uso

Nota: Traducción del autor.

A su vez, incluye listas de comprobación para los poemas creados por los estudiantes que da la posibilidad a los profesores de analizar las debilidades y fortalezas de los estudiantes en la actividad de escritura:

Tabla 2

Lista de comprobación sobre los haikus (Iida, 2008, p. 176).

Lista de verificación para evaluar un haiku

1. Forma

- Contiene tres líneas
- Sigue un patrón de 5-7-5 sílabas
- El poema se relaciona con las estaciones o cómo se forman
- El poema contiene toda la información correcta sobre las estaciones o cómo se forman
- Contiene adverbios y adjetivos y/o lenguaje descriptivo

2. Contenido

- Integra la naturaleza y la mente humana
- Contiene una "voz" personal
- El poema brinda a los lectores la oportunidad de interpretar libremente el contenido
- Utiliza expresiones apropiadas para el contexto
- Divierte a los lectores

Número total de marcas: _____/10

Porcentaje: _____%

Comentarios del lector:

Nota: Traducción del autor.

Otras aportaciones han llevado a cabo marcos de evaluación en los que los estudiantes realizan evaluación entre pares (Hanauer, 2015). En estos contextos, los estudiantes ofrecen juicios de valor sobre la belleza de la poesía escrita por otros estudiantes. En dicha investigación, la belleza del poema estaba relacionada de manera empírica con la calidad que presentaba el poema y el grado en que generaba respuestas emocionales por parte del lector. Es decir, cuando la percepción de la calidad y la percepción de la respuesta emocional eran altas, los estudiantes tendían a evaluar de manera más positiva la belleza de los poemas.

En general, por lo tanto, se puede notar que los modos de evaluación de la poesía en el aula de segundas lenguas son escasos. Se pone de manifiesto en los diferentes trabajos dedicados al tema la dificultad para llevar a cabo evaluación sobre poesía. Otras investigaciones han intentado ofrecer un enfoque diferente, en el que el docente se configura más como un lector que como un evaluador (Hanauer, 2010). En estudios realizados a muestras más amplias de docentes, se muestra que la posición del evaluador de poesía en L2 tiene la capacidad, a diferencia de otros géneros presentes en el aula, de

interactuar con el contenido emotivo y comunicativo de las producciones de los estudiantes y de ofrecer retroalimentación basada en el concepto de belleza del lenguaje (Hauer y Hanauer, 2017, p. 18).

Por otra parte, la presente investigación no solo incluye el contenido literario, sino que añade un aspecto multimodal a las producciones en forma de poemas ilustrados. A su vez, los textos y las imágenes se convertían en un producto digital al final de la experiencia didáctica a través de herramientas de edición digital. En ese sentido, cabría preguntarse cómo es posible demostrar que existe una interacción efectiva entre las producciones escritas de los estudiantes y las imágenes que habían elegido para acompañarlas y, posteriormente, en qué medida las herramientas digitales utilizadas pueden ser objeto de evaluación. A tal fin, conceptos como el de las composiciones digitales multimodalidades y, como consecuencia, el de las literacidades digitales revisten gran importancia.

Por este motivo, se decidió realizar una escala analítica adaptada a los objetivos de la propuesta didáctica y basada en la de Lida (2008, p. 176). En ese sentido, se conservaron algunos conceptos como la voz personal, la conciencia de la audiencia, la organización, las convenciones del haiku, las convenciones lingüísticas en L2, pero se añadieron cuestiones como la multimodalidad y las habilidades digitales. En la rúbrica dedicada a las convenciones lingüísticas en L2 se tuvo en cuenta el nivel al que se dirigía la experiencia didáctica, es decir, el A2. Detallamos los dos conceptos que proponemos añadir:

Tabla 3

Categorías añadidas a la parrilla de evaluación

Nota	3 - Excelente	2 - Bueno	1 - Pobre
Contenido			
Multimodalidad	El texto y la imagen tienen una relación estética clara.	El texto y la imagen presentan una relación semiótica, pero esta no es evidente (ej. hay muchos elementos en la imagen).	No hay relación clara entre el texto y la imagen.
Habilidades digitales	El producto final demuestra un uso creativo de diferentes funcionalidades de la(s)	El producto final demuestra el uso de herramientas digitales, pero presenta	El producto final demuestra ineficacia en el uso de herramientas digitales.

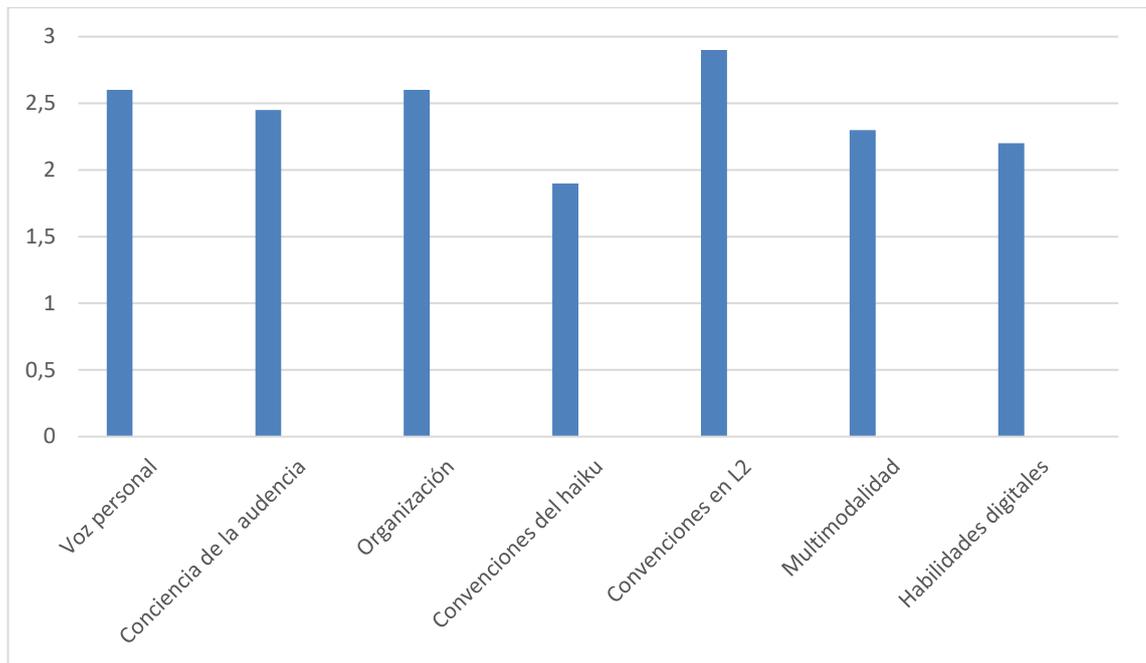
	herramienta(s) elegida(s).	algunas carencias (ej. poca continuidad entre las partes, escasa creatividad digital).
--	-------------------------------	---

Nota: Elaboración propia.

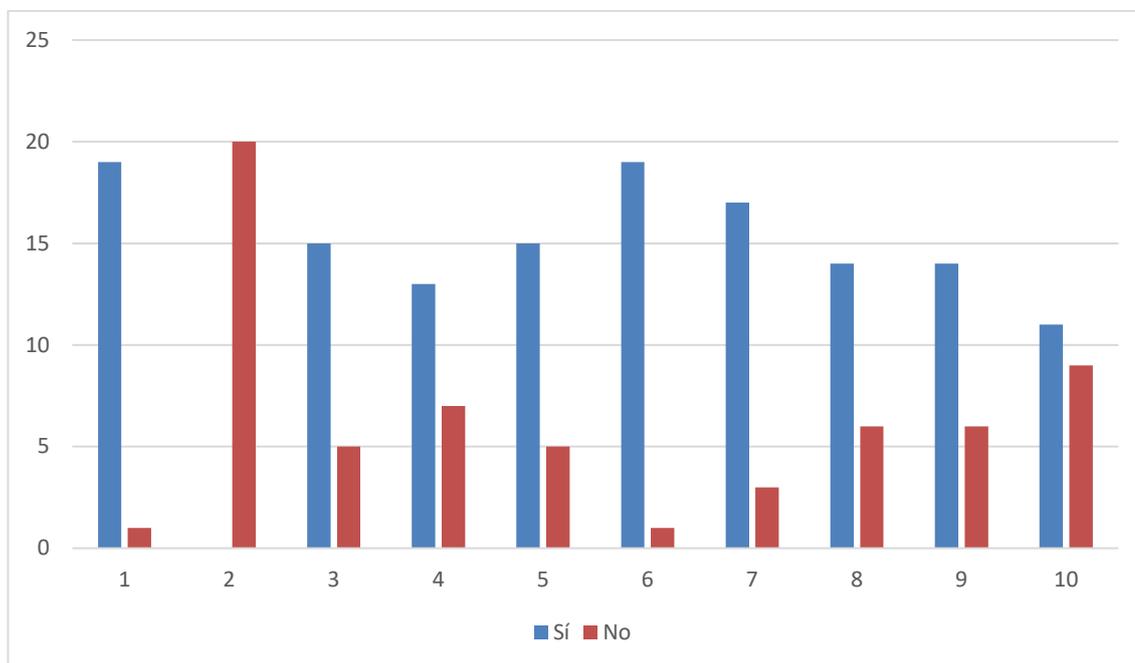
Habría sido de utilidad añadir otros métodos de evaluación, como la autoevaluación a través de diarios de clase (Fernández, 2011), lo que habría proporcionado una visión más personal de las actuaciones de cada uno de los estudiantes. Esperamos poder llevar a cabo la experiencia didáctica en otros contextos didácticos para obtener una visión personal sobre el trabajo realizado por cada una de las estudiantes.

En cuanto a los resultados de la evaluación con la rúbrica presentada, es posible mencionar que algunas de las categorías presentan una actuación muy positiva por parte de las estudiantes, como la voz personal o las convenciones lingüísticas en L2. Por lo que se refiere a la conciencia de la audiencia, es notable la capacidad de las estudiantes de crear textos que posean más de una lectura. El punto en el que se notan resultados con una menor puntuación es en el de las convenciones del haiku, puesto son escasos los poemas que consiguen respetar la estructura rítmica que presenta el haiku en la literatura en español. En cambio, en cuanto a la multimodalidad y las habilidades digitales, los resultados fluctúan entre el 2 y el 1, ya que algunos de los artefactos creados por los estudiantes presentan superficialidad en la relación entre las imágenes y los textos, posiblemente limitado por la elección de las imágenes por parte de las alumnas, ya que en algunos casos presentan elementos muy generales y difíciles de acotar.

Presentamos un análisis cuantitativo de los resultados de la rúbrica de evaluación, que pueda servir como base para mejorar las propuestas en posteriores aplicaciones. En total, los poemas presentados fueron 20, aunque las participantes fueron 15. Valoramos, en cualquier caso, los poemas concretos en lugar de las estudiantes individualmente, ya que algunas quisieron participar con más de una creación y el objetivo del presente trabajo es la evaluación de los textos.

Figura 1*Resultados del análisis cuantitativo de la rúbrica de evaluación*

Por otra parte, en cuanto a la lista de verificación para evaluar haikus propuesta por Iida (2008, p. 176), notamos algunas constantes positivas y otras que deben ser objeto de mejoría en futuras propuestas. Por ejemplo, la voz personal y los elementos ligados a las estaciones y el paso del tiempo, así como el uso descriptivo del lenguaje y la posibilidad de que el lector interprete libremente el contenido están presentes con números altos. Sin embargo, si bien la mayoría de los haikus respetan la división en tres versos, ninguno de ellos consigue realizar la división silábica de 5-7-5 que lo caracteriza. A continuación, presentamos los resultados de manera gráfica con “sí” o “no” para las 10 marcas presentes en la lista de verificación.

Figura 2*Lista de verificación para evaluar un haiku*

6. CONCLUSIÓN

En conclusión, este artículo ha presentado una experiencia didáctica que combina el género poético breve del haiku con creaciones visuales en el aula de español como LE/L2. Se destaca que el haiku es un género poético de gran tradición en lengua española y ofrece una base útil para introducir la poesía y la escritura creativa en el proceso de aprendizaje de español como LE/L2. Para fundamentarlo, se mencionan diversas investigaciones que respaldan el uso del haiku en la enseñanza del español tanto en L1 como en L2.

Asimismo, se resalta la importancia de la literatura en la clase de español como LE/L2, ya que no solo permite el desarrollo de competencias lingüísticas, sino también promueve la conciencia intercultural, fomenta el pensamiento crítico y contribuye al desarrollo personal de los estudiantes, sin olvidar otros fenómenos de gran relevancia en el aula como la motivación, las emociones y la afectividad.

El uso de imágenes en la enseñanza también se considera de gran interés, ya que contribuye al desarrollo cognitivo y creativo de los estudiantes, mejora la comprensión lectora y auditiva, y aumenta la motivación. Se reconoce que el lenguaje es un recurso semiótico en igualdad de condiciones con otros modos de comunicación, lo que respalda la inclusión de imágenes en experiencias didácticas.

En cuanto a la evaluación de la producción escrita y poética de los estudiantes, se mencionan algunos desafíos, como la falta de estándares y la dificultad de evaluar textos personales y subjetivos. Se citan propuestas de evaluación que incluyen aspectos como la

creatividad, originalidad, imágenes, fluidez, estilo y complejidad del pensamiento. Se observa, en los resultados de la evaluación, un desempeño muy positivo por parte de los estudiantes en varias categorías. Específicamente, destacan su capacidad para expresar una voz personal y utilizar adecuadamente las convenciones lingüísticas en L2. Además, se evidencia una notable conciencia de la audiencia, ya que las estudiantes logran crear textos que ofrecen más de una interpretación posible. No obstante, en cuanto a las convenciones del haiku, la multimodalidad y las habilidades digitales, los resultados son variables. Algunos de los artefactos creados por los estudiantes muestran división rítmica que no se ajusta a las convenciones del género, además de falta de profundidad en la relación entre las imágenes y los textos. Esta última limitación puede deberse a la elección de imágenes que en algunos casos resultan demasiado generales y difíciles de relacionar estrechamente con el contenido del texto.

En resumen, en el artículo se muestra una experiencia didáctica en la que se integra el haiku y las creaciones visuales en el aula de español como LE/L2. Se enfatiza la importancia de la literatura, las competencias digitales y la creatividad en el aprendizaje de idiomas, y se plantean reflexiones sobre la evaluación de la producción escrita y poética de los estudiantes que pueden abrir vías de investigación en el futuro.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AA. VV. (2008). Variable afectiva. *Diccionario de términos clave de ELE*. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/varafec.htm
- Acquaroni, R. (2008). *La incorporación de la competencia metafórica (CM) a la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua (L2) a través de un taller de escritura creativa estudio experimental*. Universidad Complutense de Madrid, Servicio de Publicaciones.
- Arnold, J., y Brown, H. D. (2000). El aula de ELE: un espacio afectivo y efectivo. En C. Pastor (Coord.). *Actas del Programa de Formación para Profesorado de Español como Lengua Extranjera 2005-2006* (pp. 256-283). Instituto Cervantes de Munich.
- Arnold, J., Puchta, H., y Rinvolucri, H. M. (2012). *¡Imagínate...! Imágenes mentales en la clase de español*. SGEL.
- Asiain, A. (2013). Posibilidad del haiku. En *Actas del congreso internacional sobre el español y la cultura hispánica* (págs. 88-93). Instituto Cervantes de Tokio.
- Bizzaro, P. (1993). Literary theory, composition theory, and the reading of poetry writing. En *Responding to student poems: Applications of critical theory* (pp. 1-13). NCTE.
- Calabrese, G. (2012). Esportazione di un modello poetico orientale. L'esempio dello haiku nella letteratura spagnola ultima. *Altre modernità: Rivista di studi letterari e culturali*, 8, 32-51.
- Chastain, K. (1975). Affective and ability factors in second-language acquisition. *Language learning*, 25(1), 153-161.

- De la Torre Sánchez, Á. (2022). Experiencias digitales con la poesía en el aula de ELE. *Alabe Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura* (Extraordinario 1). <https://doi.org/10.25115/alabe.2022.1.3>
- Dewaele, J. M., y Li, C. (2021). Teacher enthusiasm and students' social-behavioral learning engagement: The mediating role of student enjoyment and boredom in Chinese EFL classes. *Language Teaching Research*, 25(6), 922-945.
- Díaz Salas, M. (2008). Elogio de la escritura creativa en la clase de E/LE. *Ogigia: revista electrónica de estudios hispánicos*, 4, 47-58.
- Disney, D. (2014). Introduction: Beyond Babel? Exploring second language creative writing. En *Exploring second language creative writing: Beyond Babel* (pp. 1-10). Benjamins.
- Elola, I., y A. Oskoz. (2017). Writing with 21st century social tools in the L2 classroom: New literacies, genres, and writing practices. *Journal of Second Language Writing* 36, 52–60.
- Escandell Montiel, D. (2011). *Literatura digital para la enseñanza del español como lengua extranjera*. Biblioteca virtual redELE. <https://tinyurl.com/mr388cv8>
- Fernández, S. (2011). La autoevaluación como estrategia de aprendizaje. *marcoELE. Revista de didáctica español lengua extranjera*, 13, 1-15.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Tierra Nueva.
- Griswold, A. (2006). Assessment lists: One solution for evaluating student poetry. *The English Journal*, 96(1), 70-75.
- Hafner, C. A. (2014). Digital platforms for publishing multimodal texts: Implications for writing assessment. *Language Learning & Technology* 18(3), 118–141.
- Hafner, C. A. (2015). Remix culture and English language teaching: The expression of learner voice in digital multimodal compositions. *TESOL Quarterly* 49(3), 486–509.
- Hafner, C. A., y Ho, M. (2020). Using digital composing tools for multilingual students' academic writing. En S. Canagarajah (Ed.). *The Routledge Handbook of Multilingualism and Writing* (pp. 309–324). Routledge.
- Hanauer, D. I. (2003). Multicultural moments in poetry: The importance of the unique. *Canadian modern language review*, 60(1), 69-87.
- Hanauer, D. I. (2010). *Poetry as research. Exploring second language poetry writing*. John Benjamins.
- Hanauer, D. I. (2012). Meaningful literacy: Writing poetry in the language classroom. *Language Teaching*, 45(1), 105-115.
- Hanauer, D. I. (2014). Appreciating the beauty of second language poetry writing. En D. Disney (Ed.). *Exploring second language creative writing: Beyond babel* (pp. 11-22). John Benjamins.
- Hanauer, D.I. (2015). Beauty judgments of non-professional poetry. *Scientific Study of Literature*, 5(2), 283-199.
- Hauer, L. M., y Hanauer, D. I. (2017). Evaluating second language student poetry: A study of instructors. *The Journal of Literature in Language Teaching*, 6(1), 7-20.
- Haya, V. (2007). El haiku japonés: esencia y tipología. *Pliegos de Yuste*, 5, 91-100.
- Hyland, K. (2003). *Second language writing*. Cambridge University Press.

- Iida, A. (2008). Poetry writing as expressive pedagogy in an EFL context: Identifying possible assessment tools for haiku poetry in EFL freshman college writing. *Assessing Writing*, 13(3), 171-179. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2008.10.001>
- Iida, A. (2013). Critical review of literary reading and writing in a second language. *The Journal of Literature in Language Teaching*, 2(1), 5-13.
- Iida, A. (2016). Poetic identity in second language writing: Exploring an EFL learner's study abroad experience. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 2(1), 1-14.
- Kim, H., y Lee, J. (2018). Digital storytelling and its impact on EFL learners' motivation and speaking skills. *Language Learning & Technology* 22(2), 23-41.
- Kist, W. (2013). *The social media classroom*. Jossey-Bass.
- Kress, G. (2000). Multimodality. En B. Cope y M. Kalantzis (Eds.). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. Psychology Press.
- Kress, G., y Van Leeuwen, T. (2006). *Reading images: The grammar of visual design*. Psychology Press.
- Lantolf, J. P. (2000). *Sociocultural theory and second language teaching*. Oxford University Press.
- Lara Cantizani, M. (2004). *Once de marzo; antología de haikus desde Lucena*. El árbol espiral.
- LeNoir, W.D. (2002). Grading student poetry: A few words from the devil's advocate. *The English Journal*, 91(3), 59-63.
- López Castro, A. (2004). Antonio Machado y la tradición del haikú en Huarte de San Juan. *Filología y Didáctica de la Lengua*, 7, 9-20.
- López-Toscano, J. (2014). El poema breve se hace leve: haikus en el aula de ele. En *La enseñanza del Español como LE/L2 en el siglo XXI* (pp. 873-882). Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.
- Lorente, J. (2020). *El haiku en las aulas: Una guía metodológica*. Haijin Books.
- Manzanares Triquet, J. C., y Guijarro Ojeda, J. R. (2023). Factores afectivos en la enseñanza de español como lengua extranjera en contextos sinohablantes: una revisión de la literatura. *Forma y Función*, 36(1). <https://doi.org/10.15446/fyf.v36n1.100789>
- Megías Fuentes, E. (2022). *Rupi Kaur, poesía feminista en Instagram y sus influencias en el S. XXI* (Trabajo fin de grado). Universidad de Jaén.
- Meza Meza, N. (2012). *La literatura digital en el aula de ELE. Intertexto, hipertexto e interculturalidad* (Trabajo fin de máster). Universidad de Islandia.
- Mora, F. (2019). *Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama*. Alianza Editorial.
- Mora, V. L. (2021). La lectura como tapiz cognitivo. *Ínsula*, 894, 20-24.
- Novakovic, N. (2018). *El uso de la literatura digital en el aula de ELE. Experiencia didáctica: Vamos a dar alas a nuestra imaginación*. Editorial Académica Española
- New London Group (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review* 66(1): 60-93.
- Oskoz, A., y Elola, I. (2016). Digital stories: overview. *calico journal*, 33(2), 157-173.

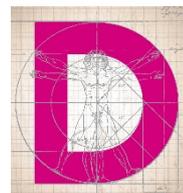
- Rivera Morán, M. X. (2020). *La red social Instagram como plataforma idónea para poetas contemporáneos emergentes del siglo XXI de la Lengua Castellana: caso Elvira Sastre* (Trabajo fin de grado). Universidad San Ignacio de Loyola, Perú.
- Rodríguez, J. M. (2022). El haiku en lengua española: historia y didáctica. *Studia Romanistica*, 22(2), 29-43.
- Rodríguez Cabrera, J. M. (2020). El haiku y su valor instrumental en el aula. *Lenguaje y textos*, 52, 1-8.
- Román-Mendoza, E. (2018). *Aprender a aprender en la era digital: tecnopedagogía crítica para la enseñanza del español LE/L2*. Routledge.
- Rubio Jiménez, J. (1987). La difusión del “haiku”: Díez-Canedo y la revista España. *Cuadernos de investigación filológica*, 12-13, 83-100.
- Sánchez García, R. (2018). *Nuevas poéticas y redes sociales: joven poesía española en la era digital*. Siglo XXI.
- Sánchez García, R., y Aparicio Durán, P. (2020). Los hijos de Instagram: marketing editorial, poesía y construcción de nuevos lectores en la era digital. *Contextos educativos: revista de educación*, 25, 41-53.
- Sánchez Iglesias, J. J. (2020). La escritura creativa en español LE/L2. En J. De Santiago-Guervós y L. Díaz Rodríguez (Eds.). *Lingüística textual y enseñanza del español LE/L2*. Routledge.
- Sato, M., y Csizer, K. (2021). Introduction: Combining learner psychology and ISLA research: Intersections in the classroom. *Language Teaching Research*, 25(6), 839-855. <https://doi.org/10.1177/13621688211044237>
- Serafini, F. (2014). *Reading the visual: An introduction to teaching multimodal literacy*. Teachers College Press.
- Sanz Juez, A. (2008). Crea tu propio Haiku. *Azulejo para el aula de español*, 1, 65-68.
- Sowell, J. (2022). Digital Multimodal Composition in the Second-Language Classroom. En *English Teaching Forum*, 60(1), 15-25. US Department of State. Bureau of Educational and Cultural Affairs, Office of English Language Programs, SA-5, 2200 C Street NW 4th Floor, Washington, DC 20037.
- Spiro, J. (2014). Learner and writer voices: Learners as writers and the search for authorial voice. En D. Disney (Ed.). *Exploring second language creative writing: Beyond babel* (pp. 23-40). John Benjamins.
- Stanley, E. K. (2013). Multimodal composition in the ESL classroom: A multimodal analysis of L2 students' compositions. *Journal of Second Language Writing*, 22(3), 189-207.
- Tamarit, C. (2019). *Haiku ilustrado. Poetisas del Japón*. Universidad Popular de Almansa.
- Zyngier, S. (2006). Stylistics: Pedagogical Applications. En K. Brown (Ed.), *Encyclopedia of Language and Linguistics*, vol. 12 (pp. 226-232). Elsevier.

Digilec 10 (2023), pp. 184-197

Fecha de recepción: 15/09/2023

Fecha de aceptación: 14/11/2023

DOI: <https://doi.org/10.17979/digilec.2023.10.0.9924>



e-ISSN: 2386-6691

LA MOZARTERAPIA (TRADUCCIÓN DEL CAPÍTULO 10 DEL LIBRO *POURQUOI MOZART?* DE A. TOMATIS)

MOZARTHERAPY (TRANSLATION OF CHAPTER 10 FROM THE BOOK *POURQUOI MOZART?* BY A. TOMATIS)

Alfredo RODRÍGUEZ LÓPEZ-VÁZQUEZ*

Universidade da Coruña

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3809-480X>

Resumen

Se recupera en este artículo un importante capítulo del libro *Pourquoi Mozart?* de A. Tomatis, teórico y fundador de la Audiopsicofonología, en donde se explican de forma clara los fundamentos de esta disciplina en la que confluyen música, lingüística y psicología.

Palabras clave: Tomatis; Mozart; audición; lenguaje; psicología; música

Abstract

This article recovers an important chapter from the book *Pourquoi Mozart?* by A. Tomatis, theorist and founder of Audiopsychophonology. The foundations of this discipline are music, linguistics and psychology, which come together and are clearly explained in this study.

Keywords: Tomatis; Mozart; hearing; language; psychology; music

* Email: alfredo.lopez-vazquez@udc.es

BREVE Y ESCUETA PRESENTACIÓN DE ALFRED A. TOMATIS

Conocí la obra de Tomatis durante mi estancia como profesor en la Université de Haute-Bretagne (Rennes II). Autor esencial en el campo de los trastornos de la audición y el lenguaje en tanto que otorrinolaringólogo, sus aportaciones prácticas, analíticas y teóricas cubren todo el campo que va desde el análisis de los trastornos del lenguaje hasta las terapias de los trastornos auditivos. Parte de su obra está traducida al alemán, español e italiano y es especialmente conocida en ámbitos bilingües como Suiza, Bélgica o Canadá. En España existen varios centros Tomatis que desarrollan sus planteamientos donde convergen distintas disciplinas, desde la fonética acústica hasta la didáctica de la música. Dentro de este planteamiento transdisciplinar, su breve estudio dedicado a Mozart, autor esencial en su aproximación práctica a las terapias de audición y lenguaje, resulta una excelente y muy clara introducción a sus planteamientos pedagógicos, basados en una aplicación rigurosa de elementos donde convergen la otorrinolaringología, la música y la lingüística.

LA MOZARTERAPIA (CAPÍTULO 10 DEL LIBRO *POURQUOI MOZART?*)

Desde la noche de los tiempos la música ha sido para el hombre un medio privilegiado de comunicar con los demás, con el universo, consigo mismo. Cuanto más lejos y profundamente se zambulle uno en la historia de la humanidad, tanto más se percata de que los sonidos siempre han ocupado en ella un lugar preponderante. Bien sea que hayan sido un factor de dinamización o que hayan inducido las posturas, consecuencia de una concordancia del sistema nervioso con el cosmos, siempre han servido de vectores a las premisas del lenguaje y la comunicación del hombre con su entorno. Como a menudo he dicho, es el universo el que modula y habla. A su nivel, todo es música y todo es lenguaje. La dificultad va a estar en preparar al cuerpo humano para alcanzar el plano en el que este diálogo se instaura.

La música no es una simple fantasía, un mensaje reservado a una élite, el fruto de una cultura. Es una necesidad. Favorece la cristalización de diferentes estructuras funcionales del sistema nervioso. Facilita la producción de energía ligada a los estímulos que el cerebro necesita para pensar. Abre el camino que lleva a la voz cantada y a la expresión corporal. Preexiste, al menos esa es mi convicción, al lenguaje mismo; toma a su cargo el cuerpo en su totalidad para modelarlo en una arquitectura verbalizadora. De la música nacen los ritmos y las entonaciones inherentes a los procesos del lenguaje.

La música empieza allí donde el misterio se instaura, dejándonos solo adivinar que el mundo sonoro está esencialmente llamado a traducir, en su respuesta existencial, el silencio vibrante y cantante de lo inaudible que subyace, manifestación indiscutible de una realidad inaccesible a nuestros sentidos. No se pueden evocar los efectos de la música sobre el cuerpo humano sin profundizar en algunos datos de orden neurológico. Puesto que es el sistema nervioso el que recibe el mensaje musical y el que lo distribuye, de

forma más o menos armoniosa, en el conjunto del cuerpo. No es menos obvio que el acceso más natural para llevar a cabo esas operaciones es el oído.

En el marco de una obra de estas características no deseamos insistir en este aspecto tan especializado y para que el lector se aclare, vamos a tratar de simplificar al máximo los mecanismos neurofisiológicos necesarios. Y, si acaso se pierde un poco en este laberinto que le presentamos, siempre podrá hacer una pausa y abordar directamente los capítulos siguientes. Y, a la inversa, quien requiera obtener explicaciones más precisas sobre los efectos de la música de Mozart y comprender por qué la utilizamos desde hace cuarenta años de forma electiva, podrá espigar algunas aclaraciones leyendo las páginas siguientes.

Este capítulo, dedicado a los efectos neuropsicofisiológicos de la música de Mozart, nos va a introducir en el mundo de la sensación y de la percepción. Así pues, tendremos que evocar - de forma muy somera, claro está - varios ámbitos concernidos por esta organización destinada a recibir los mensajes sonoros y a analizarlos. De esta forma podremos abordar aspectos como:

- el oído humano en sus distintas funciones.
- el sistema nervioso y sus relaciones con los integradores, la vida neurovegetativa, el sistema nervioso central y la piel.

EL OÍDO HUMANO

La música actúa electivamente sobre la audición y hace intervenir al oído humano. Según las concepciones tradicionales éste está constituida por tres partes: el oído externo, el oído medio y el oído interno. Por nuestra parte, nosotros creemos que en el plano neurofisiológico no hay más que dos partes: la externa y la interna. Nos ocuparemos principalmente del oído interno, que comprende, en un único envoltorio - la vesícula laberíntica - dos conjuntos que, en apariencia, tienen actividades diferentes: el vestíbulo y la cóclea.

- El vestíbulo, el más arcaico de estos dos elementos, se compone del utrículo, provisto de sus canales semicirculares y de una segunda bolsa, el sáculo, situado espacialmente de forma perpendicular al utrículo.
- La cóclea, de emanación más reciente, se organiza bajo el sáculo en forma helicoidal como un limaco.

Clásicamente al vestíbulo se le atribuye todo lo que tiene que ver con el movimiento, mientras que la cóclea atañe al control y análisis de los sonidos. En la actualidad no se puede ser tan estricto en esta elección funcional, ya que la dicotomía anatómica instituida antaño entre estos dos aparatos debe replantearse, en nuestra opinión. De hecho, no existe más que un solo y único órgano que, a lo largo del tiempo, se perfecciona y se hace más complejo para responder a las nuevas actividades que debe afrontar. En primer lugar, se trata de medir e integrar los movimientos, luego de analizar su ritmo y más tarde, de detectar su composición interna para aprehender el valor intrínseco de los elementos que lo constituyen, en su realidad física: los que definen la acústica y más especialmente, la acústica musical.

Parece útil que nos detengamos unos momentos en el aparato vestibular que tiene un importante papel tanto en la práctica musical como en la actividad lingüística. Recordemos que el vestíbulo asegura la estática y la dinámica, al igual que los movimientos relacionados con distintas partes del cuerpo. De hecho, todos los músculos del cuerpo, sin excepción, dependen de su actividad reguladora. Además, debido al juego de los controles motores, este aparato aporta, a través de las posturas y especialmente por medio de la verticalidad, la mayor parte de las estimulaciones dirigidas al sistema nervioso gracias a las contra-reacciones antigra víficas. En este aspecto, el peso condiciona continuamente al cuerpo y por ende le proporciona los medios para establecer un verdadero diálogo con su entorno. La consecuencia es que, en tanto que se adquiere una verticalidad apropiada, tanto más adquiere uno dinamismo. Por lo mismo, en tanto que estamos más en forma, adquirimos mejor la rectitud postural. Así pues, el movimiento, la verticalidad y la carga cortical están íntimamente relacionados.

Finalmente, la parte más específicamente destinada a escuchar, es decir, la cóclea, es la que está encargada de descriptar los sonidos, analizarlos y distribuirlos con el fin de integrarlos, de absorberlos, engramarlos y restituirlos si es necesario. Evidentemente esta cóclea se utiliza en la práctica musical, pero para poder hacerlo debe estar bien situada. Esto implica una postura que hemos llamado «postura de escucha», la cual exige la verticalidad que permite asegurar la carga cortical. Está muy claro que todo este ajuste solo es posible gracias a las relaciones neurológicas que se establecen entre los órganos sensorio-motores, que regulan la posición del laberinto -y, por lo tanto, de la cabeza y el cuello - y por otra parte el instrumento corporal que se sitúa según las normas que confirman, a su vez, las respuestas vestibulares.

Antes de abordar el tema que concierne a la intervención del sistema nervioso en todo el proceso de integración musical, nos parece necesario decir algo sobre una de las atribuciones del oído, y no de las menores, que hemos detectado y que consideramos capital. La función que nos parece, en efecto, la más sorprendente pero también la más desatendida, es la que hace del oído el principal generador de energía nerviosa. Se comporta como una dinamo, y la mayor parte de la energía que necesita el cerebro viene, precisamente, del hecho de la acción dinamogénica del aparato auditivo.

Esta noción de energización puede parecerle desconcertante al médico o incluso al fisiólogo. Sin embargo, es harto bien conocida de los zoólogos, esta actividad del conjunto vestíbulo-coclear permite comprender los efectos del mundo sonoro sobre el conjunto del cuerpo humano.

El oído asegura, pues, la carga cortical. Es generador de energía. Tiene un poder dinamizador, que proviene de los tiempos más recónditos del linaje animal. Llega a estos resultados actuando sobre varios planos:

1. Centraliza, a nivel del vestíbulo, las informaciones que vienen de todo el cuerpo (piel, músculos, articulaciones y huesos) por medio de los efectores sensitivos derivados de las células generadoras del oído, en particular las del órgano de Corti.
2. Induce las posturas que hacen más eficiente esta centralización, en especial en la lucha antigra vífica, siempre por el juego vestibular, es decir, a nivel del utrículo y sus canales semicirculares y del sáculo.
3. Regula, en el sentido cibernético del término, la función de escucha para aumentar su eficacia gracias al aparato coclear.

Entre los efectos relacionados con la energización se pueden distinguir lo que están ligados a los sonidos de carga y los que corresponden a los de descarga. A nuestro

entender, esta distinción es muy importante porque nos conduce a la comprensión de fenómenos musicales registrados actualmente en el mundo de la tecnología sonora.

Nos parece que es necesaria una discriminación entre los sonidos graves y los sonidos agudos para ir más lejos en nuestra demostración. Recordemos que en el aparato de Corti, contenido en el oído interno las células sensoriales no se distribuyen de la misma forma según que se encuentran en la zona reservada a los sonidos graves, en la de los medios o en la de los agudos. Son raras en la zona de los graves (un centenar), un poco más numerosas en la parte mediana (unas 500) y mucho más numerosas en el área destinada a los agudos (24000). Esta observación permite captar las consecuencias que puede haber en el plano de la carga cortical.

Los sonidos graves se integran más fácilmente en las zonas de descarga, que no contienen armónicos elevados (como los tam-tam) Ya es sabido con cuánta fuerza los ritmo que estos componen arrastran hasta el agotamiento a los individuos que los escuchan. Se podría designar este hecho como «estado hipnótico», por el cual la imagen del cuerpo se pierde en una exacerbación de la integración corporal vestibular sin ningún uso de su pareja coclear que, como se sabe, es el de la proyección cortical.

En cambio, los sonidos agudos constituyen en algunas zonas, conforme a ciertas intensidades y ciertos ritmos, auténticos generadores de energía. En este caso, la carga cortical excede ampliamente el gasto corporal y se convierte en algo positivo en lo que atañe a la dinamización del cuerpo. Así, en el seno mismo del movimiento pedagógico y terapéutico que implica a la música, el uso de los sonidos agudos, en particular de los armónicos elevados y el de los sonidos graves se debe estudiar con la mayor atención. Tienen efectos muy diferentes sobre el cuerpo humano.

EL SISTEMA NERVIOSO

Tras haber evocado esta acción de energización el aparato auditivo tomado en su sentido más amplio, nos parece necesario abordar brevemente algunas incidencias de orden neurológico que nos permitirán comprender el efecto que puede tener la música sobre todo el organismo. De esta visión general sin duda van a emerger algunas nociones que atañen a los poderes del mundo sonoro sobre este mismo organismo.

LOS INTEGRADORES

Se trata de toda una red de integración del sistema nervioso que permite recibir la música, analizarla, descodificarla y distribuirla por todo el teclado corporal. Los dos conjuntos principales, a los que hemos llamado «integrador vestibular» y «integrador coclear» tienen como punto de partida la oreja humana, órgano destinado a captar los sonidos y, muy particularmente, el mensaje musical.

Estos dos circuitos neuronales hacen intervenir redes sensitivas y motrices que constituyen bucles cibernéticos, que hemos puesto en un anejo para evitar a algunos lectores la molestia de afrontar una descripción demasiado ardua de esta parte del sistema nervioso. De todas estas consideraciones conviene retener que la Oreja/oído es el director de orquesta de todas las operaciones que dirigen el sonido por las distintas partes del cuerpo. El sistema nervioso, anejo a él, interviene de forma permanente para controlar los efectos de la música en el organismo humano. En consecuencia, los integradores son vías funcionales obligatorias destinadas a distribuir los sonidos y a memorizarlos.

A manera de fórmula lapidaria, se puede decir que el cuerpo no olvida, ya se trata del lenguaje, con todo lo que conlleva de carga emocional, o bien del mensaje musical; las huellas perviven y manifiesta su aprobación o su descontento. Habría mucho que decir sobre las consecuencias de estos fenómenos que nos llevan en derechura al mundo de la psicosomática. No nos vamos a detener sobre este aspecto, que es ajeno a nuestra intención. Pero sí que vamos a subrayar la necesidad, para cualquier ser humano (normal o no) , de buscar la respuesta mejor adaptada para evitar estas proyecciones entre las distintas partes del ser humano entendido en su globalidad corporal y psíquica. Es muy de desear una armonización a todos los niveles. Esto supone una coordinación homogénea, equilibrada, estética, en el propio sentido del término. Es ahí donde encontramos a Mozart y el efecto de su música.

Se puede decir que los dos integradores neuronales de los que acabamos de hablar están, ambos, implicados de forma coherente por la música mozartiana. En una orquestación magistral intervienen para optimizar la potencia creativa del ser humano y proporcionarle toda la energía que necesita para ser plenamente consciente.

EL SISTEMA NEUROVEGETATIVO

Es complejo desde cualquier punto de vista, tanto en su anatomía como en sus mecanismos. Así pues, me parece más atinado presentarlo por medio de imágenes y de apuntes.

El sistema neurovegetativo, tan maravillosamente llamado por los antiguos el «simpático» se encuentra en todas partes. Parece estar presente en cualquier lugar en cuanto la vida se manifiesta en el seno de una colectividad celular. Coordina toda la organización vegetativa. Su función es reguladora. Su resonancia con los ritmos biológicos evoca una semejanza con... ¡ni se sabe! Y, sin embargo, este gran ordenador de los ritmos fisiológicos de base, nos guste o no, está enchufado a algún emisor. Algunas investigaciones que se ocupan de esto hablan de respuestas a fenómenos químicos, a estímulos hormonales o a otras causas aún por determinar. Sin embargo, los grandes ciclos a los que obedece y a los que nos invita a ajustarnos sugieren que el puesto emisor no es otro que el mismo cosmos. Este, entendido como una totalidad que apenas podemos concebir, no solo regula la vida celular en su constitución dinámica, son también toda la estructura orgánica concebida en su globalidad.

Según ello, los ritmos fisiológicos reales se constituyen como respuestas fenomenológicas de un mecanismo biológico general en el cual todo vibra y todo respira, todo nace y todo muere según un programa cuyo desarrollo a duras penas podemos entrever y que escapa a nuestra comprensión. Dicho de otra forma, gracias al sistema neurovegetativo estamos en contacto con el universo, que regula en nosotros los ciclos de los fenómenos de la existencia: la reproducción, la nutrición, la respiración, la circulación, la vigilia y el sueño. Mide nuestra marcha en el espacio sideral conforme al tiempo de vida que tenemos asignado. En esta aproximación, básicamente poética, del sistema nervioso, todo es sonido, ritmo y cadencia. Quizá la música encuentra ahí su trama existencial sobre la que se funda su razón de ser. Tengo motivos para creerlo.

Nos parece necesario introducir aquí una información complementaria, destinada a precisar algunas acciones de los sonidos sobre el cuerpo humano. De hecho, se trata de

un puente neurológico que, a cada paso, hace, o debería hacer perceptible, por una parte, la auténtica vida rítmica, dictada por el universo y, por otra parte, la vida que nos impone nuestro entorno sociocultural. Este puente se manifiesta a través del décimo par craneal o nervio neumogástrico.

Sin embargo, la saturación precoz de este nervio en el plano de la información lleva a que sus uniones pierdan eficacia. Y en consecuencia quedamos confrontados con el oscurecimiento sensorial que es consecuencia de ello. De forma que este nervio, al que los Antiguos llamaron genialmente «el vago» introduce una respuesta negativa respecto al mensaje subyacente expresado por el simpático y no tiene otra respuesta que la angustia que, como se sabe, inhibe la acción de este último.

La estrategia puesta en marcha actualmente contra el estrés que nos acosa en la vida diaria depende directamente de la actividad del nervio pneumogástrico que, en paralelo con el simpático, gobierna el universo neurovegetativo. Los efectos de la música sobre todo este conjunto no se les escapan a los especialistas implicados en esta «política» pedagógica y terapéutica que tienen que tomar en consideración el reflejo neurofisiológico del mundo sonoro sobre el sistema nervioso.

EL SISTEMA NERVIOSO CENTRAL

Este sistema se presenta como un vasto complejo celular, que hasta la fecha alcanza más de 15000 millones de elementos activos. Tan solo un 2% del peso total estaría constituido por células de sostén. Esto deja clara la importancia dinámica del conjunto arquitectónico así constituido. Su papel consiste en recoger la información, centralizarla, almacenarla y luego, en un segundo momento, transcribirla y, a veces, traducirla de forma nueva. Se dice que el cerebro percibe, decodifica, codifica y reproduce. Pero tiene otras funciones más: no solo recoge toda sensación, también decide sobre el hecho motor y además manifiesta su volición. Parece ser que es el órgano pensante y actuante.

Está constituido por dos hemisferios, los dos cerebros que le interesan a las ciencias contemporáneas en el plano funcional, tanto en lo que atañe a la música como al lenguaje. Se han emitido numerosas hipótesis según las orientaciones de los especialistas implicados en estas investigaciones. Simplificando, se puede decir actualmente que el cerebro izquierdo es el que se ocupa de las tareas más duras mientras que el cerebro derecho asegura su control. No podemos ocuparnos de estas consideraciones, que requerirían atender a redes neuronales muy complejas. Retendremos tan solo que el sistema nervioso humano es la más sofisticada de todas las estructuras orgánicas del universo.

LA PIEL

Es habitual aludir a la piel como fuente de estimulación. A partir de aparatos cutáneos receptores se recogen las informaciones y se introducen para ser almacenadas en forma de *stimuli*, mientras que en el nivel consciente se inscriben como percepciones. Además, hay razones para contemplar, a través de esta noción de estimulación e integración perceptiva sobre la que se inserta un somero intercambio, una especie de diálogo no verbal que se establece con el entorno.

Todo hace suponer que los aparatos perceptores cutáneos, son el resultado de modificaciones adaptativas de las células de la línea lateral en los peces más primitivos, aunque se puede asumir que estas últimas darían por una parte las células de Corti, elemento que no ha sufrido ninguna modificación desde la noche de los tiempos, y por otra parte las de los aparatos táctiles cutáneos, verdaderos elementos de adaptación a la vida aérea de esta excepcional célula. Esto nos lleva a decir que la piel viene siendo un trozo de oreja diferenciado, en contra de lo que se enseña habitualmente.

Le concedemos, pues, a la oreja un lugar de privilegio atribuyéndole una autonomía que hace de ella un órgano esencial, un órgano primario, que precede al sistema nervioso central autónomo, como si este último dependiera de él. Esta concepción puede parecer insólita; para mí es una evidencia.

Todo lo que vive, vibra. Todo lo que se organiza para alcanzar una participación reflexiva en esta presencia inmanente que es la vida, manifestada por ritmos, ciclos y secuencias, se orienta hacia la elaboración del sistema nervioso. Y todo demuestra que la actividad de éste está ligada al número de estímulos que recibe, pues el metabolismo no asegura más que la parte de mantenimiento vegetativo, sin poder asociarle la dinámica reflexiva. Esta última, desarrollada al máximo, va a permitir que aparezca la conciencia, de la que es una emanación embriológica.

En consecuencia, ser consciente es ser, es decir, participar en el inmenso universo que nos rodea, nos envuelve y nos invita al diálogo bombardeándonos con mil estímulos. En términos más concretos, podemos referirnos a los últimos trabajos científicos que se han hecho en este ámbito y que han demostrado que el sistema nervioso humano, debía, para alcanzar los niveles de despertar, recoger tres mil millones de estímulos por segundo, al menos cuatro horas y media diarias. Ahora bien, en una proporción superior al 90%, esta carga de influjo nervioso es la oreja la que lo asegura.

El hombre, pues, aparece como una vasta oreja que se pone en alerta debido a los acentos sonoros del entorno y en resonancia al nivel mismo de la escucha. Construida a lo largo de los tiempos para descifrar todo lo que se mueve, este curioso aparato sabe, al mismo tiempo, detectar el desplazamiento, definir la estática, determinar la verticalidad, dosificar el tono y asegurar los movimientos de cada una de las partes del cuerpo. Todo lo que vive emite, en el sentido más ontológico del término, su propia secuencia vibratoria, en cierto modo su propia música. Del mismo modo, la música, a su vez, asegura una acción particular sobre esta materia viva, ya sea activándola y vivificándola, ya sea disminuyendo y anulando las funciones psicológicas vibratorias existentes.

¿CÓMO PROCEDEMOS?

Antes de indicarle al lector nuestra aproximación psicopedagógica a partir de la música de Mozart es preciso introducir algunas nociones que atañen, por un lado, a la naturaleza de la música y de las músicas utilizadas por nuestros contemporáneos en el ámbito de la musicoterapia y por otro lado los principios de base de nuestra acción en materia de pedagogía de la escucha.

LAS MÚSICAS

Si el músico, el teórico, nos permite una incursión en su territorio, apuntaremos, tan discretamente como sea posible con el fin de no recibir la etiqueta de herejía que hay, en primer lugar, la música, luego músicas, después lenguajes sonoros y finalmente experiencias acústicas.

La música actúa gracias a sus efectos de armonización interior, es decir, por la explotación de formas primitivas. Las músicas son las disposiciones sonoras que añaden a estas formas básicas los ritmos de la vida exterior, introducidos por la sociedad y la cultura, que van desde el gesto hasta el lenguaje y que conciernen, de hecho, a todo lo gestual.

Los lenguajes sonoros hacen revivir concretamente los estados emocionales, implicando tanto a las sonoridades de acentos percibidos y engramados en los núcleos afectivos centroencefálicos que presiden la vida neurovegetativa como a los ritmos que conducen al cuerpo fuera de las codificaciones normalizadas anteriormente. De ahí emana una estructura narrativa, de semiología sonora, que se expresa en el cuerpo en toda su dinámica interna y externa.

Y finalmente hay también las experiencias acústicas. Es fácil de captar el nivel que se necesita para aprehenderlas fuera de cualquier concepción de la escucha. Tienen el mérito de introducir en el mundo sonoro objetos acústicos nuevos. Estos, a su vez, para poder ser transcritos como memorización corporal tendrán que responder a los datos intrínsecos del sistema nervioso. Sin este requisito, sea cual sea la belleza que representan para el autor, no tendrán ninguna posibilidad de integrarse en una universalidad neuronal.

Ya sabemos hasta qué punto puede ser positiva la acción de los sonidos. Sabemos también hasta qué punto las intensidades sonoras que se les sirven a los jóvenes de hoy en día y que pretender ser música, tienen como único fin el de hacer ruido. Se conocen sus daños, puesto que llegan a destruir el oído lesionando el órgano de Corti. Pero dejando de lado estos fenómenos absurdos, no hay nada negativo. Además, ¿no son estos excesos, estos abusos, la prueba de una investigación, quizá necesaria, para que alrededor de esta profusión de energía sonora resurja la música con sus cualidades y sus criterios fundamentales? ¿No hemos insistido, en muchas ocasiones, en que la música nos viene de otros lugares? ¿No está el peligro en tratar de apoderarse de ella? Sin duda el delirio de poder encentra en ello su origen y su pérdida.

LOS PRINCIPIOS DE BASE

Las investigaciones que hemos llevado a cabo a lo largo de muchos años en el ámbito de la fisiología auditiva y vocal nos han permitido determinar los siguientes criterios:

1. La evidencia de contra reacciones audiovocales revela que cualquier modificación que actúe sobre lo auditivo determina una transformación de la emisión fónica o instrumental según ciertas leyes, controladas cibernética y neurológicamente.

2. La presencia efectiva de una oreja-oído musical caracterizada por una curva de respuesta auditiva ascendente de, al menos 6 decibelios/octava y que puede alcanzar hasta de 12 a 18 decibelios, es decir, una curva que progresa desde 100, 200 o 300 por ciento por cada octava. Cabe mos cuál es perfil de esa pendiente. Ese ascenso se efectúa desde la frecuencia de 500 hercios hasta 2000 hercios. Más allá, la curva dibuja una cúpula que llega hasta 4000 o incluso 6000 hercios. Provista de estas características, la oreja-oído es seguramente musical en el sentido más amplio del término. En efecto, la persona bien dotada ama la música, la reproduce con exactitud y la restituye con calidad. Cualquier perturbación introducida en la curva de audición, o dicho de otra forma, en el control audiovocal, acarrea inmediatamente una pérdida de las cualidades antes aludidas, a condición de que estemos hablando de la oreja derecha, puesto que es la única musical.
3. El descubrimiento de una oreja directriz, la derecha, implica una revisión de los conocimientos relacionados con el diálogo inter-hemisférico. Conviene reconsiderar la noción de centralización de la actividad cerebral focalizada en la capa cortical con el fin de poder acceder a la concepción de lo que hemos llamado «integradores».
4. La descripción de las características que tienden a diferenciar y a explicar los diversos grupos lingüísticos. Cada idioma se individualiza por el juego de cuatro parámetros, que definen la oreja étnica y que intervienen igualmente en las características de la producción musical de la etnia considerada.
5. La evidencia del hecho de que cualquier trastorno de la musicalidad tiene su origen en una perturbación de la escucha, que se puede evaluar con ayuda de un test específico, llamado test de escucha (TLTS). Esta prueba permite medir las capacidades de recepción y de reproducción de la música. Resulta imprescindible cuando se trata de escoger para un individuo dado el instrumento o el registro vocal que conviene a su personalidad. El TLTS se administra de forma sistemática hoy en día en algunos conservatorios de música y de canto.
6. La certeza de la corrección de los trastornos del lenguaje aquí enunciados, por la intervención de una pedagogía de la escucha controlada electrónicamente, que reaviva los procesos evolutivos que conducen a despertar el deseo de comunicar por medio de la música.
7. Y por fin, la prodigiosa inmersión en el universo sonoro uterino, que tiene las claves de los mecanismos relacionales que se implementan antes del nacimiento y revela los distintos factores de la especificidad humana como la verticalidad y la lateralización. De la misma manera revela también las memorizaciones embrionarias y fetales arquetípicas, al igual que los procesos insertos en la evolución programada del aparato auditivo en su camino hacia la realización de la escucha.

NUESTRA TÉCNICA

La acción dinamogénica de la oreja queda clara gracias a los montajes electrónicos capaces de suscitar la postura de escucha el priorizar los sonidos que se inscriben en un

volumen sonoro cuya forma y densidad responden a las normas de las células del órgano de Corti. La música - cierto tipo de música - interviene entonces en el seno de una programación sónica que tiene en cuenta los procesos evolutivos que, desde la vida intrauterina deben llevar a la oreja hacia la escucha y, más concretamente, a la escucha del lenguaje. Un ajuste neuronal se nos muestra, pues, indispensable para poner en funcionamiento las líneas impulsionales de onda llamadas posteriormente a vehicular las informaciones semánticas. Esta codificación primordial, fundamental, vector esencial de una integración acústica armónicamente repartida por el conjunto del sistema nervioso y a partir de él por todo el soma, va a permitir inducir las posturas, sobre todo la verticalidad.

Del mismo modo, va a permitir la distribución homogénea de la tonicidad por todo el cuerpo en actitud de escucha, en resumen, esculpirla para que se convierta en una antena receptora que vibra al unísono con su fuente sonora, ya sea musical o lingüística.

Para ser más concretos, me propongo indicar en unas líneas cómo procedemos en materia de pedagogía de la audición. Por medio de montajes electrónicos, hacemos revivir el período auditivo intrauterino, principalmente a través de la música de Mozart. La filtramos por encima de los 8000 hertzios para restituir la carga sonora que vendrá a suscitar, acelerar o crear el deseo de comunicar, el deseo de vivir. A través de aparatos que utilizan básculas electrónicas que llevan al oído-oreja a acomodarse a la audición de lo que esos mensajes transmiten.

Mozart, retransmitido a través de sonidos filtrados (es decir, de sonidos intrauterinos) y escuchado a través de la Oreja-Oído electrónica se convierte entonces en un vector de armonización, de dinamización, de despertar y de creatividad. Las respuestas son inmediatas: el sujeto se activa, modifica sus referencias neurovegetativas, ve cómo se amplifica su respiración y se acelera su pulso. Manifiesta el deseo de comunicar con su entorno. Su postura se transforma y pasa a ser postura de escucha. Esta música actúa más particularmente sobre los flexores al comienzo del proceso y luego moviliza rápidamente los extensores del tronco.

Tras esta fase, que consideramos primordial, procedemos a un momento del parto sonoro, que reproduce, de hecho, el momento del nacimiento en el plano acústico y que le permite al sujeto abandonar la audición fetal para adaptarse plenamente a la audición aérea. Actuamos siempre con música mozartiana, filtrándola a través de la Oreja electrónica. Tras el parto sónico y antes de introducir al sujeto en un universo semántico, que corre el riesgo de acarrear bloqueos afectivos, seguimos utilizando la música durante un largo período prelingüístico

que le va a permitir al sujeto prepararse para el diálogo con el otro. A lo largo de esta fase usamos tres tipos de sonidos musicales: Mozart, el gregoriano y las canciones infantiles mientras vamos llevando a la oreja derecha a convertirse en predominante. La lateralidad se constituye por medio de la dextralidad, cuyos efectos principales he explicado en varios estudios.

¿A qué se debe esta selección tan precisa respecto a los materiales sonoros? Una amplia experimentación que alcanza ya los cuarenta años y concierne a decenas de millares de casos (patológicos y normales) ha permitido obtener respuestas neuropsicofisiológicas que han excedido en mucho los resultados obtenidos por las técnicas habitualmente utilizadas. Respecto a Mozart, como ya lo he indicado, las obras

para violín (que contienen numerosas secuencias ricas en sonidos agudos) son las más eficaces. En cuanto al gregoriano, las modulaciones del tipo Solesmes constituyen los elementos prioritarios. Al revés que con la música de Mozart, el gregoriano tranquiliza y lleva a la calma al corazón y a la respiración, a la vez que introduce la verticalidad, que actúa electivamente sobre los extensores de todo el cuerpo.

Para los niños, a la vez que los dos elementos sonoros antes evocados, hacemos escuchar nanas y canciones populares infantiles de la etnia a la que pertenecen. Estas canciones populares, transmitidas a lo largo de los siglos, constituyen las bases de la lengua que va a ser más tarde usada como medio de comunicación. Conllevan los elementos estructurales folclóricos del futuro lenguaje. Los ritmos que contienen van a preparar al niño para aceptar progresivamente el lenguaje con sus incidencias psicoafectivas susceptibles de transformar su universo relacional. Falta por precisar que las canciones de cuna alemanas o españolas, por ejemplo, no pueden en ningún caso aplicarse a la educación o reeducación de los niños franceses. Los ritmos de base que corresponden a codificaciones neuronales diferentes son específicos de cada etnia. E incluso dentro de un mismo ámbito lingüístico (la francofonía, por ejemplo) las canciones de cuna constituyen elementos particulares que no pueden ser utilizados en otro país.

Tras esta minuciosa preparación, el sistema nervioso, convertido ya en una red integradora libre y liberada, será capaz de recibir el conjunto lingüístico estructurado que el niño o el adulto podrán usar para una comunicación plena con su entorno. Los procesos de integración y de aprendizaje podrán entonces reactivarse y le permitirán al sujeto poder disfrutar de todas sus potencialidades. Esta aproximación neurofisiológica, algo dura para el profano, le permitirá, en todo caso entender la acción que puede tener la música en el oyente. Este tendrá que tomar conciencia de ello, con el fin de ello para llegar al punto en que pueda asegurar su protección. En esta situación de privilegio podrá apreciar la música, sea la que sea. Sabrá qué parte de sí mismo está implicada y podrá conocer las respuestas corporales suscitada por la carga musical. Será capaz de descifrar los estados de ánimo y las intenciones emotivas que han animado al compositor. Reaccionará en función de la resonancia de su sistema nervioso, cuyo control mantendrá gracias a la escucha.

En cambio, el oyente no educado, mal o imperfectamente «codificado», incapaz de dar una respuesta realmente válida, se arriesga a la incoherencia. Al gustarle un autor u otro en función de sus estados de ánimo se va a ver situado en las condiciones psicológicas del compositor. Pondré un ejemplo para aclarar esto que digo: un niño sin lenguaje, patológicamente bloqueado en un estado de no-comunicación, como es el caso de los autistas, y llevado a escuchar a Chopin con atención va a experimentar una gran angustia, que se va a acrecentar a medida que la experiencia dura, mientras que con Mozart ese mismo niño se espabilará en tanto que se distiende.

Cada cual escucha según desea y son raros los que saben escuchar... El mundo musical encuentra así a la vez sus límites y sus efectos mágicos. Por añadidura, en función de sus aperturas auditivas, resultado de una educación construida desde la infancia, no todo el mundo percibe la música de la misma manera. Puede acabar arrastrando en sus ritmos y en sus volutas, mucho más que cualquier otro lenguaje, a aquel que se recluye en sus fantasmas y en sus ensoñaciones.

Pero existe una maduración de la escucha, que va en paralelo al crecimiento del hombre hacia su propia maduración como adulto, hacia su estado de liberación. Vibra entonces con el aliento, el ritmo, el arrullo y el murmullo del universo. Todo esto implica que deja de «existir» para «ser». Se zambulle, en cuerpo y alma, en la esencia misma de la música. La vive, la comprende, hasta acabar creyendo que la ha creado él mismo. Para rematar, permítaseme dirigirme a quienes son responsables del porvenir de los jóvenes de nuestro tiempo y que, según algunos, manejan la expresión sonora con un inquietante desparpajo. Pues bien, no se juega impunemente con el sistema nervioso de los niños que están a cargo de uno y a los que hay que educar para convertirlos en adultos plenos. La música constituye seguramente el mejor medio de preparar las vías sobre las que se va a instaurar el lenguaje y, en consecuencia, todo lo que atañe a los procesos de comunicación. En esencia, es esta vibración primigenia que hace resonar el cuerpo humano y lo modela, lo esculpe, lo construye conforme a sus componentes físicos, mentales y espirituales. Gracias a sus acentos puede liberar de sus trabas a aquel que se ve encerrado en las redes que ha ido tejiendo a lo largo de su existencia. Es el fundamento mismo del canto, que salmodia la liberación del ser enfrentado a la angustia del vivir. Es un don gratuito ofrecido de forma extraña y maravillosa para que el hombre se eleve a su verdadera condición humana.

La música tiene así un carácter universal puesto al servicio de todos. Y, si hemos insistido en este libro sobre los poderes específicos de la producción mozartiana, es porque hemos podido evaluar la potencia estructuradora de esta obra excepcional, iba a decir única. Y sin embargo, no lo es en cuanto a su dimensión pedagógica. Muchos músicos de talento, antes de Mozart y después de él, han expresado genialmente lo que el universo les ha dictado. Pero todo artista digno de este nombre debe tener siempre en su espíritu que no compone o que no interpreta música para sí mismo ni para gustar esencialmente a un círculo de iniciados, una asamblea privilegiada reunida en torno a una misma cultura. Está ahí para darles a todos ese don musical que él ha recibido tan generosamente, más allá de la mera dimensión humana.

Hasta tal punto es grande su responsabilidad en la medida en que son amplias sus capacidades. Y nada debe permitirle usar de ellas abusivamente y crean con plena libertad montajes sonoros que transgreden las leyes de la armonía, esas que rigen la marcha del mundo y constituyen la base misma de las respuestas neurofisiológicas de todo ser humano. En su quehacer, en su vigilancia, en sus luchas y en sus combates, debe estar muy atento a estas leyes cuyo criterio final sigue siendo la universalidad. Naturalmente, me refiero a esas composiciones aberrantes que son verdaderas drogas sonoras destinadas a esclavizar a generaciones de jóvenes destruyendo su sistema nervioso de forma a veces definitiva.

La llamada que dirijo a los músicos de nuestro tiempo al evocar la potencia y los peligros de la emisión creadora no debe hacernos olvidar la que también hay que dirigir a los especialistas encargados de asegurar la calidad de la recepción del mensaje musical al nivel del sistema nervioso destinado a percibirlo. Por lo mismo que no sirve de nada presentarles los cuadros de los maestros a niños desprovistos de visión y no deseosos de ver ni menos aun de mirar, por eso mismo resulta inútil llenar los oídos de los niños con

una música cuya belleza conocemos y cuya insondable riqueza apreciamos, si esos jóvenes presuntos oyentes están desprovistos de una verdadera escucha.

En la época actual tenemos el poder de medir no solo las potencialidades de la escucha, sino también de modificarlas para aumentar su eficacia. De tal forma que es posible, antes incluso de afinar el instrumento -ya se trate de canto o de práctica instrumental - que vamos a practicar, sintonizar los oídos de aquellos a quienes concierne esto, para que puedan aprovecharse de la facultad de integrar, de embeberse de este lenguaje hasta llegar a encarnarlo.

¡Habré insistido lo suficiente sobre la necesidad de conocer y medir los efectos de la música en el organismo humano, con el fin de comprender todo el alcance que puede tener una composición musical, ya se sitúe uno en un punto de vista educativo y cultural, ya lo encamine a sus efectos terapéuticos?

Querría expresar un deseo: el de ver que se constituyan grupos de investigación encargados de estudiar en profundidad los efectos de la música en el cuerpo humano. Tendrán que incluir, por una parte, especialistas abiertos a investigaciones básicas en materia de neurología y de neurofisiología, y por otra parte especialistas en acústica acompañados por informáticos y técnicos de electrónica, y finalmente equipos cuya preocupación sea y deba ser crear y producir música. Esta colaboración es indispensable para revivir, en este enorme reservorio humano que es el mundo actual, las fuerzas vivas y las energías necesarias para llevar a la práctica un programa de alto nivel tendente a optimizar el potencial de cada una. La música, entonces, habrá alcanzado su finalidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

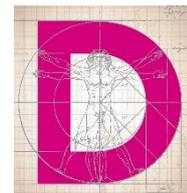
- Tomatis, A. (1981). *La nuit uterine*. Stock.
- (1989). *Les troubles scolaires*. Ergo Press.
- (1991). *Nous sommes tous nés polyglottes*. Fixot.
- (1991). *Pourquoi Mozart?* Fixot.
- (1974). *Vers l'écoute humaine. Que'est-ce que l'écoute humaine?* Les Éditions ESF.

Digilec 10 (2023), 198-221

Fecha de recepción: 29/08/2023

Fecha de aceptación: 23/11/2023

DOI: <https://doi.org/10.17979/digilec.2023.10.0.9906>



e-ISSN: 2386-6691

INTRODUCING THE PETaL APPROACH IN ECE CLASSROOMS IN INDONESIA

INTRODUCCIÓN DEL ENFOQUE PETaL EN LAS AULAS DE ECE EN INDONESIA

Putri Alfa Sobri GABRINA*

Universidad de Córdoba

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0064-9542>

María Elena GÓMEZ-PARRA**

Universidad de Córdoba

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7870-3505>

Abstract

The study explores the implementation of the PETaL approach as a strategy to cultivate Intercultural Education (IE) in Early Childhood Education (ECE) in Indonesia through the lens of kindergarten teachers. The study implemented Mixed Methods Approach (Creswell & Clark, 2017) to provide reliable data about how the PETaL approach is perceived by teachers, and how it is actually being executed in the ECE context in Indonesia. The implementation included four hours of interventions to train participating teachers about Intercultural Education and a thorough introduction to the PETaL approach. This study used interviews and semi-structured observations as the instruments of the research. The data analyzed reported positive feedback from kindergarten teachers regarding the implementation of the PETaL approach in the Indonesian context. In accordance to how this approach has been applied, the study reported medium to high success rate in the application of the PETaL approach as the mean value showed 1,21 out of 2 in average with moderate to high variations. Conclusions indicate that the PETaL approach had been applied well by participating teachers of ECE in Indonesia, adhering coherently to its principles. Nevertheless, further training and continuous guidance are needed to improve the pertinence level of implementation in the Indonesian context.

Keywords: intercultural education; PETaL approach; early childhood education; Indonesia

* Email: putrialfasobrigabrina@gmail.com

** Email: elena.gomez@uco.es

Resumen

El estudio explora la implementación del enfoque PETaL como estrategia para la Educación Intercultural en la Educación Infantil (ECE) en Indonesia desde la perspectiva de los maestros de educación de infantil. El estudio adoptó enfoque de métodos mixtos (Creswell & Clark, 2017) para proporcionar datos fiables sobre cómo los docentes perciben el enfoque PETaL y cómo se está ejecutando realmente en el contexto de la ECE en Indonesia. La implementación incluyó cuatro horas de intervenciones para capacitar a los docentes participantes sobre Educación Intercultural y una introducción exhaustiva al enfoque PETaL. Este estudio utilizó entrevistas y observaciones semiestructuradas como instrumentos de investigación. Los datos analizados arrojaron comentarios positivos de los maestros de educación de infantil con respecto a la implementación del enfoque PETaL en el contexto de Indonesia. De acuerdo con cómo se ha aplicado este enfoque, el estudio reportó una tasa de éxito de media a alta en la aplicación del enfoque PETaL, ya que el valor medio mostró 1,21 sobre 2 en promedio con variaciones de moderadas a altas. Las conclusiones indican que el enfoque PETaL había sido aplicado bien por los docentes participantes de ECE en Indonesia, adhiriéndose de forma coherente a sus principios. Sin embargo, se necesita más capacitación y orientación continua para mejorar el nivel de pertinencia de la implementación en el contexto de Indonesia.

Palabras clave: educación intercultural; enfoque PETaL; educación de la primera infancia; Indonesia

1. INTRODUCTION

Globalization has brought about rapid changes that have permeated every facet of our lives, including culture (Kim et al., 2022). As a result, diversity has emerged as a crucial topic that demands the attention and consideration of various stakeholders, particularly educators. In light of the increasingly diverse and interconnected nature of our world, students need to develop competencies that enable them to navigate this globalized landscape. According to Kim et al. (2022), there is a projected surge in the demand for acquiring Intercultural Competence in order to effectively adapt to this new reality.

Intercultural Education emerged in 1983, specifically during the European Conference in Berlin on November 15th, which aimed to seek a solution for migrants' schooling in Europe (Rapanta & Travão, 2021). According to Kim et al. (2022), the establishment of Intercultural Education enables members of society to have common cultural abilities that will help them interact with others from different cultural backgrounds. Similarly, Hajisoteriou and Angelides (2015) stated that the emergence of Intercultural Education is to endorse equality and social justice.

However, despite all the objectives of Intercultural Education (IE) that have been much discussed (Byram, 2020; Deardorff, 2006; Hernández & Hermosilla, 2015; Rapanta & Travão, 2021), its implementation has not been integrated into the curriculum in many countries. Abduh and Rosmaladewi (2018) argued that most research on Intercultural Education is done in a Western context and from a Western point of view, while very limited research has been done in the Asian context, especially Indonesia, a country that historically has witnessed numerous ethnical disputes (Firdaus et al., 2020). Furthermore, not only is the concept of IE perceived as recent, but the minimal implementation of IE in a school context is also found in Indonesia. As an illustration, IE in Indonesia has merely been implemented in its higher education context (Tulak et al., 2019). Moreover, IE is not inserted in the curriculum in the lower level of education, such as elementary and Early Childhood Education. Such a phenomenon disproved that racial stereotypes, inequality, and cultural messages are learned at a very young age (Sari, 2017).

Besides the absence of IE in the curriculum, foreign language learning, a subject that entails intercultural learning, has also been omitted in the context of elementary and Early Childhood Education (ECE) in Indonesia. The Indonesian national curriculum, established in 2013, has eliminated foreign language learning, including English, to decrease students' learning burden (Sari, 2017). Such phenomenon invites debates among experts, among which is the statement that exclusion in social settings could happen as early as in the first years of children's lives at school (Dusi et al., 2017). Thus, embedding IE in school curricula should be extended to the Early Childhood Education stage. This research studies the introduction of the PETaL approach into Indonesian Early Childhood Education (ECE) context to integrate IE within it. In the context of this study, the goal is to explore teachers' perceptions of the practical application of the PETaL approach in

Early Childhood Education in Indonesia. The study involves observing the implementation of this approach, gathering and analyzing data. The results will provide insights for researchers to suggest improvements for both the educational system and the relatively new PETaL approach.

Thus, the specific objectives (S.O.) of this study are:

- S.O.1. To explore kindergarten teachers' understanding of Intercultural Education.
- S.O.2. To analyze whether the PETaL approach is feasible in the ECE context of Indonesia, based on teachers' viewpoints.
- S.O.3. To observe whether the implementation of the PETaL approach by participating instructors is appropriate and adheres to the approach's guiding principles.

From the objectives mentioned, the research questions are:

- RQ1. What do teachers know about Intercultural Education?
- RQ2. What are the perceptions of ECE teachers towards the feasible application of the PETaL approach as a feasible strategy for Intercultural Education in the Indonesian ECE context?
- RQ3. How do teachers implement the PETaL approach in the Indonesian ECE context?

2. THEORETICAL FRAMEWORK

2.1. Intercultural Education

Culture has been referred to as a set of unique material, spiritual, and intellectual characteristics of a society, including a way of living, tradition, and beliefs (UNESCO, 2006). Originally, Tylor (1870) defined culture as “a complex concept that a member of society holds, including art, morals, custom, belief, and even law” (as cited in Spencer-Oatey & Franklin, 2012 p. 1). Culture is also conceptualized as a social identity that plays an important role in reconciling shared identities in a structure of unity (UNESCO, 2006).

As culture influences the unity of society, the study of different cultures should be incorporated into the education system. A school itself is a space to train learners to adapt to the dynamics of the global world, as preparing children only for professional purposes will not be enough to survive in such a global world (Lourenço, 2018). Preparing children to live harmoniously and communicating with respect with individuals from diverse traditions is fundamental to achieve equality and equitable societies. Therefore, IE emerged as the bridge for students to acquire knowledge, attitude, and competencies necessary for their personal and professional lives.

IE emerged in Europe, specifically in German and France, back in 1983, intending to provide education for migrant children (Maine & Vrikki, 2021). More specifically,

Intercultural Education emerged as a response to the rapid cultural assimilation in society across European countries, and the awareness that immigrants need to adjust to the local culture at school (Banks & McGee, 2009, as cited in Hajisoteriou & Angelides, 2015). According to Abduh and Rosmaladewi (2018), IE is the knowledge to relate to others and the skills to respect and value others despite cultural and ethnic differences. This foundational understanding of IE sets the stage for a more comprehensive exploration of intercultural competence (IC). Byram (2020) defined IC as “knowledge of others, knowledge of self; skills to interpret and relate; skills to discover and/or to interact; valuing others’ values, beliefs, and behaviours; and relativizing one’s self and linguistic competence plays a key role” (p. 34). The capability to construct meaning and to appreciate others’ values with language skill at play is central to the meaning of IE (Deardorff, 2006). According to Deardorff (2011), Intercultural Competence (IC) is referred to as “an effective and appropriate behavior and communication in intercultural situations, which again can be further detailed in terms of indicators of appropriate behavior in specific contexts” (p. 66).

IE aims to endorse an intercultural dialogue that is open and full of respect, and which could only occur between individuals with diverse cultural backgrounds based on reciprocity of respect and understanding (Council of Europe, 2008). Similarly, Lourenço (2018) argued that IE aims to promote social integration, reduce social exclusion, and build a sense of respect in students toward cultural diversities and differences. Correspondingly, Kim et al. (2022) stated that IE aims to increase Intercultural Competence among European citizens to better comprehend and respect diversity to live harmoniously in such a diverse society. Furthermore, Interculturalism proclaims that educators and students should recognize oppression by fostering education for empathy and moral awareness (Bank, 2006).

2.2. Strategies in promoting Intercultural Competence in ECE contexts

IE aims to promote understanding of other cultures and openness towards differences (Lourenço, 2018). According to Nikawanti (2017), integrating cultural-based Education in Early Childhood will enable children to learn and understand other cultures. It is believed that the exposure or knowledge children receive at school enables them to be more aware of the other culture and their own (Caetano et al., 2020).

Not only do students learn about other cultures, but incorporating Intercultural Education can also instill in children empathy and acceptance. Besides, it is also believed that IE will increase interest and cultivate critical thinking skills in students and train them to question their perspectives and others (Byram, 2020). That being said, IE is part of the cultural-building journey for the students because it allows children to practice democracy as early as possible (Nikawanti, 2017).

For this reason, the literature has explored appropriate instruments to introduce Intercultural Education in ECE stages. Elliot (1989) argued that “If music education functions as culture, then music education may also have the potential to change prejudicial attitudes and behaviors” (as cited in Mellizo, 2019, p. 473). Oehrle (1996) added that “IE through music could be means of correcting those errant perception: a way

of breaking down the barriers and prejudices which isolate one from another” (p. 96). Moreover, in a context of ECE, Villodre (2014) adopted nursery rhymes as an example of how music can be used to introduce IE in ECE contexts, because it promote not only motor activities and linguistic competence in children, but also encourage cultural comprehension in children. Gabidullina et al. (2018) stated that “nursery rhymes, limericks, clerihews are an effective way of formation of socially-cultural competences, a bright linguocultural material in the process of intercultural education” (as cited in Achaeva et al., 2018, p. 263).

Besides using music, drama is also known as an applicable instrument to foster intercultural awareness in ECE contexts. Many studies explore the effectiveness of drama or theatre in promoting IE (Parkes, 2020; Topaloğlu, 2016). Frimberger (2016) had applied Bertolt Brecht’s theater pedagogy for IE in a university context. This experimental study found that drama pedagogy encourages critical reflection, collective learning experiences, and an embodied comprehension of intercultural experience. The study by Sipos (2020) explores the possibilities of drama in fostering intercultural awareness among students in Budapest, and it showed that drama could encourage viewpoint-taking and reflection.

Moreover, research also pointed out that through the diversity and choices provided, students are allowed to assume agency that will allow them to acquire a level of critical thinking that could be applied to their own lives (Sipos, 2020). Furthermore, Bolton and Heathcote (1998) emphasized the importance of drama in developing intercultural sensitivity. Through drama, students practice distancing themselves from their own culture and perceive themselves as others (Piazzoli, 2022). For this reason, Piazzoli (2022) added that one of the most applicable ways to promote intercultural engagement is through the arts, specifically drama.

In addition to those strategies and instruments, games and toys are considered one of the sources to introduce IE in the Early Childhood context. Lucas (2017) argued that IE is easier to be acquired and internalized through games, resulting in a more diversified and rich knowledge foundation that improves comprehension of such present cultural differences in the classroom. Correspondingly, Shliakhovchuk and García (2020) stated that video games have the potential to facilitate the growth of intercultural literacy, cultural and social literacy, cultural self-awareness, and a deeper understanding of diverse geopolitical contexts. Moreover, video games can also play a role in challenging or perpetuating bias and fostering the development of intercultural competencies (Shliakhovchuk & García, 2020).

Apart from that, art has also been used to integrate IE into the curriculum. Hajisoteriou and Angelides (2017) investigated instructors’ and students’ collaborative art-making experiences as a strategy for promoting equality IE. By employing collaborative art-making, the study discovered that students are able to voice their opinions, and the exchange of ideas among students, despite their cultural backgrounds, could be facilitated. Fleming (2023) added that the arts’ potential utility for fostering intercultural competency is not limited to exploring arts from other cultures. The arts encourage the formation of a favorable, inquisitive, and empathetic attitude toward

distinction, which is a genuine aspect of IE where the various forms of art could be helpful (Fleming, 2023).

2.3. The PETaL approach: Strategy to cultivate Intercultural Education in the ECE context

The PETaL approach (Gómez-Parra, 2021) has emerged as a solution for integrating IC into Early Childhood Education contexts. This approach emphasizes the urgency of helping students to develop IC as early as possible by realizing that children are the agents of change and part of society, who will interact with the world's diversity.

Having adopted the approach of IE established by Byram (2020) and Dearsordff (2006), the PETaL approach aims to achieve the objective of IE, that is, to reduce social inequities and build a sense of respect in students towards others and their cultural diversity (Hernández and Hermosilla, 2015). Relevant to the goal mentioned, the PETaL approach was designed to encourage ECE students to acquire second languages by developing their international communication ability and a sense of respect for otherness that is also integrated into its components.

2.4. Components of the PETaL approach

Adopting the concept of Intercultural Competencies developed (Byram, 2020), the PETaL approach addresses the four components facilitating cognitive comprehension in ECE: knowledge, skills, attitude, and behaviour (Gómez-Parra, 2021). This section will briefly discuss each component and unravel the intercultural dimension that it entails.

1.1.1. Knowledge

As an approach that adopts CLIL (Content and Language Integrated Learning) and IE, the PETaL approach emphasizes the urgency of embedding IC into the subject content of ECE educational curricula. Such urgency was instigated by the fact that culture is the component that is primarily neglected in a most bilingual context. For this reason, knowledge about intercultural diversity is embedded as one of the critical components in the PETaL approach.

Furthermore, in the context of the IC, knowledge is referred to as an understanding and familiarity with different cultures, languages, and societies (Byram, 2020). This knowledge can include information about cultural customs, traditions, history, and values, as well as an understanding of how these factors shape communication and interactions among people from different cultures. Knowledge in the PETaL approach might include understanding one's own culture and biases, navigating cultural differences, and factual details about various cultures, such as customs, traditions, and history (Byram, 2008).

Although introducing content subjects such as history to Early Childhood may seem too complex, the PETaL approach emerged with other alternatives to fill the gap in this area which is adapted to the age of the learners, by including basic knowledge about dance or music, the meaning of clothes for others, types of games, as well as daily habits in a

different culture. By addressing the cognitive area of children from age 3 – 8 years old and integrating basic information about cultural diversity at an early stage, this approach is expected to encourage ECE children to develop their IC and promote their empathy within an international context.

1.1.2. Attitude

A person's disposition or thinking toward various cultures, languages, and communities is referred to as attitude (Byram, 2020). Attitudes include a desire to learn about and comprehend other cultures and sentiments of curiosity, openness, respect, and empathy toward them. The knowledge of and openness to examining one's cultural prejudices and stereotypes are also attitude traits. Attitude is a crucial component of IC. Addressing the cognition or knowledge and intercultural awareness alone will not suffice to build IC within the subject (Walton et al., 2013). Thus, attitude is listed as one of the core dimensions of the PETaL approach.

Correspondingly, Byram (2020) provides details of the elements included in the attitude component, which includes openness to other cultures and the eagerness to discover differences, respect for other cultures and their practice, empathy for people from other cultures, willingness to question one's own cultural biases and stereotypes, positive attitude towards intercultural communication and interactions. Thus, by incorporating this dimension in the ECE context and combining it with knowledge about cultural differences, it is expected that a positive attitude that includes respect for diversity, curiosity, empathy and openness might be fostered.

1.1.3. Skills

Besides focusing on knowledge and attitude in the context of ECE, the PETaL approach further stresses the significance of intercultural skills and incorporates them into an IE strategy. Intercultural skills will assist students in enhancing their identity, promotion and establishment of an open attitude toward others (Powlishta et al., 2004, as cited in Gómez-Parra, 2021). Moreover, in the PETaL approach, intercultural skills are organized into four categories: cognitive, digital, and social and emotional. Each of these components entitles intercultural competencies as they are interrelated. By articulating intercultural skills in the Early Childhood curriculum, children are expected to adapt to the 21st century by understanding and respecting cultural, ethnic, religious, and linguistic diversity by recognizing their own identity.

1.1.4. Behavior

According to Beacco et al. (2016), the intercultural component is divided into two primary categories: (i) verbal behaviour and (ii) non-verbal behaviour. Due to the realization that verbal and non-verbal behaviour vary across cultures; the PETaL approach identified the need to incorporate behaviour as a core component. It is expected that by integrating behavioural aspects in Intercultural Education in the ECE context,

students will be able to adapt to different cultural contexts and respond appropriately to varied cultural manifestations and communication styles.

Besides, this underlying concept of verbal or non-verbal behaviour could be pursued in the classroom's everyday context by incorporating theatre techniques or drama within the ECE context. Besides, it could be also maintained through storytelling activities (Piipponen & Karlsson, 2019), in which children could practice and develop both verbal and non-verbal behaviours in cross-cultural contexts (Urretavizcaya, 2020).

3. METHODOLOGY

3.1. Research design

This study introduces the PETaL approach to IE in Indonesia's Early Childhood Education context, where IE is not much recognized. The study applies mixed-methods approach, utilizing a sequential exploratory design. Mixed methods research, according to Granikov et al. (2020), incorporates both qualitative and quantitative approaches. It is defined as a method of study that deliberately combines both quantitative and qualitative methods to produce a comprehensive outcome (Creswell & Clark, 2017). Mixed methods research permits to utilize the entire repertoire of methods and techniques to produce fresh information and perspectives in response to research queries (Clark, 2019).

3.2. Participants

Regarding the sampling, this study applied non-probability sampling with a purposive technique. Etikan et al. (2016) defined it as a sampling technique that does not estimate the probability of which elements in the entire universe will be incorporated into the study sample. This sampling technique enables researchers to subjectively select units representing the studied population (Etikan et al., 2016). In this case, one of the kindergartens in Serang City (Indonesia) was selected as a group study representing the population of other bilingual kindergartens in Indonesia. Purposive sampling, as described by Etikan et al. (2016), involves intentional participant selection due to specific qualities. In this approach, the researcher identifies the information needed and actively seeks individuals willing to contribute based on their knowledge and experience. In this study, the researcher seeks to evaluate the practicality of implementing the PETaL approach in the context of Early Childhood Education in Indonesia. Thus, four in-service teachers in kindergarten schools with teaching experience ranging from 93 years in ECE served as participants in both phases of the study. Two teachers were the home teachers of the higher kindergarten group which is referred to as KG B (4-5 years old), while the others were teachers of the lower group referred as KG B (3-4 y.o).

3.3. Instruments

As the study implemented a mixed methods approach, two instruments were used to collect both qualitative and quantitative data: interviews and an observation template,

validated in accordance to the Delphi method. A semi-structured interview containing six questions related to demographic information, participants' knowledge about IE, and their experiences in applying IE in the ECE context prior to the intervention was used in this study. Similarly, a post-intervention interview containing ten questions related to teachers' knowledge of the PETaL approach, teachers' viewpoint of the PETaL approach as well as exploring teachers' standpoints towards the feasible application of this approach was also utilized following the intervention. To answer RQ number 3, which seeks to observe how teachers implement this approach, semi-structured observation was used. Moreover, the observation template includes 10 areas: lesson planning, the 4 ICC components, the instruments used during the session, the interaction taking place, student engagement during the session, as well as assessment and evaluations. As for the scoring, a scale from 0 to 2 is applied to each item, indicating that the item is not observed (=0), observed with improvement (=1) and accomplished well (=2). The numerical findings will be subjected to quantitative analysis in Section 4 of the study.

3.4. Data collection procedure

This research adopted a mixed-method design to explore the feasibility of implementing the PETaL approach in the ECE context. Thence, the data collection procedure consisted of three different parts including pre-intervention, intervention and post-intervention. The first phase of data collection process is a pre-intervention interview. It aimed to answer the first objective and research question, which address participating teachers' perception of the significance of IE. The data-gathering process for pre-intervention was initiated through a face-to-face interview. Once data were collected, a short in-service teacher training on the PETaL approach was carried out, consisting of a six-hour seminar, which served as the intervention of this research. Such intervention was divided into four 90-minute sessions. The discussion for in-service teacher training included a brief introduction to IE, the IE model, the importance of IE, and the PETaL approach as the strategy for IE in ECE contexts. After the intervention, two instruments, observation and interview, were used to answer the second and the third objectives and research questions. The observation was conducted in the classroom where participants usually teach. Observation lasted as long as the class. Data were gathered by using observation sheets validated by the Delphi method. Besides the notes from the diary, the observer used additional notes for research. As for the interview, the same procedure as that for the pre-intervention interview was followed.

3.5. Data analysis software

The data obtained were analyzed by using Atlas.ti. Data were encoded based on the focus of the study, including teachers' perception of the importance of IE, how teachers implemented the approach, and how teachers perceived the approach. Data were analyzed by using a coded-document table. Furthermore, the data obtained were divided into three groups: teachers' perception on the importance of IE, the implementation of the PETaL

approach, and the feasibility of implementing the PETaL approach in the ECE context in Indonesia.

Furthermore, descriptive statistics were employed to analyze the quantitative data obtained from the observation. According to Creswell (2015), descriptive statistics is an approach to analyzing data by describing the tendency of the data set, which is relevant to the study's objective to explore how teachers implement the PETaL approach in the ECE context in Indonesia. Thus, the overall tendency of how teachers implemented the PETaL approach are presented as a mean, median and mode score. Software SPSS v.25 was used for these analyses.

4. FINDINGS

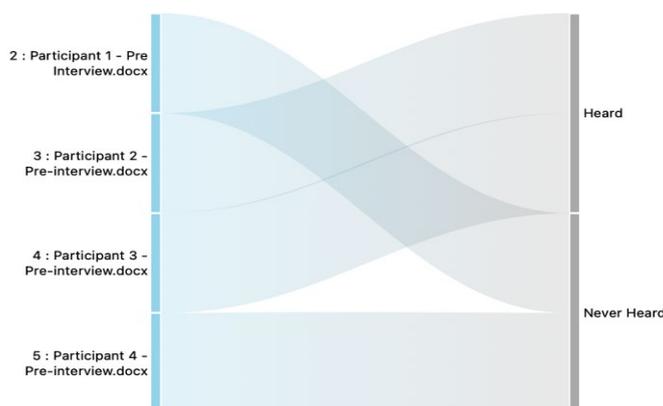
The findings of this study are presented in three different subsections, including: teacher's perceptions towards IE, teachers' perceptions towards the feasible application of the PETaL approach in the ECE context in Indonesia, and how teachers implement the PETaL approach in the ECE context in Indonesia, according to the three research specific objectives and the three research questions established. To keep the confidentiality of the participants, the name of each participant is anonymized: Participant 1 (P1), Participant 2 (P2), Participant 3 (P3), and Participant 4 (P4).

4.1. Teachers' perceptions of Intercultural Education

Based on the analysis by using Atlas.ti, the study found that not all participants were familiar with the concept of IE, as illustrated in Figure 1.

Figure 1

Teachers' familiarity with Intercultural Education



Source: Own elaboration with Atlas.ti

The research found that out of the four participants, only P2 and P3 had heard of the term “Intercultural Education” before. So, P2 and P3 showed some knowledge

regarding IE. P3 associated the term IE with cross-cultural education when being asked about their knowledge about IE. Furthermore, P2 and P3 were also able to provide some examples regarding the implementation of IE. As P2 stated “About its implementation, I am personally not so sure if I have implemented it, but in this school, we have like an end-of-year thematic event, so it’s like a cultural exhibition,” while P3 stated, “Yes, at a more significant level, like this school. Each year we have a one-day cultural exhibition about a specific culture or celebration like Kartini day.”

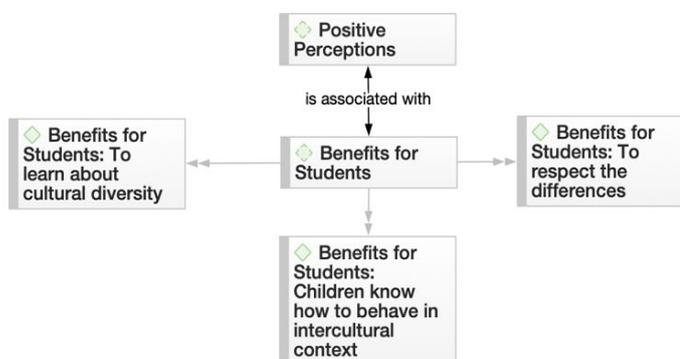
When it comes to asking participating teachers about their views on IE, all participants agree that integrating IE into the school context is necessary. All teachers responded affirmatively to the inquiry regarding the implementation of IE in ECE. It is evident that P1, P2 and P3 responded “necessary” to the integration of IE. P1 stated “If it is right that it is about culture, and as cultural conflict sometimes happened in the classroom among students, I would say it is necessary to implement Intercultural Education in an ECE context since students must know about cultural differences and respect each other”. Similarly, P4 agreed that implementing IE in ECE is crucial, so that children can identify the different features of each culture, including the language, typical food, and custom as P4 stated: “It is crucial since its children must learn other languages and cultures like typical foods, songs, and many more.” To sum up, despite participants’ limited knowledge of IE, these findings showed that they show a positive attitude toward the implementation of Intercultural Education in ECE.

4.2. Perception of ECE teachers towards the feasible application of the PETaL approach as a strategy for Intercultural Education in the ECE context

The second research objective (S.O.2) of this study is to know how teachers perceived the feasible application of the PETaL approach in ECE Indonesian context. Thus, a post-interview phase was conducted to explore teachers’ perceptions of the practical implications of IE. The study discovered that teachers showed positive feedback towards the implementation of the PETaL approach. All participants answered “possible,” “very possible,” or “can be implemented” when being inquired about the feasibility of integrating the PETaL approach into their teaching practices.

Following their positive responses related to the application of the approach, the participants mentioned the benefits of the PETaL approach in their teaching practices. As an illustration, P1 mentioned that the instruments of learning in the PETaL approach allow teachers to deliver material efficiently: “And for the teacher, it’s easier to convey the material”. Similarly, P2 and P4 mentioned that the instruments specified in the PETaL Approach, like toys and games, are very suitable for the children. Thus, it eases teachers to deliver the materials and teach children about IE, since it uses exciting materials.

Not only does the approach benefit teachers, but results also indicated that, according to participating teachers, the PETaL approach benefits students. The detail of this finding will be illustrated in Figure 2.

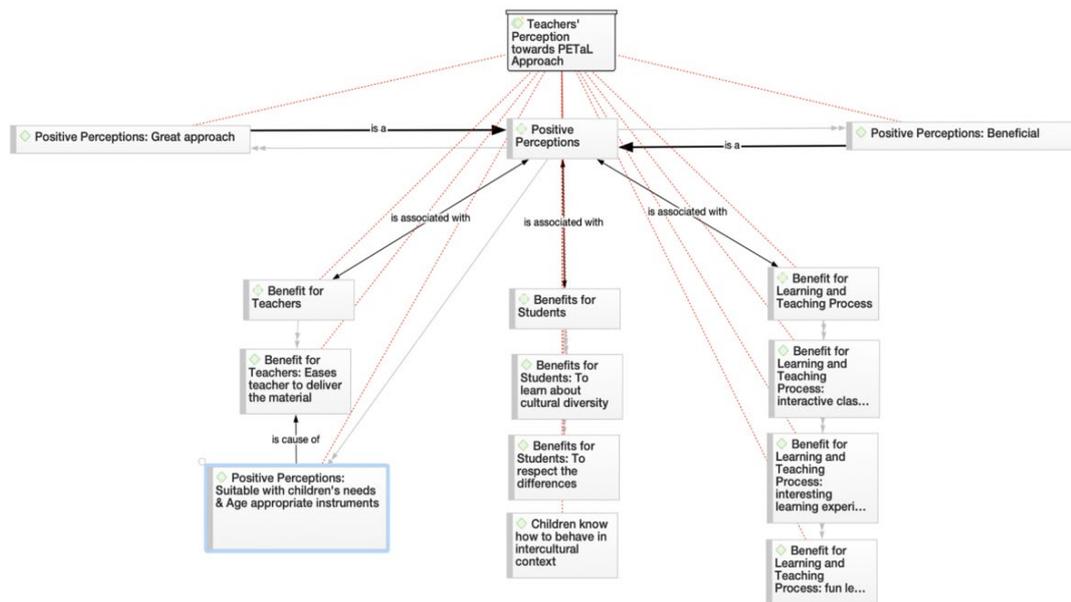
Figure 2*Benefits of the PETaL approach for students**Source:* Own elaboration with Atlas.ti

P1 stated that the PETaL approach is “Beneficial. As for children, the benefit is that children can learn differences and respect differences. And for the teacher, it’s easier to convey the material”. P3 added, “So far, I have noticed some benefits of the PETaL approach. One of them is that the children can learn how to mingle with others who have different cultures or how to behave in an intercultural context.”

Furthermore, this study also found a tendency among teachers stating that the PETaL approach could make teaching and learning more exciting. Participants stated that the PETaL approach favours the teaching-learning process. P2 and P4 stated that the teaching and learning in which the PETaL approach was implemented became more exciting and engaging for the students. P2, who implemented the PETaL approach in kindergarten A (a 3–4-year-olds class), stated that “Children (learning with PETaL approach) are more interested in toys, so maybe that makes learning more interactive and more interesting.” Thus, most teachers showed positive feedback towards integrating the PETaL approach in Indonesian ECE context due to the advantages it offers which will be further illustrated in Figure 3 below.

Figure 3

Benefits of the PETaL approach for students

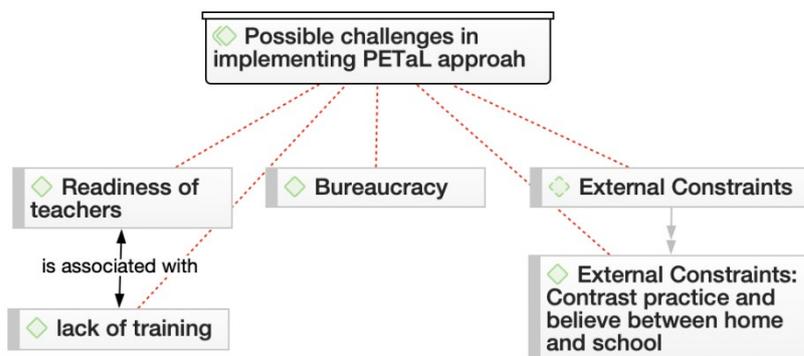


Source: Own elaboration with Atlas.ti

However, when it comes to the integration of the PETaL approach in the long run, this study discovered possible challenges that teachers might face in the future. Figure 3 demonstrated the possible constrains that teachers might encounter in applying the PETaL approach.

Figure 4

Possible challenges in implementing the PETaL approach



Source: Own elaboration with Atlas.ti

The first challenge teachers found in applying the PETaL approach is the unsynchronized teaching practice between home and school, which was in line with the statement made by P1:

But then again, at home, with different family backgrounds, we are not sure if the child will apply what has been learned at school or not. So, I would say that is the possible challenge that teacher might face later. (P1, year: 5-6)

Additionally, this study also found that another possible challenge in implementing the PETaL approach in the Indonesian ECE context is the bureaucracy of the school. As to adapt a new approach, further discussion with the stakeholders is needed. As P4 mentioned, “it’s just that it needs to be discussed with the whole stakeholders of the school” (P4).

Furthermore, readiness of the teachers is perceived as the forecasted major challenge in the adaptation of the PETaL approach in the context of the school. P2 mentioned that “I don’t see any possible challenges so far. If there is, I think it would be about the readiness of the teachers who are lack trainings in IE and PETaL approach”. Additionally, P3 stated that “It can be implemented, it’s just that we need readiness. And indeed, it takes quite a long time to implement the PETaL approach in this context as we need more practices and trial and error as well.”

Thus, more training to implement the approach better is suggested by all participants of the study.

Figure 5

Teachers’ suggestions related to the implementation of the PETaL approach



Source: Own elaboration with Atlas.ti

To sum up, this study found positive feedback regarding the possibility of implementing the PETaL approach in the Indonesian ECE context. However, teachers forecasted some possible challenges in implementing the PETaL approach, one of the major constraints being teachers’ readiness.

4.3. Implementation of the PETaL approach in the Indonesian ECE context by teachers

The final objective (S.O.3) of this research is to find out the implication of the PETaL approach in ECE contexts. This study has utilized observational methods as a supplementary tool to examine how teachers implement this pedagogical approach in the Indonesian Early Childhood Education (ECE) context. The observation sheet had 25 items, including the lesson plan, implementation, student engagement, and assessment. Data collected included the mean scores (ranging from 0 to 2), showing teachers' average level of application, with 0-0.6 scores indicated as low, 0.7-1.4 considered medium, and 1.5-2 recognized as high. These results are provided herein:

Table 1

How Teachers Implement the PETaL approach in ECE contexts

Item	Mean	Min	Max	S.D.
Integrated the focus area of Intercultural Education in PETaL Approach (ICC, Instrument and enriched context).	2	2	2	0
Integrated play as the instrument of the teaching.	1	0	2	1
Integrated toys as the instrument of the teaching.	0.5	0	2	0.866
Integrated music as the instrument of the teaching.	2	2	2	0
Integrated art as the instrument of the teaching.	1	0	2	1
Integrated dance as the instrument of the teaching.	2	2	2	0
Chose an activity that could promote students' engagement.	2	2	2	0
Chose an activity that promotes creativity and cooperative learning.	1	0	2	1
The session stimulates knowledge construction about gender.	1	0	2	0.707
The session stimulates knowledge construction about stereotypes.	1.5	0	2	0.866
The session stimulates knowledge construction about race.	0	0	0	0
The session stimulates knowledge construction about physical differences.	0	0	0	0
The session encourages the openness attitude in students.	1	0	2	1
The session encourages empathy in students.	1	0	2	1
The session encourages acceptance attitude in students.	0	0	0	0
The session promotes students' digital skill.	0	0	0	0
The session promotes students' cognitive skills.	1	0	2	1
The session promotes students' social skills.	2	2	2	0
The session promotes students' emotional skills.	1.25	0	2	0.829
The session helps to develop students' verbal behaviour (language behaviour).	1	0	2	1
The session helps to develop students' non-verbal behaviour such as gestures.	1	0	2	1
Actively encourage students' participation.	2	2	2	0
Asked questions to check students' understanding.	2	2	2	0

Listen carefully to student questions.	2	2	2	0
Responded appropriately to students' questions.	2	2	2	0
Overall Mean	1.21			

Source: Own elaboration with SPSS

Data reported that all participants had successfully integrated the areas of IE mentioned in the PETaL approach, including the ICC components, the instrument, and the enriched context. The mean and standard deviation values for this area resulted in a high mean value and a low standard deviation (SD) value, indicating a high degree of precision. However, data showed some variety concerning the type of ICC component and instruments integrated into this context. The SD value regarding the ICC component being implemented shows a similar value to the higher mean of the item reported, which indicates some variability in the integration of the PETaL approach.

Nevertheless, despite the medium to high score presented, data also indicate the low to inadequate implementation of the PETaL approach in some areas. 4 out of 25 items indicate zero implementation, while one item shows inadequate implementation. The items with the lowest level of implementation are specifically distributed into items no. 11, 12, 15 and 16, which mainly observe the integration of ICC components during the implementation of the PETaL approach. Results show that participants need to implement one of the ICC components (i.e., knowledge), particularly on race and physical differences, reflected in items no. 11 and 12. Furthermore, findings also reported that the subcomponents related to acceptance and digital skills presented in items no. 15 and 16 respectively are not integrated into the implementation of the PETaL approach in this research context. Additionally, this research found inadequate integration of toys during the implementation. The mean value of item 3, which observes the integration of toys in implementing the PETaL approach, is 0.5. Thus, out of the four participants involved, only one participant (P3) used toys as a teaching instrument.

When it comes to the level of consistency in the implementation of the PETaL approach, data reported a varied value ranging from low to high level of variability distributed in each observation item. As shown above, the 0 value of standard deviation is illustrated in item no. 1, indicating that part of the PETaL strategy presented there was consistently implemented by all teachers, showing identical results. Also, items no. 4, 6, 7, 18, 22, 23, 24 and 25 showed S.D.=0, meaning there is no variation in the implementation scores. All teachers consistently utilized these parts of the PETaL strategy, thus resulting in identical scores.

Moreover, some observation items (3, 9, 10 and 19) showed medium value of S.D., which indicates the differences in how teachers have applied certain parts of the approach. As an illustration, the S.D. of items no. 3 and 10 showed a moderate variable with a value of 0.886, respectively. Correspondingly, the S.D. of item no. 9 is 0.707, demonstrating that the aspect of the PETaL approach presented in item no. 9 which testified if the session encourages knowledge construction about gender was implemented inconsistently by teachers, resulting in a disparity in mean scores. Item no. 19 has a S.D. of 0.829, suggesting variations in how teachers have implemented this aspect of the PETaL strategy, resulting in a moderate variety of ratings.

Furthermore, high S.D. (=1) was found for items no. 2, 5, 8, 13, 14, 17, 20 and 21. The implementation scores for these items show a higher level of variability. It implies discrepancies in how teachers have implemented these parts of the PETaL approach. Some teachers had lower ratings (=0), while others received higher ones (=2), resulting in a more extensive range. The table below summarizes the implementation of the PETaL approach in the ECE context in Indonesia.

Table 2*Summary of the results*

Item	Mean	Min	Max	S.D.
Integration of areas of interculturality				
Integrated the focus area of Intercultural Education in PETaL Approach (ICC, Instrument and enriched context)	2	2	2	0
Implementation of the PETaL approach				
The session stimulates knowledge construction about race.	0	0	0	0
The session stimulates knowledge construction about physical differences.	0	0	0	0
The session encourages acceptance attitude in students.	0	0	0	0
The session promotes students' digital skill.	0	0	0	0
Integrated toys as the instrument of the teaching.	0.5	0	2	0.866
Level of consistency in implementing the PETaL approach				
Integrated the focus area of Intercultural Education in PETaL Approach (ICC, Instrument and enriched context).	2	2	2	0
Integrated music as the instrument of the teaching.	2	2	2	0
Integrated dance as the instrument of the teaching.	2	2	2	0
Chose an activity that could promote students' engagement.	2	2	2	0
Actively encourage students' participation.	2	2	2	0
Asked questions to check students' understanding.	2	2	2	0
Listen carefully to student questions.	2	2	2	0
The session promotes students' social skills.	2	2	2	0
Responded appropriately to students' questions.	2	2	2	0
Variation in the implementation of the PETaL approach				
Moderate variation				
The session stimulates knowledge construction about gender.	1	0	2	0.707
The session stimulates knowledge construction about stereotypes.	1.5	0	2	0.866
The session promotes students' emotional skills.	1.25	0	2	0.829
High level of variation				
Integrated play as the instrument of the teaching.	1	0	2	1
Integrated art as the instrument of the teaching.	1	0	2	1
Chose an activity that promote creativity and cooperative learning.	1	0	2	1
The session encourages the openness attitude in students.	1	0	2	1

The session encourages empathy in students.	1	0	2	1
The session promotes students' cognitive skills.	1	0	2	1
The session helps to develop students' verbal behaviour (language behaviour).	1	0	2	1
The session helps to develop students' non-verbal behaviour such as gestures.	1	0	2	1

Source. Own elaboration

In general, data illustrate a medium–high level of implementation of the PETaL approach in this research context. The overall means showed a positive integration of the PETaL approach by teachers in one of the kindergarten schools in Indonesia.

5. DISCUSSION AND CONCLUSION

This study explores teachers' perceptions towards the feasibility of implementing PETaL approach in ECE context in Indonesia as well as investigating teachers' views regarding the importance of IE. The results of this study indicate that two out of the four participants of this study were familiar with the concept of IE and were able to provide examples of its integration in the ECE context. However, the examples being offered were associated only to cultural celebrations, and the participants failed to mention other areas of IE, such as gender equality and acceptance (Roiha & Sommier, 2021). Such findings were associated to the limited exposure received by the teachers regarding the concept of IE: Rahman et al. (2021) confirmed that IE is not much discussed in Indonesia. Besides, its integration into the educational system is also considered limited, as it has only been integrated into several higher education in Indonesia (Tulak et al., 2019). Additionally, inadequate research and sources about the implementation of IE in the Asian context especially in Indonesia (Abduh & Rosmaladewi, 2018) might influence teacher's familiarity with IE.

Despite teachers' unfamiliarity and limited comprehension of the concept of IE, all teachers are aware of the urgency of integrating IE in the ECE context. This discovery is in line with other similar studies conducted in different contexts. The research revealed teachers' positive attitudes toward integrating IE (Anggriawan, 2020; Mahmud, 2018). This can be due to teachers' awareness of the benefits and objectives of IE, as participants stated that implementing IE increases students' awareness about cultural diversity, which later helps to cultivate respect towards differences in children. This finding aligns to the literature that emphasizes the need to teach children about cultural differences, so that they can live peacefully in an environment by respecting one another (e.g., Lourenço, 2018). Additionally, teachers' beliefs about the importance of implementing IE are significant to the objective of IE, which is to encourage students to comprehend and respect diversity (Kim et al., 2022).

Regarding the findings on ECE teachers' perceptions on the feasible implementation of the PETaL approach as a strategy for fostering IE, this study found out that teachers responded with positive feedback towards this possibility, which, according to participants' statements, is due to the benefits the approach brings to both teachers and

students. Besides, participants argued that the instruments specified in the PETaL approach, such as games, toys, music, and drama, are relevant to the needs of children. Thus, findings related to the integration of the PETaL approach could help teachers instill IC in students with the appropriate approach for their ages. Similarly, Lucas (2017) argued that games facilitate the acquisition and internalization of IE, resulting in a more diverse and complex knowledge base that enhances classroom comprehension of such present cultural differences. Additionally, drama, the instrument that the approach adopted promotes intercultural awareness, viewpoint-taking and reflection (Sipos, 2020). Besides, implementing art as one of the instruments in IE promotes the development of positive, empathetic, and inquisitive attitude toward differences (Fleming, 2023).

Although all participants agree that the PETaL approach can be integrated into their teaching practice, some teachers mentioned possible challenges they encounter when implementing it. One of the possible challenges discovered is that parenting style affects children's belief about the difference. Another challenge revealed by parents when implementing the PETaL approach is the readiness of the teachers. Due to the limited period of intervention, teachers might find the need for further training and continuous monitoring regarding its implementation.

Additionally, regarding data on how teachers implement the PETaL approach in the ECE context, this study found out that all participants managed to implement the approach well. The standard deviation for most items showed a low value (0), indicating a high consistency level of the implementation of the PETaL approach in the Indonesian ECE context. The area in which teachers have implemented this approach well includes integrating IE in the PETaL approach (i.e., ICC, enriched context, and the instruments). In contrast, the other areas showed disparities in its implementation.

As an illustration, regarding the integration of the ICC component (i.e., knowledge), the study reported a high variability in its implementation, with a subcomponent of knowledge about stereotypes and gender differences becoming the two most integrated subcomponents in this context. In contrast, the other two subcomponents about race and physical differences are not observed. Such a phenomenon is attributed to the constrained understanding of the teachers regarding intercultural education. It is in line with another research finding, stating that teachers often associated IE with celebration, language, and tradition, yet failed to mention other issues related to IE, such as gender inequality and discrimination (Roiha & Sommier, 2021). Additionally, Anggiawan (2020) stated that the level of implementation of IE is connected with the level of understanding of IE itself.

When it comes to the instruments, music and dance become the instruments consistently used by all participants, followed by play, art, and toys as the less-used instruments in this context. It is presumably due to the topic of the learning that teachers selected to integrate the PETaL approach in the classroom. It is obvious that from the lesson plan being observed, participants teaching in KGB opted for Indonesian traditional dance and songs as the theme of the lesson. For this reason, dance and music became the most integrated instruments in the context. The research also found video, storybook, and role-playing as the second most utilized instruments within the context. It is probably due to the benefits that the instruments offered, as playing videos and reading the storybook related to the topic make the learning process more interactive. Role play is also

discovered as one of the instruments implemented by the participants. As Piazzoli (2022) concluded, drama is an effective instrument to promote intercultural engagement.

Besides the instruments and the ICC components, teachers generally have excellent teaching skills. It was observed that all participants could consistently promote students' participation, ask questions to check students' understanding and respond appropriately to students' inquiries. It is also relevant to the S.D., which showed a low value (0) for the area mentioned. This value indicates the high level of constancy in performing such an area. The fidelity observed in this study is likely influenced by the extensive experience shared among all participants.

In summary, this study, which sought to explore the perceptions of teachers towards the importance of IE and the possible implementation of PETaL approach, demonstrated positive attitude of teachers towards both the importance of IE and its feasibility in the ECE context in Indonesia. Regarding its implementation by participants, the study reported a medium to high adaptation in the ECE context in Indonesia with medium variations in its implementation. To ensure the integration of all subcomponents, more training and continuous monitoring related to the PETaL approach are necessary.

REFERENCES

- Abduh, A., & Rosmaladewi, R. (2018). Promoting intercultural competence in bilingual programs in Indonesia. *SAGE Open*, 8(3). <https://doi.org/10.1177/2158244018788616>
- Achaeva, M., Daurova, A., Pospelova, N., & Borysov, V. (2018). Intercultural Education in the System of Training Future Teachers. *Journal of Social Studies Education Research Sosyal Bilgiler Eđitimi Arařtırmaları Dergisi*, 3. www.jsser.org
- Anggriawan, R. (2020). *Elementary school teachers' perspectives and practices of multicultural education in Indonesia* [Doctoral Dissertation, Illinois State University]. <https://acikbilim.yok.gov.tr/handle/20.500.12812/56612>
- Bank, J. A. (2006). *Race, Culture and Education*. Routledge.
- Beacco, J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, E. M., Goullier, F., & Panthier, J. (2016). Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education. *Council of Europe*. https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/17798/Guide-development-implementation-curricula-plurilingual-intercultural-education_eng.pdf?sequence=1
- Bolton, G., & Heathcote, D. (1998). Teaching culture through drama. In M. Byram & M. Fleming (Eds.), *Language Learning in Intercultural Perspective. Approaches through Drama and Ethnography* (pp. 158–177). Cambridge University Press.
- Byram, M. (2008). Intercultural citizenship and foreign language education. Retrieved from <https://frl.web.auth.gr/sites/congres/Interventions/FR/byram.pdf>

- Byram, M. (2020). *Teaching and assessing intercultural communicative competence: revisited*. Multilingual Matters.
- Caetano, A. P., Freire, I. P., & Machado, E. B. (2020). Student voice and participation in intercultural education. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 9(1), 57–73. <https://doi.org/10.7821/naer.2020.1.458>
- Clark, V. L. P. (2019). Meaningful integration within mixed methods studies: Identifying why, what, when, and how. *Contemporary Educational Psychology*, 57, 106–111. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.01.007>
- Council of Europe. (2008). White paper on intercultural dialogue: Living together as equals in dignity. www.coe.int/dialogue
- Creswell, J. (2015). *Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (Fifth Edition). Pearson.
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2017). *Designing and conducting mixed method research*. SAGE.
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241–266. <https://doi.org/10.1177/1028315306287002>
- Deardorff, D. K. (2011). Assessing intercultural competence. *New Directions for Institutional Research*, 2011(149), 65–79. <https://doi.org/10.1002/ir.381>
- Dusi, P., Rodorigo, M., & Aristo, P. A. (2017). Teaching in our society: primary teachers and intercultural competencies. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 237, 96–102. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.045>
- Etikan, I., Musa, S. A., & Alkassim, R. S. (2016). Comparison of convenience sampling and purposive sampling. *American Journal of Theoretical and Applied Statistics*, 5(1), 1. <https://doi.org/10.11648/j.ajtas.20160501.11>
- Fleming, M. (2023). Arts, language and intercultural education. *Language Teaching Research*, 27(2), 261–275. <https://doi.org/10.1177/13621688211044244>
- Frimberger, K. (2016). A Brechtian theatre pedagogy for intercultural education research. *Language and Intercultural Communication*, 16(2), 130–147. <https://doi.org/10.1080/14708477.2015.1136639>
- Granikov, V., Hong, Q. N., Crist, E., & Pluye, P. (2020). Mixed methods research in library and information science: A methodological review. *Library and Information Science Research*, 42(1). <https://doi.org/10.1016/j.lisr.2020.101003>
- Hajisoteriou, C., & Angelides, P. (2015). Listening to children's voices on intercultural education policy and practice. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 28(1), 112–130. <https://doi.org/10.1080/09518398.2013.872813>
- Hajisoteriou, C., & Angelides, P. (2017). Collaborative art-making for reducing marginalisation and promoting intercultural education and inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 21(4), 361–375. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1197321>
- Hernández, M. E. M., & Herмосilla, A. D. C. H. (2015). An intercultural education: teaching reading in a Mapuche context. *International Education Studies*, 8(10). <https://doi.org/10.5539/ies.v8n10p28>

- Kim, S., Kim, K., & Hwang, Y. (2022). Examining the intercultural competence of early-childhood teachers. *European Early Childhood Education Research Journal*. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2022.2098992>
- Lourenço, M. (2018). Global, international and intercultural education: three contemporary approaches to teaching and learning. *On the Horizon*, 26(2), 61–71. <https://doi.org/10.1108/OTH-06-2018-095>
- Lucas, F. M. M. (2017). The Game as an Early Childhood Learning Resource for Intercultural Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 237, 908–913. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.127>
- Mahmud, M. E. (2018). Exploring teachers' perception on the teaching of multicultural-based religious education. *Dinamika Ilmu*, 259–270. <https://doi.org/10.21093/di.v18i2.1155>
- Maine, F., & Vrikki, M. (2021). *Dialogue for intercultural understanding: placing cultural literacy at the heart of learning*. Springer.
- Mellizo, J. M. (2019). Exploring the effect of music education on intercultural sensitivity in early adolescence: a mixed methods inquiry. *Music Education Research*, 21(5), 473–487. <https://doi.org/10.1080/14613808.2019.1665005>
- Nikawanti, G. (2017). Multicultural education for early childhood. *3rd International Conference on Early Childhood Education (ICECE 2017)*, 58, 228–232
- Oehrle, E. (1996). Intercultural education through music: Towards a culture of tolerance. *British Journal of Music Education*, 13(2), 95–100. <https://doi.org/10.1017/S0265051700003077>
- Parkes, L. (2020). Transitional Stages: Transcultural Competence through Performances of Migration and Identity. *Die Unterrichtspraxis/Teaching German*, 53(1), 66–81.
- Piazzoli, E. (2022). The element of drama in second language education: an intercultural perspective. In *The Routledge Companion to Drama in Education* (pp. 391–407). Taylor and Francis. <https://doi.org/10.4324/9781003000914-43>
- Piipponen, O., & Karlsson, L. (2019). Children encountering each other through storytelling: Promoting intercultural learning in schools. *Journal of Educational Research*, 112(5), 590–603. <https://doi.org/10.1080/00220671.2019.1614514>
- Rahman, F., Ruswandi, U., & Erihadiana, M. (2021). The strategy of developing multicultural education. *Cendikia*, 19(2).
- Rapanta, C., & Travão, S. (2021). Intercultural education for the twenty-first century: A comparative review of research. In F. Maine & M. Vrikki (Eds.), *Dialogue for Intercultural Understanding. Placing Cultural Literacy at the Heart of Learning* (pp. 9–26). Springer.
- Roiha, A., & Sommier, M. (2021). Exploring teachers' perceptions and practices of intercultural education in an international school. *Intercultural Education*, 32(4), 446–463. <https://doi.org/10.1080/14675986.2021.1893986>
- Sari, I. F. (2017). The importance of culture as a basic teaching English language in childhood in Indonesia. *UAD TEFL International Conference*, 1, 286–296. <http://www.seminar.uad.ac.id/index.php/utic/article/viewFile/179/148>
- Shliakhovchuk, E., & García, A. M. (2020). Intercultural perspective on impact of video games on players: Insights from a systematic review of recent literature.

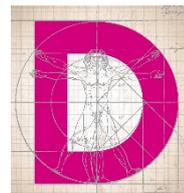
- Educational Sciences: *Theory and Practice*, 20(1), 40–58.
<https://doi.org/10.12738/jestp.2020.1.004>
- Sipos, C. (2020). *Stepping through doorways: an exploration of drama in education, host culture and international schools* [Doctoral Dissertation, University of Dublin].
[http://www.tara.tcd.ie/bitstream/handle/2262/92994/Sipos\(Tamas\)SchEdu2018.pdf?sequence=1](http://www.tara.tcd.ie/bitstream/handle/2262/92994/Sipos(Tamas)SchEdu2018.pdf?sequence=1)
- Spencer-Oatey, H., & Franklin, P. (2012). What is culture? A compilation of quotations. *Global PAD Core Concepts*, 1, 22.
<http://go.warwick.ac.uk/globalpadinterculturalhttp://www.globalpad.net/globalties>
- Topaloğlu, O. (2016). *Raising critical intercultural awareness through creative drama in higher education EFL classes* [Doctoral Dissertation, Atatürk Üniversitesi].
[http://www.tara.tcd.ie/bitstream/handle/2262/92994/Sipos\(Tamas\)SchEdu2018.pdf?sequence=1](http://www.tara.tcd.ie/bitstream/handle/2262/92994/Sipos(Tamas)SchEdu2018.pdf?sequence=1)
- Tulak, H., Wijaya, H., N. Rante, S., Nurmadiyah, N., & Helaluddin, H. (2019, December 9). The intercultural competence in education era 4.0: a learning strategy for students of elementary school in Indonesia. <https://doi.org/10.4108/eai.14-9-2019.2289961>
- UNESCO. (2006). UNESCO guidelines on intercultural education.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147878>
- Urretavizcaya, S. A. (2020). *A storytelling proposal for Infant Education on distance learning* [Master Thesis, Universidad de Valladolid].
<https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/46157/TFG-L2798.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Villodre, M. del M. B. (2014). Cultural identity and using music in the intercultural educational process. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 132, 235–240.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.04.304>
- Walton, J., Priest, N., & Paradies, Y. (2013). Identifying and developing effective approaches to foster intercultural understanding in schools. *Intercultural Education*, 24(3), 181-194. <https://doi.org/10.1080/14675986.2013.793036>

Digilec 10 (2023), 222-243

Fecha de recepción: 12/11/2023

Fecha de aceptación: 04/12/2023

DOI: [https://doi.org/ 10.17979/digilec.2023.10.0.10059](https://doi.org/10.17979/digilec.2023.10.0.10059)



e-ISSN: 2386-6691

EL TEATRO SIMBOLISTA DE EMILIA PARDO BAZÁN Y VALLE-INCLÁN. *LA SUERTE Y TRAGEDIA DE ENSUEÑO*

THE SYMBOLIST DRAMATIC WORK OF EMILIA PARDO BAZÁN AND VALLE-INCLÁN. *LA SUERTE AND TRAGEDIA DE ENSUEÑO*

José Antonio CALLEJÓN GARCÍA*

Universidad de Almería

Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-8026-4400>

Resumen

El presente artículo analiza el valor didáctico y fascinante de los textos dramáticos *La suerte* (1904) y *Tragedia de ensueño* (1901) de Emilia Pardo Bazán y de Ramón María del Valle-Inclán respectivamente, quienes exploran a comienzos del siglo XX, a la búsqueda de la renovación del teatro en España, el poder sugestivo del simbolismo por proporcionar una nueva dimensión artística y provocar una interiorización humanista en el lector-espectador.

Palabras clave: Pardo Bazán; Valle-Inclán; teatro; simbolismo; tragedia

Abstract

This article analyzes the didactic and fascinating value of the dramatic texts *La suerte* (1904) and *Tragedia de ensueño* (1901) by Emilia Pardo Bazán and Ramón María del Valle-Inclán respectively. Both writers explore at the beginning of the 20th century, searching the renewal of theatre in Spain, as well as the suggestive power of symbolism to provide a new artistic dimension and provoke a humanist interiorization in the reader-spectator.

Key Words: Pardo Bazán; Valle-Inclán; theatre; symbolism; tragedy

* Email: josecallejon@protonmail.com

1. INTRODUCCIÓN

Emilia Pardo Bazán reafirma en *La suerte* su propuesta de teatro fidedigno basado en interpretaciones y puestas en escena veraces. Mas sin contradecir dicho criterio, esta obra se va a singularizar en el corpus de dramas realistas representados, por la incorporación de elementos modernistas espirituales que van a determinar un realismo mágico. A través de la invención de un habla rural escrito en castellano, Emilia Pardo Bazán sitúa a los espectadores en Galicia y posibilita una representación con cuarta pared que no pasa por alto el analfabetismo campesino ni la relación de la morfosintaxis con la emoción¹, posibilitando el entendimiento de la costumbre aldeana.

En el aspecto semántico, por otra parte, los personajes no solo transmiten sus inquietudes y problemáticas o detallan el carácter de otros antes de que hagan entrada en escena (ña Bárbara habla sobre Payo, y Payo lo hace sobre Pedro y Margarida), sino que a través de un metateatro repleto de símbolos y de anfibologías² se entremezclan realidad y mito en consonancia con la atmósfera de anochecer alumbrada bajo la luz de candil y el «lunar», que junto al clima borrascoso gallego favorece la fantasía para lograr conseguir una atmósfera onírica en donde cohabitan lo empírico y el intermundo de las creencias, especialmente, a partir de la segunda escena, gracias a la retórica y a la disposición de Payo, que habla a ña Bárbara sobre su semuldanza³, ensueño con la Estadea⁴ o Estantigua (compañía de Satanás) por las noches tirándole del pelo. Refrenda tal acierto dramático Carmelo Lisón Tolosana en su libro *La Santa Compañía*:

La belleza de lo extraño e inesperado, el miedo y aun terror al encuentro con los muertos que presagian la muerte, la sensación de ir más allá de los límites de la coherencia lógica y el deslizamiento hacia un peligroso mundo desconocido, enmarcan la narración en un plano anormal que fuerza a imaginar, simplemente ante el oscuro potencial de sugerencia de lo irracional, mágico e instintivo de la compañía no podemos quedarnos indiferentes, tenemos que dialogar con ella orientando nuestras preguntas a esa estructura informativa que rebosa energía metafísica. (Lisón Tolosana, 2004, p. 299).

2. INCORPORACIÓN DE SIMBOLOGÍA AL REALISMO

Frente a la visión objetivista, racional y utilitaria del realismo y sus bases científico-sociales, el simbolismo (movimiento de 1886) propone un mundo inefable, invisible, misterioso, suprasensible, alejado de la realidad percibida y evidente. Los

¹ El sufijo -iño equivalente a los de -ito e -ico, connota una actitud cariñosa y de afabilidad.

² Ambigüedad de [compañía]: -«¿No hay nadie en tu *compañía*?» -«No traigo más *compañía* que mi negra suerte».

³ Carmelo Lisón Tolosana explica que la semuldanza o semuldanza es como una visión, pero en la que no se ve nada; solo se oye llamar, se siente rezar en una casa etc. (Lisón Tolosana, 2004, p. 118).

⁴ La Estadea es el espectro mayor de la procesión de Almas en pena, Hueste Antigua o Santa Compañía que sale a medianoche a recoger almas de personas vivas; leyenda de procedencia germánica que, cristianizada, demoniza a Odín y a su milicia o «exercitus antiquus» de muertos maléficos y furiosos en procesión a la mansión eterna: «...Gamellas va a destrozar/ impetuoso cíbolo brutal/ de Jormagund pestilente./ Descabezar voy a Grendel...» (Callejón García, 2022, versos 545-548, p. 34).

simbolistas hacen una llamada a la «desteatralización» del teatro, desnudándolo de todas las trabas tecnológicas y escénicas del siglo XIX, apelando a la espiritualidad proveniente del texto cargado de simbología y de la interpretación de ritmo lento semejante a un sueño, con la intención de provocar una respuesta inconsciente más que intelectual. Entre los tipos de símbolos, se pueden diferenciar:

- Símbolos naturales que el poeta extrae como imagen de la naturaleza para expresar su estado interior: animales, geografías, desiertos, grutas, etc.
- Símbolos míticos, emparentados con mitologías, especialmente con la griega, o la bíblica. Los simbolistas decimonónicos quieren encontrar figuras míticas que puedan despertar imágenes o sensaciones ocultas en la psiquis.
- Símbolos de arte sinestésico, con Charles Baudelaire como referente teórico y estético. Estos símbolos, sin embargo, que inicialmente tenían una multiplicidad de sentidos y que estaban cargados de ambigüedad, se transformaron en símbolos fijos, unívocos o específicos, y los poetas de la época se percatan del peligro que significa este empobrecimiento del símbolo. Ante esto, Maurice Maeterlinck establece una diferencia significativa entre lo que él llama símbolos efectivos y símbolos artificiales.

París sirve como punto de encuentro de escritores de varias nacionalidades, especialmente europeos y norteamericanos, atraídos por un estilo simbolista que logra la longevidad gracias a su espíritu y a la actitud decadente influyendo en las futuras corrientes artísticas del siglo XX. Emilia Pardo Bazán también recibe su influencia, y experimenta con el poder de la simbología en *La suerte*, catalogada como obra de teatro realista con bastantes elementos en común a la *Tragedia de ensueño* (1901) de Valle-Inclán (en la primera etapa del dramaturgo).

Al dar valor simbólico a los nombres de los personajes, Emilia Pardo Bazán se adelanta incluso a Federico García Lorca quien treinta años después emplea este recurso en *La Casa de Bernarda Alba* (1936), su obra cumbre con estreno póstumo (1945). El simbolismo del teatro de ensueño y de las vanguardias en general van a permitir que finalmente el teatro se renueve reinventando su propio lenguaje cuando llega el cine, el que lleva a la gran pantalla el naturalismo defendido a ultranza por Pardo Bazán, Galdós o Blasco Ibáñez, como Zola en Francia un realismo que ha funcionado muy bien en la narrativa pero que, sin embargo, no logra encajar como espectáculo teatral fascinador y provocador-reivindicativo a la vez.

Cabe pensar pues, en puestas en escenas innovadoras más o menos transgresoras en su estética que llevan a cabo tanto Valle-Inclán como Lorca en las que el símbolo es un elemento fundamental. Según el criterio que establece diferentes tipos de símbolos (naturales, míticos y sinestésicos) se puede dar paso a la observación, búsqueda y clasificación de los símbolos empleados por Emilia Pardo Bazán, apreciando su aportación en el andamiaje de un drama con atmósfera fúnebre, onírica y enigmática en la que la dramaturga envuelve e implica al espectador con el final trágico imprevisible, muy bien armado dramáticamente en tan solo dos escenas. Así como en *El vestido de novia*, que podría haber sido el prólogo de una comedia centrada en la relación de la

hija de la señora Valverde con el prometido, en *La suerte*, la dramaturga prescinde, empleando términos aristotélicos, del prólogo; conforma *el párodos, los episodios y el estásimo* dentro del soliloquio y del diálogo teatral recurriendo al metateatro; y sintetiza *el éxodo* cuando el personaje de ña Bárbara reconoce absorta a «la suerte» con estupefacción conmovedora. Dicho de otra manera, Emilia Pardo Bazán presenta en el Teatro Princesa de Madrid en 1904, en versión teatral, el final de una ópera moderna costumbrista que podría haberse hecho en el Teatro Real, y a la que no le faltan el coro (Aureanas), los tenores (Payo y Pedro), la voz de soprano (Margarida), el bajo (padre de Ña Bárbara), los barítonos (Cristobo y el arriero) y la voz protagonista de contralto o mezzo (ña Bárbara) acompañados por gaitas galaicas, militares, en la línea de las operetas francesas de la segunda mitad del siglo XIX, como *Orphée aux enfers* y *Les Contes d'Hoffmann* de Jacques Offenbach; *Faust* de Charles Gounod; *Werther* de Massenet; y por supuesto, *Carmen* de Bizet, que combina el romanticismo y el realismo escénico alcanzando una gran popularidad entre todas las ópera-comiques. Y cabe mencionar también de Bizet, la ópera *Les pêcheurs de perles* (1863) y asimismo *Lakmé* de Léo Delibes, por su famoso dueto de las flores.

En España, como ocurre en el teatro con los dramaturgos, los compositores se decantan por garantizarse el éxito y el sustento con la zarzuela. Pero a partir de 1838, maestros como Ramón Carnicer i Batlle y Baltasar Saldoni, alentados por los intelectuales del momento, apuestan por la ópera nacionalista. La Restauración borbónica iniciada en 1874 también permite a la sociedad más acomodada recuperar la costumbre de asistir a los espectáculos, y el Teatro Real se renueva y se convierte en el epicentro de la manifestación escénica y lírica. Tomás Bretón, con su ópera *Los amantes de Teruel* estrenada en 1889 en el Teatro Real establece la primera concepción operística nacional en España, y durante los años noventa, compositores como Ruperto Chapí (autor de *Margarita la Tornera*) o Emilio Serrano adoptan las fórmulas italianas, wagnerianas y populistas con un fuerte estrato nacionalista. Y se produce el advenimiento en el mundo de la ópera española de dos de los más influyentes protagonistas musicales de finales del siglo XIX, Enrique Granados e Isaac Albéniz. No es el cometido de este trabajo científico especular sobre los planteamientos que Emilia Pardo Bazán pudo explorar con *La suerte*, pero el análisis de la particularidad del texto dramático y la riqueza cultural folklórica que la rodea merece como mínimo plantear las posibilidades escénicas que ofrece tanto teatrales como cinematográficas respetando el espíritu de la autora y teniendo en cuenta que Pardo Bazán incorpora los elementos simbolistas de forma más ecléctica y menos abstracta que otras propuestas de teatro simbolista. Un texto dramático de tanta calidad como *La suerte* ofrece múltiples posibilidades para su puesta en escena musical operística, con títeres, etc., al que esta investigación sugiere la incorporación de las sombras chinescas ancestrales (de moda en España desde principios del siglo XIX y preludio de la llegada del cine) por su encaje apropiado: «las sombras chinescas» permiten recrear los momentos metadramáticos acoplando la pantomima de forma simultánea a la interpretación actoral en un realismo mágico y ayudando a prolongar la escena o a implementar otras imaginarias; y además favorece la atmósfera gótica sin restar verismo con el efecto de desvincular los gestos de las sombras de los de la expresión corporal de sus personajes, un recurso que va a

emplear Friedrich Wilhelm Murnau (Bielefeld, Alemania, 1888-Santa Bárbara, California, 1931) en la película de cine mudo *Nosferatu* (1922) y Francis Ford Coppola, setenta años después en *Drácula* (1992) ambas adaptaciones de la novela (1897) de Bram Stoker (Clontarf, Dublin, 1847-Pimlico, Londres, 1912).

3. CONEXIÓN DE *LA SUERTE* Y *TRAGEDIA DE ENSUEÑO*

Valle-Inclán y Emilia Pardo Bazán son seducidos por el simbolismo de Maeterlinck y plasman en varias obras con bastantes similitudes el pesimismo social provocado por el desastre del 98, igualmente inmiscuidos en la búsqueda de una renovación estilística del teatro anquilosado de la época. *Tragedia de ensueño* se engloba en la primera etapa de su autor, la de simbolista iconoclasta que publica sus textos dramáticos en revistas (antes de evolucionar al teatro esperpento) como propuesta que se abre a la imaginación frente al teatro hueco de Echegaray y compañía. Concretamente, *Tragedia de ensueño* es publicada por primera vez en 1901 en la revista Madrid, tres años antes de que doña Emilia estrene *La suerte*. Hay que puntualizar al respecto, que Emilia Pardo Bazán incorpora a la edición impresa recogida después en el tomo XXXV de Obras Completas dedicado al teatro, una dedicatoria a don José María Narváez y del Águila, Porcel y Ceballos y Alvarado (Loja, Granada, 1854-Madrid, 1915), III duque de Valencia, II marqués de la Gracia Real, XIV marqués de Espeja, IV conde de la Cañada Alta y III vizconde de Aliatar, elogiando de él estas virtudes: «artista por ley de naturaleza y por continua adquisición de refinada cultura; uno de los últimos representantes de aquella antigua nobleza, conservadora de su clara tradición y su alto estado» La dramaturga coruñesa marca así cierta distancia con la burguesía que boicotea sus estrenos, y por otra parte, su dedicatoria a alguien de la nobleza le permite visibilizar la triste realidad y el trágico porvenir de los hijos abandonados e ilegítimos (en todas las esferas sociales). No sería la primera vez que intenta a través de la diplomacia epistolar sensibilizar a la alta alcurnia. Sirva de ejemplo su ruego en 1888 a la Reina Regente, María Cristina de Habsburgo y Lorena, para que conceda indulto a dos condenados (uno gallego).

3.1. Sinopsis de *Tragedia de ensueño* y *La suerte*

Tragedia de ensueño sucede en una Galicia rural de ensueño. Una anciana centenaria ciega, del dolor que le han causado las muertes sucesivas de sus hijos a lo largo de la vida, está junto a la puerta, fuera de su casa meciendo bajo la luz crepuscular al único ser amado que le queda, un bebé que también agoniza porque la oveja que le proporciona la leche ha desaparecido inexplicablemente. Surgen tres hermanas institutrices que cantan presagios, y después llega un pastor que informa de que no ha podido encontrar a la oveja. La anciana desesperanzada cuando el bebé fallece, grita a la muerte su desgarró por la crueldad con que ésta le trata al final de su vida.

La suerte transcurre en una casa de campo de Galicia durante el anochecer víspera de la fiesta de San Froilán, patrón de Lugo. Ña Bárbara, anciana septuagenaria que tiene su casa en un altozano poco hospitalario de la aldea, junto al río Sil, recapitula a solas a

la luz de candil los días de sus mocedades con planes de boda truncados tras la muerte de su novio Cristobo, reclutado para la guerra (de Cuba); y cómo queda completamente sola después de morírsele también el padre. Tras una vida de duro trabajo en la tierra, oficio propio de hombres, ahora recela en secreto el tesoro logrado como aureana en el río, del que está ajeno Payo, muchacho que ha recogido del hospicio para que le ayude en las faenas del campo y le dé compañía en su vejez. Pero cuando éste le comunica que *ha caído soldado*, en su temor y desasosiego por que se repita la historia, y enternecida al saber que el doncel pretende a una moza, Margarida, que no solo no está por él, sino que se mofa cuando Pedro, el novio, varios años mayor, lo humilla por ser hospiciano (nacido de una relación «vergonzosa»), la vieja aureana entrega su oro al muchacho para que compre su redención militar. La situación se precipita, pues en esa misma noche de luna llena, a decisión de ella, Payo va a emprender camino a la aldea para permutar el oro, y al abrir puerta, ve pasar en ese justo momento a Pedro y Margarida y se lanza contra su rival instigador. Ña Bárbara se rompe al ver cómo Payo cae por despeñadero al río en donde se hunde con el peso de la saca de oro custodiada junto al pecho que ella acaba de entregarle.

3.2. Diferencias y similitudes entre *Tragedia de ensueño* y *La suerte*

Valle-Inclán, en *Tragedia de ensueño* opta por un lenguaje más poético o metafórico inclusive en las acotaciones, más amplias que las de *La suerte*, miméticas. Esta moda entre simbolistas es adoptada por Valle-Inclán para defender su propuesta de teatro leído y ensoñado con gran imaginación. Y desde esa idea, despersonaliza a los actantes (la abuela, las niñas, el cazador, etc.) a diferencia de Pardo Bazán que sí que procesa su trabajo para una puesta en escena ante público más psicológica y con el propósito de ampliar las convenciones teatrales de la época. No obstante, a diferencia de sus demás obras teatrales realistas, la invención de un habla basado en el gallego es un elemento poético a destacar que la dramaturga emplea con dominio para caracterizar el analfabetismo de los personajes dentro de un contexto rural y parroquial que evidencia el control moral de la sociedad por una iglesia presente en todo momento en la obra. Emilia Pardo Bazán, pues, recrea el conflicto de *La suerte* en una ambientación regionalista dándole un valor etnográfico real que concreta en una aldea gallega cerca del río Sil en donde las mujeres se hacen al oficio de aureanas o buscadoras de oro. La caracterización a través del lenguaje apócrifo (se presupone que también con tono gallego adecuado) ya proporciona información geográfica de la escena antes de que aparezcan otras referencias más concretas dadas por ña Bárbara y Payo. Por tanto, la metáfora teatral de *La suerte* se ambienta en una escena realista que atiende a dos factores esenciales: la escenografía y la interpretación con las indicaciones pertinentes para su escenificación. Las actrices y los actores deben considerar para su interpretación lo que los personajes dicen de ellos mismos y sobre los demás (trama); la actitud con la que lo expresan (acotaciones y expresiones evidenciables); y el nivel cultural y contextual del lenguaje. Emilia Pardo Bazán, dominadora de este aspecto, que demuestra en otros trabajos como *La piedra angular* (1891), consigue con dicho lenguaje campesino inspirado en el gallego, transportar a los espectadores a través de la

sugestión (simbolista). Y del mismo modo, también determina una fecha concreta del año, la noche del 4 al 5 de octubre. A diferencia de ella, Valle-Inclán recrea una atmósfera gallega de ensueño, propia de cuento de hadas, atemporal y despersonaliza como ya se ha dicho a los personajes, más en la línea simbolista maeterlinckiana. Una coincidencia a destacar es que tanto en *Tragedia de ensueño* como en *La suerte*, las dos protagonistas son ancianas, y ambas sufren el varapalo cruel de la muerte de sus seres queridos, Igualmente, concluyen la obra con un grito de exhalación desesperanzado en una atmósfera crepuscular gótica. Pero en la obra de Pardo Bazán los personajes (con nombre) están conectados a las problemáticas de la sociedad: el sistema de reclutamiento militar, la guerra de Cuba, la tradición del mayorazgo, el oficio de aureanas, la fiesta parroquial, y especialmente, la marginación de los hospicianos provenientes de inclusas que la autora quiere visibilizar. También, tanto en una obra como en otra, la tragedia sucede a dos personas huérfanas inocentes. Y aunque en la obra de Valle-Inclán no se haga referencia a las inclusas, aparece la figura de la oveja que supuestamente iba a alimentar con su leche al bebé, así como en las inclusas se procuraba alimentar a los bebés abandonados con leche de burra inútilmente una vez perdidas las defensas maternas, de ahí que los bebés fueran bautizados inmediatamente tras su ingreso, preocupación que la anciana de Valle-Inclán expresa:

Cuando enterraron a su padre aún no era nacido...

Cuando enterraron a su madre aún no era bautizado...

En el contexto religioso de la visión cristiana el sacramento del bautismo protege a los niños del purgatorio en caso de fallecer, pues llegan al mundo manchados por el pecado de sus padres.

Con respecto a las referencias simbólicas premonitorias, ambas evocan la imagen mitológica de la rueca asociada a Clotho⁵, la parca que hila con la rueca el destino inevitable de los hombres. Igualmente, ambos textos generan un clima lóbrego (romántico) recurriendo al empleo de palabras relacionadas explícitamente con la muerte: «féretros», «mortajas», «enterrar», «sepultura», «camposanto»... Lo efímero de la vida también es mencionado en ambos textos de otra forma menos luctuosa. En *La suerte*, ña Bárbara anuncia a Payo que la belleza de Margarida trabajando en el campo, bajo el sol, durará poco. Y del mismo modo, la anciana en *Tragedia de ensueño* también en una reflexión sobre la muerte tan pesimista como poética, lamenta el que las flores marchiten y que las estrellas no puedan ver el amanecer, mientras el lloro del bebé se va atenuando, otra manifestación simbólica de la presencia de la muerte.

En cuanto a la simbología de los colores empleada en las dos obras, es manifiestamente cristiana, con connotaciones negativas para lo negro y la oscuridad, y positivas para lo blanco y la luz. La ceguera de la anciana en *Tragedia de ensueño* está argumentada desde una perspectiva determinista por su edad, pero al mismo tiempo, alude simbólicamente a una fatalidad negra y cruel destructora de sus hijos y nietos que la ha sumido en el abismo del dolor; de igual forma, en contraposición del negro en el

⁵ Moiras griegas: Clotho, Lachesis y Atropos.

cuervo, señal de mal agüero, el color blanco está vinculado a los pañales, a la oveja, a leche, a la rosa, o al cirio blanco. Los números citados ocultan simbología cristiana, como constata la intervención de las tres sirvientas estableciendo una metáfora de los tres reyes magos ante el niño Jesús. También son presagios significativos las pérdidas de las prendas de las sirvientas en el río, la desaparición de la oveja, y las «visiones» inquietantes y estremecedoras de la anciana ciega comparables a las de Payo en *La suerte*. Si él confiesa que de noche estando acostado una mano fría le agarra y le tira del pelo, y que siente pavor de pasar de noche junto al camposanto (alusión a la Estadea y/o Estantigua y a la Santa Compañía), el personaje de Valle-Inclán siente la presencia de la muerte en la mirada perdida del bebé que describen las tres institutrices, y se niega a entrar a la casa porque dice que allá dentro no es el viento, sino la muerte la que anda azotando las puertas. Este recurso escalofriante genera una yuxtaposición entre el espacio exterior en donde se encuentra la anciana y el interior tenebroso de la casa, del mismo modo que ocurre en *La suerte*, pero desde dentro hacia afuera cuando ña Bárbara está presenciando desde casa la pelea de Pedro y Payo junto a barranco, con desenlace trágico.

Tabla 1

Comparativa de Tragedia de ensueño y La suerte

	<i>Tragedia de ensueño</i> Ramón M. Valle-Inclán	<i>La suerte</i> Emilia Pardo Bazán
Año de edición o estreno	1901, en Revista Madrid	1904, en Teatro de la Princesa
Precedentes sociales	Desastre 98. Pérdida de Cuba, Filipinas y Puerto Rico. Fatalismo y desánimo	Desastre 98. Pérdida de Cuba, Filipinas y Puerto Rico. Fatalismo y desánimo
Extensión	menor	menor
Lenguaje poético con influencia simbolista de Maeterlinck	Visión iconoclasta simbolista sin proyección a la escenificación por parte de autor. Propuesta de teatro leído con imaginación	La autora busca ampliar convenciones del teatro realista representable para dar forma a los problemas existenciales de la sociedad con incorporación ecléctica de símbolos (no abstractos)
Acotaciones	Amplias y poéticas	Miméticas
Tiempo escénico y ambientación	Crepúsculo atemporal ensoñado en paraje gallego rural sin ubicación exacta (exterior)	Crepúsculo de luna llena en la víspera de fiesta de San Froilán (5 octubre) con atmósfera misteriosa de luz de candil junto a río Sil (interior)
Yuxtaposición escénica	Desde exterior a interior	Desde interior a exterior
Protagonista y víctima	Mujer anciana y ser inocente	Mujer anciana y ser inocente
Dramatis personae breve (propio del teatro simbolista)	Despersonalización de personajes con nombres genéricos (La abuela, el pastor, las niñas...)	Personajes concretados: ña Bárbara, Payo, Pedro y Margarida más los mencionados metateatrales (Cristobo, padre...)

Símbolos premonitorios de cultura cristiana sobre el destino fatal con triunfo de la muerte e influencia del Gran Teatro Gignol (1897-1962) fundado por Oscar Metenier inspirándose en el Teatro Libre de Antoine	La rueca (asociada a Clotho) Río Viento (muerte) Aullidos de los perros, desaparición de oveja, Pérdida de prendas por corriente del río El viento y el cuervo Color blanco en la leche, la oveja, pañales, rosas, cirio, ojos de mármol dioses griegos, ángeles Y color negro en la muerte, sombras y cuervo Numerología Alusiones a la muerte: féretros, mortajas.	La rueca (asociada a Clotho) Río (Sil) Superstición de Payo Mano fría Expresiones presagio: «¡Ni mi padre que saliese de la sepultura!» Temores de ña Bárbara de que se repita tragedia Revelación de secreto (mala suerte) Color negro en sombras y endrómenas Alusiones a la muerte: enterrar, mortaja, sepultura, camposanto, padre, Tiro a Cristobo en guerra.
Final aristotélico: la desgracia provoca miedo y piedad en espectador	Narrado	Acción en tiempo real narrada por personaje ante público (innovación)

3.3. Apreciaciones sobre el uso de la terminología y símbolos en *La suerte*

3.3.1. Símbolos naturales, míticos y sinestésicos

- El término más veces pronunciado por los personajes es [oro], diecisiete veces repartidas entre ña Bárbara, aureana atesorando una saca en secreto, y Payo, con expresiones hiperbólicas como “no paso junto al camposanto de noche ni por todo el oro del Sil” proporcionando información sobre el contexto geomorfológico y social folclórico.
- En el texto dramático se repiten otras palabras y alusiones que conforman una atmósfera de realismo mágico y el contexto social y folklórico empleando a veces la sinonimia sin restar realismo al analfabetismo de los personajes. Así, la palabra [suerte], se dice 4 veces, pero también se alude a la fortuna, al castigo de Dios, y a la sentencia del rey (sorteo de reclutamiento para el ejército). También se alterna la expresión «hacer burla» con «hacer risa» y «reír la gracia» a la burla. O se menciona al hacedor supremo, a veces como *Dios*, otras como *Nuestro Señor*, y como *Jesús* al comenzar y cerrar la obra. El término [río] se dice así 6 veces, y solo una vez Sil que confirma la geolocalización de la escena, y otra agua (en la expresión hecha premonitoria «no mudemos el correr del agua»). Payo se dirige a Ña Bárbara también como «ña mi ama»; entre las dos formas, 10 veces. Aunque entre los nombres, lo más llamativo es el caso de Pedro, antagonista de Payo que que el hospiciano pronuncia 3 veces, a diferencia de Ña Bárbara que se refiere a él como «ese borracho», «pellejo», «valiente falso», «tal», «el otro», y «ese traidor».
- El sufijo -iño, que en la estructura externa sirve para ubicar la escena en Galicia, en la estructura interna descubriendo cariño y afecto, como demuestra ña

- Bárbara al decir «Cristobiño» y «Payiño»; y del mismo modo, también desdramatiza como sucede en el caso «areniñas» o «malpocadiño».
- La simbología de los colores negro y blanco, luz y oscuridad, también está relacionada con la percepción de la belleza de los personajes: ña Bárbara recuerda el rubio dorado de sus trenzas juveniles, y Payo se refiere a Margarida como la «moreniña». El sufijo –iña con connotaciones cariñosas, muestra a la muchacha desde su prisma (como un plano subjetivo en cine).
 - La sinestesia apreciable en la «negra suerte» que repite Payo también aparece en la retórica de la anciana con «peñas bravas» describiendo un paraje poco hospitalario al que la autora reserva el desenlace trágico.
 - El empleo de palabras en desuso que forman parte de la escenografía simbólica campesina y de las posibles imágenes que provoca en la psiquis del espectador: penedo (cerro, escollo, peñón, promontorio); «maino» (parado en gallego); «endrómenas» (invenciones); «ir de rúa» (ir de fiesta nocturna); «rapaza» (muchacha); «feitezado» (hechizado); «malpocado» (desgraciado); o «descomulgado» (malvado, perverso).
 - En la utilización de los nombres de animales, observado según la simbología, Payo se auto compara con un can por su predisposición a la obediencia, lealtad y deseos de ser aceptado socialmente. Por su parte, ña Bárbara le compara en el monólogo del comienzo con una paloma, que representa al espíritu santo en el cristianismo. Y en contraposición, en la trifulca trágica final, lo compara con un lobo bajo la luna llena, aunque no por ser una persona en la que no se debe confiar, significado en el cristianismo que bien utiliza la autora en *Los Pazos de Ulloa* al hablar de «una tierra llena de lobos»; en este contexto, también con interpretación bíblica y cristiana, el lobo representa a una bestia «antropomorfizada», y casualmente, en víspera de la fiesta de San Froilán, celeberrimo por haber castigado a un lobo a cargar piedras (como Payo carga oro en su pecho).
 - La luna llena, «lunar» llamado por ña Bárbara, es empleada ya no solo para iluminar la acción trágica, sino que dramáticamente es un mal influjo en la toma de decisión precipitada de la anciana. Por tanto, la luna como elemento luminotécnico puede aportar una luz especial en el escenario, pero como elemento simbólico es un influjo fatídico.
 - El empleo de la palabra polisémica *cuerda* por ña Bárbara presupone connotaciones horribles durante el instante clímax de avaricia y de desconfianza de la anciana. En contraposición, en la segunda escena, y con la misma acepción o significado, la cuerda es para Payo su recuerdo tirando de la vaca muy niño después de ser adoptado por ña Bárbara.
 - Los términos *inclusa* y *hospicio* (los niños abandonados en las inclusas son trasladados al hospicio tras cumplir varios años de edad) aparecen con la misma intención de mostrar a Payo como expósito ilegítimo con el doloroso conflicto de no conocer a sus verdaderos padres. Pero la autora asigna el empleo de [inclusa] a ña Bárbara que la pronuncia con cariño (una vez); y el de [hospicio] y [hospiciano] a Pedro, (narrado por Payo) con la intención de herir y humillar.

- El texto está repleto de terminología relacionada con lo ominoso: gusanos, terror, miedo, endrómenas, guerra, tiros, enterrar, sepultura, mortaja, muerto.
- El último parlamento de ña Bárbara describiendo la pelea de los muchachos hace referencia bíblica oculta al gritar «¡Socorro, cristianos!» y llamar «traidor» a Pedro, quien negó a Jesús tres veces, lo cual proporciona un desgarramiento mayor.
- [Descomulgado], palabra que le dedica Payo a Pedro al correr hacia él, adopta significados ambiguos. Pero desde el prisma cristiano está anunciando que Pedro va a quedar marcado antes de que suceda la tragedia. Empleando el mismo recurso, Emilia Pardo Bazán pone en boca de ña Bárbara «¡Ese traidor lo va a tirare; y si ahí cae, muerto es!» que excita la imaginación del espectador cuando ña Bárbara dice «¡Allá va, allá va al río...!» antes del grito desgarrado y trágico con que concluye parlamento y obra: «¡La suerte!»
- Cabe mencionar, aunque no desde una visión epistemológica del símbolo, sino por su polisemia, el uso de las palabras Margarida y Bárbara que van a analizarse a continuación, y que cargan de connotaciones a los personajes por tener el nombre de una flor y el femenino de la palabra bárbaro. Y otras tres palabras que por homofonía, localizadas durante el estudio de la estructura externa, son incluidas por la autora en el texto:
 - Quemada: fonológicamente, introduce la palabra quemada.
 - Compañía: Se refiere de forma explícita a la soledad o amigos de Payo. Pero al hilo de otros símbolos como el cruceiro y las ensoñaciones presagio, la utilización del término alude de forma incitante y ambigua a la Santa Compañía.
 - Tornar (e): Es pronunciado como verbo hasta en cuatro ocasiones por ña Bárbara entre las dos escenas, haciendo uso de dos significados, [regresar]: «cuando tornares amore, habrá para mercar bueyes»; y [volverse como]: «¡Si con solo ver la sangre te tornas como la cera!» No es casualidad, ni arbitrario, el que una escritora como Emilia Pardo Bazán abordando el poder de la simbología en su teatro, haya dejado escapar la palabra «torno» en una obra de teatro que aborda precisamente la marginación y la maldición de los bebés abandonados en las inclusas. El torno, por tanto, no es mencionado como tal, pero Emilia Pardo Bazán lo incluye como «símbolo homófono» enmascarado en la escena.

3.3.2. Simbología de los nombres de los personajes

- Cristobo. El nombre de Cristobo, variación de Cristóbal, del griego [Khirstóphoros], significa «aquel que lleva consigo a Jesucristo», portador de Cristo, explicado con la leyenda de Reprobos, un cananita⁶ que por sus 2,30 m. de altura era porteador, oficio consistente en transportar a las personas desde la orilla de un río a la otra cuando aún no existían los puentes. Se dice que

⁶ Del arameo, [cananita] significa fervoroso, entusiasta.

transportando una vez a un niño pequeño, el río creció y el crío le parecía tan pesado que Cristóbal apenas lo podía llevar, confesión que le hizo al crío tras alcanzar el otro lado de la orilla, a lo que el escuincle respondió: «Tú no solo has tenido en tus hombros el peso del mundo, sino al hombre que lo creó. Yo soy Cristo, tu rey, a quien tú has servido en este oficio». Desde ese momento fue conocido como «Christophoros» o «portador de Cristo» y finalmente como San Cristóbal, que en España se ha convertido en el patrón representante de los conductores y ferroviarios, de la conciencia de responsabilidad de cualquier persona que se pone al volante. Desde ese enfoque, de ese contacto con Jesucristo, se extrae una lectura mística, ya que Cristobo se embarca a la guerra (de Cuba) y no regresará más. Y desde una mirada al mito y a la tragedia, también guarda similitud con el viaje al Hades a través del río Estigia, o aún más relacionado con desembarco intercultural vikingo en Galicia, a través del río Derwent al Valhala de Odín. Por otra parte, la simbología, como ya se ha comentado en relación al título *La Suerte*, propicia ambigüedad, y por tanto, la realización de más lecturas simultáneas. Cristobo (Cristo inocente que muere en la guerra) es en la vida de la protagonista que le recuerda en escena, el pasado ilusionante con final malogrado, una alusión al galleguismo y regionalismo que reclama innovaciones ganaderas, agrícolas y de comunicación frente al caciquismo, al clientelismo o el *cunerismo* de diputados centralistas que la mayoría de las veces no habían pisado el lugar que representaban, y que sufre su declive a causa de los enfrentamientos entre tradicionalistas y liberales hasta disolverse en 1892 la Asociación Regionalista Gallega y la Patria Gallega, órgano oficial creado y dirigido por Murguía. Al mismo tiempo, la autora está legitimando al emplear el nombre de Cristobo, la tesis del historiador gallego Celso García de la Riega (Pontevedra, 1844-Ibidem, 1914) en la Sociedad Geográfica de Madrid el 20 de diciembre de 1898, que modifica el dato historiográfico de la procedencia de Cristóbal Colón con pruebas irrefutables sobre su nacimiento en Poio, Pontevedra. Emilia Pardo Bazán estrena *La suerte* en el Teatro Princesa de Madrid el 5 de marzo de 1904, cuatro meses antes del izado de la bandera gallega en La Habana (concretamente, el 25 de julio de 1904), ciudad en la que se propicia la creación del Himno Gallego⁷ presentado el 20 de diciembre de 1907, y en la que se forja lo que con el tiempo se convierte

⁷ El texto definitivo del himno de Galicia escrito por Eduardo de María González-Ponda y Abente (Puentecesco, A Coruña, 1835-A Coruña, 1917) y musicado por una figura fundamental del Rexurdimento Gallego, Pascual Veiga Iglesias (Mondoñedo, 1842-Madrid, 1906), se publica como *Os Pinos* por primera vez el 22 de mayo de 1890 en un cuaderno del concurso convocado por El Orfeón de La Coruña para adoptar una Marcha Regional. Y también en *A Monteira de Lugo* y en *El Eco de Galicia* de La Habana. Pero aunque se producen ensayos, finalmente no se interpreta hasta 1907 en el Centro Gallego de La Habana, hoy Gran Teatro de La Habana, que va a ser adoptado hasta 1923 por regionalistas y agraristas en sus actos, consolidándose paulatinamente como símbolo de Galicia e intensificándose su interpretación pública tras la prohibición durante la dictadura de Primo de Rivera. Del mismo modo se evita su uso durante la dictadura franquista, pero a partir de 1960 vuelve a retomarse, concretamente la primera parte, aunque disimulando el aspecto ideológico. El motivo central del himno es que Galicia (nación de Bregán en poema) despierte de su letargo y camine hacia la libertad escuchando la voz de los rumorosos pinos que simbolizan al pueblo gallego.

en la Real Academia Gallega. Es, pues, constatable el valor contextual de la obra, en donde el nombre de Cristobo representa igualmente, la afluencia masiva de gallegos desde los puertos de La Coruña, Villagarcía-Carril y Vigo hacia América a partir de la década de los ochenta del s. XIX, cuando los nuevos medios de transporte y las cadenas migratorias constituidas permiten llegar a Argentina, Cuba, Brasil y Uruguay, países necesitados de mano de obra barata y personal en los servicios e industrias que se están forjando mientras Galicia sufre el desajuste socioeconómico a consecuencia de la situación de una agricultura antediluviana y empobrecida, o de la obligatoriedad del servicio militar en tiempos de guerras, que conlleva a la huida de muchos jóvenes para poner sus vidas a salvo, que analiza José Ramón Campos Álvarez (1993-1994).

- Las mañanas de San Juan⁸. La fiesta de las hogueras sintetiza las tradiciones pagana y cristiana. Si en el mundo antiguo es Jano quien cierra la puerta del pasado y abre la del futuro (poniendo nombre al primer mes), en el mundo cristiano los cancerberos son dos. San Juan Bautista, el anunciador de la venida del salvador de la humanidad, rige la entrada del verano (24 de junio); y San Juan Evangelista, redactor de su biografía, tutela el solsticio de invierno (27 de diciembre). De igual manera, el fuego simboliza esperanza y resurrección. Cuando Ña Bárbara dice que «otra aureana mejor, ni en toda la ribera. Y a más, bien parecida, que paraba al sole. La color, imitante a las mañanas de San Juan...», se refiere a la belleza y a la ingenuidad feliz de su juventud estableciendo una analogía entre el color de su semblante y el de las mañanas de San Juan, onomástica relacionada con el amor y el ensueño adolescente. Pardo Bazán se refiere a la mañana de San Juan, desde el prisma folclórico que mantiene viva (tras la noche de queimadas) la convicción de las propiedades estéticas, medicinales y extraordinarias del rocío del equinoccio, razón que ha mantenido viva la tradición de lavarse la cara con el «agua mágica» del «cacho» nada más levantarse el 24 de junio, no solo por lo reconfortante, sino por su poder para proteger de las envidias, o espantar el mal de ojo y la brujería del solsticio y por sus propiedades estéticas; el cacho es el nombre gallego con que se conoce el recipiente de agua y hierbas que varían en función de cada localidad, y que suelen ser el *trementelo*⁹ que nace en las ladera de los montes; la hierba luisa; la menta; la madreSelva; el romero; las hojas de distintos frutales con principios curativos; la manzanilla brava; o la falsa árnica. El mismísimo Shakespeare ambienta su comedia de enredos *Sueño de una noche de verano* en la noche de San Juan con un final feliz en el que el amor triunfa sobre conflictos y convenciones. Y del mismo modo, el romancero antiguo ambienta repetidas

⁸ Del hebreo [Yeohannan] Juan se traduce «Dios ha tenido misericordia» y también «el fiel a Dios».

⁹ Nombre científico de [trementelo]: «*Timus caespitius* Brot». En castellano, «carrasquilla» o «tomillo rastrero» En musa popular: «¡Dime niña bonita!/ ¿Con qué te lavas el pelo?/ Con una hierba en la colina,/ al que llaman trementelo».

veces poemas en las mañanas de San Juan, como el poema anónimo *Misa de amor*¹⁰ (Menéndez Pidal, 1963, p. 188).

- San Froilán. Froilán, del germano antiguo [Froilanen], acusativo de [Froila], del gótico [froujis] «amo, señor», junto al diminutivo [ila], significa «pequeño señor». También puede establecerse o matizarse otra traducción, de la fusión de [froujik] y la desinencia [land], resulta «señor de estas tierras», lo cual conecta con la figura de San Froilán (Lugo, 833 - León, 904) santo de la Iglesia católica, patrón de la diócesis de León y de la provincia de Lugo, en donde ubica Emilia Pardo Bazán *La suerte* a través de las pistas evidentes y elementos del folklore gallego como el cruceiro, río Sil, o «compaña» mencionados en la segunda escena. No obstante, las dos menciones al santo, se hacen en la primera escena por ña Bárbara. La primera, «Payo no acaba de tornar y los bribones andan por ay de rúa... Y mañana fiesta del Patrón», en la que ya se puede apreciar el analfabetismo campesino de un pueblo rural, gallego por el uso de la palabra [rúa]. La segunda vez lo hace mientras se está regodeando en el oro que recela obtenido en el río como oreana: «San Froilán bendito, ¡qué cacho de rapaza era yo!». Oficio de oreana, y San Froilán como patrón, son pistas más que suficientes para situar la casa de campo de ña Bárbara en algún paraje montañoso de Galicia. San Froilán, que dedicó la vida a la evangelización de Galicia, Asturias, León y las riberas del Duero, en la segunda mitad del siglo IX, simboliza el sentimiento parroquiano del pueblo, y es la noche víspera de la fiesta¹¹ religiosa celebrada en su honor, el que la autora elige como ingrediente de teatro realista costumbrista para desencadenar la tragedia desmarcándose de lo previsible que habría sido escoger la noche de los difuntos más empleado en el teatro romántico. Y a lo que hay que añadir, que el año 1904, año de estreno de la obra, es curiosamente el milenario de la muerte de San Froilán, a quien evidentemente Emilia Pardo Bazán también está homenajeando.
- Jesús/ Nuestro Señor. De origen arameo (Yēšūa o Yehōšūa'), se ha extendido en la cultura occidental debido a la influencia del cristianismo en que Cristo¹², su figura principal, significa «Yah es salvación» (Yah es un apócope para Yahveh) siendo el nombre «Jesús» una transliteración del nombre hebreo: «Josué». Emilia Pardo Bazán lo emplea en dos expresiones hechas, para comenzar la obra

¹⁰ Ramón Menéndez Pidal (La Coruña, 1869-Madrid, 1968) recupera y recopila una selección de canciones épico-lírica del romancero antiguo en 1928 bajo el título de *Flor nueva de romances viejos* editado en Espasa Calpe (Colección Austral). Este trabajo ha consultado y recogido el poema de la décimo cuarta edición facsímil digitalizada de 1963 publicada en Argentina, siendo la primera edición que Espasa Calpe de Buenos Aires imprime en 1938 (Menéndez Pidal, 1963).

¹¹ El origen de las fiestas en honor a San Froilán celebradas hoy en Lugo se remonta a 1754. En la actualidad, es una de las citas festivas más importantes de Galicia que acoge a cientos de miles de visitantes cada año que asisten a desfiles de cabezudos, charangas, los mercadillos y espectáculos de magia y malabares entre el 4 y el 12 de octubre. Aunque de los festejos, las dos jornadas festivas más significativas son el 5 de octubre, cuando tienen lugar los actos religiosos en honor al patrón San Froilán, y el domingo siguiente, llamado "O Domingo das Mozas", dedicado a la exaltación del traje tradicional y el folklore gallego.

¹² CRISTO. 1220-50 (Christus, h. 1140); lat. Christus. Tom. del gr. Khristós id., propiamente 'el Ungido' deriv. de Khriō 'yo unjo'. DERIV. Cristiano, lat. 1129 christianus id.; cristianar, 1604, o acristianar; cristiandad h., 1140; cristianismo, h. 1140; cristianizar (Corominas, 1987, p. 179).

«¡Casi no se ve, alabado Jesús!» y para finalizarla «¡Jesús me valga!» Trabáronse», lo que le permite plasmar el control del pensamiento de la iglesia en una sociedad parroquial decimonónica, y también de la actual, poniendo sutilmente de manifiesto el gran empeño inquisidor en educar a la sociedad para que se tenga a Jesús presente en los momentos complicados de la vida. Así, en el aspecto dramático, funciona como elemento primordial de la tragedia realista adaptada al pensamiento cristiano. Aclarar, que Zeus y los demás dioses griegos son figuras que representan aspectos del ser descritos a través de los textos poéticos de Homero y Hesíodo, mientras que Jesús, es el Hijo de Dios y a la vez el espíritu santo hecho hombre mediante el cual Dios en su infinito amor y misericordia redime al hombre del pecado y se dirige a la humanidad como figura trascendente; el creyente no lee la Biblia como obra humana, sino como palabra divina, como revelación, de lo que se extrae que lo que salva al hombre es la fe en Cristo. La retórica de ña Bárbara y Payo que plasma el temor a los designios de Dios¹³ que premia con cielo o castiga con infierno es empleada hábilmente para avalar el discurso, o para poner orden en la conciencia.

Tabla 2.

Expresiones bajo el influjo inquisitorial de la iglesia

Ña Bárbara (en Escena 1)	Payo (en Escena 2)
«¡Gracias a nuestro Señor, que ni la tierra sabe lo que yo aquí tengo escondido...!».	«Verdá como Dios está en el altare, ña Bárbara».
«¡Jesús! ¡Inocente, si es como las palomas, que no saben cosa mala!»	
« [...] ¡pero era mala cristiandade mía y Dios me había de castigare!».	

- Pedro. Proveniente del griego [Pétros] que en latín evoluciona a [Petrus], significa piedra, elogiado en Nuevo Testamento, cuando Dios dice a Simón: «tú eres Pedro, y sobre esta piedra edificaré mi iglesia; las puertas del infierno no prevalecerán contra ella» (Mt 16, 17-18). El apóstol que se va a convertir en el primer Papa, patrón de los pescadores en la actualidad, en *La suerte* no hace referencias a la pesca, pero es obvio que en el siglo XIX, paralelamente al oficio de oreanas, todavía se pesca en el río Sil. Mas, en relación al comportamiento del personaje Pedro hacia Payo, el pasaje de «quién esté libre de pecado que lance la primera piedra» (Juan 8:1-11), aporta connotaciones más apropiadas a su simbología en la obra: dureza, inclemencia, castigo cruel. Empleando una terminología actual, en el ámbito de la sociabilidad y de la marginación, Pedro

¹³ En relación con el destino, Jesús o Dios (de Antiguo Testamento) administran la justicia de los mortales, aunque a veces sus designios sean incomprensibles. Esta idea católica está latente en *La Suerte*, pues los expósitos ilegítimos como Payo, desde el prisma medieval de la iglesia, sufren la estigmatización como castigo por ser hijos del pecado.

representa al fustigador que por celos, xenofobia, patriotería u otros motivos, recurre a la burla como arma de sometimiento y/o de exclusión. En el aspecto dramático, al contrario que Payo encaminado a la tragedia, a Pedro, le protegen pues, elementos simbólicos como su propio nombre, el aguardiente (queimada) que cita ña Bárbara, y el cruceiro en donde corteja a Margarida. La autora prescinde de recrear la reacción emocional de la pareja tras la tragedia y la obra concluye con el parlamento desconsolado de ña Bárbara presenciando el desenlace. Pero el calificativo que ha empleado Payo instantes antes al avanzar hacia él invita a suponerlo desde su ambigüedad; «descomulgado» además de significar malvado o perverso, en el contexto religioso parroquial, se refiere a alguien que va a ser apartado de una comunidad católica por la autoridad eclesiástica. Pedro recibe este calificativo, y tras el duelo precipitado con desenlace trágico para Payo, experimenta la vergüenza del indigno, como explicara San Pedro¹⁴, que pidió ser crucificado cabeza abajo.

- Margarida. Forma de Margarita¹⁵ en catalán¹⁶, procede del griego luego adoptada por el latín. Reconocida por el nombre científico de *Bellis Perennis*, en honor a una ninfa de los bosques que compartía el mismo nombre; según una leyenda romana, Bélides era una bella dríade que habitaba los bosques y que sin quererlo atrajo la atención de Vertumno, la deidad romana de los huertos. Para escapar de dicha divinidad suplicó a los dioses que la ayudaran, y bajo ese ruego, fue convertida en una candorosa margarita; así es como logró escabullirse de su perseguidor. Margarita, cuya traducción consensuada es «perla», como flor pertenece a la familia de las asteraceae, propia de Europa; su nombre en inglés “Daisy” procede del inglés antiguo «Daes eage», ojo del día, haciendo referencia a cómo las margaritas cierran sus pétalos durante la noche y a cómo se abren de nuevo al amanecer marcando el inicio de un nuevo día. De ahí la frase «tan fresca como una Margarita» que informa de que alguien ha tenido un buen descanso nocturno. Durante el siglo XIX se emplea metafóricamente para aludir a la excelencia: «esa es una Margarita». Aunque ya se hace antes en la Biblia

¹⁴ Cuenta la tradición que durante reinado de Nerón (Anzio, Italia, 37-Roma, 68), quien recrudesció la persecución a los cristianos, Pedro escapando de Roma, se encontró en el camino con Jesucristo caminando en sentido contrario al que estupefacto, preguntó: «Quo vadis, Domine» (¿Adónde vas, Señor?), a lo que Cristo le respondió: «Romam vado iterum crucifigi», agregando que sus discípulos estaban en la ciudad sin pastor. Pedro comprendió que había abandonado a todos sus discípulos en un momento crítico, y se volvió aun sabiendo que esa decisión significaba la muerte segura. Según relatan el teólogo cristiano Orígenes (Alejandría, 185-Tiro, Fenicia, 254); San Jerónimo (Estridón, Dalmacia, 342-Belén, Palestina, 420) en su obra *Varones ilustres* (392, *De viris Illustribus*); y Jacobo de la Vorágine (Varazze, 1230-Génova, 1298-99) en su *Leyenda Aurea* o *Leyenda dorada* (1280) Pedro recibió el martirio de la crucifixión con su cabeza hacia abajo a petición propia por no merecer el honor de ser crucificado del mismo modo que lo había sido su Señor.

¹⁵ MARGARITA, (flor de centro amarillo), 1609, antes perla, 1.220-50, lat. Margarita. Tom. Del gr. Margarites ‘perla’. DERIV. Ácido margárico, así llamado por el lustre perlado de las escamas de esta sustancia; de donde margarina, 1899 (Corominas, 1987, p. 389).

¹⁶ La llegada de catalanes a Galicia, a los que se debe el desarrollo de las industrias del mar, especialmente las de salazón, las conserveras y los astilleros privados (mientras los gallegos llamados «indianos» emigraban a América) podría ser uno de los motivos por el que Emilia Pardo Bazán emplea la forma del nombre Margarita en catalán.

con el dicho «Echar margaritas a los cerdos» (Mateo, VII, 6), es decir, ofrecer cosas delicadas a alguien que no sabe apreciarlas. La idea de la margarita como belleza apunta a uno de los motivos por los que Goethe en *Fausto* (1808 y 1832) y Emilia Pardo Bazán en *La Suerte* (1904) la escogen como nombre para uno de sus personajes. Su forma sencilla y delicada es la más pura representación de la belleza frágil, y su simbología, en relación a las relaciones de amor, a diferencia de la rosa que está más relacionada con la pasión de los amantes, hace referencias a otros afectos más sutiles y menos carnales. Más bien, las margaritas se suelen regalar a las madres primerizas y a los recién nacidos, pues representan un amor fiel y verdadero y su mensaje es de esperanza y renovación; simbología que procede de la mitología nórdica, en la que la margarita es la flor sagrada de Freyja, diosa del amor, la belleza y la fertilidad. Según una leyenda celta, las margaritas eran los espíritus de todos los niños que habían muerto al nacer esparcidas por Dios para brindarles alegría a todos los padres que habían perdido a sus hijos de esta manera, y debido a esta leyenda se considera a la margarita como símbolo de la pureza y la inocencia, en conexión con el problema que Emilia Pardo Bazán está visibilizando en *La suerte*, la maldición trágica de los expósitos ilegítimos de las inclusas, aparte de la belleza de la muchacha. En la época del Renacimiento los artistas utilizan la margarita para representar al niño Jesús, simbolizando la pureza y la modestia de su alma. En el campo del amor responde a modo de oráculo a las preguntas de los enamorados; hay que mencionar entre las costumbres antiguas, la del novio que arriesgaba su relación pasional al antojo de una margarita; éste arrancaba del campo una margarita silvestre cubierta de rocío y la guardaba entre sus ropas; si pasado un día la flor continuaba fresca significaba que el futuro le deparaba un matrimonio dichoso; por el contrario, si la margarita se marchitaba se entendía como mal presagio de desamor e infidelidad, razón por la que algunos pretendientes buscaban a otra mujer o esperaban a que cambiara su suerte antes de desposarse. Se cree sin certeza, que de ahí puede provenir el juego romántico *effeuiller la marguerite* de la época victoriana arraigado en Francia, España y Portugal; el «me quiere, no me quiere, me quiere, no me quiere...» O quizá, «me quiere mucho, poquito o nada», (por hacer más enigmático el oráculo, puesto que es constatable que las margaritas blancas tienen un número par de pétalos y las amarillas impar). Del mismo modo, una creencia medieval incita a una doncella que desea casarse pronto a arrancar un manojo de margaritas con los ojos cerrados para averiguar cuántos años quedan para casarse en función al número de capullos recién abiertos. Y también en la época medieval, las doncellas acostumbraban a llevar coronas de margaritas en su cabello durante los torneos en los que participaban sus valientes caballeros, y antes de empezar el torneo, la doncella regalaba una de sus margaritas a su amado, colocándosela debajo de su armadura, cerca del corazón, como señal de su amor y amuleto de buena suerte. Este es el otro gran apunte simbólico que justifica la elección del nombre Margarita como metáfora mordaz de la maldición del adolescente incluso rechazado. Por otra parte, Pardo Bazán se refiere a la belleza como a algo

efímero, (igual que las flores), cuando ña Bárbara comenta a Payo con ironía, «hásete de pasar, ende la viendo casada, esclava del trabajo y quemada del sole; que poco duran bonituras en la aldea».

- Payo. En la cultura romaní de España, [payo] o [paya] es un término empleado para referirse a una persona étnicamente «no gitana», que se explica del término catalán [pagès]: aldeano, campesino durante el siglo XV, época en la que los catalanoparlantes de la Corona de Aragón contactan con los gitanos por primera vez. Si bien se cree que su origen lingüístico no es romaní por las connotaciones despectivas: alguien cateto, rústico, ingenuo, analfabeto, de lo que dejan también constancia textos gitanescos del siglo XIX en los que va acompañado de calificativos como [jilí] o [panoli]: infeliz y alelado respectivamente. Con el tiempo, la palabra se va librando del halo peyorativo, y en la actualidad es empleada en medios de comunicación o hasta en términos académicos para referirse en un contexto gitano, a un chico o a una chica, empleando [paio] o [paia] tanto en Cataluña como en Galicia, en donde existe otra teoría sobre la procedencia. Según el lingüista Joan Corominas i Vigneaux (Barcelona, 1905-Ibidem, 1997), payo proviene de ser el nombre de pila gallego equivalente a Pelayo, usado para referirse como nombre genérico a la gente del campo (Corominas, 1987, p. 446). De modo que las dos etimologías apuntan una relación con el aspecto «campesino» de los no-gitanos y al modo de vida sedentario, en contraposición con el de los gitanos, esencialmente nómada, simbología oculta inspirada tal vez en la trayectoria de los expósitos ilegítimos. Si bien, la etimología de [Payo] como apellido¹⁷ presta a la simbología ambigüedad, y hasta insinúa cierta conexión con la dedicatoria que Pardo Bazán hace al duque de Valencia en el manuscrito editado en 1904, implicándolo cautelosamente en la problemática social.
- (Ña) Bárbara. Del griego Βαρβára, femenino de βάρβαρος (extranjero). Bárbara proviene del mundo heleno antiguo, anterior al siglo VIII a. C. Por tanto, el significado de Bárbara es «mujer extranjera», o «la extranjera». Su etimología atiende a la voz onomatopéyica [bar-bar], con que los griegos se referían a otros idiomas extranjeros que no eran de cultura y tradiciones helenas (del Peloponeso y todo el Egeo), por lo que no aludía a que no fueran civilizados, pues pudieran

¹⁷ Origen e historia del apellido Payo: Familia descendiente, por varón legítimo, de Manuel de Sousa e Menezes (hijo de Tomé de Sousa Araújo, de Donelo, y esposa Ana Ferreira de Matos) y de su esposa D. Helena Botelho de São Payo, heredera de la casa de Passos, en conc. de Sabrosa. Esta señora era descendiente de Afonso Botelho, el anciano, 1.er alcalde de Vila Real y patrón de la cabecera de S. João de Pesqueira (bisnieto, por legítima virilidad de Pedro Martins Botelho, alcalde de Sortelha, y 1.er quien tomó el sobrenombre de Botelho) que c. en Guimarães, en 1441, con D. Teresa Corrêa, hija de Ayres Corrêa, comendador de Távora en el o. de Cristo etc (de los señores de Farelães), habiendo nacido varias hijas y un hijo, Pedro Botelho, alcalde de Vila Real, D. de los términos de Escariz y Paredes (por herencia de su tío Matt. João Corrêa), etc., la de su s. con Catarina Álvares Taveira, hija de Álvaro Taveira y esposa Maria Álvares, tuvo a Afonso Botelho, el nuevo alcalde de Vila Real, que c. dos veces: la 1ª con D. Ginebra Pereira de São Payo, hija de Rui Pereira de São Payo, de los Sres. de Anciães y Vilarinho, y esposa Isabel Nogueira, nacido Pedro Botelho, alcalde de Vila Real, quien f. s. g., y D. Isabel, que sigue; el 2 con Leonor Cam (hermana del célebre navegante Diogo Cam), hija de Rui Cam, noble del C. r. , y 2ª esposa D. Inês Dias de la Placuella, habiendo nacido, entre otros, D. Mécia Correia Botelho c. C. el licenciado Francisco Vilela do Amaral (Wikiapellidos, s.f.).

ser igual o hasta más avanzados, como fue el caso de los egipcios, los tracios, los ilirios, los romanos, o los fenicios /cartagineses. Así bárbaro, se refiere a pueblo con otras culturas. Dado que la alusión se hace desde la superioridad helena, el significado va variando hasta adquirir los nuevos matices y connotaciones. Los romanos adoptan dicho término heleno y lo usan de forma similar, refiriéndose a aquel pueblo extranjero con que se topan que no esté bajo su control. Y en tiempos de Marco Aurelio, época de saqueos y abatimiento para los romanos, el término bárbaro adquiere el significado de guerrero temible, saqueador, gente a la que temer. Durante la caída del Imperio Romano adopta el nuevo matiz de basto, animal, fiera...En la Edad Media, y también en el renacimiento y en el barroco, el término evoluciona hacia el de calificativo despectivo para referirse a los infieles (de distinta religión) como personas toscas, groseras, incultas o descuidadas, aunque muchas veces los bárbaros son más civilizados y avanzados que quienes les llaman así. Puede afirmarse, por tanto, como conclusión, que el término bárbaro se ha usado para marcar superioridad respecto a alguien. Emilia Pardo Bazán otorga, como hace en *El vestido de boda*, el peso y el protagonismo del texto a la mujer, a través de la que defiende un discurso feminista y plantea distintos debates enmarcados en el contexto político social de su tiempo. Sin embargo, la simbología del nombre escogido por la dramaturga guarda relación esencialmente con su función en el desenlace funesto de Payo, corroborando así el tema estelar de la obra que indica ambiguo el título, y que se justifica tras el estudio de la etimología del nombre de Bárbara y la búsqueda de la relación oculta en el texto con la maldición de los bebés expósitos abandonados a «su suerte» en el río. Partiendo desde la sociedad griega, hay que señalar que el infanticidio de bebés recién nacidos fue una práctica aceptada, como forma de control de la población, a la que se procuraba librar del peso de personas con discapacidades físicas o defectos (apreciables al nacer por no entrar dentro de sus cánones de perfección), a lo que hay que añadir que al primogénito se le solía dejar vivir solo si era varón. La madre se encargaba de llevar a cabo la supresión de la vida, por lo general dentro del plazo de tres días después de producirse el nacimiento, siendo lo más habitual el abandono del bebé en bosques que quedaba a merced de animales salvajes y aves carroñeras, y la echada a río en el que moría ahogado. La sociedad romana no se desprende de esta lacra, ni del aborto, que en Roma recibe distintos nombres: *abortum*, *abortio*, *aborsus*; y *abigere partum* si era voluntario, para lo que la mujer casada debía recibir la aprobación del *pars viscerum matris*, pues durante la república la mujer soltera no era cuestionada ni por el estado ni por nadie. El aborto empieza a ser perseguido a partir del siglo III d. C., aunque no por motivos morales o religiosos, sino ante la despoblación del imperio frente a invasores extranjeros. En cualquier caso, no fue una práctica tan extendida como se puede pensar, primero porque ponía en peligro la vida de la madre; y segundo, porque para deshacerse del niño recién nacido ya estaba el infanticidio que en su caso, hasta el siglo IV d. C. no ve ninguna reprobación. Ni siquiera la instauración de la pena capital en el año 374 acaba con su práctica dado lo fácil

que resultaba justificarlo con algún accidente, una enfermedad o incluso alegando algún tipo de muerte súbita. El *pater familias* tiene el poder decisorio, y aunque existan leyes generales contra el asesinato aplicables a los niños, ningún filósofo alzaría su voz contra su práctica; de hecho, existe documentación¹⁸ sobre los niños en la historia que recogen la opinión favorable al infanticidio de varios filósofos tanto de la antigua sociedad griega siendo el caso de Aristipo¹⁹ (Cirene, Libia, 435 a. C.-Ibídem, 350 a. C.), como lo es Lucio Anneo Séneca²⁰ (Córdoba, 4 a. C.-Roma, 65) de la sociedad romana.

4. CONCLUSIONES

La suerte se desmarca de las demás obras del teatro realista pardobazaniano, dado que ensambla elementos simbolistas y deterministas. Margot Versteeg, en la línea investigadora propuesta por el dramaturgo Francisco Nieva (Valdepeñas, Ciudad Real, 1927-Madrid, 2016) se muestra en desacuerdo con la etiqueta «naturalista-determinista», pues el destino, explica Versteeg con gran atino, aparece en *La suerte*, como *Fatum*²¹ telúrico irracional cristalizando la fatalidad oscura que está escrita (Versteeg, 2009, pág. 50). No hay mejor señal, que el inicio de la obra con ña Bárbara hilando con la rueca, símbolo de Clotho, a lo que hay que sumar otros elementos teatrales premonitorios:

- a) Ambiente gótico y tenebroso de luz de candel.
- b) Vísperas del rito o ceremonia (San Froilán).
- c) Supersticiones y visiones premonitorias (de Payo) que hacen a ña Bárbara y al público esperar un sino similar al de Cristobo para Payo (desesperado y vejado).
- d) Desdicha por retar al destino (Fatum).
- e) Desdicha por nombrar gratuitamente a los difuntos. En este caso, lo hace ña Bárbara: «El oro mío, que yo junté, persona viva no le ha de poner encima la mano ¡Ni mi padre que saliese de la sepultura! (...)».
- f) Desdicha de personaje por revelar secreto.
- g) Momento dramático trágico latente (no presente a los ojos de los espectadores que va preparando la rueca).

¹⁸ Lloyd DeMause (Detroit, 1931-Nueva York, 2020) cita desde *La evolución de la infancia* (1974) trabajos significativos anteriores destacando *The Child in Human Progress* (1916), (*El niño en el progreso de la humanidad*) de George Payne (Londres, 1799-Venecia, 1860) por ser «el primero que estudió la frecuencia del infanticidio y de la brutalidad con respecto a los niños en la historia, en particular en la Antigüedad» (DeMause, 2013, p. 23).

¹⁹ Aristipo funda la escuela cirenaica propugnadora del hedonismo, identificando el bien con el placer.

²⁰ Séneca, figura de la filosofía estoica, se muestra a favor del infanticidio desde su premisa y cita célebre «hay que separar lo bueno de lo que no sirve para nada».

²¹ El *Fatum* de la mitología romana (hispanizado como Hado) equivale al Ananké o Moira en la mitología griega.

Las acotaciones dramáticas paralingüísticas y paraverbales, por otra parte, van marcando en tiempo lineal, el *in crescendo* dramático de los personajes, que junto a los recursos anteriormente citados facilita todas las pistas a los actores para la recreación interpretativa de sus conflictos internos. Pero si hay un componente potentísimo en la maquinaria artística capaz de penetrar en la psiquis del espectador y que armoniza decorados, luminotecnia, sombras chinescas, texto e interpretación acotados por la autora para escenificar con verismo poético la gran tragedia de la vida a la que la autora alude citando a Calderón y a Shakespeare como representantes sublimes del teatro de desengaño barroco en la dedicatoria que hace al duque de Valencia, es la simbología (sugestiva). El hecho de que el personaje de una anciana aureana de setenta años protagonice el monólogo de *La suerte* y lleve el peso escénico de la obra sirve para situar a la mujer rural de principio de siglo XX en un primer plano y hacer valer su arrojo; más si cabe, en el paraje inhóspito y de desprotección de un monte en compañía única de un adolescente hospiciano adoptado, personaje que encarna el conflicto más desgarrador de la obra, ya que se ve repudiado socialmente bajo el mantra contradictorio de la moral católica que por una parte predica la caridad hacia los bebés expósitos, pero por otra les estigmatiza por ser hijos de «la deshonra de nacer del pecado y de la vergüenza de sus madres y padres», injusticia cruel que la dramaturga aborda como «maldición». *La suerte*, por tanto, hace una alusión al hado individual arbitrario de cada persona conforme al estilo realista, y a la vez, al destino trágico o *Fatum* griego, para descubrir al público una cuestión tabú encubierta por la sociedad, la condena de los niños expósitos. Y abre el debate de cómo las religiones, las doctrinas políticas o los mensajes excluyentes tóxicos a través de los medios pueden llegar a inocular odio, xenofobia o rechazo contra los colectivos desamparados. En ese sentido, el diálogo dramático de Emilia Pardo Bazán es un material didáctico y humanista exquisito que respetando el modelo aristotélico prescinde en escena de la acción violenta trágica, buscando más provocar la compasión del público.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bizet, G. (1994). *Los pescadores de perlas* [CD]. Dial Discos. <https://amzn.eu/d/cPJtySN>
- Bretón, T. (1998). *Los amantes de Teruel* [CD]. Instituto Complutense de Ciencias Musicales.
- Callejón García, J. A (Ed.). (2022, 30 de abril). *Berserker: Monólogo historiográfico en verso*. 56. Kindle Direct Publishing (KDP). https://www.amazon.es/dp/B09YTSWRLS?ref_=pe_3052080_397514860
- Campos Álvarez, J. R. (1993-1994). La emigración gallega a América (1880-1930), integración y retorno. *Minius*, II-III, 133-145.
- Chapí, R. (2004). *Margarita la Tornera* [CD]. Sony. <https://a.co/d/fPfpHXr>

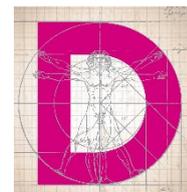
- Corominas, J. (1987). *Breve Diccionario Etimológico de la Lengua Castellana* (3ª ed.). Gredos.
- Delibes, L. (2012). *Lakmé* [CD]. Ópera Australia. <https://amzn.eu/d/3AZX23X>
- DeMause, L. (2013, 14 de Noviembre). La evolución de la infancia. *Al-Insan Al-Kamil*. <https://al-insan-al-kamil.webnode.es/news/la-evolucion-de-la-infancia-lloyd-demause/>
- García Lorca, F. (2005). *La casa de Bernarda Alba*. Cátedra.
- Goethe, J. W. (1991). *Fausto* (2ª ed.). M. J. González, Á. Vega, Edits., & J. Roviralta, (Trad.). Cátedra.
- Gounod, C. (1991). *Faust* [CD]. Gala. <https://amzn.eu/d/hksLXTB>
- Hartenbush, J. E. (2005). *Los amantes de Teruel*. Cátedra (Letras Hispánicas). <https://amzn.eu/d/8CNXr6R>
- La Santa Biblia* (3ª ed.). (1988). (E. M. Nieto, Trad.) Ediciones Paulinas.
- Lisón Tolosana, C. (2004). *La Santa Compañía. Fantasías reales, realidades fantásticas* (*Antropología cultural de Galicia*, vol. IV/IV). Akal.
- Massenet, J. (1981). *Werther* [CD]. DECCA. <https://amzn.eu/d/8wRuXIn>
- Menéndez Pidal, R. (1963). *Flor nueva de romances viejos* (14ª ed.). Espasa Calpe. Colección Austral.
- Murnau, F. (Dir.). (1922). *Nosferatu* [Película]. Filmin.
- Pardo Bazán, E. (2010). *Teatro*. M. R. Pereira (Ed.) Akal.
- Pardo Bazán, E. (2011). *Los pazos de Ulloa*. L. Fernández, & J. Escobar (Eds.). Espasa.
- Payne, G. (2010). *The child in human progress*. Nabu Press.
- Shakespeare, W. (1993). *El sueño de la noche de San Juan y Las alegres casadas de Windsor* (4ª ed.). J. M. Valverde (Trad.). Planeta.
- Coppola, F. (Dir.). (1992). *Dracula* [Película]. American Zoetrope; Osiris Films.
- Stoker, B. (2017). *Drácula*. Austral. <https://amzn.eu/d/2DskTJv>
- Suárez, G. (Dir.). (1984). *Los pazos de Ulloa* [Serie de TV]. RTVE y RAI. http://www.cervantesvirtual.com/portales/pardo_bazan/cine
- Valle-Inclán, R. (2017). *Jardín Umbrío. Historias de santos, de almas en pena, de duendes y ladrones*. Austral.
- Versteeg, M. (2009). Destino y muerte en dos propuestas teatrales de principios del siglo XX: *La suerte* (1904) de Emilia Pardo Bazán y *Tragedia de ensueño* (1901) de Ramón del Valle-Inclán. *Bulletin of Spanish Studies*, 86(1), 45-65. doi:10.1080/14753820802696766
- Wikiapellidos. (s.f.). Origen e historia del apellido Payo: <https://wikiapellidos.com/payo>

Digilec 10 (2023), pp. 244-247

Fecha de recepción: 12/05/2023

Fecha de aceptación: 06/06/2023

DOI: <https://doi.org/10.17979/digilec.2023.10.0.9688>

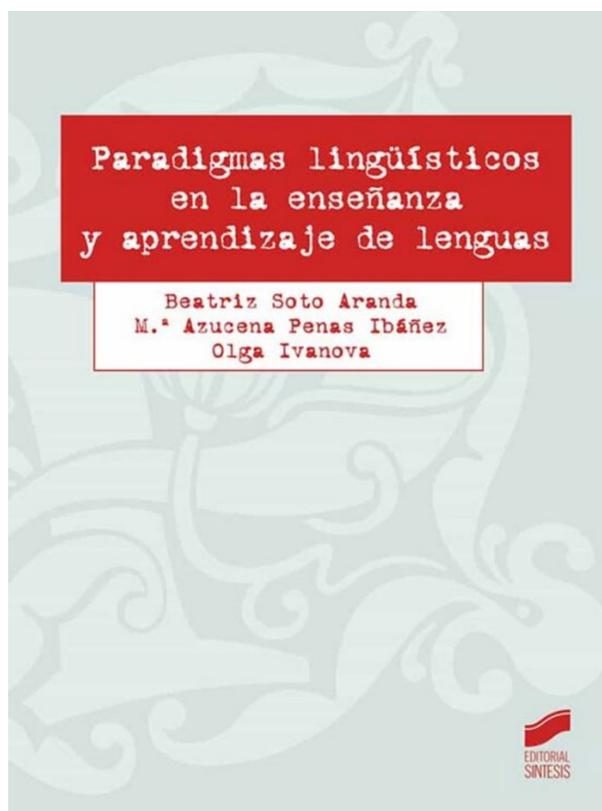


e-ISSN: 2386-6691

RESEÑA DE LIBRO: PARADIGMAS LINGÜÍSTICOS EN LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LENGUAS

BOOK REVIEW: PARADIGMAS LINGÜÍSTICOS EN LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LENGUAS

Patricia FERNÁNDEZ MARTÍN*
Universidad Autónoma de Madrid
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4112-5507>



Autoras: Beatriz Soto Aranda, M^a
Azucena Penas Ibáñez y Olga
Ivanova

Editorial: Síntesis

Lugar de edición: Madrid

Número de páginas: 262

Año: 2023

ISBN: 978-84-135777-4-6

* Email: patricia.fernandez01@uam.es

Esta monografía forma parte del prestigioso proyecto editorial *Claves de la Lingüística* dirigido por Juan Carlos Moreno Cabrera. El libro, compuesto por nueve capítulos sin introducción ni conclusiones, se enmarca dentro de la Lingüística Aplicada y, concretamente, dentro de la enseñanza de las lenguas extranjeras.

En efecto, el primer capítulo, “¿Qué es la didáctica de las lenguas?” (pp. 11-34), sienta las bases metodológicas de todo el volumen. Cabe destacar la defensa que realizan las autoras de la especificidad lingüística de la disciplina de la didáctica de las lenguas, “una especialidad dentro de la Lingüística Aplicada, dedicada a adaptar los presupuestos desarrollados por la Lingüística Teórica necesarios para poner en práctica un proceso de aprendizaje lingüístico” (p. 11). En este capítulo, pues, se desarrolla con detalle cuáles son los elementos extralingüísticos que actúan en la enseñanza de las lenguas (profesorado, contexto de aprendizaje, alumnado) y los contenidos que se enseñan (gramática y discurso). A este respecto, resulta interesante mencionar la relación que se establece entre la importancia dada recientemente a la modalidad oral sobre la escrita y cómo este planteamiento afecta al ámbito de la didáctica, como demuestran las autoras en las últimas páginas del mismo capítulo, al establecer, de una forma muy visual, por un lado, el contraste entre el modelo de enseñanza tradicional y el modelo de enseñanza actual (cognitivista), que corren en paralelo con dos tipos fundamentales de evaluación como son, por otro lado, la centrada en el resultado y la centrada en el proceso, respectivamente.

En el segundo capítulo, “Paradigmas lingüísticos y métodos de enseñanza” (pp. 35-106), se detallan las características de los distintos tipos de métodos o enfoques para enseñar lenguas extranjeras. Para facilitar la comprensión de los paradigmas, se dividen en dos grandes grupos: los formalistas incluyen el método audio-oral, situacional y otros, como el audiovisual; y los funcionalistas abarcan los paradigmas psicolingüísticos, sociolingüísticos, lingüístico-comunicativos y cognitivos.

El tercer capítulo, “La competencia comunicativa y la enseñanza de segundas lenguas” (pp. 77-106), ofrece un minucioso análisis de la interlengua y muestra, después, la relevancia del MCER en la enseñanza de las lenguas. A este respecto, se explican los niveles comunes, los parámetros y las categorías que lo componen, los distintos contextos de uso (ámbitos, situaciones, restricciones, características psicológicas del interlocutor), las actividades (comprensión, expresión, interacción, mediación, comunicación no verbal), las competencias generales (saber, saber hacer, saber ser, saber aprender) y las comunicativas (lingüísticas, sociolingüísticas, pragmáticas). Aunque no tenga en cuenta el volumen complementario de 2021 en su versión en español, se trata, en definitiva, de un capítulo que resume a la perfección la esencia del MCER, aún vigente en la enseñanza de las lenguas extranjeras.

El cuarto capítulo, “Didáctica de las competencias implicadas en el aprendizaje lingüístico” (pp. 107-150), retoma la división clásica en competencias que Canale y Swaine (1983) hacen de la competencia comunicativa: lingüística, sociolingüística, pragmática y estratégica. Así, tras exponer bastantes definiciones de la competencia comunicativa, las autoras se centran en cada una de estas competencias. De ellas, cabe destacar la estratégica, tal vez la más relevante para el proceso de aprendizaje, porque abarca “todos los mecanismos, procesos, operaciones mentales y líneas de acción que el

aprendiz pone en marcha para compensar las deficiencias lingüísticas respecto a su interlocutor” (p. 134).

En cuanto al quinto capítulo, “El aprendizaje integrado de conocimientos curriculares y lenguas (AICLE/CLIL)” (pp. 151-166), es una útil profundización en este método de enseñanza que pretende el aprendizaje de la lengua, de forma simultánea al aprendizaje del contenido. Así, tras definir el enfoque en cuestión, las autoras fundamentan de forma teórica la eficacia del AICLE, que se basa en un bilingüismo aditivo. Se busca, así, un aprendizaje integrado en el que la lengua extranjera funcione en el aula, en realidad, como una lengua vehicular útil para lograr el aprendizaje de otras materias (generalmente, curriculares), algo que solo se puede conseguir a través de una capacitación metodológica consistente en simplificar los textos empleados, usar apoyo visual para contextualizar el conocimiento y ofrecer un robusto andamiaje al alumnado que precise de determinadas ayudas lingüísticas.

El sexto capítulo versa sobre “Didáctica de las actividades lingüísticas implicadas en el aprendizaje de lenguas” (pp. 167-202). Tras explicar con detalle en qué consiste, en el enfoque tradicional, el concepto de “destreza lingüística”, en este capítulo se pone a disposición del lector una exhaustiva batería de actividades para trabajar la comprensión escrita, la expresión escrita, la comprensión auditiva, la expresión oral, la interacción oral y la mediación. En todos estos casos se muestra una tipología de cada una de las destrezas y, a continuación, una lista de estrategias docentes que las permiten trabajar en el aula de una forma provechosa. Este capítulo se cierra con la exposición de algunas ideas para desarrollarlas de forma integrada, pues esta es la esencia de toda interacción comunicativa.

El siguiente capítulo, “Didácticas específicas” (pp. 203-224), contiene, ya desde el mismo nombre, la defensa a ultranza de la especificidad de la didáctica de las lenguas soslayada en capítulos anteriores. Se habla así, primero, de la enseñanza de las lenguas extranjeras con fines específicos y se dan después unas orientaciones para diseñar programas que cumplan con estos fines, centrados en el análisis de las necesidades del alumnado, del género discursivo y del registro con los que se debe trabajar. Uno de esos contextos específicos de aprendizaje es, naturalmente, el de la inmigración, tanto de niños como de adultos, para el cual se mencionan algunos aspectos prácticos que todo docente que trabaje en estos contextos debe tener en cuenta: el nivel lingüístico del alumnado, la metodología específica, los materiales y la formación del profesorado. Se trata, entonces, de un capítulo que viene a complementar las más recientes publicaciones de español con fines específicos (Santana Negrín, 2022; Valero Fernández, 2022).

En lo que respecta al octavo, “Didáctica de lenguas y nuevas tecnologías” (pp. 225-240), constituye una profunda reflexión sobre la manera en que las nuevas tecnologías han venido a modificar la enseñanza de las lenguas. Se menciona el cambio que supone la incorporación en el aula de algunas TIC, tanto para el profesorado y para el alumnado, como para el mismo proceso de enseñanza-aprendizaje. En la segunda parte del capítulo, se ofrecen unos recursos didácticos focalizados en las nuevas tecnologías que contribuyen a hacer más eficaz la enseñanza de las lenguas, pues están ordenados por destrezas, lo que sigue la línea de otros trabajos especializados en los que, además, se dan ideas para emplearlas con objetivos también competenciales (Fernández Martín, 2018).

Finalmente, “La evaluación” (pp. 241-256) es estudiada en el noveno capítulo de la monografía. En efecto, tras un primer apartado en el que se define el concepto de evaluación (que no debe confundirse con el de calificación y certificación), las autoras exponen una serie de fundamentos del sistema de evaluación visto como un todo conjunto que, en el fondo, guía el proceso de enseñanza-aprendizaje: principios éticos y técnicos. Los pasos de la evaluación deben ser, como ellas mismas explican, decidir qué se evalúa, con qué criterios, mediante qué tarea, cómo es el sistema de corrección y qué retroalimentación se da al alumnado. Dentro de estas fases, se incluyen los distintos sistemas de clasificación y los descriptores de evaluación de las destrezas expuestos en el MCER atendiendo a las dos modalidades comunicativas, la oral y la escrita que, tal vez por lapsus, en el libro se consideran competencias.

Estamos, pues, ante un manual que viene a rellenar un hueco importante dentro de la bibliografía centrada en la enseñanza-aprendizaje de lenguas. En primer lugar, porque ofrece una estructura acorde con las necesidades docentes, ya que cada profesor puede acudir al capítulo que más necesita consultar. Esto no significa, en segundo lugar, que esté conceptualmente fragmentada, sino al contrario: siguiendo un exhaustivo método deductivo de exposición, se parte de lo más general a lo más particular, poniendo especial cuidado en delimitar científicamente el ámbito de la didáctica de las lenguas a partir del recordatorio de su historia. Este es, finalmente, el tercer punto destacable del texto: hay una fusión entre tradición e innovación, porque a lo largo de todo el libro se recuperan los autores clásicos dedicados a la enseñanza de lenguas que han dejado especial huella en la investigación, pero, a la vez, se ofrecen nuevas formas de dar a conocer la disciplina, en una manera de recopilar todo lo que se sabe hasta la fecha y defender todo lo que se puede seguir aportando al respecto.

Este es, quizá, el mayor valor de la obra: recordar al profesorado de lenguas, del presente y del futuro, que su disciplina hunde sus raíces en muchos años pasados de experiencia de aula, ya que la teoría del hoy es la práctica del ayer.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

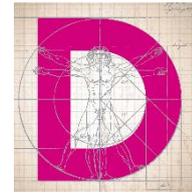
- Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47. Versión en español: (1996). Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos. *Signos*, 17, 56-61 y 18, 78-91.
- Fernández Martín P. (2018). La enseñanza de lenguas extranjeras a través de las nuevas tecnologías: reflexiones y propuestas. *Thélème. Revista Complutense de Estudios Franceses*, 33(2), 139-158. <https://doi.org/10.5209/THEL.59585>
- Santana Negrín, L. (Coord.) (2022). *La enseñanza de español para fines específicos*. Madrid: UDIMA/SGEL.
- Valero Fernández, P. (Dir.) (2022). *Guía para la clase de español con fines específicos*. 4 vols. Jaén: Eris Ediciones.

Digilec 10 (2023), pp. 248-252

Fecha de recepción: 01/12/2023

Fecha de aceptación:

DOI: <https://doi.org/10.17979/digilec.2023.10.0.10126>



e-ISSN: 2386-6691

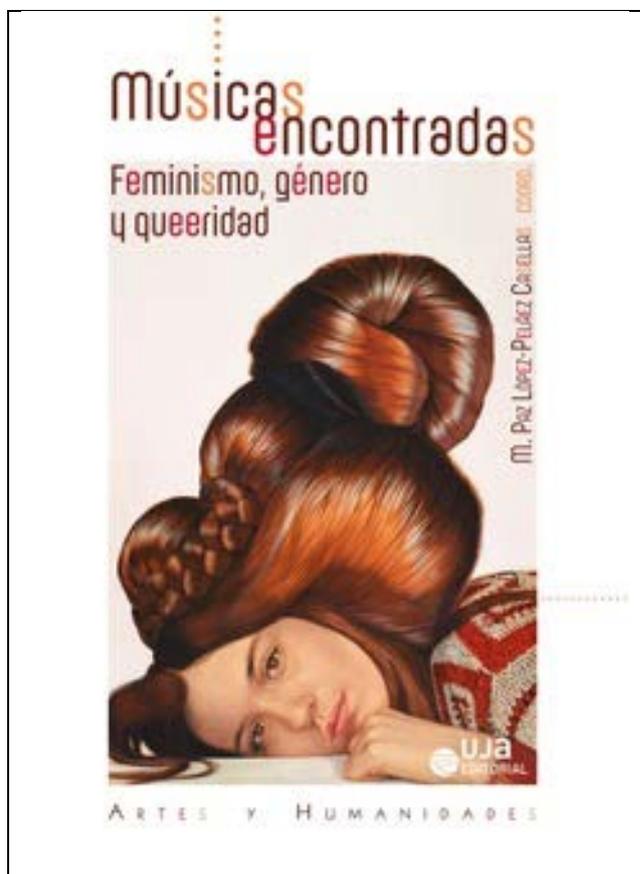
RESEÑA DE LIBRO: MÚSICAS ENCONTRADAS: FEMINISMO, GÉNERO Y QUEERIDAD

BOOK REVIEW: MÚSICAS ENCONTRADAS: FEMINISMO, GÉNERO Y QUEERIDAD

Sara ARENILLAS MELÉNDEZ*

Universidad de la Laguna

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4613-3816>



Editora: M. Paz López-Peláez
Casellas

Colección: Artes y humanidades

Serie: *Estudios sonoros*, 3

Editorial: Universidad de Jaén

Lugar de edición: Jaén

Número de páginas: 195

Año: 2021

ISBN: 978-84-9159-450-5

* Email: sarenill@ull.edu.es

La perspectiva de género en el campo de la musicología y los estudios sobre música ha ido haciéndose un importante hueco en las líneas y proyectos de investigación en nuestro país. Publicaciones pioneras como *Música y mujeres: género y poder*, editado en 1998 por la compositora Marisa Manchado, o *Feminismo y música: introducción crítica*, lanzado en 2003 por Pilar Ramos, tienen su eco en trabajos como el aquí presentado. *Músicas encontradas: Feminismo, género y queeridad*, coordinado por María Paz López-Peláez Casellas, se enmarca en la creciente ampliación de la literatura sobre música y estudios de género (véase, por ejemplo: Sánchez-Olmos et al., 2023; Zapata Castillo et al., 2020). El volumen cuenta con contribuciones tan importantes como la de Teresa López Castilla o Laura Viñuela, quien en 2003 publicó *La perspectiva de género y la música popular: dos nuevos retos para la musicología*, aún hoy de referencia dentro de los estudios sobre músicas populares urbanas.

El prólogo está realizado por la musicóloga Silvia Martínez García, actual coordinadora del proyecto *Música popular urbana y feminismos en España: estrategias, conflictos y retos de las mujeres en las practicas musicales contemporáneas* (Ref.: PID2020-116455GB-I00), y una de las primeras en publicar literatura académica sobre estudios de género y música popular en España (véase, por ejemplo: Martínez García, 2003). Martínez destaca la importancia de seguir ampliando la visibilidad de figuras femeninas dentro de la música, así como también de aumentar la confección de estudios más teóricos, que contribuyan a definir y expandir las herramientas metodológicas.

El primer capítulo de *Mujeres encontradas* es una oportuna traducción del ensayo “Women representing women in music” a cargo de la eminente Susan McClary. McClary es conocida por su pionero *Feminine endings: Music, gender, and sexuality* (1991), que sigue siendo para muchos el primer acercamiento a los estudios de género en música. El texto de McClary es esperanzador, en cuanto que trata el discurso de mujeres compositoras –como la finlandesa Kaija Saariaho –, y artistas de pop –como Beyoncé– actuales, poniendo en valor su reflejo de la diversidad a través de las propias experiencias de las mujeres.

El segundo y tercer capítulo, “La enseñanza del canto y la mujer en España en el siglo XIX: las voces no silenciadas” y “Mujeres y creación musical en España: la imagen de la mujer como compositora en el primer tercio del siglo XX”, escritos por María del Coral Morales Villar y María Palacios Nieto, respectivamente, tratan la figura de la mujer dentro del siglo XIX y principios del XX. El texto de Morales Villar realiza un repaso de las mujeres que contribuyeron a la enseñanza del canto en nuestro país, con especial hincapié en las que pertenecían al Conservatorio de Madrid. Muchas de ellas eran cantantes de ópera, y su papel como *prima donna* las ayudó a alcanzar respeto y legitimación dentro del mundo de la enseñanza musical. Algunas, como Matilde Esteban y Rosario Zapater, lograron, incluso, el hito de publicar tratados de referencia para la disciplina.

Por su parte, María Palacios nos deja, a través de una revisión exhaustiva de la prensa de la época, una necesaria exposición del pensamiento dominante dentro de la música académica de principios del XX, con respecto a las aptitudes de las mujeres para componer. Resulta llamativo ver cómo figuras de la talla de Joaquín Turina albergaban

prejuicios y ponían en cuestión la capacidad de las mujeres para crear e introducirse dentro del mundo de la composición (p. 61). En estos textos encontramos el llamado *feminismo de la diferencia*: es decir, el permiso de las mujeres a introducirse en ámbitos tradicionalmente pertenecientes a los hombres, siempre y cuando respondan a las cualidades que el heteropatriarcado asigna a su sexo. Así, como señala Palacios, “maternidad, clase, caridad y ternura (unida particularmente con la infancia), se transformaban [...] en claras relaciones legítimas, no cuestionadas, normalizadas y propias, de la compleja relación entre mujer y música” (p. 79).

En el capítulo cuarto, “De Carmen a Medea: figuras de la bruja en la danza escénica española y europea”, Fernando López Rodríguez trabaja el estereotipo de la bruja a través de obras como *Carmen* o *El amor brujo*. López Rodríguez analiza, entre otras, la asociación de la bruja con el imaginario de lo gitano, el don de la clarividencia o la intercesión favorable en cuestiones amorosas. El autor realiza un repaso por *ballets* románticos que incluían este personaje, y en donde las brujas estaban encarnadas por “bailarinas de carácter”: así, existiría un “doble carácter marginal de las brujas”, primero por los personajes *negativos* que simbolizaban y, segundo, porque como bailarinas eran relegadas a un segundo plano, en favor de otras con cuerpos más jóvenes, que respondían al canon de belleza imperante (p. 93). Un caso especial sería el de la bruja de *El amor brujo* (1915) (p. 98-106): en sus sucesivas representaciones, se produce la evolución desde un enfoque positivo de la figura de la bruja –a la que se inserta como parte benefactora y fundamental de la comunidad–, a otro más negativo y en consonancia con la visión heteropatriarcal, recuperando “el estatus ambiguo que la brujería le confiere, como una mujer a la vez poderosa y al mismo tiempo despreciable” (p. 105).

El texto que ocupa la quinta sección es “Iconos e himnos ‘bolleros’. Cultura lésbica y queer en la música popular”, a cargo de Teresa López Castilla. La autora, conocida por su tesis sobre el *queer* y la música electrónica en España (2015), echa mano de textos como *Playing it queer: popular music, identity and queer world-making* de Jodie Taylor (2012), que tratan de aplicar la teoría *queer* al campo de las músicas populares urbanas. López Castilla acude a ellos para analizar, desde una perspectiva *queer* y lesbiana, figuras como la de KD Lang o Chavela Vargas. De esta manera, problematiza la representación por y desde la sexualidad lésbica a través de artistas mujeres que se identifican con el lesbianismo, al tiempo que reflexiona sobre la sensibilidad y la actitud *queer* en músicas que rompen con los binarios de género y sexo, y con la homonormatividad (p. 120).

El capítulo seis, “Si no puedo bailar, no es mi revolución. Tensiones de género en el reguetón en España”, está elaborado por Laura Viñuela. Tanto éste, como el último, “Mujeres y músicas en Puerto Rico: entramados de género y negritud”, de Barbara I. Abadía-Rexach, tratan músicas en donde se entremezclan cuestiones ligadas no sólo al género, sino también al racismo hacia lo negro y lo latino. El texto de Viñuela pone de manifiesto que los prejuicios hacia el reguetón dentro de la sociedad española y la consideración de éste como género musical que fomenta el machismo esconden sesgos relacionados con su condición de música para el baile y de procedencia latina (pp. 155-60). Viñuela expone cómo cuando en 2016 se lanzó “Cuatro babys” de Maluma, en España se estaba discutiendo el conocido caso de violación múltiple de La Manada. Este

contexto social condicionó que se culpabilizara al reguetón de este tipo de actos de violencia contra la mujer (pp. 148-152). Como señala Viñuela, el problema con el reguetón surge “cuando las mujeres blancas comienzan a hacerse visibles ejecutando estos bailes fuera de la coartada social establecida para ello”: es decir, *perreando* como lo harían las mujeres latinas o negras (p. 160). Viñuela apunta: “La mirada hegemónica blanca patriarcal establece una relación directa entre los movimientos del perreo y el acto sexual” (p. 160), lo que es permitido en mujeres *exotizadas* (negras, caribeñas, latinoamericanas, etc.) “porque se acomodan al estereotipo del exceso erótico de sus cuerpos”, pero que en las mujeres blancas resulta “obsceno” y es penalizado por la mirada masculina (p. 160-161). Esta criminalización del reguetón conseguiría una doble meta: la de “exculpar”, por un lado, a los jóvenes blancos de sus actos –ya que tendrían su origen en esta “‘invasión’ venida del Caribe”– y, por el otro, descargaría la “culpa sobre los grupos que conforman ‘la otredad’: los latinos y las mujeres” (p. 162).

Por su parte, Abadía-Rexach señala las numerosas contradicciones que encierra la *negritud* en el contexto portorriqueño: así, en este territorio se habría tratado de minimizar u oscurecer la contribución negra a la población de Puerto Rico a través del mito del mestizaje (p. 169). La autora recupera la figura de Ruth Fernández, autodenominada como “La negra de Ponce”, cantante afro-puertorriqueña que tuvo gran éxito en los años cincuenta, con un discurso que celebraba y destacaba el elemento negro presente en su mestizaje. Seguidamente, Abadía-Rexach examina el género musical de la bomba, en el que actualmente se están dando procesos de resignificación y reformulación de la identidad puertorriqueña (pp. 179-185). La autora finaliza poniendo los casos del grupo femenino Ausuba y Plena Combativa, como ejemplos de referentes que han abierto nuevos espacios para el empoderamiento de mujeres no-blancas en la música. Así, este cierre muestra cómo el feminismo es un movimiento permeado por diferentes vertientes (género, orientación sexual, etnia, clase, etc.), cuyo rasgo común es la legitimidad y la visibilidad de colectivos que han estado históricamente oprimidos por el heteropatriarcado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- López Castilla, T. (2015). *Música electrónica y cultura de club: un estudio postfeminista de la escena española* [Tesis doctoral sin publicar]. Universidad de La Rioja.
- Manchado, M. (Ed.). (1998). *Música y mujeres: género y poder*. Horas y Horas.
- Martínez García, S. (2003). Decibelios y testosterona: una aproximación a las imágenes de género del rock y el heavy. *Dossiers Feministes. No me arrepiento de nada: mujeres y música*, 7, 101-118.
- McClary, S. (1991). *Feminine endings: Music, gender, and sexuality*. University of Minnesota Press.
- Ramos López, P. (2003). *Feminismo y música: introducción crítica*. Narcea.

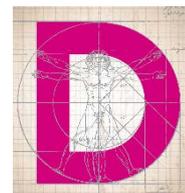
- Sánchez-Olmos, C., Hidalgo Marí, T., & Segarra-Saavedra, J. (Eds.). (2023). *Rebel Girls!: Desigualdad de género, discursos y activismo en la industria musical*. Gedisa.
- Taylor, J. (2012). *Playing it queer: popular music, identity and queer world-making*. Peter Lang.
- Viñuela, L. (2003). *La perspectiva de género y la música popular: dos nuevos retos para la musicología*. KRK.
- Zapata Castillo, M. A., Yelo Cano, J. J., & Botella Nicolás, A. M. (Eds.). (2020). *Mujeres en la música: una aproximación desde los estudios de género*. Sociedad Española de Musicología (SEdEM).

Digilec 10 (2023), pp. 253-270

Fecha de recepción: 15/09/2023

Fecha de aceptación: 14/11/2023

DOI: <https://doi.org/10.17979/digilec.2023.10.0.9926>



e-ISSN: 2386-6691

DIDÁCTICA DE LA DRAMTIZACIÓN: *LAS BRUJAS* DE AGUSTÍN MORETO Y SU PUESTA EN ESCENA

TEACHING AND LEARNING DRAMA: *LAS BRUJAS* BY AGUSTÍN MORETO ON STAGE

Alfredo RODRÍGUEZ LÓPEZ-VÁZQUEZ*

Universidade da Coruña

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3809-480X>

Resumen

En este trabajo se rescata el entremés de Agustín Moreto titulado *Las brujas* puesto que ofrece la posibilidad de llevarlo a las aulas de lenguas para la enseñanza y aprendizaje de la dramatización mediante su puesta en escena. En una primera parte se ofrecen una serie de características del entremés de Moreto y se estudia su potencial didáctico y, a continuación, se incluye el texto completo con toda una serie de notas a pie de página explicativas para quien lo quiera utilizar con fines educativos.

Palabras clave: *Las brujas*; Agustín Moreto; enseñanza de lenguas; dramatización

Abstract

In this article, the short play *Las brujas* by Agustín Moreto is rescued, as it offers the possibility of taking it to the language classroom for teaching and learning Drama, particularly through its staging. In the first part, a series of characteristics of Moreto's *entremés* are offered and its didactic potential is studied, and secondly, the complete text is included, with explanatory footnotes, for anyone who wants to use it with educational purposes.

Keywords: *Las brujas*; Agustín Moreto; language teaching; dramatisation

* Email: alfredo.lopez-vazquez@udc.es

El concepto ‘enseñanza del teatro’ apunta al hecho o actividad de enseñar y al objeto de la enseñanza, un objeto que tiene que ver con una actividad compleja: unos actores representan unos hechos que afectan a unos personajes y esa representación se hace ante unos espectadores. Quien esté pensando en grandes obras clásicas como *Edipo rey*, *Hamlet* o *La vida es sueño* se sitúa dentro de un territorio cultural (europeo) que ha añadido gran cantidad de sofisticación y de exégesis a un hecho que en principio es muy simple: unas personas fingen ser otras (personajes) para que otras personas (espectadores) asistan a la representación de unos hechos. Si esta representación se lleva a cabo a lo largo de un tiempo considerable (por ejemplo, dos horas) y en un espacio acotado (una sala) mediante el pago de una entrada, estamos en la base de lo que se llama ‘teatro comercial’, actividad híbrida que implica intercambio de información y dinero. Conviene detenerse en este punto porque el origen del teatro europeo, en la Grecia clásica, no conllevaba nada de esto: el lugar de la representación era al aire libre y los espectadores no tenían que pagar una entrada para asistir. Por lo tanto, en el origen del teatro lo que hay es un espacio donde se lleva a cabo una actividad basada en la representación de una ficción. Conviene tener en cuenta todo esto para poder abordar en condiciones lo que podemos llamar ‘didáctica del hecho teatral’.

Como sabemos, el tiempo habitual de representación de una obra de teatro de la época clásica está en torno a las dos horas, que es lo que duraba un espectáculo en los corrales de comedias de la época de Lope de Vega. Pero en esas dos horas no solo se representaba una obra de larga duración (por ejemplo, *Fuenteovejuna*, *El alcalde de Zalamea* o *El burlador de Sevilla*). En el tiempo intermedio entre el final de un acto y el comienzo del siguiente, la compañía teatral representaba unas piezas breves, de un cuarto de hora de duración, llamadas *entremeses* o *sainetes* en donde algunos actores y algunos músicos de esa misma compañía solazaban al espectador con la representación de ingeniosas obrillas cómicas o bien con bailes o jácaras maliciosas que causaban la indignación y el espanto de los frailes censores de la época. Lo que hoy llamaríamos piezas cómicas, satíricas, alegres, maliciosas y festivas. Entiendo que un buen planteamiento didáctico para abordar el hecho teatral dentro de la educación o de la enseñanza debe priorizar el acceso a estas piezas breves, por encima de la habitual práctica escolar que sigue insistiendo en ilustrar conceptos culturales por medio de antologías de momentos (en el mejor de los casos, una escena aislada) que presentan fragmentos aislados y proponen, a través de esos textos fragmentados, píldoras informativas basadas en la lectura de algo que en realidad no se entiende fuera de su espacio natural: la representación.

El entremés *Las brujas*, de Agustín Moreto, uno de nuestros grandes clásicos, es una pieza que se puede representar en un cuarto de hora sin necesidad de ninguna escenografía particular, simplemente con un telón de fondo que permita la entrada y salida de los actores que representan a uno o varios personajes.

Y este es el primer punto que conviene resaltar para una buena comprensión del hecho teatral: un actor o una actriz puede representar a más de un personaje: le basta con caracterizarse y cambiar su aspecto y su atuendo en el tiempo en que está fuera de escena.

Para centrarnos en la obra de Moreto: el personaje femenino de la ladrona Lampadosa¹ sale de escena y vuelve unos minutos después caracterizada de bruja y otro tanto hace su compañero, el ladrón Sarcoso, que también vuelve caracterizado de bruja. De bruja, no de brujo, con falda, caperuza y polainas, pero también con barba y bigote, como el texto se encarga de precisar en una intervención del papel protagonista del Alcalde que al final de la obra también terminará transformado en bruja. En bruja, no en brujo. Como ya se ve, la obra es una sátira sobre las creencias populares en brujas voladoras y sobre la estupidez de los cargos públicos como alcaldes, concejales. Los tiempos no han cambiado mucho desde el siglo XVII.

Pero volvamos a la escena inicial y con ello a una cuestión importante para la comprensión del hecho teatral: una obra de teatro, independientemente de que esté subdividida en actos o en cuadros, tiene una primera división esencial en escenas y la escena tiene que ver con la configuración de personajes que están presentes en el escenario. Cuando cambia la configuración de personajes ha cambiado la escena: si un personaje sale de escena o si hay un personaje que entra en escena el espectador está asistiendo a un cambio de unidad. Esto se ejemplifica muy bien con el siguiente esquema: A,B,C > B,C,D, que es una forma de esquematizar que el personaje A ha salido de escena y, al mismo tiempo, ha entrado en escena el personaje D. Sigue habiendo tres personajes en escena, pero solo dos de ellos aseguran la continuidad dramática. Un caso más radical, que tenemos estupendamente ejemplificado en *Las brujas*, es la sustitución completa de personajes: salen los 3 personajes de escena (los tres estafadores) y entran otros 3 distintos (el alcalde y los dos regidores o concejales). La escena inicial, con los tres estafadores (34 versos endecasílabos con algún heptasílabo, en pareados) deja paso a la segunda escena, con la misma forma métrica de pareados 11+7, y en este caso un total de 30 versos. Cada una de estas dos escenas debería durar un minuto y medio, con lo que en los tres minutos iniciales de representación tenemos ya a los 6 actores que requiere la obra.

Sin embargo, el elenco de los personajes es de diez y no de 6 actores, lo que tiene una explicación muy sencilla y que no se suele aclarar en los distintos niveles educativos: que hay actores o actrices que pueden hacer más de un papel a lo largo de la representación: sale de escena, se cambia de vestuario y caracterización y regresa más tarde para hacer otro papel distinto. Así, los 10 papeles de *Las brujas* requieren tan solo de 6 actores para representarlos. Es obvio que los dos pícaros que acompañan a la astuta y desvergonzada Tringitania, reaparecen luego como Bruja 1ª y Bruja 3ª. A cambio, la Bruja 2ª, que tan solo dice una réplica de 4 versos octosílabos, no debería mantenerse en escena, sino entrar a cambiarse para reaparecer más adelante como personaje del Cura, que tan solo tiene otros 4 versos a su cargo. El actor tiene tiempo sobrado para cambiar su atuendo y caracterización: le basta con ponerse una sotana, un roquete y unas gafas redondas o quevedos. Como se ve, hay 3 personajes que están doblando papeles y uno de ellos puede estar haciendo 3 papeles: el regidor 1º, la Bruja 2ª y el Cura. Típico del oficio teatral. Vayamos ahora a la caracterización de los dos personajes principales, Tringitania y el Alcalde. Toda la obra corresponde al desarrollo de la burla urdida por Tringitania

¹ En realidad, como veremos más adelante, los nombres de Tringitania, Lampadosa y Sarcoso parecen proceder de una transmisión errónea. Lo esperable y justificable lingüísticamente sería Lamparosa, Tringitania y Sargoso.

permitiría un endecasílabo festivo del tipo: ‘ni que se haya escondido en Mauritania’. En todo caso es más probable apuntar a una pérdida mayor y conjeturar una tirada de, al menos, una docena de versos. Naturalmente ‘plegue al cielo’ podría ser comienzo de verso truncado y permitiría una rima distinta completando el heptasílabo. Lo que no es de recibo es mantener el pasaje transmitido, que es un texto claramente deturpado. Como se ve, la tarea didáctica implica aquí intervenir en el texto recibido, cosa que, por cierto, hacen todas las compañías de teatro clásico, que suelen modificar los habituales 3000 versos de una comedia dejándolos en algo menos de dos mil. Puede consultarse para ello la edición de *La dama duende* hecha por César Oliva, acompañada por *El valiente negro en Flandes*, adaptada por Nancho² Novo para su magnífica versión modernizada de esta obra de Claramonte.

El último punto esencial en la estructura tiene que ver con el evidente uso cómico de los tipos de estrofa utilizados. Solo hay dos tipos: el pareado calderoniano 7+11 y el romance octosílabo, que aparece con dos asonancias distintas: el romance ‘a-e’, marcado por ‘nigromante’ y clausurado por el verso final ‘Dios en paz de esto me saque’, que sirve para que Tringitania plantee la burla al trío formado por el Alcalde y sus dos rústicos regidores (al final sabremos que se llaman Bras y Bartolo, nombre típicos de farsa, y el romance usado al final, con música festiva intercalada, un romance en – í’ en agudo, tonalidad típica de chufra y juerga, que culmina en el uso cómico de ‘satalín’, diminutivo de ‘Satán’ y de la mención a San Cosme y San Antolín. Los actores tienen que tener muy claro ese tono descaradamente festivo del romance en – í agudo, que alcanza tono de broma en el verso ‘desde Xetafe a París’ y la broma sobre versos típicos del Romancero Viejo: “morcillas y longanizas/ de las más lindas que vi”. Parece claro que el uso cómico de la í tónica sirve para insistir en la serie {morcillas, longanizas, lindas}. Una parte importante de los efectos cómicos es la conciencia, por parte de los actores, de que todo es una gran broma o, conforme al verso del regidor Bartolo: ‘ganas nos da de reír’. Quienes representan los papeles deben usar recursos cómicos para hacer ver esta caricatura sobre la estupidez de quienes creen en brujas, objetivo claro del genio cómico de Moreto, a la altura del mejor Molière.

Conviene que el elenco de actores que interpreten esta obra se percaten de que la última página de la edición, en su columna última, edita a 42 líneas, sin ningún espacio libre. Esto apunta, de forma muy clara, a que el impresor del volumen ha eliminado varios versos para hacer coincidir el texto editado con los renglones de que dispone. Y esto explica muy bien la razón de que se hayan suprimido réplicas del diálogo entre Tringitania y sus dos compinches: los versos endecasílabos, a diferencia de los octosílabos, no se pueden imprimir a dos columnas: dos versos endecasílabos, a dos columnas, ocupan 22 sílabas, frente a las 16 sílabas de dos versos octosílabos. Todos los pasajes de este entremés escritos en endecasílabos se imprimen a una sola columna, lo que hace consumir el doble de espacio que si se pudiera editar a doble columna. Suprimir un pasaje de 10 versos que contengan endecasílabos no hace ahorrar diez versos, sino

² Conviene atender aquí a evitar un error frecuente sobre el nombre de este excelente actor coruñés. No es ‘Nacho’, sino ‘Nancho’, apelativo que deriva de Venancio, a diferencia de ‘Nacho’ que suele provenir de Ignacio.

veinte. Probablemente el texto original de este entremés debía tener al menos 350 versos: el editor ha suprimido parte de ellos.

En cuanto a los nombres, cuestión esencial en la literatura popular y festiva, parece que en la transmisión textual ha habido algún desmayo relacionado con los escuetos conocimientos de los oficiales de imprenta. Así, la protagonista aparece como Tringintania en el *Dramatis personae*, pero como Tringitania en una acotación posterior. Entiendo que es esta última forma la correcta y que la explicación está en un recetario mágico de 1471 donde se explican las virtudes de la hierba tringi: «que qualquier que truxere consigo la raíz de la yerba tringi nunca le pueden fazer maleficio ninguno». Se trata, pues, de una hierba de propiedades mágicas como la raíz de la mandrágora. La variante ‘tringintania’ parece haber sido producida por atracción de la nasal en la sílaba inicial *trin*.

Algo similar parece suceder con el nombre del personaje del ladrón Sarcoso, que parece una mala transmisión de Sargoso, derivado de ‘sargo’, el pez de la familia del besugo; este personaje, caracterizado como ladrón atontado y bobalicón, parece poder explicarse como derivado del sargo, pez mencionado en varios textos de la época. La segunda posibilidad es que el nombre sea derivación de ‘sarga’ y no de ‘sargo’. La ‘sarga’ es un material textil de dos tipos: la sarga noble, tela similar a la seda, y la sarga popular, variante de la lana. Está claro que el rufián ‘sargoso’ solo puede referirse al segundo tipo. Adoptar esta variante permite proponer un atuendo para el personaje: una especie de saco de arpillera que lo caracterice. La alternativa ‘sarcoso’ resulta opaca y sin explicación lingüística; la enmienda ‘sargoso’ permite dos propuestas escénicas coherentes. Hay también alternancia vocálica en la ladrona Lampadosa, que aparece como Limpadosa en el elenco inicial. En realidad el nombre debe ser Lampazosa, derivado de una hierba de raigambre en las artes mágicas y también en el histrionismo, el lampazo, sobre el que Covarrubias nos da una detallada explicación: «Antes que se huviesse hallado la invención de las lámparas buscavan los representantes las hojas mayores y más anchas que hallavan, de árboles y plantas, y puestas delante del rostro se dissimulavan con ellas, y por esta razón el lampazo se llama también *herba personata* por usar de sus hojas los mimos y representantes». Parecen, pues, bastante claras las explicaciones de ‘Tringitania’ y de ‘Lampazosa’ y parece probable, o al menos, asumible, la de ‘sargoso’, frente al carácter opaco de los nombres transmitidos en la edición de 1675.

Así pues, el conocimiento filológico en este caso es la primera fase de la intervención en el texto, cuyo objetivo es conseguir una representación clara y comprensible de los personajes y las acciones que conforman la obra: si el verso octosílabo en asonancia -í nos da los vocablos ‘francolín’ y ‘añafil’, absolutamente opacos e indescifrables para un espectador del siglo XXI y si ambas palabras respetan la asonancia en - í aguda y la medida del octosílabo, el procedimiento para actualizar y aclarar el texto es sustituir ‘francolín’ por ‘codorniz’ y ‘añafil’ por ‘cornetín’, con lo que los versos pasan a ser comprensibles y el ritmo del texto original se mantiene. Esto es lo que se hace habitualmente en los textos representados por las compañías de teatro clásico.

Y la última propuesta de índole didáctica consiste en rescatar, es decir, reescribir conforme a las reglas de la versificación clásica, los pasajes mal transmitidos: es decir, crear microtextos complementarios. Para lo cual hay que poner en práctica un

conocimiento específico de la medida y el esquema acentual de los versos heptasílabo, octosílabo y endecasílabo. Que no termina con la medida del verso y el número de sílabas, sino que requiere también el conocimiento del esquema acentual, que en el caso del endecasílabo implica diferenciar entre versos con acento en sexta o con su alternativa de acentos en cuarta y octava. Dejo de lado el endecasílabo de gaita gallega con acentos en las sílabas 1ª, 4ª, 7ª y 10ª. El conocimiento de los esquemas acentuales es también un requisito necesario para conocer el teatro clásico español y, en consecuencia, para mejorar el oído musical del alumno.

Un último aspecto importante: la representación de *Las brujas* no requiere uso de camerinos. Basta con un doble panel donde los actores que hacen de Lampazosa y Sargoso se transforman en las brujas 1º y 3º y el regidor 1º en Bruja 2º, simplemente superponiendo esos atuendos a los iniciales suyos. Lo mismo para transformar al regidor 1º en el Cura al final de la obra. Economía teatral, cuya comprensión y práctica son la base de la didáctica del teatro clásico.

AGUSTÍN MORETO: *ENTREMÉS FAMOSO DE LAS BRUJAS*

PERSONAS QUE HABLAN EN ÉL

TRINGITANIA	ALCALDE, <i>de villano</i>
SARGOSO, <i>ladrón.</i>	<i>Dos regidores, villanos</i>
LAMPAZOSA, ³ <i>ladrona</i>	<i>Tres brujas</i>
<i>Un Cura</i>	

Salen Tringitania, Sargoso y Lampazosa

SARGOSO. ¿Qué embelecos son estos, Tringitania,⁴
 que se pueden contar dentro de Albania?
 Después de haber andado en esta aldea
 con cuidado <de>que alguien no nos vea
 diez noches por las calles, brujos hechos, 5
 ni en cumplir nuestro intento satisfechos,
 con pandorgas, con bailes y cantando,
 y al niño y la mujer amedrentando
 de suerte que la gente está asustada
 y el que la cuenta más, no ha visto nada, 10
 informado de tantos barbarismos
 salió el Cura, y echando él exorcismos
 la gente se aquietó, de aquesta suerte
 que temieron los más vieran la Muerte.

³ La edición pone aquí LIMPADOSA, pero más adelante LAMPADOSA. Parece claro que el nombre es 'Lampazosa', derivado de la hierba 'lampazo'.

⁴ Según la edición de 1675: 'Tringintan', verso mal transmitido y contrario a la rima.

- Si nos cogen, señor, como unas gualdas
nos tienen de dejar nuestras espaldas. 15
- TRINGITANIA. ¡Cómo eres de novato tú, Sargoso:
te conozco <y sé>, que andas temeroso.
De rábano el ingenio, en suma tienes,
que un palmo de la tierra a subir vienes. 20
El temor es, en suma, lo que importa,
que a estos rústicos ata y los acorta.
Yo saldré con mi intento,
que al buen ladrón le importa atrevimiento.
Aguardadme en el puesto ya sabido 25
con todo lo robado y lo cogido
que, para que mi ingenio bien se vea
dinero he de sacar de aquesta aldea.
- LAMPA. Rogando le iré al Cielo
que te libre de todo mal: recelo 30
de Alguacil y Escribano,
que matan con la pluma y con la mano.
- TRINGITA. Callad. Que sois ladrones de poquito,
que yo sabré guardarme del garlito.
- Vanse, y sale el Alcalde y dos regidores, de villanos.*
- ALCALDE. He querido juntaros a concejo 35
para poner remedio, como viejo,
en eso de las brujas que han venido
diez noches, y la gente no ha dormido:
de la sangre de niños tan sedientas
para hacer sus hechizos, avarientas, 40
la lástima mayor de aquesta aldea
es que el lechón del cura no se vea,⁵
que era más gordo que no yo dos veces.
- REGIDOR 1º. ¿Por eso te entristeces?
Menester es hacer un mandamiento: 45
castíguese tan grande atrevimiento.
¡Oh, quién hubiera alguna ya cogido
para ya desterrarla del partido!
- REGIDOR 2º. ¡Qué gentil alcaldada!
¿Una bruja tan solo desterrada? 50
Ahorcallas es más justo,
¡que no vuelvan a darnos más disgusto!
En espíritus van y pueden verse.
- ALCALDE. Pues ¿no podré prendellas de esa suerte?

⁵ La broma es hiperbólica: de tan delgado que se ha quedado, ya ni se le ve.

REGIDOR 1°. ¡Es gente que en un hora
se ponen desde Flandes a Zamora! 55

ALCALDE. Tú mucho de ellas sabes,
pues nos cuentas que andan como aves:
de una pierna una noche me cogieron
y en el aire buen rato me tuvieron.
¡Lo que un Alcalde siente 60
que no pueda mandar en esta gente!
Mas, ¿si hubiere <un> aviso o si se indicia?
¡Esta vez he de hacer brava josticia!

Sale Tringitania vestida de negro, con manteo y sotana

TRINGITANIA. ¡Alcalde, alcalde, *audite*
y non fagáis, si acaso *non volite!* 65
Yo soy, Alcaldes famosos,
un dómine nigromante
y vengo a quitar las brujas
de este pueblo miserable:
yo sé, por mi ciencia, hacer 70
que un hombre, si tiene hambre,
coma, si tuviere qué,
y sé hacer que mienta un sastre.

ALCALDE. ¡Esa es grande habilidad!

TRINGITANIA. Oiga usted, señor Alcalde: 75
yo supe en fin, por mi ciencia,
cómo había en estas partes
un ejército de brujas
que, con músicas y bailes,
roban la hacienda y se beben 80
de los muchachos la sangre,
y así, por encantamento,
he venido por el aire,
de mi tenebrosa cueva
a conjurar este Infante: 85
sobre aquel negro cerrillo
me subí y, en voces grandes,
llamé a Plutón y le dije
que las brujas me enviase,
mas Plutón me respondió, 90
más airado que un peraile,
que le tenía este pueblo
enojado, y que por darle
un castigo y un azote

	las brujas quiso enviarle.	95
	Yo al fin le desenojé prometiéndole de llevarle cincuenta escudos en oro, pero... mandó que el Alcalde se los llevase y que fuese conmigo, y que quiere darle un Privilegio, que el Pueblo quiere que en su archivo guarde. Y así vengo a dar la nueva:	100
	¡venid luego, pues la tarde se pasa ya; si no vais podrá Plutón enojarse y os sacará vuestras almas por uñas y calcañares! ⁶	105
ALCALDE.	Señor Quiromante, ⁷ diga al señor Plutón, que nadie ⁸ se ha de atrever a ir allá.	110
TRINGITANIA.	¿Eso ha de decir, Alcalde? ¿Quiere de su Majestad que una maldición le alcance y que le convierta en sapo, en lobo o en gerifalte, ⁹ en taba, en pata de buey o en una sota de naipes, o que arroje sobre el pueblo mil naves de mazapanes?	115
REGIDOR 1º.	No, no, por amor de Dios. Luego el dinero se saque del depósito y se lleve.	120
ALCALDE.	¿No podrán acompañarme dos regidores?	125
TRINGITANIA.	<i>Non posunt.</i>	
ALCALDE.	¡Ay, Dios! ¡Quién no fuera alcalde! ¿Y que por fuerza ha de ser esta noche?	
TRINGITANIA.	Plutón sale siempre de noche, que el sol	130

⁶ El 'calcañar' o 'calcañal' es el talón del pie, lo que resulta coherente con la mención a las uñas. Tringitania debe reforzar el texto (uña, calcañar) con el gesto, tocándose con la mano el talón y retorciendo los dedos. Eventualmente se pueden usar uñas postizas para jugar con la hipérbole.

⁷ En el impreso: Quiramonte, que parece un error producido por el oficial de imprenta que ha cambiado el orden de 'a' y la 'o' probablemente influido por 'monte'.

⁸ El texto dice 'nadie', pero es probable que en el original Moreto haya escrito el rústico 'naide'.

⁹ El gerifalte es un tipo de halcón, ave de presa y cetrería.

- de día puede quemarle.
 ALCALDE. Si es fuerza que habemos de ir...
 vamos.
 TRINGITANIA. Yo me voy delante
 a avisar al gran Plutón
 para que las brujas bailen 135
 y os prevengan una cena.
 ALCALDE. ¿Luego comen?
 TRINGITANIA. Como frailes.¹⁰
 ALCALDE. Pues denme a mí de comer
 y en comiendo, que me maten.
 TRINGITANIA. ¿Ves aquel cerrillo?
 ALCALDE. Sí. 140
 TRINGITANIA. Pues id y en él aguardadme.
 ALCALDE. Vamos.
 TRINGITANIA. Y de aquí a media hora
 los demás podéis buscarme.
 REGIDOR 2°. Vamos, pues, por el dinero.
 ALCALDE. Dios en paz de esto me saque. 145

Vanse y salen los¹¹ ladrones y se queda Tringitania

- SARGOSO. Ya tarda Tringitania. Plegue al Cielo
 [.....-- elo]
 que no le hayan cogido los villanos¹²
 que pueden, con malicia y con engaños.
 LAMPAZOSA. ¿A caso no es aquella, 150
 con venir de estudiante, nuestra estrella?
 SARGOSO. Ella es, (¿qué te da pena?)
 la que transforma toda hacienda ajena,
 con más cursos de azotes que hay almenas
 y, en un día de Pascua, norabuenas. 155
 LAMPAZOSA. ¡Ya dichosos nos vemos,
 pues que ya con nosotros te tenemos!
 TRINGITANIA. Venid, que retirados
 el caso os contaré, que sois cuitados.

Vanse y sale el Alcalde con el dinero

¹⁰ La glotonería de los frailes, es decir, el clero regular, era harto proverbial. El fraile cebón frente al escueto cura.

¹¹ La edición trae 'dos', pero entiendo que, al ser personajes ya conocidos, lo que cumple es 'los'.

¹² Este pasaje no parece haber sido bien transmitido: en el original falta rima para 'Cielo' y la rima 'villanos/engaños' es errónea e impensable en Moreto. Conjeturo omisión de un verso y mala transmisión del vocablo de rima. No es cosa de proponer una enmienda, más o menos improbable, sino de constatar que el pasaje está mal transmitido.

Y las que vienen allí. 195

Van saliendo tres, de brujas

- BRUJA 1ª. ¿Dó está la Bruja Saltana,
prima hermana del Sofí,
nieta del conde de Hibernia¹⁶
y mujer de un alguacil?
- BRUJA 2ª. Yo soy la bruja Mirlada, 200
mujer del rey Amadís,
tan nieta del Conde Claros
que me ha visto sin candil
- BRUJA 3ª. Yo soy la bruja Bajón,¹⁷ 205
porque en Bóveda¹⁸ nací
y tengo la voz de cuervo
y las espaldas¹⁹ del Cid.
Yo soy bruja melindrosa
que a un menestril me comí
y me quedó atravesada 210
la flauta del menestril.
- ALCALDE. ¿Que vosotras sois las brujas
que andáis siempre por ahí
embrujaando a los muchachos
y a todas las gentes?
- TODAS. Sí. 215
- ALCALDE. ¿Sois mujeres o sois hombres?
- BRUJA. ¡Necio! ¿Que eso has de decir?
Mujeres somos.
- ALCALDE. ¿Con barbas?
- BRUJA 3ª. Son barbas de *quis vel quis*.²⁰
- ALCALDE. Y decí ¿por qué sois brujas? 220
- BRUJAS. No querértelo decir.
No hay cosa como estar²¹ bruja
para poder bien medir
en un hora todo el mundo

¹⁶ Hibernia alude al nombre clásico de Escocia, lugar propicio para brujas, como se sabe por Macbeth y señora.

¹⁷ El 'bajón' es polisémico, ya que alude al instrumento musical que hoy conocemos como 'oboe' (de haut bois) y también a "la ropa interior que traen las mujeres bajo las sayas", alusión maliciosa en una bruja, La voz 'aflautada' del bajón ser atribuye aquí a haberse tratado a un flautista o un oboísta.

¹⁸ La 'bóveda' es elemento arquitectural, pero también alusión a un pueblo gallego de Pontevedra.

¹⁹ No hay que descartar una posible mala transmisión por la 'espadas Colada y Tizona', más famosas, en lo que atañe al Cid, que sus omoplatos.

²⁰ Formulado en latinajo mostrenco: este o aquel.

²¹ La confusión 'estar/ser' es típica del habla vasca, otro buen lugar de brujas y sorguiñas. Esto se reforzará en el texto con la alusión al tamboril, tan castellano como vasco.

	desde Getafe a París	225
	por los aires voladores	
	en un escuadrón sutil	
	vamos cantando y tañendo	
	al son de este tamboril.	
<i>Cantan:</i>	<i>Andando de viga en viga</i>	230
	<i>pasamos el tiempo en fin</i>	
	<i>y haciendo males a todos</i>	
	<i>es el modo de vivir:</i>	
	<i>toca la gaitilla,</i>	
	<i>suene el añafil</i>	235
	<i>para que bailando</i>	
	<i>volemos ansí.</i>	
ALCALDE.	Famosa cosa es ser bruja.	
BRUJA 1º.	Luego en un prado gentil	
	se ponen cincuenta mesas	240
	para brindar y muquir ²²	
	sobre olorosos manteles	
	de holanda y de caniquís: ²³	
	verás mil panes de leche	
	entre otras tortadas mil,	245
	verás asado el conejo,	
	perdigada la perdiz,	
	en adobo la ternera	
	y empanado el francolín. ²⁴	
BRUJA 3º.	Y a las brujas que son nuevas	250
	les ponen delante sí	
	treinta escudillas de caldo	
	y seis varas de medir,	
	con estas varas, ²⁵ amigo,	
	sacar de entre perejil	255
	morcillas y longanizas	
	de las lindas que yo vi.	
ALCALDE.	Y ¿quién con esto no es bruja?	
TRINGITANIA.	No pueden todas subir	

²² El verbo ‘muquir’ es típicamente argótico por ‘manducar’. El diccionario de César Oudin lo explica como ‘en jargon, manger’.

²³ El ‘caniquí’, conforme a la rima asonante, se refiere a una tela muy fina, tipo tul o gasa transparente. Moreto ya lo ha usado en *El desdén con el desdén* y, antes que Moreto, don Luis de Góngora varias veces y también Quevedo. El verso se presta a un divertido juego escénico si la actriz que hace de bruja saca de su manga un cendal o pañuelo trasparente de color rojo y cita al alcalde usando el cendal a modo de muleta o capote de torero.

²⁴ El francolín es una gallinácea similar a la perdiz. Para facilitar la comprensión por el espectador moderno, este verso se puede modificar supliendo el inusual ‘francolín’ por ‘codorniz’, que mantiene la rima asonante: ‘y asada la codorniz’.

²⁵ Una vara mide aproximadamente 84 centímetros, por lo que 6 varas vienen siendo cinco metros.

	a ser brujas, que es un cargo mayor que el de un palanquín: ha de haber información de que se pueda engullir, de dos bocados, seis pellas de manjar blando ²⁶ y sutil.	260 265
ALCALDE.	Y aun veinte tomo en mi boca y aun treinta. Y si salen, mil. No las hubiera en el campo.	
TRINGITANIA.	Pues si nos quieres seguir, tenéis de untaros primero y desbударos ansí y dar cincuenta ducados de entrada y de celemín,	270
ALCALDE.	Aquí los traigo; yo quiero ser bruja.	
BRUJA 1ª.	Quitaos el vil sayo de sayas grosero y habéis de untaros así, porque con estos unguentos, invisible y sin morir seréis toda vuestra vida.	275 280
ALCALDE.	¡Bruja he de ser hasta el fin! Untadme y volemós luego.	
TRINGITANIA.	Por que no deis por ahí viendo volar de esa suerte y os hagáis pedazos mil tapad los ojos, que importa. Hola, tocá el tamboril, tened, amigo, los brazos, y a los hermanos seguí.	285
<i>Tocan y cantan lo siguiente:</i>		
<i>Cantan:</i>	<i>Que de viga en viga, que de fin en fin, cantando, las Brujas hemos de vivir: toca esa guitarra, suene el añafil²⁷ para que bailando</i>	290 295

²⁶ No hay que descartar que ‘manjar blando’ sea una mala transmisión de ‘manjar blanco’.

²⁷ El añafil es la trompeta morisca. Para ajustar la asonancia y hacer más comprensible el pasaje el verso se puede sustituir por ‘suene el cornetín’.

ALCADE.	Luego, en un prado gentil les ponen cincuenta mesas para brindar y muquir.	325
REGIDOR 1º.	¡Asilde, tenelde, asilde!	
ALCALDE.	Entre otras tortadas mil veréis asado el conejo, perdigada la perdiz.	330

Entra el Cura con agua bendita y el Regidor segundo.

CURA.	¿¡Que está embrujado el alcalde!?	
REGIDOR 2º.	Ganas nos da de reir con los disparates suyos.	
ALCALDE.	<i>En platos de caniquí a las brujas que son brujas poneldes delante sí treinta escudillas de caldo y seis varas de medir: con estas varas, amigo, miden entre peregil, morcillas y longanizas de las más lindas que vi.</i>	335
CURA.	¡Echalde el agua benidta!	
ALCALDE.	Todos habéis de morir. ¿¡A una bruja tan honrada, decí, os atrevéis ansi?! ¡Morí todos!	340
REGIDOR 1º.	El Demonio se le ha entrado, que es sutil.	
CURA.	¡Yo te conjuro, Satán! ¡Vade retro, Satalín!	345
ALCALDE.	¡Ah, perros!	
REGIDOR 2º.	¡Ay, que me ha muerto! ¡San Cosme, San Antolín! Huid y dejalde ³⁰ todos.	
ALCALDE.	Yo ³¹ así os pienso seguir,	355

Haga meneos de bailar:

*que de viga en viga,
que de fin en fin,*

³⁰ Como en los casos anteriores mantengo las metátesis ‘dejalde/dejadle’ típicas como vulgarismos.

³¹ El impreso trae: Y así, lo que hace un verso incorrecto que obligaría a un hiato insólito. Enmiendo conjeturando una pérdida de ‘o’ por parte del oficial de caja.

*cantando, las brujas
hemos de vivir.*

359

Éntralos aporreándolos el Alcalde a todos y se da fin al entremés.