

NÚMERO 4

ISSN2444-1333

VERBEIA

---

VERBEIA

VERBEIA

VERBEIA

VERBEIA

JOURNAL OF ENGLISH AND SPANISH  
STUDIES

REVISTA DE ESTUDIOS FILOLÓGICOS



FACULTAD DE EDUCACIÓN

## **COMITÉ EDITORIAL. EDITORIAL BOARD**

### **Editora**

#### **Editor**

**Sonia Sánchez Martínez**  
(Universidad Camilo José Cela)

### **Editora adjunta. Sección Lingüística**

#### **Co-editor. Linguistics**

**Cristina Calle Martínez**  
(Universidad Complutense de Madrid)

### **Editor adjunto. Sección Literatura**

#### **Co-editor. Literature**

**Emilio Cañadas Rodríguez**  
(Universidad Camilo José Cela)

### **Secretaria**

#### **Secretary**

**Isabel Morales Jareño**  
(Universidad Camilo José Cela)

### **Consejo Editorial**

#### **Editorial Board**

**Brendan de Bordóns O'Mongain**  
(Universidad Autónoma de Madrid)

**Ana M. Martín Castillejos**  
(Universidad Politécnica de Madrid)

**M<sup>a</sup> Dolores Moreno García**  
(Grupo de Investigación GRIMM. UCJC)

**M<sup>a</sup> Jesús Perea Villena**  
(Universidad Camilo José Cela)

**Natalia Rodríguez Nieto**  
(UNED)

**Gustavo Sánchez Canales**  
(Universidad Autónoma de Madrid)

### **Decano de la Facultad de Educación**

**Miguel Ángel Pérez Nieto**

**ISSN 2444-1333**

**Verbeia®**

**Journal of English and Spanish Studies**

**Revista de Estudios Filológicos**

**AÑO V. NÚMERO 4**

**ABRIL 2019**

#### **Lugar de edición:**

**UNIVERSIDAD CAMILO JOSÉ CELA**

**Facultad de Educación**

**Urb. Villafranca del Castillo**

**Calle Castillo de Alarcón, 49**

**28692 Villanueva de la Cañada**

**Madrid**

**editoraverbeia@ucjc.edu**

**linguisticaverbeia@ucjc.edu**

**literaturaverbeia@ucjc.edu**

**secretariaverbeia@ucjc.edu**

**<http://www.ucjc.edu/universidad/publicaciones/>**

**COMITÉ CIENTÍFICO. EVALUADORES EXTERNOS**  
**SCIENTIFIC BOARD. EXTERNAL EVALUATORS**

**Victoria Aarons** (Trinity University, Texas, USA)  
**SamiraAllani**(Universidad Complutense de Madrid, España)  
**MarianAmengual Pizarro** (Universitat de les Illes Balears, España)  
**Marcelino ArrosagarayAuzqui**(Universidad de Pamplona, España)  
**José Javier Ávila-Cabrera** (UNED, España)  
**Antonio Ballesteros** (UNED, España)  
**Elena Bárcena Madera** (UNED, España)  
**José Manuel Barrios Marcos** (Universidad de Valladolid, España)  
**Asunción Bernárdez Rodal** (Universidad Complutense de Madrid, España)  
**Sonia Betancort**(UCJC, España)  
**Camino Bueno Alastuey**(Universidad Pública de Navarra, España)  
**BlasinaCantizano Márquez** (Universidad de Almería, España)  
**BernatCastany Prado** (Universidad de Barcelona, España)  
**M<sup>a</sup> Dolores Castrillo de Larreta-Azelain**(UNED, España)  
**Ignacio Ceballos Viro** (UCJC, España)  
**Vicente Cervera Salinas** (Universidad de Murcia, España)  
**Avelino Corral Esteban** (Universidad Autónoma de Madrid, España)  
**Isabel de la Cruz Cabanillas** (Universidad de Alcalá de Henares, España)  
**Verónica Cruz Vivancos**(Universidad Politécnica de Madrid, España)  
**Óscar Curieses**(Universidad de Alcalá de Henares, España)  
**Epicteto José Díaz Navarro** (Universidad Complutense de Madrid, España)  
**Jorge Diego Sánchez** (Universidad de Salamanca, España)  
**Antonio Díez Mediavilla** (Universidad de Alicante, España)  
**MaríaDíezYañez**(Westfälische Wilhelms Universität Münster, Alemania)  
**Marcos Eymar**(Universidad de Orleans, España)  
**José Francisco Fernández** (Universidad de Almería, España)  
**Antonio Fernández Insuela**(Universidad de Oviedo, España)  
**Helen Freear-Papio** (College of the Holy Cross, Massachusetts, USA)  
**Mara Fuertes Gutiérrez** (Open University, Great Britain)  
**Marta García Abós**(Universidad Complutense de Madrid, España)  
**Soraya García Esteban** (Universidad de Alcalá de Henares, España)  
**Luis García Jambrina**(Universidad de Salamanca, España)  
**Jesús García Laborda** (Universidad de Alcalá de Henares, España)  
**Ana M<sup>a</sup> González Martín** (Universidad Francisco de Vitoria, España)  
**Beatriz González Moreno** (Universidad de Castilla-La Mancha, España)  
**Rebeca González Otero** (Universidad Autónoma de Madrid, España)  
**Rosario González Pérez** (Universidad Autónoma de Madrid, España)  
**Pilar González Vera** (Universidad de Zaragoza, España)  
**Francisco Gutiérrez Carbajo** (UNED, España)  
**Regina Gutiérrez Pérez** (Universidad Pablo Olavide, España)  
**Carmen Herrero**(Manchester Metropolitan Univerty, Great Britain)  
**Javier Herrero** (Universidad Complutense de Madrid, España)  
**José Ramón Ibáñez Ibáñez** (Universidad de Almería, España)  
**Ana Ibáñez Moreno** (UNED, España)  
**Antonio Jesús Infante Sánchez** (University of York, Great Britain)  
**Yolanda Jiménez Martínez** (UCJC, España)  
**Antonio Jiménez Muñoz** (Universidad de Oviedo, España)

**María Jordano de la Torre** (UNED, España)  
**Olga Luna Estévez** (Universidad Alfonso X, España)  
**Juan José Magaña Redondo** (UNED, España)  
**Carmen Maíz Arévalo** (Universidad Complutense de Madrid, España)  
**Ricardo Marín Ruiz** (Universidad de Castilla-La Mancha, España)  
**Félix Martín** (Universidad Complutense de Madrid, España)  
**Andrea Martínez Celis** (Universidad Rey Juan Carlos, España)  
**Ellen Matlok Ziemann** ( )  
**Silvia Molina Plaza** (Universidad Politécnica de Madrid, España)  
**Salvador Montaner Villalba** (Valencian International University, España)  
**Alfredo Moro Martín** (Universidad de Cantabria, España)  
**Juan Antonio Núñez** (Universidad Autónoma de Madrid, España)  
**Jaime Olmedo Ramos** (Universidad Complutense de Madrid, España)  
**Marta Ortiz Canseco** (Universidad Internacional de La Rioja, España)  
**Diana de Paco** (Universidad de Murcia, España)  
**Mariano de Paco** (Universidad de Murcia, España)  
**Antonio Pareja Lora** (Universidad Complutense de Madrid, España)  
**Emilio Javier Peral Vega** (Universidad Complutense de Madrid, España)  
**José Antonio Pérez Bowie** (Universidad de Salamanca, España)  
**Lourdes Pomposo Yanez** (Universidad Politécnica de Madrid, España)  
**Timothy Read** (UNED, España)  
**Margarita Reiz** (RESAD, España)  
**Margarita Rigal** (Universidad de Castilla-La Mancha, España)  
**David Río** ( )  
**Pilar Rodríguez Arancón** (UNED, España)  
**Gerardo Rodríguez-Salas** (Universidad de Granada, España)  
**Santiago Rodríguez-Stracham** (Universidad de Valladolid, España)  
**Raúl Ruiz Cecilia** (Universidad de Granada, España)  
**Virtudes Serrano** (Asociación de Autores de Teatro, España)  
**Silvia Sánchez Calderón** (Universidad de Valladolid, España)  
**Ricardo J. Sola Buil** (Universidad Alcalá de Henares, España)  
**Adolfo Sotelo Vázquez** (Universidad de Barcelona, España)  
**Noa Talaván Zanón** (UNED, España)  
**Simone Trecca** (Università degli Studi Roma Tre, Italia)  
**Carmen Valero Garcés** (Universidad de Alcalá de Henares, España)

## NÚMERO 4

Estrenamos un nuevo número, estrenamos una nueva imagen y abrimos *Verbeia* 4 desde Open Journal Systems. Para este número participan nueve profesores, estudiosos que comparten sus artículos en esta edición de *Verbeia*. De ellos, seis se incluyen en la sección de Lingüística, y tres, esta vez, en la de Literatura.

Con OJS inauguramos un nuevo panorama en el sistema de gestión y supervisión de los artículos. Después de cinco años publicando, no podíamos demostrar, de cara a las evaluaciones para las indexaciones, la veracidad del proceso de selección para la publicación de contribuciones, pero con OJS se abre para *Verbeia* el techo al que creímos haber llegado, pues podemos ya darnos visibilidad y accesibilidad, mostrar la naturalidad en nuestra gestión de los procesos de publicación y dejar constancia de todas las comunicaciones entre autores, revisores y Comités. Era para nosotros fundamental este procedimiento para incluirnos en el sistema de publicación de las Revistas Académicas en línea, para tener una mayor transparencia en las políticas que rigen las publicaciones y para llegar a la indexación con total claridad en la administración y distribución de evaluación de artículos.

Es increíble la evolución y el crecimiento de este equipo, de todos los profesores e investigadores que forman el Comité Editorial y el Comité Científico y Evaluador que han ejercido y ejercen, a día de hoy, un trabajo inestimable, cuyo valor y esfuerzo solo puedo agradecer públicamente mediante estas palabras. *Verbeia* existe gracias al trabajo de todos, a las colaboraciones que recibimos mensualmente, a la perseverancia y al compromiso de mis compañeros.

*Verbeia* existe porque, en este mundo convulso, nosotros encontramos en la lengua, en su literatura y en su cultura, la riqueza lingüística que mantiene unidos a los pueblos, a las personas ya sean de aquí o de allá.

Espero que este número sea tan exitoso como los anteriores.

**Sonia Sánchez Martínez**  
**Editora de *Verbeia***

# ÍNDICE

## LINGÜÍSTICA

Rubén Bravo Jurado

**Estrategias de intensificación y de atenuación en los manuales de ELE .....9**

Patricia Fernández Martín

**Modalidad y perífrasis verbales en la Correspondencia con Felipe IV de María de Jesús de Ágreda.....38**

Najlaa Kounitrate

**La traducción al árabe de culturemas de la flora: análisis de ejemplos extraídos de Pedro Páramo de Juan Rulfo .....61**

Nicolás Montalbán Martínez

**Using cat (computer assisted translation) tools in scientific and tourist texts .....74**

Javier Romero

**Aplicación del enfoque de Lectura Guiada para la mejora de la comprensión lectora en español en alumnos que participan en un programa bilingüe inglés-español.....96**

RadkaSvetozarovová

**Actitudes y creencias de estudiantes eslovacos hacia variedades cultas del español..... 124**

## LITERATURA

Raquel Blave Gómez

**Art at the Service of Progress in The Marble Faun**..... 153

Maja Daniel

**Natural Urges as (Mis)Leading Forces in Annie Proulx's** .....173

Miren Karmele Díaz de Olarte Cabada

**The Reconstruction of Identity in V.S. Naipaul's The Mimic Men and in Caryl Phillips'In the Falling Snow: Life and narration**.....187



# LINGÜÍSTICA



# **Estrategias de intensificación y de atenuación en los manuales de ELE**

## **Intensification and attenuation strategies in Spanish teaching books**

**Rubén Bravo Jurado**  
**Universidad Camilo José Cela**  
**ruben.bravo1@alumno.ucjc.edu**

Recibido 13 de febrero de 2019

Aceptado 22 de abril de 2019

### **Resumen**

Las estrategias de intensificación y de atenuación presentes en las lenguas pertenecen tanto al ámbito lingüístico como extralingüístico. El Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC), en consonancia con el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas, recomienda la inclusión de las mismas en los programas de enseñanza de español a extranjeros a partir del nivel B1. Con relación a esto, el presente artículo trata de examinar en qué medida aparecen estas estrategias en los manuales de enseñanza de español destinados a la obtención de un nivel B2. Para ello, se catalogan y analizan los ejercicios propuestos en una selección de manuales, así como las explicaciones gramaticales correspondientes a cada unidad, y se clasifican los recursos intensificadores y atenuantes según su función, para constatar la presencia y el tratamiento de ambos fenómenos (la atenuación y la intensificación) en dichos materiales.

**Palabras clave:** enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera, intensificación, atenuación, español coloquial, manuales didácticos.

### **Abstract**

Intensification and attenuation strategies present in languages belong both to the linguistic and extralinguistic areas. The Instituto Cervantes's *Plan Curricular* - (*Curriculum Plan*, PCIC, for its acronym in Spanish), in line with the advice included in the Common European

Framework of Reference for Languages (CEFR), recommends starting teaching these strategies to non-native speakers of Spanish at B1 level. The present article tries, therefore, to examine to what extent these strategies appear in textbooks designed to work towards achieving a B2 level of competence in Spanish. Thus, the grammatical explanations and exercises included in a selection of materials are cataloged and analyzed in order to classify them according to their function, to verify the presence and treatment of both phenomena (attenuation and intensification) in those materials.

**Keywords:** teaching and learning Spanish as a foreign language, intensification, attenuation, colloquial Spanish, textbooks.

## 1. INTRODUCCIÓN

En este trabajo se analizan los recursos lingüísticos tanto de intensificación como de atenuación presentes en una selección de manuales de enseñanza de español como lengua extranjera (en adelante, ELE). Así, entre todas las variedades existentes en un mismo idioma, esta investigación se centra en las estrategias lingüísticas que se aplican en los registros coloquiales dentro de las variedades diafásicas del español, puesto que, este tipo de intercambios entre hablantes resultan especialmente propicios para la aparición de estrategias de intensificación y de atenuación.

La intensificación de los elementos del discurso se manifiesta mediante recursos gramaticales, léxico-semánticos o suprasegmentales, mientras que los atenuadores emplean distintas estrategias fraseológicas según el tipo de función que se revele. Ambos aspectos se sirven de procedimientos pragmáticos y discursivos, por lo que es primordial que los incluyamos en nuestra metodología de enseñanza si nuestro objetivo es utilizar un enfoque comunicativo en ELE. Los manuales a los que se recurre para la investigación se corresponden con un nivel B2 según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) y en ellos se analizará en qué medida se emplean estas estrategias mediante la observación de ejercicios basados en un registro coloquial del español.

En cuanto a los motivos que explican la elección de estos dos fenómenos para su análisis en dichos manuales, cabe destacar que hoy día se necesitan guías didácticas que abarquen las enseñanzas de las distintas variedades del español, entre ellas las diafásicas, ya que el contexto situacional cambia constantemente y, por tanto, necesitamos dominar distintos

registros de la lengua. Además, saber adecuarse a un ambiente implica la integración o pertenencia a un grupo y la consecución de unos objetivos según nuestras intenciones comunicativas, por lo que existe una interacción entre las variedades diafásicas y diastráticas en el empleo de estos fenómenos de intensificación y de atenuación.

En concreto, parece fundamental centrarse en la evaluación de la enseñanza de factores relativos a la conversación coloquial porque, en primer lugar, es la variante que más se suele emplear con nuestros interlocutores (cf., entre otros, Cascón Martín 1995), por lo que, más que un registro, se considera una modalidad de uso. En segundo lugar, resulta significativo reconocer las expresiones lingüísticas del registro coloquial para comunicarnos de manera eficaz en una conversación; además, nos permite distinguir qué tipo de función comunicativa expresamos mediante el uso de la pragmática. Por último, el empleo de las distintas estrategias lingüísticas nos puede ayudar a mostrar nuestras intenciones claramente y, asimismo, a identificar aquellas que nos son transmitidas por nuestro interlocutor.

En cuanto a estos dos aspectos tan presentes en los registros informales (la intensificación y la atenuación), es preciso examinar si tales aspectos aparecen tan solo en las muestras de lengua contenidas en los materiales o como parte del currículo que se enseña de manera explícita. En este último caso, resulta pertinente comprobar, además, si en los manuales didácticos aparecen actividades centradas, por una parte, en el reconocimiento de los intensificadores y atenuantes y, por otra, en la explicación formal y detallada del uso de los mismos para fomentar su empleo activo por parte de los aprendientes.

En definitiva, este trabajo pretende contribuir a los estudios sobre la intensificación y atenuación en el aula de ELE, por ejemplo, los de Pérez de la Cruz (1997), Vidiella Andreu (2012), Bartol Martín (2013), Fernández Martín y Núñez Cortés (2017). En concreto, continúa y complementa el análisis llevado a cabo por Orlova (2012), quien se estudia la presencia de los fenómenos intensificadores en tres manuales de ELE de nivel C1. Sin embargo, no se ha localizado ningún trabajo que se ocupe de la catalogación y el análisis de la presencia de los fenómenos de atenuación e intensificación en los manuales correspondientes al nivel B2, de manera que este trabajo se propone contribuir a la disciplina mediante la elaboración de dicho análisis.

## 2. MARCO TEÓRICO

### 2.1 Recursos de expresividad en el lenguaje coloquial: intensificación y atenuación

En una conversación, normalmente coloquial, el hablante utiliza una serie de estrategias pragmáticas para asignar una carga significativa a su discurso. En concreto, el emisor puede servirse de distintos recursos, ya sean lingüísticos, como en el caso de los actos de habla indirectos (*«tengo mucha sed»*), extralingüísticos (por ejemplo, la elección del tipo de registro de habla utilizado) o, incluso, kinésicos, como la mirada y los gestos. En particular, los mecanismos de intensificación y atenuación pertenecen a la subcompetencia pragmática que el MCER (2017) incluye dentro de la competencia comunicativa, ya que estos transmiten un significado no explícito en un enunciado.

Cabe recordar que, de acuerdo con Searle (1969), los mensajes pronunciados poseen una fuerza ilocutiva que marca la intencionalidad del emisor y el sentido de lo dicho. Con relación a esto, Escandell (2013), al ilustrar las ideas de Searle (1969), concluye que el indicador proposicional se define como el contenido expresado por la proposición, mientras que el indicador de fuerza ilocutiva muestra en qué sentido debe interpretarse esa misma proposición.

De acuerdo con esta relación entre el indicador proposicional y la fuerza ilocutiva, la atenuación y la intensificación estarían dentro de las formas lingüísticas que los hablantes emplean como recursos expresivos. Así, según Albelda Marco (2016), existe una escala de valores que mide la fuerza semántica y pragmática de los enunciados en cuyos extremos se sitúan los procesos de intensificación y de atenuación. Esto indica, pues, que en el centro de esa escala se situaría la forma neutra de la fuerza ilocutiva, es decir, en los enunciados donde aquello que se quiere comunicar coincide exactamente con las mismas palabras de un enunciado o, lo que es lo mismo, del indicador proposicional. Sin embargo, no siempre conviene que los interlocutores se expresen de una manera directa, por lo que constantemente se suele oscilar dentro de esa la escala y es entonces cuando se eligen distintos tipos de recursos para mostrar intensificación o atenuación cuando se interviene en una interlocución. Los hablantes, por tanto, seleccionan las formas lingüísticas adecuadas según la expresividad que deseen mostrar en una conversación, atendiendo, además, a la adecuación según el contexto y las personas con las que se está interactuando.

A pesar de que estas estrategias de intensificación y atenuación están presentes en otras lenguas, a veces resulta complicado enseñar este tipo de recursos a los alumnos de ELE, tal y

como se refleja en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2017: 53) donde se propone que, “en un entorno en el que se utilice un enfoque comunicativo, los docentes enseñen este tipo de procedimientos de manera consciente y adaptados a un contexto determinado”. El MCER (2017) sugiere igualmente una escala de *Adecuación lingüística* en el que recomienda que, a partir del nivel B2, los alumnos sepan adecuarse a una situación sociolingüística apropiada según las situaciones y las personas implicadas.

Por su parte, el Plan Curricular del Instituto Cervantes (2006) -en adelante, PCIC- al tratar subcompetencia pragmática en la enseñanza de ELE se refiere a las estrategias lingüísticas de intensificación y atenuación. El PCIC incluye, de igual modo, la enseñanza de las mismas a partir de un nivel B2, en el que los estudiantes han de saber distinguirlas y emplearlas en una conversación.

## **2.2. Concepto de intensificación lingüística**

En la actualidad, existen varias definiciones atinentes al concepto de intensificación lingüística. Así, Vigara (1980: 85), lo interpreta como que “el hablante elige, de entre las muchas opciones que existen, aquella que es más expresiva de lo que él quiere comunicar, de acuerdo con su disposición subjetivo de ánimo”. Briz (1996: 53), sin embargo, lo define como una “estrategia conversacional retórica para dar a entender más de lo que realmente se dice, de manipular realzando los enunciados con finalidades diferentes”. A partir de estas dos propuestas, podemos concluir que intensificar es, por tanto, dotar la conversación de una mayor expresividad según nuestra intención comunicativa.

En un discurso coloquial se suele identificar la intensificación con la enfatización, tal y como afirma Albelda Marco (2007: 80), quien utiliza este término como sinónimo de expresión afectiva. No obstante, mediante los procesos de enfatización que se dan en una conversación, el emisor expresa intenciones más concretas a través de su discurso. Esto quiere decir que un enunciado puede poseer una carga emotiva cuya pretensión sea, además de persuadir, manifestar repugnancia o afectividad hacia algún objeto, persona o tema; afirmar o negar un asunto, es decir, indicar de acuerdo o desacuerdo, expresar una cantidad, una cualidad o incluso mostrar una mayor credibilidad a cualquier materia (cf. Briz 1995: 22-30). De esta manera, si partimos del concepto de fuerza ilocutiva de Searle, podemos determinar que cualquier enunciado, y más aún si es apoyado con un intensificador, es susceptible de transformar las intenciones que quiere transmitirnos el interlocutor. Por tanto, Briz (1998:

cap. 5), siguiendo este ejemplo, distingue entre los modificadores semántico-pragmáticos, es decir, aquellos que afectan al contenido proposicional:

(1) *Es muy aburrido.*

Y los modificadores pragmáticos, que son aquellos que conciernen a la fuerza ilocutiva de un acto:

(2) *Dile a Juan que María le engaña.*

Para Albelda (2005), la intensificación puede expresarse gramaticalmente en todos los niveles de la lengua, ya que queda enmarcada dentro de la pragmática. Además, la misma autora establece una clasificación de los intensificadores según su naturaleza:

- Intensificación en el enunciado: se clasifica por niveles de análisis lingüísticos (morfológico, sintáctico, léxico-semántico y suprasegmental).
- Intensificación en la enunciación: en este caso se categorizan según la modalidad (oracional, lógica y apreciativa).

En el presente trabajo nos vamos a centrar en las primeras, es decir, en las estrategias de tipo lingüístico-pragmático que se dan en el enunciado. Los intensificadores, por tanto, se clasifican de la siguiente manera según el nivel lingüístico al que pertenezcan (cf. Albelda 2005):

- Morfológicos: prefijos y sufijos.

(3) *Es archiconocido.*

*¡Vaya pelazo!*

- Sintácticos: adverbios, adjetivos, artículos, verbos, cuantificadores o locuciones.

(4) *La de veces que te lo he dicho.*

*¡No me sulfures!*

*No viene ni por asomo.*

- Léxico-semánticos: expresiones idiomáticas y unidades fraseológicas.

(5) *Estoy más aburrido que una ostra.*

*¡Esto está de muerte!*

*Está que se sube por las paredes.*

- Suprasegmentales: entonación, tono de la voz y énfasis de ciertas palabras o sílabas.

(6) *¡Estuvo estudiando toda la noche!*

*Ella puso todo su empeño.*

El PCIC, por su parte, clasifica los mecanismos de intensificación según los siguientes recursos:

- Recursos gramaticales
  - Prefijos *super-*, *extra-*, *archi-*, *ultra-*: *superguapo*, *extrafino*.
  - Superlativo absoluto por repetición: *En este bar ponen café café*.
  - Operadores recursivos focalizadores: *Incluso tiene televisor en el baño*.
  - Vocativos y refuerzos de la afirmación: *Es muy rico, de verdad*.
- Recursos léxico-semánticos

Adverbios evaluativos: *Desgraciadamente, no ha podido venir*.

*Lamentablemente, no aceptó el puesto*.

- Recursos suprasegmentales

Alargamiento fónico: *Estaba bueníisimo*.

### 2.3. Concepto de atenuación lingüística

La atenuación se define como una estrategia comunicativa que consiste en mitigar un mensaje mediante distintos procedimientos, normalmente lingüísticos o pragmáticos. De esta manera, el hablante consigue reducir su propia imagen negativa o la de su interlocutor y, para ello, recurre a mecanismos que intentan suavizar sus intenciones comunicativas durante la emisión de determinados juicios u opiniones.

El concepto de atenuación se desarrolla a partir de los años 60, en concreto en las obras de Zadeh (1965), Lakoff (1972) y Fraser (1980). En los trabajos realizados durante este período los investigadores se percataron de que no se suele expresar con exactitud todo aquello que se pretende decir, y esto constituye un tipo de recurso para salvaguardar la imagen propia ante los demás. Escandell (2013: cap. 8) así lo indica también cuando estudia la cortesía: en concreto explica que los recursos atenuantes son estrategias conversacionales que se utilizan en los actos corteses.

Briz (1995, 1998, 2003) distingue dos maneras de clasificar las estrategias atenuantes: la atenuación de lo dicho y la atenuación del decir.

- La atenuación de lo dicho: definida de esta manera por Briz (1995, 1998), en ella se expresa una atenuación de manera indirecta o imprecisa. Se suelen utilizar términos morfológicos o léxicos y, sobre todo, suelen emplearse los eufemismos:

(7) *Es un poco bajito*.

(8) *Existe una campaña para ayudar a los 'sin techo'.*

- La atenuación directa del decir: o de la fuerza ilocutiva de un acto de habla (Briz 1995, 1998), es el modo en el que se expresa la intención comunicativa de un enunciado. De esta manera, los atenuantes puede afectar a los distintos tipos de actos de habla de Searle (1969). Veamos un ejemplo para cada uno de ellos:

a) Actos directivos: son aquellos que pueden expresar una petición o un consejo.

(9) *Si no te importa, cierra la puerta.*

b) Actos asertivos: son los actos en los que el emisor afirma o niega algo con diferentes grados de certeza.

(10) *A mi parecer, creo que no se lo ha tomado muy bien.*

c) Actos comisivos: con ellos se pretende que el hablante actúe según lo dicho mediante sus propias palabras.

(11) *Quizás pueda arreglar el ordenador.*

d) Actos expresivos: son aquellos en los que el hablante expresa un estado afectivo, emocional o físico.

(12) *Me sabe mal no poder ir.*

Por su parte, Albelda Marco (2010) reconoce la dificultad de distinguir los recursos atenuantes de una conversación, ya que se pueden dar usos diferentes de una misma forma lingüística (morfológica, sintáctica, semántica, modal). Por tanto, se ha de recurrir al contexto para identificar si nos encontramos con un término que se podría considerar atenuante.

Siguiendo la misma clasificación que en el caso de los intensificadores, los atenuantes se organizan, según el nivel lingüístico al que pertenezcan, del siguiente modo:

- Morfológicos: sufijos que funcionan como diminutivos.

(13) *Es un poco gordito.*

- Sintácticos: verbos, perífrasis verbales, cuantificadores, adverbios o determinadas partículas.

(15) *Parece que no tiene experiencia en este campo.*

*Va a ser que no puedo ir a tu cumpleaños.*

*Ya estoy casi llegando.*

*Es como muy pequeñito.*



- Léxico-semánticos: palabras o expresiones que suelen considerarse como actos corteses.

(14) *No quiero molestar, pero tengo que decirte algo.*

*Perdona, ¿puedes decirme qué hora es?*

*Siento que te moleste a estas horas.*

- Suprasegmentales: variaciones en la entonación o en la cadencia de la voz.

(16) *Perdona | ¿Puedes cerrar la puerta?*

Respecto a las estrategias de atenuación, el PCIC las ordena del siguiente modo:

- Estructuras con valor impersonal: *Se debería redactar esta carta otra vez.*
- Verbos performativos para atenuar mandatos: *Te agradeceré que no salgas.*
- Formas rituales: *Si no te importa.*
- Reparaciones: concesión como minimización del desacuerdo: *Bueno, vale, pero.*

### **3. METODOLOGÍA DE LA INDAGACIÓN BIBLIOGRÁFICA**

#### **3.1. Fuentes y recursos. Criterios de selección**

Para llevar a cabo la selección de manuales que componen nuestro corpus de análisis, se emplean varios criterios de distinta naturaleza: en primer lugar, todos ellos pertenecen a un nivel B2, ya que, de acuerdo con el MCER (2017), se recomienda empezar a integrar estos fenómenos de intensificación y atenuación cuando los aprendientes han alcanzado un nivel B1. Además, la edición de *Nuevo español sin fronteras ESF3* está preparada para continuar con sus estudios los alumnos que se deseen adquirir un nivel C1. En este sentido, resulta pertinente comprobar en qué medida se emplean los intensificadores y los atenuantes cuando ya se ha obtenido un nivel B2. En segundo lugar, se ha tenido en cuenta la variable temporal: la edición de estos materiales se sitúa entre los años 2005 (es decir, un año antes de la aparición del PCIC) y 2016, esto es, cubre una etapa representativa en la enseñanza del español como lengua extranjera, lo cual nos permite una comparación entre todos ellos y observar si a lo largo de los años se detecta cierta evolución o determinados cambios en el tratamiento de estos fenómenos, sobre todo tras la publicación del PCIC y su asunción progresiva por parte de numerosos diseñadores de materiales. La variable espacial también se ha considerado, ya que se han seleccionado tan solo editoriales españolas por dos motivos: por una parte, el acceso a las publicaciones de otras empresas editoras extranjeras es limitado y, por otra, es preferible comparar las variedades socioculturales según el modelo normativo

de un mismo país, en este caso de España, en consonancia con el PCIC, que se apoya en la norma del español peninsular central-septentrional (cf. Instituto Cervantes 2006). No obstante, conviene aclarar que, en algunos casos, existe la probabilidad de que puedan aparecer rasgos pertenecientes a otras variedades diatópicas o regionales.

En concreto, como se observa en la Tabla 1, se parte de cuatro manuales didácticos de ELE para elaborar una observación detallada de los fenómenos de intensificación y atenuación que aparecen en los mismos, los cuales se recogen en un catálogo (v. Apéndices 1,2,3, 4, 5, 6, 7 y 8) y se analizan y comparan. Tres de los manuales que conforman el corpus se corresponden con los llamados *libros del alumno*, mientras que uno de ellos es un *libro de ejercicios*. Esta selección se debe a un intento de observar si existen diferencias en la presencia de estos fenómenos según la tipología de los materiales.

**Tabla 1. Manuales didácticos analizados y catalogados**

Sánchez Lobato, J., Moreno García, C. y Santos Gargallo, I. <i>Nuevo español sin fronteras ESF 3. Libro del alumno</i> . Alcobendas: Sociedad General Española de Librería, 2005.
Corpas, J., Garmendia, A., Sánchez, N. y Soriano, C. <i>Aula internacional 4. Curso de español</i> . Barcelona: Difusión, 2007.
Borobio, V. y Palencia, R. <i>ELE Actual B2. Curso de español para extranjeros</i> . Madrid: SM, 2012.
Hermoso, A., López, A., Gelabert, M.J. y Menéndez, M. <i>Nuevo Prisma. Curso de español para extranjeros. Libro de ejercicios</i> . Madrid: Edinumen, 2016.

### 3.2. Criterios de análisis

En cuanto a la metodología empleada para analizar los libros del alumno de ELE, se practica un tipo de investigación exploratoria y descriptiva. De este modo, este estudio rastrea la presencia de estos recursos en los manuales de ELE seleccionados, para después catalogar los fenómenos recogidos por unidad. A partir de dicho catálogo (v. Apéndices 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 y 8), se analiza en qué medida se emplean estas estrategias dentro del aprendizaje del español en el nivel B2, y qué función desempeñan en un determinado enunciado; también se evalúa si dichas estrategias se emplean como parte de los textos de acceso a otros contenidos o si se incluyen explicaciones específicas sobre cómo interpretar y emplear estos recursos. Esta evaluación incluye asimismo una comparación entre los distintos manuales; por último, a

partir de los resultados obtenidos, se proponen mejoras educativas para el tratamiento de estos estos fenómenos en el aula de ELE.

#### **4. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE MATERIALES DIDÁCTICOS**

##### **4.1. Nuevo español sin fronteras ESF 3**

###### **4.1.1. Descripción**

Este manual se corresponde con un nivel B2-C1 según el MCER (2017). De acuerdo con sus autores, utiliza un método comunicativo para la enseñanza de ELE y, a la vez, gramatical dirigido especialmente a adultos, universitarios y profesionales. Utiliza, por tanto, muestras de lengua auténticas y, aunque su prioridad es emplear un registro culto de la lengua, también se aproxima al registro coloquial, sobre todo en aquellos ejercicios que contienen manifestaciones orales de la lengua. La variedad lingüística que se emplea se corresponde con la variante peninsular de España. No obstante, se incluyen las variantes léxicas hispanoamericanas más frecuentes, dentro de cada unidad y en apartados más específicos.

De acuerdo con su enfoque, el manual trata, por tanto, de conseguir un equilibrio en la enseñanza-aprendizaje de contenidos gramaticales y funcionales. Los elementos gramaticales y léxicos se emplean en situaciones concretas de comunicación y en contextos funcionales, mientras que se integra, además, la competencia comunicativa para el intercambio lingüístico.

El manual se estructura en doce unidades, más otra adicional que consiste en un repaso de las anteriores, un glosario de términos empleados y correspondientes con los niveles A1-A2, B1-B2 y C1 según el MCER (2017) y una serie de transcripciones de textos grabados, ya sea porque no aparecen o porque se encuentran incompletos en las unidades respectivas.

Además, cada unidad didáctica se divide en los siguientes apartados:

- *Pretexto*: en esta sección se incluyen textos o diálogos para ser leídos o escuchados en un determinado contexto, de manera que se consigue trabajar las destrezas orales y auditivas. También se utiliza vocabulario y, sobre todo, expresiones específicas de cada circunstancia.
- *Vamos a reflexionar*: este apartado se divide a su vez en dos partes: funciones y gramática. En ambas se logra repasar y reflexionar el funcionamiento y la utilidad de las estructuras, tanto de las funcionales como de las gramaticales. Apenas contiene ejercicios para los alumnos, sino que se trata más bien de ejemplos mediante reglas normativas.

- *Vamos a practicar*: en él aparecen numerosas actividades gramaticales con una función comunicativa.
- *Se dice así y así se escribe*: el objetivo de esta sección es ampliar el vocabulario del alumno mediante ejercicios de comprensión y expresión escrita. En algunas unidades se incluye, además, ejercicios de pronunciación y de escucha de diálogos mediante un CD.
- *Un paso más*: esta sección introduce actividades de contenido sociocultural. Se suele trabajar con diferentes destrezas y el registro que más se emplea es el coloquial.
- *Ahora ya puedo...*: para terminar la unidad se incorpora una tabla de autoevaluación en la que cada estudiante reflexiona sobre aquello que ha aprendido. Se incorpora, además, un resumen con todos los contenidos que se han dado en cada tema.

Finalmente, los autores explican que con este manual los alumnos serán capaces de: entender las ideas principales de textos complejos, abstractos o con carácter técnico; relacionarse con hablantes nativos, gracias a su enfoque comunicativo y sus métodos funcionales; y, por último, producir textos de diversos temas, así como expresar opiniones o puntos de vista.

#### 4.1.2. Análisis

Respecto a la aparición de recursos de intensificación en este manual, se ha comprobado que existe una variedad de intensificadores de distinta índole según su naturaleza (v. Apéndice 1): léxico-semántica y sintáctica en su mayoría («ponerse morados», «tú sí que estás guapa»), ya que se han encontrado 25 y 21 casos respectivamente. Sin embargo, también aparecen recursos de intensificación en el plano suprasegmental («Ufff»), en concreto 8, y en el morfológico 6 («requeteguapa»).

Si nos detenemos en el nivel léxico-semántico, se observa que, a pesar de que en el PCIC no se enumeran las expresiones coloquiales que existen en nuestra lengua, en *ESF3* se destaca que la función predominante de dichos modismos es la de expresar una cualidad, como en «quedarse en los huesos» o «ser una lata». Este tipo de modismos suelen aparecer en textos de comprensión escrita e, incluso, existe algún ejercicio que los presenta como ejemplos aislados de explicaciones gramaticales para que sean los propios alumnos los que deduzcan el significado.

En cuanto al nivel morfológico, el PCIC explica que los intensificadores se suelen formar mediante los prefijos «super-», «extra-», «archi-» y «ultra-» para designar un superlativo absoluto de una cualidad en concreto. No obstante, no menciona los sufijos que también se

encuentran en esta categoría. Sin embargo, resulta interesante anotar que en este manual se ha verificado que aparecen más sufijos que prefijos, y, en particular, aparece *-azo* como el más numeroso, tal y como se observa en el catálogo de recursos atenuadores e intensificadores para este manual, en ejemplos como «*tipazo*», «*cochazo*» o «*cambiazo*» (v. Apéndice 1). Cabe añadir, no obstante, que, con relación a los prefijos, se ha observado que, aunque no se presentan todos aquellos que se mencionan en el PCIC, se ha incluido uno de uso común en el lenguaje coloquial, en particular: «*requete-*», en el ejemplo «*requeteguapa*».

Respecto a los recursos suprasegmentales, en este manual se suelen representar mediante interjecciones. Se observa que, además de en los ejercicios de comprensión auditiva, los recursos de este tipo también aparecen en diversas actividades en las que se trabajan las destrezas escritas.

Con relación a la intensificación del acuerdo o desacuerdo con el interlocutor, el PCIC desarrolla un apartado en el que se mencionan este tipo de recursos, tanto gramaticales como suprasegmentales. En este análisis se ha podido encontrar estrategias del primer tipo, tanto para expresar de acuerdo, como, por ejemplo: «*que sí*»; como desacuerdo, en «*¡y dale!*», ambos de tipo sintáctico. Sin embargo, conviene aclarar que, a pesar de que algunos de estos fenómenos pueden catalogarse igualmente como rasgos suprasegmentales, pero los encontramos en ejercicios que utilizan un código escrito y, por este motivo, resulta complicado englobarlos en esta categoría sin tener en cuenta sus rasgos prosódicos, como la entonación o el ritmo de la voz.

En general, en *ESF* aparecen más intensificadores que atenuadores, salvo en la unidad 6, en la cual se tratan las expresiones de opinión. Aparte de esta función, los atenuantes suelen aparecer como recursos que ejercen una finalidad apelativa, como en los casos de «*hombre*», «*oye*», «*mira*», etc, de tipo sintáctico. Cabe destacar que estas expresiones son aplicables a un lenguaje coloquial, lo que significa que existe un acercamiento de este registro hacia el alumnado que estudia español como lengua extranjera.

Los atenuantes en el plano sintáctico son los más numerosos (v. Apéndice 2), ya que se han encontrado 19 casos en el análisis de este manual. Les sigue, con gran diferencia, los recursos de tipo léxico-semántico, con 2 ejemplos, y los suprasegmentales y morfológicos, con un caso cada uno.

Además, un gran porcentaje de los atenuantes que han aparecido expresa la función de emitir un juicio u opinión personal. El PCIC los clasifica como cortesía verbal atenuadora, y la

finalidad de los mismos es proteger la imagen positiva de uno mismo ante nuestro interlocutor. Para ello, utilizan distintos recursos, todos ellos recogidos en el PCIC. Así pues, los más destacados son aquellos que bien hacen alusión a una disculpa con un sentido de apelación, como es el caso de «*perdone...*» o bien un enunciado en el que se añade un mensaje claro de que se trata de una opinión o una realidad compartida, como, por ejemplo «*en mi opinión...*» o «*parece que...*», de tipo sintáctico. También se añaden minimizadores como en los siguientes enunciados: «*Solo es un conjunto original*» o «*me resultó un poco lenta*», igualmente de tipo sintáctico. Estas expresiones tratan de reducir el impacto negativo que podría darse durante la emisión de las mismas en el caso de no emplearse estas estrategias.

Los atenuantes, salvo aquellos que expresan una función apelativa y que, por tanto, aparecen con más frecuencia en las actividades de comprensión auditiva, se integran en ejercicios gramaticales o de comprensión lectora. Además, no se ha localizado ninguna actividad que favorezca el uso de estos fenómenos pragmáticos en la expresión escrita.

Para finalizar, en este manual no se han encontrado atenuaciones dialógicas que expresen ignorancia o incertidumbre ante lo dicho por el interlocutor, tal y como recomienda el PCIC en este nivel B2 (por ejemplo, «*es posible que estés equivocado*»).

## **4.2. Aula internacional 4. Curso de español**

### **4.2.1. Descripción**

Este manual didáctico se corresponde con un nivel B2 según el MCER. Consta de diez unidades con la siguiente estructura:

- *Portadilla*: se sitúa en la primera página de cada unidad y en ella se introduce, de manera sintetizada, los contenidos lingüísticos que se propone aprender.
- *Comprender*: en este apartado se muestran textos de diversa índole: anuncios, entrevistas, fragmentos literarios, etc., de manera que los estudiantes pueden contextualizar los contenidos comunicativos mediante la comprensión escrita.
- *Explorar y reflexionar*: en esta sección se presentan las reglas gramaticales que afectan a las funciones que se trabajan en la unidad, aunque mediante un trabajo de observación, es decir, a través de un método deductivo.
- *Consultar*: en este bloque se incluyen dos páginas con contenidos gramaticales y funcionales, de tal modo que los estudiantes pueden consultar los contenidos, en su mayoría en forma de esquema, de una manera más accesible y ordenada.

- *Practicar y comunicar*: por último, se incluyen distintas propuestas de trabajo muy variadas. El objetivo es que los aprendices empleen un enfoque comunicativo y sepan utilizarlo de manera adecuada en diversos contextos. Además, en esta sección se incorpora una tarea final, que implica el desarrollo de distintas destrezas.

Además, el libro se completa con los siguientes apartados:

- *Más ejercicios*: en este bloque se proponen ejercicios adicionales para entender mejor las cuestiones léxicas y gramaticales. Es un recurso que, bien puede utilizar el docente para aplicar en clase, o bien aquellos alumnos que deseen realizarlos de manera voluntaria para reforzar un aspecto determinado.
- *Más cultura*: en este apartado se muestran contenidos de tipo cultural a través de una selección de textos, que pueden ser reportajes, fragmentos literarios, artículos, etc. El objetivo es que los estudiantes amplíen sus conocimientos culturales de España e Hispanoamérica.
- *Más gramática*: el contenido de esta sección es una explicación extensa y detallada de las fórmulas gramaticales que son estudiadas en el resto de las unidades.

Para terminar, no se dispone de información explícita sobre la metodología empleada, si bien, tras analizar el material, se concluye que se trata de un manual de corte comunicativo que utiliza el enfoque por tareas como herramienta de aproximación al aprendizaje de español. Además, tampoco se dirige a un sector específico de estudiantes, con lo cual, es responsabilidad del docente examinar el manual y valorar los contenidos del mismo antes de manejarlo o implantarlo en sus clases.

#### 4.2.2. Análisis

En *Aula internacional* se localizan una serie de mecanismos de intensificación correspondientes al plano sintáctico, exactamente 13 ejemplos (v. Apéndice 3). En concreto, se comprueba el uso de ciertos verbos performativos para la afirmación de un enunciado, como son los casos de «*es cierto que adaptarnos al ritmo de vida actual produce estrés*» o «*está claro que se gana tiempo haciéndolo en casa*». El uso de este tipo de fórmulas se emplea cuando el hablante no desea que se dude sobre la veracidad del propio enunciado, por lo que se suele tratar de cuestiones muy generalizadas. Además, el PCIC recomienda la inclusión de estas expresiones a partir de un nivel B2, tal y como se propone en este manual.

Por otra parte, aparecen vocablos que se emplean durante la expresión de ciertas afirmaciones, que bien podrían camuflarse dentro de una opinión, como, por ejemplo: «*es un*

*escándalo*». También, en otras ocasiones, se utilizan estrategias sintácticas para reforzar el contenido en una expresión de desacuerdo, tal y como ocurre en: «*estoy totalmente en contra*». Asimismo, en el plano léxico-semántico se han encontrado algunas locuciones propias del lenguaje coloquial, como son «*quedarse de piedra*» o «*quedarse alucinado*» y que, además, expresan una cualidad en un momento concreto. Estas expresiones aparecen como ejemplos de una explicación gramatical, por lo que los estudiantes deberían realizar una actividad aparte si es que se pretende que aprendan dichas locuciones. Además, solo se han encontrado 3 casos en el plano léxico-semántico que ejercen como intensificadores, con lo cual, apenas existe una variedad en el uso de estos ejemplos.

En cuanto al nivel morfológico, no son numerosos los prefijos que aparecen en este manual, tal y como recomienda el PCIC apropiado para este nivel, ya que aparecen 4 casos pertenecientes a este plano. Así, en este análisis se ha encontrado tan solo el prefijo «*super-*», de uso muy común en la lengua española (cf. Davies 2001-), en el término «*supersimpático*», y el sufijo «*-ísimo*», el cual indica el superlativo absoluto en, este caso, «*carísimos*». Ambos vocablos presentan la función de expresar la cualidad que se define en el propio adjetivo.

Sin embargo, en *Aula internacional* no se ha encontrado ninguna expresión suprasegmental que destaque como intensificador. Quizás esto se debe a que la mayoría de los ejercicios trabajan con las destrezas escritas, ya sea con materiales reales o no, pero apenas existen actividades de comprensión auditiva ni, por tanto, transcripciones de las mismas.

Respecto a los fenómenos de atenuación, son los recursos sintácticos los que se destacan con 21 modelos encontrados en el análisis (v. Apéndice 4). Además, las estrategias que se emplean en su mayoría están relacionadas con la emisión de los actos corteses ante una petición, como en «*Por favor, traednos una placa solar*», aunque también son numerosos en la atenuación de ciertas opiniones, creencias y afirmaciones, como ocurre en los siguientes casos: «*creo que un comisario en una figura que se puede comparar con la de un editor*» o «*no creo que los jóvenes sean ahora tan solidarios*». Además, también aparecen diversas estrategias conversacionales, como son: la expresión de una excusa en «*no es que le mintiera, solo le oculté algún detalle*», así como el uso de verbos de opinión, por ejemplo, «*imagino que sería de los "futboleros"*», el cual expresa un tipo de afirmación u opinión. En el mismo sentido, también utilizan vocablos como «*bueno, la respuesta no es fácil*».

Asimismo, en el catálogo de recursos atenuantes se observa la repetición sintáctica de un mismo término, tal y como ocurre en «*calma, Pepito, calma*», el cual puede interpretarse como



un acto de petición ante una situación estresante. También se aprecia el uso de marcadores discursivos para introducir oraciones subordinadas concesivas, mediante los nexos «*aunque*» y «*pero*» en: «*ganas libertad, pero pierdes otras cosas*» y «*es interesante, aunque está lejos del centro*». En ambos enunciados se expresa una opinión por parte del emisor. Sin embargo, los nexos de tipo concesivo funcionan como atenuantes, ya que introducen una explicación en la oración subordinada, es decir, el interlocutor fundamenta su opinión de manera razonada para salvaguardar su propia imagen. El PCIC no incluye el uso de estos nexos como recursos atenuantes, quizás por las diversas funciones que podrían adquirir estos en un discurso. No obstante, podrían incorporarse en la categoría de la atenuación dialógica, ya que son estrategias que se emplean para expresar ignorancia o incompetencia ante lo dicho por el interlocutor, a pesar de que en el PCIC no se incluyan ejemplos concretos con los nexos concesivos.

En el nivel morfológico, se aprecia el uso de diferentes sufijos en tres de los 4 ejemplos encontrados: en «*dinerillo*», «*pobrecillo*» y «*minutitos*». El primer término adquiere la función de cantidad, ya que, mediante la incorporación de este sufijo, se estima que no se refiere a una suma grande de dinero en «*ellos pueden ganar un dinerillo con estas tareas*». El caso de «*pobrecillo*» es un tanto diferente, ya que en «*podrías habérselo pagado. Pobrecillo.*» se produce un acercamiento hacia los sentimientos de otra persona, esto es, un sentimiento de empatía. Sin embargo, en «*¿no dispone de unos minutitos para mí?*» se expresa claramente, mediante una petición, una estrategia atenuante que indica que no conllevará mucho tiempo realizar la tarea que se le pide al interlocutor. Todas estas expresiones aparecen en ejercicios gramaticales, aunque no explican claramente la intención por la que se incluye el uso de estos sufijos en la conversación.

Por último, apenas se han encontrado rasgos en el plano suprasegmental, ya que las actividades de comprensión en este manual resultan escasas. Así pues, solo se ha encontrado una interjección: «*¡Ah! Te alegras*» que nos indica un estado emocional de sorpresa, debido a que el emisor podría no esperarse la reacción de su interlocutor, y esta aparece integrada en un texto escrito.

En *Aula internacional* aparecen recursos variados tanto de intensificación como de atenuación. Sin embargo, en ninguno de los ejercicios se ha trabajado expresamente con estas estrategias, sino que todas ellas han aparecido como parte del *input* correspondiente a ejercicios gramaticales o de comprensión lectora que introducen o consolidan otros

contenidos. Asimismo, aunque se hayan incluido expresiones que no figuran en el PCIC, también se han echado en falta otros ejemplos que sí son apropiados para este nivel del idioma. Uno de ellos es el empleo de prefijos, ya que su uso es muy popular en el lenguaje coloquial. Tampoco se han empleado estructuras consecutivas o con «*ni*», así como operadores discursivos focalizadores, como «*incluso*».

Además, a pesar de que se han añadido algunas expresiones, conviene que estas aparezcan en ejercicios específicos para su uso y, a ser posible, en un contexto real, en el que se incluyan, además, más recursos de tipo suprasegmental.

### **4.3. ELE Actual B2**

#### **4.3.1. Descripción**

*ELE Actual* se presenta como un curso de español dirigido tanto a estudiantes adolescentes como adultos. Se corresponde con el nivel B2, según el MCER, y se adapta, además, a las indicaciones del PCIC sobre las enseñanzas propias de este nivel.

La guía didáctica integra las principales destrezas dentro del libro del alumno: comprensión auditiva, expresión oral, interacción oral, comprensión lectora y expresión escrita, las cuales contribuyen a desarrollar la competencia comunicativa. Asimismo, las actividades propuestas otorgan al alumnado una mayor autonomía, confianza, motivación y responsabilidad.

Los contenidos gramaticales que aparecen son del tipo inductivo, es decir, el estudiante descubre por sí mismo cómo funcionan las reglas en la misma lengua. Para ello, se presentan muestras contextualizadas en la que se aparecen diversas reglas gramaticales. El alumno, por tanto, tras un período de reflexión, trata de comprender cómo funciona el sistema lingüístico y lleva a cabo, además, diferentes actividades de práctica para poder aplicar los contenidos aprendidos.

Los bloques en los cuales se estructura cada unidad didáctica se corresponden de la siguiente manera:

- *Presentación*: aparece al comienzo de cada lección y, en ella, se introducen los objetivos comunicativos, así como los contenidos temáticos y lingüísticos con los que los alumnos trabajarán.
- *Práctica de contenidos*: a continuación, se encuentran diversas actividades de distinta índole: estrategias comunicativas, aplicación de diferentes destrezas, desarrollo de la autonomía del alumno, etc.

- *Estrategias de aprendizaje*: en este bloque aparece una serie de recursos que facilitan el proceso de aprendizaje y, por tanto, permite al alumno alcanzar un mayor grado de autonomía.
- *Además...:* en cada lección aparece una sección de dos páginas con contenidos de nivel avanzado, de tal manera que se pueda enriquecer la base lingüística de aquellos alumnos con un nivel superior.
- *Contenidos socioculturales*: al mismo tiempo que el alumno asimila los contenidos lingüísticos, se integra un apartado en el que se muestran los aspectos socioculturales tanto de España como de América Latina.
- *Materiales complementarios*: para terminar, se propone una serie de actividades extra de índole variada. De esta manera, se aporta una mayor variedad e innovación al tema propuesto en la unidad.

Para terminar, *ELE Actual* se estructura en doce unidades didácticas, un resumen gramatical, un glosario de vocabulario traducido a varios idiomas, un bloque para las transcripciones y, por último, una serie de páginas fotocopiables.

#### 4.3.2. Análisis

En el presente manual se han distinguido numerosos recursos tanto de intensificación como de atenuación, que podemos clasificar según su naturaleza en el material.

Respecto a la intensificación, los términos que aparecen en el nivel sintáctico son los más abundantes con 47 rasgos analizados (v. Apéndice 5). Además, presentan distintas funciones según su contexto. Por ejemplo, aparecen repeticiones de vocablos, como son los casos de «sí, sí» o «prueba, prueba el chorizo». En el primero se refuerza el mensaje afirmativo de la expresión, mientras que, en el segundo, a través de una petición, se incita a probar el producto que se ofrece. Este último se muestra en un cómic incluido dentro de la unidad 6, en el cual se trabaja con profundidad el lenguaje coloquial. También se emplean palabras marcadas semánticamente con el grado más intenso, como en «te entiendo perfectamente» o «estoy absolutamente convencida de eso». El primer ejemplo aparece en un recuadro de opinión en un ejercicio de comprensión escrita, mientras que el segundo se incluye dentro de una explicación para expresar certeza y evidencia. Por otra parte, cabe destacar el empleo de «qué» como cuantificador en el siguiente ejemplo que aparece en un cómic: «¡qué ruido hace!», en concreto para indicar la cantidad elevada de ruido.

Asimismo, también se recurren a otras estrategias que refuerzan el significado de lo que se quiere transmitir, como es el caso de «antes me daba pánico que me hicieran hablar en público», expresión que aparece en un ejercicio de comprensión lectora. Por último, se incluye dentro de esta categoría una locución verbal, como «no paró de llover todos los días». De esta manera, se intensifica el contenido de la expresión, ya que infiere que estuvo lloviendo continuamente durante un período determinado.

Si nos referimos a los fenómenos léxico-semánticos, en *ELE Actual* se pueden encontrar distintas expresiones propias del lenguaje coloquial, tal y como se aprecia en el catálogo de intensificadores (v. Apéndice 5), en el que aparecen 29 casos. Estos rasgos pueden presentar múltiples funciones. Por ejemplo: expresar una simple afirmación, como «esto es el colmo», o una cualidad descriptiva, como es el caso de «estaba hecha polvo porque había madrugado mucho». Ambos modismos aparecen en sendos ejercicios de carácter gramatical. No obstante, en la unidad 6 de este manual existe una actividad con la que se trabaja expresamente con intensificadores. Sin embargo, puesto que todas ellas se clasifican en el campo léxico de los animales, parece más bien que los objetivos que persigue la tarea tienen que ver con dichos términos léxicos, más que con la función pragmática que desempeñan los intensificadores. Entre estos ejemplos nos podemos encontrar con los siguientes: «tener vista de lince», «no ser moco de pavo» o «tener talle de avispa». Todas las que aparecen expresan una función descriptiva, ya que estas locuciones podrían sustituirse por adjetivos calificativos.

En *ELE Actual* se percibe el uso de los sufijos como recursos de tipo morfológico en la intensificación. De la gran variedad de prefijos que existen, solamente se ha encontrado uno en 5 vocablos: el superlativo absoluto «-ísimo», por ejemplo, en «es aburridísimo quedar con él», para expresar una cualidad. Asimismo, también han sufrido variaciones aquellas palabras que semánticamente ya poseen su grado más intenso, como son los casos de «muchísimo» o «está clarísimo». Este último incluido en la viñeta de un cómic para rellenar los huecos que faltan.

Por otra parte, a nivel suprasegmental, de los 5 ejemplos encontrados, se destaca la interjección «¡huy!», así como la locución «¡no me digas!», ambas para expresar un estado emocional de sorpresa.

En cuanto al fenómeno de la atenuación, se observa que, en el nivel sintáctico se incluyen diversos aspectos en los 39 ejemplos que se destacan (v. Apéndice 6): por una parte, existen expresiones propias del lenguaje coloquial cuya función trata, principalmente, de realizar una

explicación de lo ya dicho, tal y como ocurre en «o sea, que todos ganamos con el cambio» y «es que hace veinte minutos que hemos perdido...», ambas localizadas en un ejercicio de comprensión escrita. Asimismo, se han localizado ciertos verbos performativos para expresar opiniones, como en «*estaría bien que mejoraran los transportes públicos*» o «*puede que tengas razón*». Mientras que el primero de ellos aparece en un ejercicio en el que una serie de personajes muestran sus opiniones, el segundo se utiliza como ejemplo en un apéndice para mostrar acuerdo y desacuerdo. Siguiendo esta misma línea, aparecen otras expresiones de opinión, como son: «*a mi modo de ver*» o «*tengo la impresión de que eres...*». El primero de ellos se encuentra en un ejercicio de audio, mientras que el segundo se indica como recurso para que los estudiantes trabajen la expresión oral. Además, se detecta el uso del modismo «*más bien*» en el ejemplo «*tiene la boca más bien pequeña*», el cual aparece en una actividad de comprensión escrita. Este caso funciona como un minimizador en una afirmación descriptiva, ya que se atenúa la cualidad pequeña.

Asimismo, y siguiendo esta clasificación en el plano sintáctico, se reconocen distintas fórmulas para expresar una función fática o de contacto, como en «*hombre*», «*oye*» o «*mire*». De la misma manera se añade, además, una estrategia para mostrar una opinión en un ejercicio de comprensión escrita: «*A mí lo que me ocurre...*». Igualmente, aparece un recurso minimizador en la expresión afirmativa «*le están saliendo algunas canas*», en un ejercicio de descripción física.

En cuanto al plano léxico-semántico, se han encontrado 8 rasgos. En los casos que aparecen en este manual solo ejercen dos funciones en el contexto analizado: por una parte, la expresión de una opinión («*ni idea*») y, por otra, la de cuantificador («*unas cuantas*»).

El uso de los sufijos en el nivel morfológico no es muy numeroso en este manual, ya que solo se han encontrado 2. Uno de ellos se da en el siguiente enunciado: «*¿puedo hablar un momentito con vosotros?*», de tal manera que, mediante una petición, indica al interlocutor que no se excederá del tiempo que le pide. Esta expresión aparece en una actividad tipo cómic en el cual se trabaja abiertamente con el lenguaje coloquial.

Para finalizar con este análisis, en el plano suprasegmental se muestran 2 interjecciones. El primero de ellos en «*¡bah! No te preocupes*», el cual aparece en un cómic y ejerce la función de expresar una sugerencia. El segundo, en «*estás moreno, ¿eh?*», nos indica una función apelativa o de llamada de atención.

Como conclusión, en *ELE Actual* se han encontrado diferentes estrategias tanto en el fenómeno de la intensificación como de la atenuación, aunque en el primer caso los recursos han sido notablemente más numerosos y de tipo variado. No obstante, a pesar de que se han incluido estrategias que no estaban contempladas en PCIC, como el uso del nexo *qué* como cuantificador, se han echado falta otro tipo de recursos como, por ejemplo, el uso de formas rituales como elementos corteses, o incluso una muestra más variada tanto de prefijos como de sufijos. Sin embargo, un aspecto que debe tenerse en cuenta es que, en este manual, se han incluido viñetas de cómic adaptadas al nivel del curso, por lo que en estos casos se ha realizado un esfuerzo por incluir el uso del registro coloquial para que los estudiantes de español como lengua extranjera los observen en contextos reales.

#### **4.4. Nuevo Prisma. Curso de español para extranjeros. Libro de ejercicios.**

##### *4.4.1. Descripción*

*Nuevo Prisma* es un curso de español para todos los niveles (A1, A2, B1, B2, C1 y C2, según el MCER). El libro de ejercicios analizado se corresponde con el nivel B2.

La metodología que se emplea se integra dentro de un enfoque comunicativo, orientado a la acción y centrado en el alumno, para que los estudiantes puedan comunicarse de manera eficaz tanto dentro como fuera del aula. Por tanto, *Nuevo Prisma* emplea una serie de estrategias de aprendizaje y de comunicación, así como actividades que fomentan el trabajo cooperativo, la reflexión intercultural y la integración del componente emocional.

Además, según los autores, en este libro de ejercicios se persiguen dos objetivos: por una parte, trabajar los contenidos de la unidad en cada una de las destrezas principales y, por otra, conocer y practicar estas pruebas específicas para aquel estudiante que tenga previsto presentarse al examen DELE B2.

Por último, *Nuevo Prisma* se estructura en doce unidades didácticas. En cada una de ellas existe un apartado en el que, además, se reproducen las pruebas del examen DELE (Diploma de Español como Lengua Extranjera). También existe un apéndice gramatical, ordenado por cada una de las unidades, un glosario de los términos más frecuentes, las transcripciones de los textos, un solucionario de todas las actividades y un anexo con las imágenes que se necesitan para realizar alguna de las tareas.

##### *4.4.2. Análisis*

En *Nuevo Prisma* se han encontrado numerosos recursos pragmáticos. Tal y como se observa en el catálogo de intensificadores de este manual (v. Apéndice 7), cabe destacar, en primer

lugar, las numerosas expresiones léxico-semánticas que aparecen en el fenómeno de la intensificación, en concreto 53. En cada unidad existe, al menos, un ejercicio que integra el uso de estos modismos o refranes en el lenguaje coloquial y los relaciona con una definición o explicación. Es por ello que, en el análisis de este manual, se han encontrado en su mayoría expresiones de tipo léxico - semántico cuya función es reflejar una cualidad. Es más, algunas de estas locuciones bien podrían sustituirse por adjetivos, como son los casos de «*ser un manitas*» y «*ser un trozo de pan*», por ser habilidoso/a o bueno/a, respectivamente. Sin embargo, estos ejercicios no trabajan con un material real y, por tanto, no se presentan en un contexto determinado, por lo que son los estudiantes los que han de deducir de manera aislada qué significado tienen estas expresiones. El PCIC incluye el uso de estos modismos como estrategias pragmáticas; no precisamente como intensificadores, pero sí como una expresión metafórica o como un tipo de negación con refuerzo.

También se han encontrado en este manual recursos de tipo léxico que funcionan como adjetivos, por ejemplo «*tacaña*» o «*mono*» y, además, algunos de ellos han sufrido un proceso morfológico para añadir un sufijo que indique el superlativo absoluto, tal y como recomienda el PCIC para el nivel B1 de español. Son los casos que atañen a «*buenísima*» o «*nerviosísima*», en el que ambas expresan una cualidad.

Además, según los 17 casos analizados, el plano sintáctico destaca por su presencia en los fenómenos de intensificación de este manual. La repetición de recursos gramaticales como, por ejemplo: «*Bueno, bueno, Me han dicho que lo hacen...*» expresan el comienzo de una opinión, aunque la intención del emisor sea la de llamar la atención al interlocutor, por lo que también podría emplearse como una función apelativa.

Por otra parte, en el plano morfológico, con 4 casos, se destaca el superlativo «*-ísimo*» en vocablos como «*muchísimo*» o «*buenísima*».

En cuanto al proceso de atenuación, se acentúan los recursos que se emplean como cortesía verbal atenuadora dentro del plano sintáctico, en el cual se han analizado 15 ejemplos (v. Apéndice 8). Para ello, se utilizan distintos métodos como, por ejemplo, el uso de estructuras con valor impersonal, en «*se debería*», la cual expresa una petición de manera que se elude la responsabilidad del hablante; el condicional de cortesía para aconsejar, en «*no debería...*»; verbos performativos para atenuar opiniones, en «*me parece que...*»; y expresiones de tipo sintáctico que se utilizan como reparaciones en las excusas, como es el caso de «*perdona*». Todos ellos están recomendados por el PCIC para su uso tanto en el nivel B1 como B2.

También aparecen sustantivos con una función apelativa, como se pueden comprobar en algunas oraciones en las que aparecen «*hombre*» o «*hija*», ambas de tipo sintáctico. Todas ellas aparecen en ejercicios en los que se desarrollan las destrezas escritas y en un contexto real de comunicación.

Además, otro tipo de estrategia atenuante que se ha utilizado en este manual es el empleo de modismos de tipo léxico-semántico (2 ejemplos), como es el caso de «*mi media naranja*», y el cual hace referencia al compañero sentimental.

En referencia al plano morfológico, con 3 casos se han encontrado dos en el que se forma un sufijo para indicar una cualidad, tal y como ocurre en «*chiquito*». El tercero aparece en el condicional de cortesía en su forma impersonal («*se debería*»).

En cuanto al nivel suprasegmental, se han incluido interjecciones en los 4 rasgos analizados. A pesar de que estos suelen emplearse en un código oral, en este caso han sido incluidas en actividades gramaticales y de comprensión escrita. Sin embargo, se presentan en un contexto real de comunicación, como, por ejemplo, en «*¡Ay, Teresa! Lo que me ha pasado*, que bien podría ejercer una función apelativa para llamar la atención sobre un determinado acontecimiento.

A pesar de que en *Nuevo Prisma* se han utilizado estrategias de diversa índole para explicar los fenómenos de intensificación y atenuación, se han echado en falta otro tipo de recursos como, por ejemplo, enumeraciones, estructuras con las conjunciones «*y*» o «*ni*» y el uso de prefijos como intensificadores, así como el empleo de atenuaciones dialógicas, formas ritualizadas o minimizadores como atenuantes.

## 5. RESULTADOS

En primer lugar, con respecto a *ESF*, publicado en 2005, cabe comentar que, a lo largo de su análisis se observa que aparecen numerosos recursos tanto de intensificación como de atenuación (v. Apéndices 1 y 2), ya que el registro coloquial más proclive a emplear este tipo de estrategias que nos ocupan posee una presencia destacada en este material, en concreto en las muestras orales de lengua que aparecen. Destaca, en particular, por las estrategias suprasegmentales utilizadas en los ejercicios de comprensión oral.

Asimismo, en las actividades en las que se utilizan el código escrito aparecen numerosas estrategias de tipo morfológico, aunque no tan variadas como cabría esperar según el PCIC. También se encuentran con frecuencia expresiones coloquiales de tipo sintáctico para



mantener el contacto durante una conversación. Sin embargo, se ha echado de menos el empleo de atenuaciones dialógicas ya sea para expresar un acuerdo parcial o de incertidumbre.

El segundo de los manuales, *Aula Internacional*, fue publicado en el año 2007. Incluye recursos propios de un nivel B1, por lo que muestra un compromiso con los contenidos que se han aprendido en los niveles inferiores. Se nota, además, cierta variedad de expresiones para expresar opiniones o mostrar el acuerdo o desacuerdo, aunque más bien como estrategias atenuantes. Asimismo, se han incluido numerosas expresiones coloquiales como ejemplos gramaticales, discursivos o fenómenos presentes en las actividades de comprensión lectora. También se ha observado que, a pesar de no haber incluido todas las recomendaciones del PCIC en cuanto a los recursos morfológicos, se ha añadido un prefijo intensificador muy común entre el lenguaje coloquial: «*super-*». De la misma manera, se ha incluido un ejercicio con el que se trabaja expresamente los sufijos en su forma atenuante.

No obstante, en este manual escasean las estrategias suprasegmentales tanto en la intensificación como en la atenuación (v. Apéndices 3 y 4), tal y como recomienda el PCIC, quizá debido a la poca presencia de actividades de comprensión auditiva con relación a las centradas en el desarrollo de otras destrezas. Así, a pesar de que se emplee un enfoque comunicativo, es esencial que los alumnos dediquen un esfuerzo a comprender los mensajes de tipo oral.

La siguiente guía didáctica, *ELE Actual*, publicada en 2012, incluye una gran variedad de fenómenos asociados a los registros coloquiales (v. Apéndices 5 y 6). En algunas de las actividades, como es el caso las viñetas o los cómics, se emplea expresamente el uso de esta variedad de la lengua, ya que es uno de los objetivos de este manual en el que se utiliza, además, múltiples muestras reales del idioma. De la misma manera, este registro está presente en numerosos ejercicios de comprensión escrita, así como de ejemplos gramaticales, tal y como se ha podido comprobar durante su análisis.

Se han empleado, asimismo, estrategias de diversa índole tanto de intensificación como de atenuación, tal y como considera apropiado el PCIC, entre los cuales nos podemos encontrar con repeticiones sintácticas, cuantificadores, expresiones de tipo coloquial o la inclusión de verbos performativos para expresar opiniones. Sin embargo, a pesar de que se ha respetado el uso de muestras reales de la lengua, se ha echado en falta las formas rituales corteses. Esto podría explicarse a que este tipo de fórmulas no suelen ser utilizadas en los registros

coloquiales, por lo que se ha optado por mostrar otro prototipo de estrategias conversacionales.

En el último de los manuales analizados, el libro de ejercicios *Nuevo Prisma* y cuya edición es la más actual, ya que data del año 2016, presenta un enfoque de estilo comunicativo. Entre los fenómenos de intensificación, cabe destacar la inclusión de una actividad en cada unidad en la que se trabaja expresamente con las expresiones coloquiales de uso común. Sin embargo, estos ejercicios no se encuentran contextualizados, por lo que podría presentar una dificultad a la hora de recurrir a ellos tanto la expresión oral como escrita. Puesto que se trata de un libro de ejercicios, es posible el objetivo principal sea más bien definir esas expresiones y dotarlas de un significado. Asimismo, también se han encontrado estrategias propias de una cortesía verbal atenuadora.

Finalmente, en este manual no aparecen numerosos recursos morfológicos en el que se utilicen los prefijos, tal y como cabría esperar en otros manuales didácticos. Del mismo modo, tampoco se han apreciado estrategias de atenuación dialógica, así como formas ritualizadas de los actos corteses (v. Apéndices 7 y 8).

A lo largo del análisis de los manuales seleccionados, se aprecia, por tanto, un tratamiento diverso de los recursos de atenuación e intensificación: por ejemplo, se observa que el manual *ESF* presta mayor atención a los recursos morfológicos que el resto de los manuales, quizá porque resulta sencillo introducirlos en los materiales. Además, esta guía didáctica está destinada a aquellos alumnos que continúen con un nivel C1. En comparación con otros manuales analizados, no se incluyen más recursos tanto de intensificación como de atenuación, por lo que el nivel del idioma no influye en la cantidad de fenómenos encontrados. Recuérdese, además, que este manual se publica con anterioridad a la aparición del PCIC, de manera que carece de la guía que este proporciona para el diseño de programas y materiales. De hecho, los manuales cuya fecha de edición es más reciente, en concreto *ELE Actual* y *Nuevo Prisma*, son los que incluyen más actividades destinadas a las expresiones coloquiales de intensificación como parte del input, y se comprueba que el contenido de los mismos se ajusta más a lo que dicta el PCIC. También se detecta que no todos los manuales implantan las recomendaciones del PCIC, por ejemplo, *Aula internacional*, en el cual apenas se hallan recursos tanto de tipo léxico-semántico como suprasegmentales.

No obstante, el manual donde más se emplean muestras del lenguaje coloquial es *ELE Actual*, por tanto, es el libro donde más se han catalogado los recursos tanto de intensificación como

de atenuación (v. Apéndices 5 y 6). Además, se ha comprobado que la aplicación de las distintas destrezas, en concreto las de comprensión escrita y oral, influye también en la cantidad y en la variedad de los fenómenos que se han analizado. Asimismo, el tipo de metodología empleada no repercute en el número de los rasgos encontrados, ya que todos los manuales se fundamentan en un enfoque de corte comunicativo.

Para concluir, cabe señalar que, además de los libros de texto en la clase de español, los alumnos podrían estar expuestos a los intensificadores y a los atenuantes a partir de otras fuentes de *input*. Esto quiere decir que el docente puede emplear otro tipo de recursos en el aula de ELE o, incluso, que sea él mismo quien proporcione estas estrategias pragmáticas a través del empleo de ciertas destrezas, como son la expresión y la interacción. En cualquier caso, el presente trabajo trata de analizar en qué medida se emplean estos fenómenos en los manuales de ELE y conocer si existen diferencias en el tratamiento de los mismos según las editoriales.

## 6. CONCLUSIÓN

Los mecanismos de intensificación y de atenuación están presentes en cualquier manual de ELE de nivel B2. No obstante, cada guía didáctica presenta sus diferencias, ya que los recursos utilizados dependen, en cierta medida, del tipo de actividades que se ofrecen. Este punto parece estar relacionado con que la exposición a la lengua coloquial, registro donde abundan dichas estrategias, difiere en cada uno de los manuales. Así, entre nuestro corpus, se observa que *ELE Actual* es la guía que más *input* proporciona en este tipo de registro. Sin embargo, a pesar de que los fenómenos de intensificación y de atenuación se constituyan como ejemplos numerosos en ejercicios de diversa índole, aún se echa en falta aquellos que traten expresamente estas estrategias en un contexto adecuado.

Por tanto, tras analizar una muestra variada de materiales didácticos correspondientes al nivel B2, se concluye que es tarea del docente introducir este tipo de mecanismos a los alumnos, es decir, mostrarles qué tipo de recursos de atenuación e intensificación se suelen emplear en español y cuáles podrían ser sus funciones en una conversación dada. Para ello, se sugiere utilizar como punto de partida las propias actividades que aparecen en los manuales didácticos, ya que muchas de ellas contienen, como parte del *input* que se presenta al aprendiente, recursos correspondientes a ambas funciones, y preparar explotaciones

explícitas de las mismas, siempre teniendo en cuenta las necesidades de cada grupo de estudiantes.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

**Albelda Marco, M.** *La intensificación en el español coloquial*. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia, 2005.

—. *¿Cómo se reconoce la atenuación? Una aproximación metodológica basada en el español peninsular hablado*. Universitat de València, 2010.

[https://www.researchgate.net/profile/Marta\\_Albelda\\_Marco/publication/230745946\\_Como\\_se\\_reconoce\\_la\\_atenuacion\\_Una\\_aproximacion\\_metodologica\\_basada\\_en\\_el\\_espanol\\_peninsular\\_hablado/links/0912f503d40bb178dc000000/Como-se-reconoce-la-atenuacion-Una-aproximacion-metodologica-basada-en-el-espanol-peninsular-hablado.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Marta_Albelda_Marco/publication/230745946_Como_se_reconoce_la_atenuacion_Una_aproximacion_metodologica_basada_en_el_espanol_peninsular_hablado/links/0912f503d40bb178dc000000/Como-se-reconoce-la-atenuacion-Una-aproximacion-metodologica-basada-en-el-espanol-peninsular-hablado.pdf)

**Bartol Martín, E.** “La atenuación y la intensificación: herramientas para un mensaje adecuado”. *Tinkuy: Boletín de investigación y debate*, 2013, 19, 47-55.

**Borobio, V. y Palencia, R.** *ELE Actual B2. Curso de español para extranjeros*. Madrid: SM, 2012.

**Briz Gómez, A.** “La atenuación en la conversación coloquial. Una categoría pragmática”. Luis Cortés (ed.), *El español coloquial. Actas del I Simposio sobre análisis del discurso oral*, Almería: Universidad de Almería, 1995, 103-122.

—. *El español coloquial: situación y uso*. Madrid: Arco/Libros, 1996.

—. *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmagramática*. Barcelona: Ariel Lingüística, 1998.

**Cascón Martín, E.** *Español coloquial: rasgos, formas y fraseología de la lengua diaria*. Madrid: Edinumen, 1995.

**Council of Europe**, *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assesment*. Estrasburgo: Language Policy Unit, 2017.

<https://rm.coe.int/16802fc1bf>

**Corpas, J., Garmendia, A., Sánchez, N. y Soriano, C.** *Aula internacional 4. Curso de español*. Barcelona: Difusión, 2007.

**Davies, M.** NOW. <https://www.corpusdelespanol.org/now/>

**Escandell, M<sup>a</sup> V.** *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel, 2013.

**Fernández Martín, P. y Núñez Cortés, J.A.** “Análisis comparado de actos de habla en manuales de ELE en los niveles A1 y A2”. *Marcoele*. 2017, vol. 24. <https://marcoele.com/actos-de-habla-en-manuales-a1-y-a2/>

**Fraser, B.** “Conversational mitigation”. *Journal of Pragmatics*, 1980,4, 341-350.

**Hermoso, A., López, A., Gelabert, M.J. y Menéndez, M.** *Nuevo Prisma. Curso de español para extranjeros. Libro de ejercicios*. Madrid: Edinumen, 2016.

**Hymes, D.** “Competence and performance in linguistic theory”. Huxley and E. Ingram (ed.). *Acquisition of languages: Models and methods*. New York: Academic Press, 1971.

**Instituto Cervantes.** *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes - Biblioteca nueva, 2006.

[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/)

—. Martín Peris, E. (coord.). *Diccionario de términos clave de ELE*. Centro Virtual Cervantes.

[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/presentacion.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/presentacion.htm)

**Lakoff, G.** “Hedges: a study in meaning criteria and the logic of fuzzy concepts”. *Journal of Philosophical Logics*. 1972, 2, 458-508.

**Orlova, I.** *Intensificación en los manuales de ELE: análisis y perspectivas de implantación*. Trabajo de Fin de máster. Freie Universität Berlin, 2012.

<https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:f79b1b96-6d96-4f1a-8c70-628d54ed680e/2013-bv-14-13iry-na-orlova-pdf.pdf>

**Pérez de la Cruz, N.** “Análisis léxico de manuales de español para extranjeros”. Centro Virtual Cervantes (ed.), *Análisis léxico de manuales de español para extranjeros*. ASELE. Actas VIII, Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, 1997.

**Sánchez Lobato, J., Moreno García, C. y Santos Gargallo, I.** *Nuevo español sin fronteras ESF 3*. Libro del alumno. Alcobendas: Sociedad General Española de Librería, S. A., 2005.

**Searle, J.** *Actos de habla*. Barcelona: Planeta-De Agostini, S.A., 1969.

**Vigara Tauste, A, M.** *Aspectos del español hablado: aportaciones al estudio del español coloquial*. Madrid: SGEL, 1980.

**Vidiella, M.** *El enfoque léxico en los manuales de ELE*. Memoria de máster. Universitat de Barcelona, 2012.

**Zadeh, L.** “Fuzzy sets”. *Information and control*, 1965, 8, 338-353.

# **Modalidad y perífrasis verbales en la Correspondencia con Felipe IV de María de Jesús de Ágreda**

## **Modality and Verbal Periphrases in some Letters addressed to Philip IV written by María de Jesús de Ágreda**

**Patricia Fernández Martín**  
**Universidad Autónoma de Madrid**  
**patricia.fernandez01@uam.es**

Recibido 15 de marzo de 2019

Aceptado 22 abril de 2019

### **Resumen**

El objetivo de este artículo es ampliar el conocimiento de la gramática histórica del español, mediante el análisis de una serie de perífrasis verbales modales extraídas de algunas de las cartas que sor María de Jesús de Ágreda dirigió al rey Felipe IV. Así, tras una primera parte en la que se expone someramente el marco teórico del presente trabajo, atendiendo al contexto de la redacción de las cartas, al concepto mismo de perífrasis verbal y a la interrelación semántica entre la modalidad deóntica y ciertos aspectos de filosofía moral, se clasifican las oraciones con perífrasis según expresen obligación, no obligación o prohibición. La principal conclusión apunta, por un lado, a que la gran cantidad de ejemplos que expresan la modalidad epistémica contrasta con una esperable modalidad deóntica, dadas las intenciones consejeras de la escritora y, por otro lado, a que la interrelación existente entre valores semánticos y perífrasis verbales proviene no solo de orígenes etimológicos en muchas ocasiones cruzados, sino también de la natural amplitud del *continuum* semántico-cognitivo de la modalidad.

**Palabras clave:** perífrasis verbales, modalidad, sor María de Jesús de Ágreda.

### **Abstract**

The aim of this paper is to deep in the knowledge of the historical grammar of Spanish by analyzing some verbal periphrases extracted from several letters which Sister María de Jesús

de Ágreda addressed to King Felipe IV of Spain. After exposing the theoretical framework in the first part, taking into account the context of the writing process, the concept of verbal periphrases and the semantic interrelation between the modality and certain aspects of moral philosophy, in the second part the sentences with periphrases are classified depending on the expression of obligation, no-obligation or prohibition. There are two main conclusions. On the one hand, there might be an interaction between the large number of examples expressing epistemic modality and the advisory intentions of the writer, against the expectations of finding a huge expression of the deontic modality. On the other hand, the existing interrelation between semantic values and verbal periphrases is likely due to commonly crossed etymological origins as well as to the natural amplitude of the semantic-cognitive *continuum* of modality.

**Key words:** Verbal Periphrases, Modality, Sister María de Jesús de Ágreda.

## 1. INTRODUCCIÓN

Resulta tal vez asombrosamente escasa la bibliografía existente dedicada al estudio estrictamente lingüístico de conjuntos de textos compuestos por mujeres a lo largo de la historia de la lengua española, de la manera en que se hace, por ejemplo, en Almeida Cabrejas, Díaz Moreno y Fernández López (2017). Uno de los motivos se debe, probablemente, a la insuficiencia, a su vez, de ediciones críticas fiables de los textos femeninos (Cruz 2009) que permitan efectuar análisis lingüísticos aceptables. Así, a modo de ejemplo, en el catálogo de la prestigiosa Biblioteca Clásica de la Real Academia Española se observa que de las primeras ciento once obras cuidadosamente editadas solo seis han sido escritas por mujeres: una del siglo XVI (el *Libro de la vida* de santa Teresa de Jesús [nº 35 de la colección]), una del siglo XVII (*Primero sueño y otros poemas* de sor Juana Inés de la Cruz [nº 75]) y cuatro del siglo XIX (*La gaviota* de Fernán Caballero [nº 92], *Memorias y otras páginas* de Gertrudis Gómez de Avellaneda [nº 94], *En las orillas del Sar y otros poemas* de Rosalía de Castro [nº 99] y *Los Pazos de Ulloa* de Emilia Pardo Bazán [nº 111]).

Por estos motivos, puede parecer relevante tratar la *Correspondencia con Felipe IV* (como titula Consolación Baranda su edición, que es la que manejamos aquí y la que, por tanto, empleamos para citar los ejemplos) que mantuvo la religiosa sor María de Jesús de Ágreda entre los años 1643 y 1665, como un corpus lingüístico extraordinariamente útil para

profundizar en el conocimiento gramatical del español del siglo XVII, siguiendo la línea de lo analizado en algunas cartas escritas por santa Teresa de Jesús (Fernández Martín, 2015a) y en otros textos, como crónicas de Indias, pasos teatrales y novelas (Fernández Martín, 2013, 2014a, 2015b), entre otros.

El estudio gramatical que nos proponemos se va a centrar en un grupo muy concreto de perífrasis verbales, las modales, que van a ser clasificadas según expresen obligación (§3.1), no obligación (§3.2) o prohibición (§3.3). Naturalmente, todo ello se lleva a cabo tras exponer someramente el marco teórico del presente trabajo, esto es, el contexto de la redacción de las cartas (§2.1), el concepto mismo de perífrasis verbal (§2.2) y la interrelación semántica entre la modalidad lingüística y ciertos aspectos de filosofía moral (§2.3).

Se persigue, con todo ello, el objetivo esencial de contribuir en lo posible a proponer una línea de investigación que permita continuar conociendo la historia de nuestro idioma desde una perspectiva complementaria a la que se ha llevado tradicionalmente (y por lo general) hasta ahora.

## **2. MARCO TEÓRICO**

Tres son los pilares esenciales del trabajo: i) el valor del corpus lingüístico escrito por una mujer del siglo XVII que aconseja en materia política y religiosa al penúltimo de los Austrias que reinó en España (§2.1); ii) la complejidad del concepto mismo de perífrasis verbal, definida desde la gramática funcionalista de Hella Olbertz (1998) (§2.2) y iii) la taxonomía empleada para clasificar los usos de las perífrasis analizadas, basada en ciertos rasgos de la filosofía moral neokantiana actual (§2.3).

### **2.1. El corpus lingüístico: las cartas a Felipe IV de sor María de Jesús de Ágreda**

Conocido es el interés mostrado por el mismo rey Felipe IV por mantener correspondencia con la religiosa, tras la visita que hizo al convento de Ágreda el 10 de julio de 1643, de camino al frente de Cataluña, y una breve conversación que mantuvieron, probablemente, sobre asuntos de Estado. La fama que precedía a sor María de Jesús acerca de sus dones y sus intereses por los problemas de la sociedad conformaron, seguramente, la causa principal de que el rey le pidiese sus oraciones y comenzase así una relación epistolar de 22 años, tan sólo interrumpida por el fallecimiento de la concepcionista, ocurrido el 24 de mayo de 1665 por



enfermedad: intercambiarían cerca de 600 cartas entre el 16 de julio de 1643 y el 29 de enero de 1665 (Vilahomat, 2004; Cabibbo, 2006; Morte Acín, 2011: 296).

Desde una perspectiva temática, se las puede dividir en dos grandes grupos según hayan sido escritas antes o después de la muerte, el 20 de marzo de 1647, de su primer confesor, fray Francisco Andrés de la Torre, que fue quien ordenó a la religiosa traspasar a un cuaderno tanto sus cartas como las del rey. Así, hasta 1648 preocupan a sor María de Jesús las revelaciones de Dios y de la Virgen y dar correctos consejos, pues espera siempre influir sobre el quehacer político del monarca que es, al fin y al cabo, quien le exige mantener la correspondencia en un principio. A partir de ese año, ya con un nuevo confesor, fray Juan de Palma, sus preocupaciones se centrarán fundamentalmente en aspectos más espirituales cuyo principal objetivo será reconducir el comportamiento del rey (esto es, llevarlo hacia un terreno políticamente menos beligerante), como muestran las abundantes citas eruditas con que pretende adoctrinarlo (Baranda, 2000: 63-73; Vilahomat, 2004; Cabibbo, 2006: 166): esta era la causa principal que movía al círculo de la monja a obligarla, en cierto modo, a seguir manteniendo la correspondencia (Baranda, 2008: 23-27).

De las susodichas 600 cartas conocidas hasta la fecha, escritas por el Austria y por sor María de Jesús de Ágreda, hemos analizado solamente las redactadas por la religiosa (que son 35 e incluyen una revelación y dos notas), a partir de las 68 seleccionadas por Consolación Baranda en su citada edición.

## **2.2. El objeto de estudio: las perífrasis verbales no factuales**

Al encontrarse a caballo entre la gramática y el léxico, la perífrasis verbal es uno de los conceptos más complejos de delimitar de la lengua española (Gómez Torrego, 1988, 1999; Iglesias Bango, 1988; Fernández de Castro, 1999; García Fernández, 2006), motivo por el cual asumimos la definición de Hella Olbertz (1998: 32): una combinación indisoluble y productiva, por un lado, de un verbo conjugado que funciona como auxiliar y, por otro, de un verbo en forma no personal, donde el verbo conjugado concuerda morfológicamente con el rol semántico del agente exigido por el verbo en forma no conjugada (Fernández Martín, 2013, 2014a, 2014b, 2014c, 2015a).

De todas las perífrasis verbales existentes en nuestra lengua, vamos a centrar el presente análisis en las consideradas modales (Garachana, 2017), que se pueden definir como aquellas construcciones conjuntas que “excluyen la consideración de que dicho proceso [el indicado

por el infinitivo] tenga lugar o no”, pues expresan “el grado o tipo de compromiso del hablante hacia la veracidad de lo enunciado” (Fernández de Castro, 1999: 151).

Formalmente, pueden dividirse en tres grandes grupos dependiendo de los avatares históricos sufridos (Garachana, 2017). En primer lugar, nos encontramos con las perífrasis con *tener* y *haber* como verbos auxiliares, esto es, *haber de* + infinitivo, *haber que* + infinitivo y *tener que* + infinitivo. Dejando de lado las perífrasis medievales *aver* + infinitivo, *aver a* + infinitivo, *tener* + infinitivo y *tener {a/de}* + infinitivo, que vienen desapareciendo desde el siglo XIV y que, por tanto, son inexistentes en los textos de sor María de Jesús de Ágreda [Keniston, 1937: 457-468; Yllera, 1980: §§2.2.1.2, 2.2.1.3], cabe señalar que *haber de* + infinitivo representa la convergencia de *aver* + infinitivo y de *aver a* + infinitivo, de manera similar a como *tener que* + infinitivo absorbe finalmente los valores de las variantes *tener a* + infinitivo y *tener de* + infinitivo. Originariamente todas ellas, excepto *tener que* + infinitivo, conforman estructuras claramente predicativas en las que el verbo marca la posesión y el sintagma preposicional no es más que un complemento del sustantivo, esto es, del núcleo del complemento directo: “La estimación que hago de V. M., *el deseo que tengo de aliviarle* [‘tengo deseo de aliviarle’] y la compasión de sus trabajos y penas ha vencido en encogimiento de mi natural” (p. 78). Con el paso del tiempo, no obstante, acabarían expresando necesidad u obligación, en cualquiera de sus numerosos tipos (Yllera, 1980: §2.2.1.2).

La evolución de la estructura *tener que* + infinitivo (no perifrástica hasta el siglo XIV [Yllera 1980: 117] y muy poco frecuente durante los siglos siguientes [§3]) puede entenderse si se explica la de *haber que* + infinitivo. El origen de esta evolución se encuentra probablemente en aquellas oraciones en las que *que* no es una conjunción sino un pronombre relativo que, por tanto, no funciona como nexo sino como complemento directo del verbo a que complementa: “*Mucho que hacer hay* en la reformación de los vicios públicos” (p. 83). Este ejemplo se encontraría en la primera fase de las que Keniston (1937: 462) considera, esquemáticamente, las tres etapas de la evolución diacrónica de *haber que* + infinitivo: *No hay más que hacer*>*No hay que/qué hacer*>*No hay que hacer más*.

La interrelación entre ellas es mucho más compleja de lo que puede explicarse aquí (Garachana, 2011), pues las construcciones con *tener* no sufrieron el proceso de gramaticalización que sin duda alguna afectó a las construcciones con *haber*, esto es, con un

significado que comienza siendo físico ('sostener'), pasa a ser sociofísico ('poseer') y, tras ser deóntico, termina convirtiéndose en epistémico (Garachana, 2010).

En segundo lugar, se hallan las perífrasis formadas con *poder* + infinitivo o *deber (de)* + infinitivo, a caballo históricamente entre lo epistémico y lo deóntico. Se puede defender una evolución de la primera en la que, a partir del significado de capacidad se llega a destacar el hecho alcanzado; o bien puede interpretarse a la inversa, entendiéndose que se evalúa como posible lo que tiene capacidad de suceder (Yllera, 1980: 135-139). Una tercera opción permite comprender la aparición de valores epistémicos desligados del contexto después de un proceso de inferencia metonímica basado en el significado previamente deóntico (Elvira, 2006). La complejidad de delimitar la interrelación de valores se puede ejemplificar con estas dos frases que expresan, respectivamente, prohibición externa natural y permiso natural (§2.3). En ambos casos, la perífrasis *stricto sensu* no existe, pues no hay infinitivo que forme parte del conjunto, si bien se puede recuperar por lo dicho inmediatamente antes en "y aunque otros le desengañarían, no *pueden* [desengañar], porque los ha alejado y apartado por diversos medios" (p. 117) o, simplemente, no hay posibilidad de entenderla como perífrasis en "¡y qué dolor es para mí valer y *poder* tan poco en los siglos que alcanzamos para trabajar por empresas tan arduas y de tanto peso!" (p. 223).

El caso de *deber (de)* + infinitivo es similar en tanto acepta igualmente, al menos, dos explicaciones. Por una parte, se encuentra la construcción latina *DEBERE* + infinitivo, que indicaba una suposición, creencia o conjetura, y posteriormente, posibilidad y probabilidad (Yllera, 1980: 139-140). Por otra parte, se puede esquematizar su evolución partiendo de una estructura nominal: *deber* + sustantivo (modalidad deóntica: deuda) > *deber (+ de)* + infinitivo (modalidad deóntica: obligación) > *deber (+ de)* + infinitivo (modalidad deóntica: necesidad) > *deber (+ de)* + infinitivo (modalidad epistémica: probabilidad), de manera que la variante con enlace preposicional *deber de* pudo surgir por analogía con la estructura *haber de* (Martínez Díaz, 2010). La interesante frase de María de Jesús "Así es, Madre mía, que por la misericordia de nuestro Dios fui salva, aunque estoy purgando lo que *debo* por mis culpas" (p. 91) ejemplifica la dificultad de interpretar, en numerosas ocasiones, el significado del verbo, pues puede entenderse como perteneciente a la primera fase ("lo que *debo*", 'debo algo' [*deber* + sustantivo]) o a la segunda ("lo que *debo purgar*", significado deóntico [*deber* + infinitivo]). Lo mismo podría aplicarse a la siguiente oración: "Yo deseo clamar al Señor para que les abra

los ojos y que vean el riesgo en que se ponen a sí mismos y a toda la Cristiandad, por no tomar la determinación que *deben* y V.M. les propone y ordena” (p. 99).

El tercer grupo de perífrasis, por último, lo comprende *parecer* + infinitivo que, en la línea de la interpretación no factual defendida por Fernández de Castro (1999: 197-199) para el español del siglo XX, se puede interpretar a caballo entre lo epistémico del permiso natural y lo deóntico de la prohibición interna (§2.3) en los dos únicos ejemplos encontrados en la misma página (p. 152): “*No me pareció escribir* a V.M. en aquella ocasión dándole cuenta, porque no di bastante asenso a las materias” y “Ahora que se ha sentenciado y V.M. se ha dignado de escribirme su ejecución, me ha *parecido dar* a V.M. esta noticia y cobrar yo aliento en la excesiva pena que he tenido”.

### **2.3. La taxonomía aplicada: modalidad deóntica, funcionalismo lingüístico y filosofía moral**

La clasificación que se va a establecer para aprehender los usos de las perífrasis verbales expuestas en la sección anterior toma prestados algunos conceptos de la filosofía moral, ya empleados en otros trabajos sobre el género discursivo paremiológico (Fernández Martín, 2014b, 2014c) que posteriormente se aplican, con algunos matices, a las ya mencionadas cartas de santa Teresa de Jesús (Fernández Martín, 2015a).

Asumimos que la modalidad es la posición del interlocutor ante el mismo hecho que pretende explicar, sea con relación a la verdad del contenido de la proposición que formula (modalidad del enunciado o *proposition*), sea con relación a la actitud de los participantes en el acto mismo de la enunciación (modalidad de la enunciación o *proposal*) (Ridruejo, 1999: 3211-3213; Halliday y Mathiessen, 2014: 172).

Dentro de la primera, que es la que aquí interesa, suelen recogerse modalidades aléticas (necesario, posible, contingente e imposible); modalidades epistémicas (sabido como cierto y sabido como falso); modalidades deónticas (obligatorio, permitido y prohibido); modalidades existenciales (universal, existente y nulo) y modalidades dinámicas (capacidad y habilidad en interacción con la intención y el deseo) (Ridruejo, 1999; Squartini, 2004; Cornillie, 2009; Halliday y Mathiessen, 2014: 178; Zieliński y Espinosa Elorza, 2018).

En este trabajo vamos a centrarnos en dos: epistémicas (donde incluimos parcialmente las aléticas, consideradas todas ellas un subtipo de modalidad deóntica) y deónticas. Las primeras expresan el grado de compromiso que el emisor establece entre el enunciado proferido y lo

que él considera que implica su verdad o falsedad. Las segundas, por su parte, aportan una evaluación sobre las condiciones en que se da la verdad del predicado, bajo las premisas de un sistema normativo creado socioculturalmente, en el que se encuentran los interlocutores, considerados individuos moralmente responsables y agentes socialmente capacitados (Ridruejo 1999; Squartini 2004; Cornellie 2009).

Así, partimos de la división de la modalidad deóntica en cinco tipos (Traugott y Dasher 2002: 109 ss; Halliday y Mathiessen 2014: 178; Fernández Martín 2014b, 2014c): la obligación, que será externa (natural o social) o interna (moral); la no obligación, que incluye la exención (o no necesidad), la necesidad, el permiso (natural o social) y la posibilidad epistémica (es decir, la opinión parafraseable por 'es posible que' o 'es probable que'); y la prohibición, que, como la obligación, puede ser externa (natural o social) o interna (moral).

La obligación externa se da en aquellos ejemplos en que la acción denotada por la forma en infinitivo sea independiente de la voluntad del sujeto, lo que puede implicar bien una obligación natural, en la que el agente no tiene libertad de elección; bien una obligación social, donde la perífrasis alude a un evento que sólo cabe cumplir si se entiende dentro de un contexto sociocultural concreto.

Para delimitar más la naturaleza de este valor, cabe aplicar distintos aspectos de la ética kantiana a la clasificación deóntica de las perífrasis verbales aparecidas en las cartas. En primer lugar, damos por hecho que el elemento más importante para considerar que una acción se está haciendo de forma obligada es la ausencia de libertad (obligación externa natural), ya que esta constituye la esencia del ser humano (Díaz Álvarez 2007).

En segundo lugar, estamos utilizando la diferencia que el filósofo de Königsberg realizó implícitamente entre el interés moral y el interés egoísta que mueve a las acciones humanas: el primero se interesa por la misma acción, tomada como buena en sí misma (el deber por el deber), independientemente de sus consecuencias, mientras el segundo busca los resultados que más le satisfagan, en una concepción utilitarista de los medios (Cortina 2007). Por esto, los imperativos hipotéticos pueden ser útiles para obrar prudentemente según un interés egoísta que suponga desear alcanzar un fin concreto, ligado indirectamente a lo social, ya que dentro de ello es donde se construye la relación que se ha de establecer entre los medios y los fines (obligación externa social).

Por el contrario, en tercer lugar, el imperativo categórico ha de ser autónomo, dada esa búsqueda de lo universal, de forma que la autonomía moral supone que solo uno mismo puede dictarse a sí mismo su propia ley moral (obligación interna). La cita kantiana “Obra sólo según una máxima tal que puedas querer al mismo tiempo que se torne ley universal” (Kant, *apud* Muguerza 2007: 102) sirve, pues, para determinar qué es el deber por el deber, como sucede en una promesa.

Dentro de la no obligación, coincidente en su mayor parte con la modalidad dinámica estudiada por Zieliński y Espinosa (2018), el carácter obligatorio de la perífrasis queda mitigado por el valor de la necesidad, lo que la acerca al significado de deseo o intención, esto es, una conveniencia de la cual depende la felicidad del hablante. Su otra cara, la exención (inexistente en nuestro corpus), aparece sobre todo con perífrasis negadas (Fernández Martín 2014c, 2015b), cuyo afán de universalidad fracasa (Cortina 2007).

Igualmente, el permiso, entendido como la posibilidad de realizar una acción voluntariamente aceptada, depende de factores externos, ya sean divinos (natural y, por tanto, facultativo) o humanos (social y, por tanto, normativo). El permiso se encuentra a caballo entre la obligación de realizar lo que la voluntad se impone (bien categórica, bien hipotéticamente), y la prohibición externa de que se cumpla, la cual a su vez puede depender de factores divinos (naturales) o humanos (sociales) (Muguerza 2007: 102; Cortina 2007: 388).

La posibilidad epistémica, por su parte, es aquí comprendida en tanto modalidad deóntica no solo por sus relaciones históricas con ella, especialmente en ciertas perífrasis verbales (Elvira, 2006; Cornillie, 2006), sino también porque no deja de relacionarse con un valor semántico de obligación al expresar cómo *debería* ser cierto estado de cosas (Zieliński y Espinosa, 2018). De ahí que la incluyamos dentro del grupo de no obligación pero, a la vez, entendamos que se relaciona directamente con la modalidad deóntica.

Finalmente, la prohibición funciona en sentido inverso a la obligación (e implícitamente al permiso), pero siguiendo sus mismas pautas. Cuando se alude a un evento que ha de cumplirse contra la voluntad del individuo, estamos ante la expresión de una prohibición externa, que igualmente será a su vez social o natural (facultativa) (Ridruejo, 1999: 3214; Halliday y Mathiessen, 2014: 109). La prohibición interna será, en línea con la obligación interna, aquella a la que, yendo en contra de la voluntad del individuo o plenamente asumida por este, se llega desde una conjetura propia, y cuya realización supone un paso más hacia esa

comunidad ideal de moral perfecta, a la que Kant denominó *El reino de los fines* (Muguerza, 2007: 117). Desde la perspectiva filosófica, resulta evidente que, de la misma manera que un individuo se tiene que crear deberes de forma autónoma, también haya de crearse (auto)prohibiciones que funcionen como anti-deberes.

### **3. ANÁLISIS LINGÜÍSTICO DEL TEXTO**

Siguiendo la línea de otros trabajos (Fernández Martín, 2014c, 2014d, 2015b), en esta sección nos proponemos ejemplificar cada uno de los valores modales explicados anteriormente con las mismas palabras de sor María de Jesús de Ágreda, siempre que dichos enunciados cuenten con una perífrasis verbal que permita la expresión del valor propuesto. Así, iremos comprobando cómo las perífrasis elegidas sirven, dependiendo del contexto, de la intención de la autora y del significado del verbo en infinitivo, para expresar en ocasiones un valor u otro, directamente relacionados con los valores asumibles desde su origen etimológico (§2.2). Esto supone, por tanto, que no es tan sencillo, con este grupo de perífrasis concreto, adjudicar a cada construcción un único e inamovible significado. En el anexo se ofrece un resumen cuantitativo de todos ellos.

#### **3.1. La obligación**

Analizamos en esta subsección algunos ejemplos de oraciones con perífrasis verbales que muestran obligación, bien externa (§3.1.1), bien interna (§3.1.2).

##### **3.1.1. La obligación externa**

La obligación externa social puede ejemplificarse a la perfección con esta frase: “Forzoso es valerse V.M. de muchos para tanto trabajo y graves materias que *hay que disponer y ajustar*, y buscando los sujetos más convenientes y de sana intención es acertado” (pp. 127-128). En este caso la escritora percibe la acción de disponer materias serias como una obligación impuesta por las circunstancias, como muestra el adjetivo “forzoso” (‘obligado por circunstancias imprevistas’ [DLE]) con el que se abre la sugerencia.

Igualmente, la visión de la guerra como una circunstancia externa creada por los hombres permite que la oración “Ésta se ha levantado por nuestros pecados, y a vista *debieron* los príncipes católicos *unirse*, hacer paces y armarse contra los herejes, dejar su propia causa terrena y defender la de Dios” (p. 209) sea interpretada como obligación externa social.

En cambio, en el siguiente caso se ofrece un uso de obligación externa natural con la perífrasis *tener que* + infinitivo, pues se plantea la mera posibilidad de que la autora se viera en la obligación de elegir al único interlocutor al que puede expresar sus mayores inquietudes para contar algo que podría ser considerado prácticamente secreto de Estado (recuérdese que si es el único interlocutor posible, en la práctica la libertad disminuye considerablemente): “Si yo *tuviera que decir*, ¿a quién sino a V.M. lo declarara, que siempre le he hablado con toda la verdad de mi interior?” (p. 157)<sup>1</sup>.

El mismo tipo de obligación, pero expresado con *deber* + infinitivo, aparece en la osada frase siguiente, en la que se atreve a expresar una obligación para con su rey e, implícitamente, para con Dios, lo que contrasta naturalmente con su visión de la vida (§§3.2.1, 3.2.3): “Pero tanto más cuanto menos ayudan a V.M. *debe fiar* del poder divino, a quien todo le es fácil si le obligamos” (p. 98). También se da un valor semejante en “V.M., a ley de buen padre, *debía desear* al Príncipe nuestro señor que, después de haber reinado en la tierra, fuese a reinan en el cielo” (p. 102), pues parece que la religiosa relaciona la universalidad del ser un buen padre con el consuelo de desear que la muerte del infante le permita reinan en el cielo. El uso del pretérito imperfecto transforma en una sugerencia o consejo lo que es una orden.

Asimismo, la obligación externa natural consta en “Y el daño mayor es que *debiendo mirar* todos al bien común y el de su príncipe y rey, siendo desinteresados, se ceban en sus bienes, enderezándolos a sus propias comodidades” (p. 62), ya que entendemos que la concepción de la acción denotada por el infinitivo, esto es, “mirar al bien común”, se aplica a “todos”, es decir, tiene afán de universalizable, lo que supone estar exento de atarse a normas sociales concretas y comprender la acción como buena en sí misma. Se puede emplear la misma explicación para este otro ejemplo referido a la Iglesia católica, aún definida hoy por el DLE

---

<sup>1</sup> En este caso, conviene indicar que el uso de la perífrasis concuerda con la segunda fase defendida por Keniston (1937: 462) para la evolución de *haber que* + infinitivo (§2.2), pues la función de *que* oscila entre el puro nexa (interpretación perifrástica aunque extraña por la ausencia del complemento directo de *decir*[modalidad deóntica]) y el pronombre interrogativo (interpretación no perifrástica, ya que este da forma al argumento de *tener* y, por tanto, bloquea su fusión con el infinitivo [modalidad epistémica]). La interpretamos como perifrástica porque resulta evidente que sor María de Jesús tuvo mucho que decir sobre el asunto al que se refiere el rey en la carta anterior, esto es, la intriga forjada alrededor del duque de Híjar, quien había llegado incluso a utilizar una carta de la religiosa para justificar ante los tribunales que no había tenido nada que ver con la conjura contra el rey (Baranda 2000: 68). La pregunta retórica que hace ella, entonces, no cuestiona en realidad si tiene algo que decir sobre el asunto (pues es evidente que sí), sino que defiende que él es el único a quien se lo ha comunicado. Véase, por tanto, una interrelación entre la modalidad epistémica y la modalidad deóntica (Ridruejo 1999; Halliday y Mathiessen 2014: 178).



como “universal”<sup>2</sup>: “La princesa, la Santa Iglesia, a quien todos *debemos rendir* reverencia y culto, es tributaria, padeciendo agravios de los herejes” (p. 139). No muy lejos de esta concepción se encuentra la siguiente afirmación, si bien se puede interpretar como social en el momento en que se asuma que la religiosa entiende que puede haber personas no católicas: “Y crea V.M., señor mío, que los que profesamos la fe católica y anhelamos a servir al Altísimo, *debemos repetir* muchas veces en el secreto de nuestros corazones el aprecio de los trabajos que la oculta Providencia dispensa con justificación, para encaminarnos a la salvación” (p. 224).

Por último, igual que hay algún caso de prohibición externa natural aplicado al pasado visto como inevitable desde el presente y, por ello, inamovible (§3.3.1), hay también algún caso de obligación externa natural: “también invidié yo mucho al marqués de Eliche porque *había de ver* a V.M.” (p. 217).

En síntesis, pues, vemos que tanto la perífrasis *haber que* + infinitivo como *deber* + infinitivo y *tener que* + infinitivo sirven, en determinados contextos, para expresar la obligación externa.

### **3.1.2. La obligación interna**

Parece evidente que en la inmensa mayoría de los casos, cuando aparece la primera persona del singular podemos hablar de obligación interna (véase anexo): “Y como no llegaba mi prelado, *no podía tomar* determinación constante en lo que *debía hacer*” (p. 93). En este ejemplo, además, aparece una prohibición externa social expresada por *(no) poder* + infinitivo (interpretable también como interna por estar en primera persona del singular), puesto que se relaciona directamente con una circunstancia externa como es la llegada del prelado.

La expresión de este valor, pues, puede darse en casi cualquier caso en que aparezca una perífrasis con significado deóntico en primera persona del singular, si bien existe alguna excepción que relaciona directamente la acción denotada por el infinitivo con las circunstancias que obligan al sujeto a realizarla.

### **3.2. La no obligación**

En esta subsección analizamos los valores que no expresan ni obligación ni contra-obligación, como son la necesidad (§3.2.1), el permiso (§3.2.2) y la posibilidad epistémica (§3.2.3).

---

<sup>2</sup> Así consta en la primera acepción. A continuación se aclara el significado de “universal” (“que comprende o es común a todos”) y, seguramente para evitar polémica, se explica: “La Iglesia romana se aplicó a sí misma este calificativo”.

### **3.2.1. La necesidad**

El ejemplo más interesante que demuestra necesidad es sin duda alguna el siguiente, pues el hecho de que se dirija al mismo rey de España impide que se pueda comprender, por razones evidentes ligadas al contexto (que en alguna otra ocasión contradirá [§3.1.1]), como una obligación, igual que tampoco puede interpretarse como una prohibición por motivos cotextuales, ya que carece del significado negado típico de dicho valor: “Mucho *tiene V.M. que perdonarme* mis osadías y la mala letra” (p. 80).

Por un motivo semejante se puede considerar una necesidad el siguiente ejemplo, pues alguien como sor María de Jesús no se consideraría nunca digna de expresar con palabras una obligación dirigida a Dios, el único ente que está por encima de su rey, salvo si lo convierte en un implícito deseo: “V.M. ha imitado a Abraham en esto, que dice la Escritura Sagrada que previno sepulcro duplex para sí y su mujer; V.M. para sí y todos sus antecesores y sucesores, para que *tenga la divina diestra que premiar* a V. M., como hizo con Tobías” (p. 191).

En este caso, observamos que la perífrasis por antonomasia para la expresión de la necesidad es *tener que* + infinitivo, si bien se puede encontrar algún otro ejemplo con *haber de* + infinitivo (véase anexo).

### **3.2.2. El permiso**

El significado en sí de permiso puede ser social (derecho) o natural (capacidad), aunque es habitual que aparezcan fusionados. Así, en los siguientes ejemplos, el valor facultativo está presente pero no es determinante para la realización de la acción, sujeta al permiso social: “Yo conozco más de lo que *puedo decir* la causa del justo sentimiento de V.M.” (p. 71);

En otros casos, el significado de permiso natural parece ser más apropiado, pues la acción indicada por el infinitivo parece expresar un hecho inevitable. Así, en el siguiente ejemplo, la autora distingue con una lucidez envidiable los aspectos humanos de los divinos, pues expresa primero el permiso natural a tener miedo con *poder* + infinitivo y, después, la obligación externa social, que pauta el comportamiento humano, mediante *haber de* + infinitivo: “Las amenazas de Italia, España y de otras partes [...] son de hombres [...]; las del cielo *podemos temer*, éstas *hemos de aplacar*. [...]; por ella [la justicia de Dios] *hemos de clamar* con veras y reconvenir a el Altísimo con las muchas promesas que tiene en su Iglesia hechas [...]” (p. 88).

Por su parte, el valor puramente facultativo quizá se encuentre mejor representado en el siguiente ejemplo: “y si con la sangre de mis venas *pudiera rescatar* aquella plaza, lo hiciera”

(p. 99). De semejante manera, el permiso natural por antonomasia, a ojos de la franciscana (y por ello aparece, por tanto, combinado con el significado epistémico), es eminentemente divino: “sólo de Dios *puede venir* el buen suceso” (p. 179).

En el caso de la expresión del permiso sí podemos decir que la perífrasis más frecuente es sin duda *poder* + infinitivo, aunque hemos localizado algún caso con *haber de* + infinitivo y con el ya mencionado (y discutible) *parecer* + infinitivo (§2.2; véase anexo).

### **3.2.3. La posibilidad epistémica**

Un ejemplo que puede servir para ilustrar este valor lo encontramos en el único caso localizado con *deber de* + infinitivo en la *Correspondencia*: “De la historia de la Reina del cielo no han dicho nada; no lo *deben de* saber. Hasta que se aquiete esta tormenta mejor está oculta” (p. 167). También se puede comprender en clave epistémica un caso como el siguiente en que la perífrasis que aparece es *deber* + infinitivo, lo que indica que la diferencia actual entre una y otra construcción es claramente artificial (Yllera, 1980: 140; Fernández de Castro, 1999: 172-184; Martínez Díaz, 2010: 72 ss): “Tampoco quiero ocultar a V.M. otro secreto que he entendido para renovar en su real pecho el cordial afecto y devoción que *debe tener* cada día más con la Madre de Dios” pues, como dice dos líneas después, la Virgen “le ha defendido en este tiempo de una grande traición que por orden del enemigo se fraguaba contra su real persona” (p. 84). La deducción que hace es, por tanto, evidente, así como pensar que no es posible que ella le ordene hacer algo a su rey, aunque esto implique simplemente rezar (§3.2.1).

Por último, el siguiente ejemplo demuestra que la expresión de la posibilidad epistémica también puede tener lugar con la perífrasis *poder* + infinitivo que, de hecho, es la más frecuente (véase anexo): “Señor mío, no hay cosa más preciosa en el cielo ni en la tierra que el amor, y su valor se *puede conocer* por lo que las criaturas le buscan y solicitan” (p. 193).

## **3.3. La contra-obligación o prohibición**

Siguiendo el esquema de la obligación (§3.1), en esta subsección presentamos algunos ejemplos de la expresión de la prohibición, sea externa (§3.3.1) o interna (§3.3.2).

### **3.3.1. La prohibición externa**

Hay una serie de extractos que, caracterizados por expresar una prohibición externa, muestran una conjugación de factores externos (sociales y naturales) e internos (pues se encuentra, explícita o implícitamente, en primera persona), que llevan a la religiosa a decirle

al rey que no es capaz de ofrecerle nada más: “Señor mío, no tengo *ni puedo más ofrecer* a V.M.” (p. 67); “Yo *no puedo satisfacer* a la voluntad que tengo a V.M. con darle riquezas para las guerras” (p. 133) y “Me duelo de *no poder aliviar* a V.M., me presento al Altísimo y, postrada ante Su Ser inmutable, clamo de lo íntimo de mi alma y le suplico dé fuerzas a V.M., consuelo y alivio” (p. 200).

A caballo entre la prohibición externa natural y la expresión de la modalidad epistémica se encuentran otros ejemplos como “Suplico a V.M. mire por su salud y vida, que la falta de ella *no puede ser* remedio de estos daños, sino nuestra ruina y perdición” (p. 68) y “por su ignorancia *no puede ser* la Providencia de Dios defectuosa como lo es la de los hombres” (p. 210).

Al referirse al pasado y, por tanto, a un hecho completamente imposible de modificar, los siguientes fragmentos expresan claramente una prohibición externa natural (§3.1.1): “*No pudo ser* más sensible el golpe para V.M.” (p. 71); “Conocí que era el alma de la Reina, de cuya muerte *no había podido haber* aviso desde Madrid, y nada sabía entonces” (p. 90)

En otras ocasiones, la imposibilidad de modificar el pasado se fusiona con la imposibilidad de realizar la acción incluso dentro del mismo pasado, por motivos naturales: “Y en todo esto se reconocía el gozo accidental que reciben los santos cuando entran en el cielo alguna alma a ser participante de aquellos bienes que ni ojos vieron, ni oídos oyeron, *ni pudieron caber* en humano pensamiento” (p. 116).

Hay ejemplos también en los que se expresa la prohibición externa natural identificada plenamente con Dios: “sin que [Dios] *pueda padecer* engaño, como los hombres, que sólo conocen lo aparente y de fuera; y siempre es verdad que a Dios *no le podemos dar* consejo, sino rendirnos a Sus juicios rectos e inexcrutables” (pp. 126-127); “El Rey de los siglos inmortal y Dios Altísimo, criador y conservador del universo es en sabiduría y bondad infinito, con que *ni se puede engañar ni engañarnos*” (p. 172).

En el siguiente ejemplo aparece doblemente el valor de prohibición externa natural, ligada a una circunstancia esencializable (el dolor está vivo en el corazón del interlocutor) y, por ello, inamovible (con más ofrendas), pues es hipotética:

Pero si en V.M. no fuera tan vivo ese dolor y le tocara fuera del corazón *no le pudiera ofrecer* a Dios en sacrificio de paciencia y verdadera resignación; ni con

otra ofrenda de menor estima le *podiera V.M. obligar* tanto, para que sus ruegos y deseos santos se incline la piedad divina (p. 71).

Igualmente hemos localizado algún caso en que se expresa una prohibición externa natural en primera persona (§3.3.2), pues muestra la incapacidad del agente de realizar la acción: “*no me pude hacer* del todo capaz por su relación, que no venía clara” (p. 151); “Y dándola el Todopoderoso, y convirtiéndose a mí el Príncipe, me habló, y me dijo tantas cosas que *no fácilmente las puedo referir* ni manifestar” (p. 116).

La prohibición externa social es menos frecuente, pero también existe: “Y porque no todo lo *puede obrar* [V.M.] por sí, no por eso se *ha de pagar* [obligación externa social] de cualquiera que le lisonjeare, sino escogiendo de todos los mejores, respectivamente, para valerse de ellos en común” (pp. 117-118); “y si las plazas tienen los víveres necesarios y gobernadores fieles *no las podrá* el enemigo *coger* tan fácilmente” (p. 156).

Este valor, como se observa, es esencial (aunque no exclusivamente) expresado por (*no*) *poder* + infinitivo.

### **3.3.2. La prohibición interna**

Surge fundamentalmente cuando el verbo auxiliar se encuentra en primera persona: “*No puedo negar* la estimación y el amor que a V.M. tengo” (p. 87); “En el papel que escribí a V.M. *no puedo decir* más de que sólo he servido de instrumento, aunque tan vil y bajo; y *no puedo ser* juez en la causa que contiene, porque esto toca a sólo Dios” (p. 126); “y *no me puedo persuadir* que el enemigo descansa” (p. 141); “pero *no puedo dejar* de repetir que dilate V.M. el corazón” (p. 242).

Siguiendo esta línea se pueden interpretar los siguientes ejemplos, muy parecidos entre sí: “Señor: He padecido una enfermedad de calenturas que fue forzoso el remedio de las sangrías; *no puedo dar* mayor ponderación a mi mal que no haber respondo a V.M.” (p. 189); “Señor: *No puedo dar* más ponderación de lo que amo y estimo a V.M. que tratarle con más llaneza que a mi hermano” (p. 195); “*No puedo ponderar* mi gran padecer en los anhelos a la salvación de V.M.” (p. 209).

Igualmente se muestra prohibición interna cuando el verbo auxiliar aparece en primera persona del plural, con cuyo uso la escritora se posiciona de forma conjunta con el interlocutor como sujeto de la contraorden: “Aunque llegue el agua a la garganta y parezca

que esta navecilla de España se anega, *no hemos de desconfiar*, pues la fe hizo a muchos salvos” (p. 88); “mas *no hemos de desconfiar* de un Dios tan magnánimo y liberal” (p. 238).

En el siguiente ejemplo la prohibición interna se coordina con la expresión de lo epistémico: “y V.M. bien *puede arrojarme* de sí y de su gracia por importuna, pero yo *no podré dejar de serlo* en solicitar la vida eterna de V.M. y los buenos sucesos de sus reinos y paz y tranquilidad en ellos” (p. 134). De forma semejante, en “Si fuera posible harto lo estimara, que por cartas *no se puede decir* lo que se desea ni exponerlo a la debilidad de un papel” (p. 217), puede verse también un valor epistémico además del de prohibición interna.

Todo ello lleva, por tanto, a resumir que la prohibición interna se expresa fundamentalmente con *(no) poder* + infinitivo, aunque hay algún caso muy concreto (como ocurre con la prohibición externa) de *(no) haber de* + infinitivo (véase anexo).

#### **4. ALGUNAS INTERPRETACIONES**

El hecho de que la perífrasis más frecuente sea *poder* + infinitivo no es, en sí mismo, llamativo, pues siempre ha sido la perífrasis más común del español (Troya Déniz, 1999), quizá debido a que permite expresar diversos valores del espectro modal, que van desde la obligación externa (tanto natural como social) a la prohibición interna, pasando efectivamente por la necesidad (poco frecuente), el permiso, la posibilidad epistémica (la más frecuente) y la prohibición externa natural y social. Esta amplitud de valores tiene su origen, como vimos (§2.2), en la confluencia de los distintos significados que asume a lo largo de la historia.

Esta construcción va seguida muy de cerca por *haber de* + infinitivo, la cual acepta en ciertos casos valores de permiso, posibilidad epistémica e incluso prohibición interna y externa natural, si bien está más especializada que aquella en la expresión de la obligación externa y la necesidad. La cantidad de valores que ofrece esta perífrasis se debe a la importancia que también el verbo *haber* tiene como verbo pleno todavía a finales del siglo XVII, pues en el momento en que empieza a ser sustituido por *tener* en el sistema de la lengua, la perífrasis *tener que* + infinitivo comienza también a adoptar sus usos (Garachana, 2010, 2011).

Esta, por cierto, aparece en pocas ocasiones, ligeramente superada por *deber* + infinitivo, lo que cabe comprender si se asume que la inmensa mayoría de los valores modales analizados se distribuyen, como vemos, entre *poder* + infinitivo y *haber de* + infinitivo. Las menos

frecuentes son *parecer*, *deber de* y *haber que* + infinitivo, con escasos ejemplos cada una (véase anexo).

A diferencia de la cantidad de cada una de las perífrasis seleccionadas, sí puede resultar llamativo el hecho de que la inmensa mayoría de los valores pertenezcan a la esfera de la posibilidad epistémica, cuando quizá lo más esperable en un tipo de carta en que se supone que se dan sugerencias y consejos sería encontrarlos más cerca de la obligación o la contraobligación externa social. En otras palabras, las epístolas de María se asumen como un discurso tejido por la intersubjetividad en la que prima la opinión de la religiosa cuando, tal vez, lo que debería abundar sería un tipo de obligación o prohibición. El motivo para pensar así se debe a que, si bien, por un parte, ella se considera inferior al rey por ser su súbdita y, además, mujer, por otra parte, debería estar en condiciones de mandar sobre él por su consideración de religiosa (Fernández Martín, 2018), lo cual, naturalmente, no se plasma en los valores de las perífrasis verbales estudiadas, pese a que todas ellas se prestan a la perfección para expresar los valores deónticos. Más bien al contrario, ella se muestra siempre sujeta a la voluntad divina que se considera en los textos un deber superior del que ninguno de los dos interlocutores puede librarse, lo cual queda lingüísticamente configurado en la cantidad de ejemplos que expresan obligación externa natural.

En síntesis, pues, los datos aportados dejan vislumbrar algunas preferencias individuales en el uso de ciertas perífrasis, como la mencionada escasez de ejemplos con *tener que* + infinitivo para lo esperable de la época, quizá por el conservadurismo que suele atribuirse al lenguaje femenino.

## 5. CONCLUSIONES

Con este trabajo se pretendía analizar el funcionamiento de las perífrasis verbales modales existentes en ciertas cartas dirigidas por sor María de Jesús de Ágreda a Felipe IV, con la doble intención de profundizar en la gramática histórica del español y, a la vez, incorporar el discurso femenino al análisis de la lingüística histórica.

Después del estudio realizado, hay que destacar dos puntos. Por un lado, resulta inconveniente clasificar las perífrasis fuera de contexto, dada la esfera semántico-cognitiva que abarca el *continuum* entre la obligación y la contra-obligación. La manera, entonces, de determinar si una perífrasis modal se adhiere más a un significado o a otro pasa por atender

al valor moral de la acción a la que auxilia, siguiendo, por ejemplo, el esquema propuesto aquí. Por otro lado, el hecho de que la posibilidad epistémica sea la modalidad más expresada del *continuum* en un tipo de texto cuya principal función es aconsejar y recomendar no deja de ser interesante, al menos, por dos motivos: a) quizá lo esperable habría sido una mayor cantidad de perífrasis con valor de obligación, especialmente la externa social, que reflejaran lingüísticamente los actos de habla (supuestamente) imperativos de la consejera; b) el hecho de que no sea así obliga a efectuar comparaciones con textos similares escritos por hombres donde seguramente prime la obligación externa social, lo que implica una necesidad explícita de aplicar la perspectiva de género al estudio (también) de los textos antiguos.

Deseamos, en cualquier caso, haber contribuido a ampliar los conocimientos sobre la historia de estas perífrasis verbales del español, por medio de un discurso femenino poco empleado anteriormente con estos fines, pese a ser excepcionalmente rico en su expresión de la modalidad por el exquisito tratamiento que hace de temas tanto humanos como divinos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

### Fuente primaria

Ágreda, Sor M<sup>a</sup> de Jesús. *Correspondencia con Felipe IV. Religión y razón de Estado*. Consolación Baranda, ed, Madrid: Castalia-Instituto de la Mujer, 2001.

### Fuentes secundarias

Almeida Cabrejas, B.; Díaz Moreno, R.; Fernández López, M<sup>a</sup> del C. (eds.). *"Cansada tendré a vuestra Excelencia con tan larga carta". Estudios sobre aprendizaje y práctica de la escritura por mujeres en el ámbito hispánico (1500-1900)*, Lugo: Axac, 2017.

Baranda, C. "La correspondencia de la M. Ágreda y su estilo literario". *La madre Ágreda. Una mujer del siglo XXI*, Soria: Cátedra Internacional Alfonso VIII, 2000, 61-78.

—. "Las cartas de Sor María de Jesús de Ágreda a don Fernando y a don Francisco de Borja: los manuscritos de las Descalzas Reales". Miguel Zugasti (ed.), *Sor María de Jesús de Ágreda y la literatura conventual femenina en el Siglo de Oro*, Soria: Cátedra Internacional Alfonso VIII, 2008, 13-32.

Cabibbo, S. "Vizi e virtù di una "società ensimismada". Maria d'Ágreda e la Spagna di Filippo IV". *Península. Revista de Estudios Ibéricos*, 2006, 3, 165-172.



**Cornillie**, B. "Evidentiality and epistemic modality. On the close relationship between two different categories", *Functions of Language*, 2006, 16:1, 44-62.

**Cortina**, A. "Lo justo y lo bueno". Carlos Gómez y Javier Muguerza(eds.), *La aventura de la moralidad (paradigmas, fronteras y problemas de la ética)*, Madrid: Alianza, 2007, 382-404.

**Cruz**, A. J. "Del cuerpo al corpus: la biografía como expresión literaria feminista en la Edad de Oro", *Destiempos. Mujeres en la literatura. Escritoras*, Marzo-Abril 2009, año 4, número 19, 41-59.

**Díaz Álvarez**, J. M. "La virtud" en Carlos Gómez y Javier Muguerza(eds.): *La aventura de la moralidad (paradigmas, fronteras y problemas de la ética)*, Madrid: Alianza, 2007, 405-443.

**Elvira**, J. "Sobre el desarrollo del valor epistémico del verbo poder". José Jesús de Bustos Tovar y José Luis Girón Alconchel (coords.), *Actas del VI Congreso Internacional de Historia de la Lengua Española* (Madrid, 29 de septiembre-3 octubre 2003), vol. 1, Madrid: Arco/Libros, 2006, 641-653.

**Fernández de Castro**, F. *Las perífrasis verbales en el español actual*, Madrid: Gredos, 1999.

**Fernández Martín**, P. "Del contexto sociocognitivo al cotexto lingüístico: algunas perífrasis de infinitivo en Crónicas de Indias". Heriberto Cairo Carou, Almudena Cabezas González, Tomás Mallo Gutiérrez, Esther del Campo García y José Carpio Martín (eds.), *Actas Congreso Internacional América Latina: La autonomía de una región* (Madrid, 29 y 30 de noviembre de 2012), Trama/CEEIB, 2013, 1121-1137. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00876573/>

—. "Cuestiones metodológicas en el estudio de las perífrasis verbales: interrelaciones entre sintaxis, semántica y pragmática". José Luis Girón Alconchel y Daniel M. Sáez Rivera (eds.). *Procesos de gramaticalización en la historia del español*, Madrid/Frankfurt, 2014a, 119-158.

—. "La modalidad deóntica en las paremias españolas: entre el *deber*, el *poder* y el *haber de hacer*", *Paremia*. 2014b, 23, 79-89.

—. "Perífrases verbais con valor deóntico no discurso paremiolóxico: unha perspectiva diacrónica", *Cadernos de fraseoloxía galega*. 2014c,16, 61-92.

—.2015a: "Perífrasis verbales con valor deóntico en el discurso epistolar de santa Teresa de Jesús", Isabel Pérez Cuenca, M<sup>a</sup> Isabel Abradelo de Usera y Teresa Cid Vázquez (coords.): *Actas del Congreso Interuniversitario Santa Teresa de Jesús, Maestra de vida*. (Ávila, del 1 al 3 de agosto de 2015). Ávila: Universidad Católica de Ávila, 1257-1277.

<http://www.congresosantateresa2015.es/downloads/actasCongreso.pdf>

—. “Algunas perífrasis verbales de gerundio en el español de los Siglos de Oro: prototipo conceptual, esquema de sucesos y géneros discursivos”, *Revista de Historia de la Lengua Española*, 2015b, 37-76.

—. “Del nivel interpersonal al nivel morfosintáctico en algunas cartas de sor María de Jesús de Ágreda”, *Estudios humanísticos. Filología*, 2018, 41-69. DOI: 10.18002/ehf - <http://revpubli.unileon.es/index.php/EEHFFilologia/article/view/5449>

**Garachana**, M. Gramática y pragmática en la evolución de la perífrasis verbal. El caso de *venir + a + infinitivo*”, *Español Actual*, 2010, 92/2010, 69-101.

—. “Perífrasis sinónimas. ¿Gramaticalizaciones idénticas? Más retos para la teoría de la gramaticalización”. José Jesús de BustosTovar, Rafael CanoAguiar, Elena Méndez García de Paredes, Araceli López Serena (coords.), *Sintaxis y análisis del discurso hablado en español. Homenaje a Antonio Narbona*, Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad, 2011, 779-798.

—. (ed.) *La gramática en la diacronía. La evolución de las perífrasis verbales modales en español*. Madrid-Frankfurt: Iberoamericana/Vervuert, 2017.

**García Fernández**, L. (dir.), *Diccionario de perífrasis verbales*. Madrid: Gredos, 2006.

**Gómez Torrego**, L. *Perífrasis verbales. Sintaxis, semántica y estilística*. Madrid: Arco/Libros, 1988.

—. “Los verbos auxiliares. Las perífrasis verbales de infinitivo”. Ignacio Bosque y Violeta Demonte (coords.), *Gramática descriptiva de la lengua española (2). Las construcciones sintácticas fundamentales. Relaciones temporales, aspectuales y modales*, Madrid: Espasa, 1999, 3323-3389.

**Halliday**, M.A.K y M.I.M. **Mathiessen**, C.: *Halliday's Introduction to Functional Grammar*, Kent: Routledge, 2014.

**Iglesias Bango**, M. “Sobre perífrasis verbales”. *Contextos* VI/12, 75-112, 1988.

**Keniston**, H. *The Syntax of Castilian Prose. The sixteenth century*. Chicago: Chicago University Press, 1937.

**Martínez Díaz**, E. “La formación de analogía histórica de <DEBER + DE + INFINITIVO> a partir de <HABER + DE + INFINITIVO>: historia de la covariación con <DEBER + INFINITIVO>”, *Lengua y Habla* 2010, 14/1, 71-83.

**Morte Acín, A.** “Sor María de Ágreda y la orden franciscana en América”, *Antíteses*, 2011, 4:7, 291-316.

**Muguerza, J.** “Del Renacimiento a la Ilustración: Kant y la ética de la Modernidad” en Carlos Gómez y Javier Muguerza(eds.): *La aventura de la moralidad (paradigmas, fronteras y problemas de la ética)*. Madrid: Alianza, 2007, 80-128.

**Olbertz, H.** *VerbalPeriphrasesin a Functional Grammar of Spanish*, 1998, Berlín: Mouton de Gruyter.

**Real Academia Española**, *Diccionario de la lengua española* [en línea], 23ª edición, 2014. Disponible en [dle.rae.es/](http://dle.rae.es/)

**Ridruejo, E.** “Modo y modalidad. El modo en las subordinadas sustantivas”. Ignacio Bosque y Violeta Demonte (coords.), *Gramática Descriptiva de la lengua Española*. Madrid: Espasa-Calpe, 1999, 3209-3251.

**Squartini, M.** “Disentangling evidentiality and epistemic modality in Romance”, *Lingua*, 2004, 114, 873-895.

**Traugott, E. C. y Dasher, R. B.**: *Regularity in semantic change*, Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

**Troya Déniz, M.** “Perífrasis verbales de infinitivo en la norma lingüística culta de Las Palmas de Gran Canaria”, *Vector plus: miscelánea científico - cultural*, 1999, 14, 24-36.

**Vilahomat, J.** “Sor María de Jesús Ágreda: La autoridad de la fe” *Lemir*, 2004, 8. <http://parnaseo.uv.es/Lemir/Revista/Revista8/Vilahomat/Agreda.pdf>

**Yllera, A.** *Sintaxis histórica del verbo español: las perífrasis medievales*. Zaragoza: Universidad, 1980.

**Zieliński, A. y Espinosa Elorza, R. M.** *La modalidad dinámica en la historia del español*. Berlín: Peter Lang, 2018.

**Anexo.** Datos cuantitativos de la relación entre las perífrasis y los valores modales propuestos. Cuando una oración puede interpretarse de más de una manera, se incluyen todas ellas en el análisis cuantitativo, independientemente de que se muestren esos valores entre paréntesis en el anexo anterior. Se excluyen aquellas que no tienen un infinitivo explícito (§2.2).

PV	Obligación			No obligación					Prohibición		
	Externa		Interna	Necesidad	Exención	Permiso		Posibilidad epistémica	Externa		Interna
	Natural	Social				Natural	Social		Natural	Social	
<i>Deber + inf.</i>	5	1	1	-	-	-	-	1	-	-	-
<i>Deber de + inf.</i>	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-
<i>Haberde + inf.</i>	36	12	1	12	-	2	-	6	4	-	7
<i>Haber que + inf.</i>	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>Parecer + inf.</i>	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-	2
<i>Poder + inf.</i>	4	1	-	1	-	31	21	58	31	9	14
<i>Tener que + inf.</i>	1	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-

# La traducción al árabe de culturemas de la flora: análisis de ejemplos extraídos de *Pedro Páramo* de Juan Rulfo

## The translation into Arabic of culturemes of the flora: analysis of examples extracted from *Pedro Páramo* by Juan Rulfo

Najlaa Kounirate  
Escuela Superior Rey Fahd de Traducción – Marruecos  
koun\_najlaa@hotmail.fr

Recibido 14 marzo de 2019  
Aceptado 23 marzo de 2019

### Resumen

En el presente artículo, comparamos las soluciones que han propuesto los tres traductores árabes de la novela *Pedro Páramo* de Juan Rulfo para traducir los culturemas relativos a la flora, y analizamos las técnicas que han empleado para transmitirlos al árabe, dado que la flora es un subámbito cultural que presenta muchas dificultades al traductor, porque está relacionado con su competencia traductológica y su conocimiento de la lengua y cultura meta.

**Palabras clave:** culturemas, flora, traducción, árabe, Pedro Páramo, Juan Rulfo.

### Abstract

In the present article, we compare the solutions proposed by the three Arabic translators of *Pedro Páramo* by Juan Rulfo to translate the culturemes related to the flora, and we analyze the techniques they have used to transmit them to Arabic, given that the flora is a sub-domain cultural that presents many difficulties to the translator, because it is related to his translation competence and his knowledge of the target language and culture.

**Keywords:** culturemes, flora, translation, Arabic, Pedro Páramo, Juan Rulfo.

## 1. INTRODUCCIÓN

Como se sabe, la traducción de los culturemas es uno de los desafíos a los que tienen que enfrentar los traductores literarios. En nuestro caso, traducir al árabe los elementos

culturales pertenecientes al subámbito de la flora mexicana presentes en la obra *Pedro Páramo* constituye un reto mayor.

A través del presente análisis comparativo pretendemos estudiar la traducción al árabe de culturemas relativos a la flora en la novela de Juan Rulfo, así como las técnicas de traducción utilizadas por tres traductores árabes en trasladar este tipo de elementos culturales específicos.

La novela *Pedro Páramo* (1955) es un objeto de análisis muy apropiado, porque es una de las obras fundamentales en la literatura mexicana, y también constituye un buen terreno de estudio por la abundancia de los culturemas (116 culturemas).

Hemos elegido la novela de Rulfo porque lleva el lector a un mundo lejano y a una cultura ajena caracterizada por la magia rural mexicana. Además, el escritor mexicano es uno de los famosos autores en la narrativa hispanoamericana cuyas escrituras son considerablemente destacables y su gran valor es innegable.

Como punto de partida, hemos comparado la obra original *Pedro Páramo* de Juan Rulfo editada en Cátedra y publicada en 1986, con las traducciones árabes realizadas por el palestino Sāleḥ Almāni (2013) [TM1], la egipcia Sherīn 'Smat (2013) [TM2], y el iraquí Maruān Ibrāhīm (1990) [TM3].

El objetivo de este artículo es cómo los traductores han transmitido las referencias culturales de la flora al lector árabe. Para ello, seguimos una metodología comparativa para analizar las técnicas identificadas siguiendo tres pasos:

- 1- Identificar los culturemas de la flora.
- 2- Analizar las soluciones de los tres traductores árabes.
- 3- Identificar, comparar, analizar y clasificar las técnicas de traducción utilizadas por los tres traductores, siguiendo la clasificación de las técnicas de traducción de Lucía Molina (2006).

## **2. CULTUREMAS Y TÉCNICAS DE TRADUCCIÓN**

Son muchas las denominaciones que han sido utilizadas para referirse a los elementos característicos de una cultura determinada: *realia*; *palabras culturales extranjeras*; *puntos ricos*; *referencias culturales*; *culturemas*, etc.

Nida fue el primero en aludir a este tipo de términos culturales en su artículo pionero "Linguistics and Ethnology in Translation Problems" (1945). En 1970, los investigadores

búlgaros Vlahov y Florin propusieron su propio término *realia* y, en 1988 Newmark sugirió otra denominación bajo el nombre de *palabras culturales extranjeras*.

Por su parte, Vermeer en 1983, creó un nuevo término *culturema*, que según él significa “un fenómeno social de una cultura A que es considerado relevante por los miembros de esta cultura y que, cuando se compara con un fenómeno social correspondiente en la cultura B, se encuentra que es específico de la Cultura A”. (Vermeer, 1983: 8).

Lucía Molina (2006) adoptó el término *culturema*, y lo definió como: “un elemento verbal o paraverbal que posee una carga cultural específica en una cultura y que al entrar en contacto con otra cultura a través de la traducción puede provocar un problema de índole cultural entre los textos origen y meta”. (Molina, 2006: 79).

En este análisis, vamos a seguir la catalogación de Molina (2006), que divide los *culturemas* en cuatro ámbitos culturales: 1) Medio natural 2) Patrimonio cultural 3) Cultura social 4) Cultura lingüística.

El primer ámbito cultural, que nos interesa, se compone de cuatro subámbitos: la flora, la fauna, los fenómenos atmosféricos y los paisajes naturales o creados.

Como son muchas las denominaciones y clasificaciones de los *culturemas*, las técnicas de traducción de estos elementos culturales también son diversas, sin embargo, nosotros seguimos, en este análisis, las 18 técnicas propuestas por Molina (2006:104) que son: Adaptación; Ampliación lingüística; Amplificación; Calco; Compensación; Comprensión lingüística; Creación discursiva; Descripción; Equivalente acuñado; Generalización; Modulación; Particularización; Préstamo; Reducción; Substitución; Traducción literal; Transposición y Variación.

### **3. TRADUCCIÓN DE PEDRO PÁRAMO AL ÁRABE**

La novela mexicana se caracteriza por la presencia de un léxico regional estrechamente relacionado con la cultura de su lugar de origen, lo que dificulta considerablemente su traducción.

En el texto objeto de análisis, encontramos elementos culturales cuya traducción a la lengua meta es muy difícil, e incluso a veces, esta lengua meta no dispone de equivalentes o referentes extralingüísticos al mismo elemento, como es el caso de la planta “la capitana”.

Al leer *Pedro Páramo* en árabe, nos ha llamado la atención la variación en las soluciones propuestas por los tres traductores para el mismo *culturema*, como ejemplo “el ocote”

cuya traducción en árabe es: “الأوكوته”, “الصنوبر”, “أوكوتي”; por eso, nuestro propósito es observar y analizar cómo los tres traductores han introducido en el texto meta este tipo de vocabulario extranjero.

#### 4. ANÁLISIS DE LOS CULTUREMAS Y DE SUS TÉCNICAS DE TRADUCCIÓN

Como se sabe, el ámbito cultural medio natural se constituye de los culturemas de la flora, fauna, fenómenos atmosféricos y paisajes naturales o creados. La traducción de los elementos culturales de la flora nos ha parecido interesante por su dificultad de transmisión.

De nuestro texto original hemos identificado 13 culturemas perteneciente a la flora, sin embargo, en este artículo sólo analizamos siete ejemplos debido a los límites de espacio.

A continuación, se presentan los culturemas en español, sus tres traducciones árabes, su retraducción al español y las técnicas de traducción aplicadas.

- **Paraíso**

<b>TO: 188</b>		
Pasaste rozando con tu cuerpo las ramas del <b>paraíso</b> que está en le vereda y llevaste con tu aire sus últimas hojas.		
<b>TM1: 175</b> <i>Traducción literal + Amplificación</i>	كنت تحكين بجسدك أغصان الجنة الخضراء، وحملت في هوائك آخر أوراقها.	Rozaste con tu cuerpo las ramas del <b>paraíso verde</b> y llevaste con tu aire sus últimas hojas.
<b>TM2: 212</b> <i>Traducción literal</i>	كنتِ تمرين وتحكين بجسدك أغصان الفردوس التي كانت في طريقك، وحملت في هوائك أوراقها الأخيرة.	Pasaste rozando con tu cuerpo las ramas del <b>paraíso</b> que estaban en tu vereda, y llevaste con tu aire sus últimas hojas.
<b>TM3: 200</b> <i>Traducción literal</i>	سرت وانت تجرفين بجسدك غصون الجنة التي كانت موجودة في الصراط وحملت بأنفاسك اوراقها الأخيرة.	Pasaste rozando con tu cuerpo las ramas del <b>paraíso</b> que estaba en la vereda, y llevaste con tu aliento sus últimas hojas.



En este ejemplo, los traductores han optado por traducir literalmente el culturema: “الجنة” y “الفردوس”, sin embargo, no consideramos las soluciones pertinentes, porque no se refieren al significado original de la palabra.

**Paraíso** es el nombre que en México se da al cinamomo, un árbol que se distribuye en el Caribe, Norteamérica y Oceanía, cuyo equivalente acuñado en árabe es الزنلخت.

Pensamos que las soluciones adoptadas por los tres traductores se deben probablemente al hecho de que el nombre del árbol en el contexto podría, tal vez, referirse también al paraíso en su sentido literal.

- **Azalea**

<b>TO: 141</b> Después pasearon los dos por los corredores del curato, sombreados de <b>azaleas</b> .		
<b>TM1: 111</b> <i>Generalización</i>	بعد ذلك تمشياً معا في ممرات الخورنية، تحف بهما الأزهار.	Después pasearon juntos por los corredores del curato, rodeados por <b>flores</b> .
<b>TM2: 139</b> <i>Generalización</i>	بعد ذلك تمشى الاثنين في ممرات الأبرشية، تظللها الزهور.	Después pasearon los dos en los corredores de la diócesis, sombreados de <b>flores</b> .
<b>TM3: 143</b> <i>Generalización</i>	- وبعد ذلك مشى الاثنان في ممرات الكنيسة تظللهم الشجيرات.	- Y después los dos caminaban por los corredores de la iglesia, cubiertos por los <b>arbustos</b> .

En este ejemplo, los tres traductores han traspasado el culturema mediante la *generalización*, usando términos que consideramos muy generales “أزهار” (**flor**) y “شجيرات” (**arbusto**).

**Azalea** es un arbusto ornamental de flores muy espléndidas de muchos colores, cuyo equivalente acuñado en árabe es الأزالية.

- **Laurel**

<b>TO: 75</b> Sonaba: plas, plas y luego otra vez plas en mitad de una <b>hoja del laurel</b> que daba vueltas y rebotes metida en la hendidura de los ladrillos.
--

<p><b>TM1:29</b> <i>Traducción literal</i></p>	<p>كان يُصدر صوتًا: بلاس، بلاس ثم بلاس مرة أخرى، في منتصف ورقة غاز تدور تثب وهي محشورة في الشق بين حجرين.</p>	<p>Sonaba: plas, plas y luego otra vez plas en mitad de una <b>hoja delaurel</b> que daba vueltas y rebotes metida en la hendidura entre dos ladrillos.</p>
<p><b>TM2:43</b> <i>Traducción literal</i></p>	<p>كان يصدر صوتًا: بلاس بلاس ثم مرة أخرى بلاس، وسط ورقة غاز تدور وتتقفز وهي داخل شقوق الطوب.</p>	<p>Sonaba: plas, plas y luego otra vez plas en mitad de una <b>hoja delaurel</b> que daba vueltas y rebotes metida en la hendidura de los ladrillos.</p>
<p><b>TM3:71</b> <i>Traducción literal</i></p>	<p>وكان لها صوت: بلاس، بلاس. ثم مرة أخرى بلاس وهي تسقط في ورقة من اوراق شجر الغاز التي كانت تدور وتتقفز في شقوق الطابوق.</p>	<p>Sonaba: plas, plas y luego otra vez plas en mitad de una <b>hoja delaurel</b> que daba vueltas y rebotes metida en la hendidura de los ladrillos.</p>

Según Claude Fell, en este contexto **laurel** hace referencia a un árbol conocido como laurel de la india cuyo equivalente en árabe es **تين بنجاميني**. Los tres textos meta han traducido el culturema mediante la *traducción literal* “ورقة غاز”, una solución que no transmite el significado al que se refiere Juan Rulfo.

- **Ocote**

<p><b>TO: 155</b> De Apango han bajado los indios con sus rosarios de manzanillas, su romero, sus manojos de tomillo. No han traído <b>ocote</b>(*) porque el ocote está mojado. (*Ocote: (del nahua <i>ocotl</i>) Méx., especie de pino muy resinoso, cuya madera puede utilizarse para teas.</p>		
<p><b>TM1: 130</b> <i>Préstamo + Amplificación</i></p>	<p>ومن ابانغو انحدر الهنود حاملين عقودهم التي من زهر البابونج، وباقات إكليل الجبل والصعتر. لم يجلبوا معهم أوكوتي(*) لأن الوكوتي مبلل. (*اكواتي: نوع من الصنوبريات</p>	<p>De Apango han bajado los indios con sus rosarios de manzanillas, sus manojos de romero, y de tomillo. No han traído <b>ocote</b>(*) porque el</p>

	المكسيكية.	ocote está mojado. (*Ocote: especie de coníferas mexicanas.
<b>TM2: 161</b> <i>Adaptación</i>	ومن ابانجو ينزل الهنود بمسابعهم البابونج، وإكليل الجبل، وحزم الزعتر. لم يجلبوا الصنوبر لأن الصنوبر مبلل.	De Apango bajan los indios con sus rosarios de manzanillas, su romero, sus manojos de tomillo. No han traído <b>pin</b> porque el pino está mojado.
<b>TM3: 160-161</b> <i>Préstamo + Amplificación</i>	نزل الهنود من ابانكو وهم يخلون فلابد زهور البابونج، وحزم أوراق اكاليل الجبل وسلالا مليئة بالصعتر لكنهم لم يجلبوا معهم الأوكوته(*) أنها كانت مبللة. (*) الاوكوتيه: نوع من انواع شجر الصنوبر اللزج يفيد في صنع المشاعل	De Apango han bajado los indios con sus rosarios de manzanillas, sus manojos de romero, y cestas llenas de tomillo, pero no han traído <b>ocote</b> (*) porque estaba mojada. (*Ocote: especie de pino viscoso, se utiliza para fabricar teas.

En este ejemplo, observamos que los TM1 y TM3 han decidido traducir el culturema **ocote**, una especie de pino americano muy resinoso nativo de México, por “أوكوتي”, un doblete formado por *préstamo* y *amplificación* en forma de nota a pie de página.

En cambio, la traductora del TM2 ha optado por la *adaptación* “الصنوبر” (**pin**), y opinamos que su propuesta de traducción funciona bien, porque ha acercado el término al lector árabe con el empleo de la domesticación en vez de la extranjerización como los demás traductores.

- **Maguey**

**TO: 156**

“Si al menos hubiéramos traído tantito pulque, no importaría; pero el cogollo de los **magueyes**(\*) está hecho un mar de agua”

(\*Maguey: (voz caribe), planta propia de las tierras altas y secas. Se conocen cerca de

doscientas especies. Algunas se cultivan especialmente para la fabricación de bebidas fermentadas.		
<b>TM1: 131</b> <i>Particularización</i>	"لو أننا أحضرنا معنا على الأقل عرق سيزال، لما كان مهماً. ولكن قلب نباتات السيزال صار بحراً من الماء."	"Si al menos hubiéramos traído tantito sisal, no importaría; pero el cogollo de las plantas de <b>sisal</b> está hecho un mar de agua"
<b>TM2: 162</b> <i>Reducción</i>	"لو قد كنا أحضرنا على الأقل القليل من العرق، فما كان مهماً، لكن لب الصبّار غرق في بحر من المياه."	"Si hubiéramos traído tantito de sisal, no importaría, pero el cogollo del <b>cactus</b> está hecho un mar de agua".
<b>TM3: 162</b> <i>Reducción</i>	"لو اننا كنا قد جلبنا معنا قليلاً من شراب البولكهلكان للأمر شأن آخر. لكن محصول الصبار غارق في بحر من المياه."	"Si al menos hubiéramos traído tantito de la bebida de pulque, habría sido otra cosa; pero la cosecha del <b>cactus</b> está hecho un mar de agua"

En este ejemplo, los textos meta han tomado sendas diferentes. El TM1 opta por "نباتات السيزال" (**plantas de sisal**), una propuesta que catalogamos como *particularización*, porque dicha planta es hipónimo del maguey.

Por su parte, los TM2 y TM3 optan por "الصبّار" (**cactus**) que no es el término adecuado, y tampoco transmite el significado del culturema original. Clasificamos la solución como *reducción*.

La mayoría cree que el maguey o el agave es un tipo de cactus, de hecho, son parecidos, sin embargo, el maguey es una planta de origen mexicano que pertenece a la familia de las amarilidáceas (النرجسيات).

La lengua árabe ya dispone de equivalentes acuñados para el culturema باهرة وأغاف, no obstante, pensamos que el público árabe no está familiarizado con este tipo de plantas originarias del continente americano.

- **Capitana**

<b>TO: 71</b>		
¿Cómo me dijo aquel fulano que se llamaba esta yerba? “La <b>capitana</b> <sup>(*)</sup> , señor [...].		
(*) <i>Capitana</i> : planta silvestre, de carácter medicinal.		
<b>TM1: 24</b> <i>Reducción</i>	كيف قال لي ذلك الشخص عن اسم هذه العشب؟ "الحاكمة يا سيدي.	¿Cómo me dijo aquel fulano que se llamaba esta yerba? La <b>gobernadora</b> , señor.
<b>TM2: 37</b> <i>Préstamo</i>	ماذا قال لي ذلك الشخص عن اسم ذلك العشب؟ "لاكابيتانا، يا سيدي.	¿Cómo me dijo aquel fulano que se llamaba esa yerba? La <b>capitana</b> , señor.
<b>TM3: 65</b> <i>Reducción</i>	ماذا سمى ذلك الشخص تلك الأعشاب؟ "القبطان يا سيدي،	¿Cómo llamó aquel fulano esas yerbas? El <b>capitán</b> , señor.

La **capitana** o la capitaneja es una planta perenne silvestre medicinal originaria de México, cuyo correspondiente en árabe no existe. No obstante, en la botánica del mundo árabe, encontramos una planta que le parece نبات العصفر, pero no la consideramos como su equivalente.

En este fragmento, el TM1 se ha alejado del sentido original del culturema, y ha incluido en su lugar "الحاكمة" (**gobernadora**), un término que resulta raro en el texto de llegada. Probablemente, para el traductor "الحاكمة" es sinónimo del término capitana (قبطانة) femenino de capitán (قبطان). Consideramos su propuesta como una *reducción*.

El TM2 ha mantenido el culturema mediante el *préstamo* "لاكابيتانا", que también ha dejado al lector árabe confuso con su transliteración. Por su parte, el TM3 ha empleado "القبطان" (capitán) que tampoco es comprensible en el contexto.

Pensamos que ninguna de las soluciones propuestas por los tres textos meta es pertinente, ya que resultan incomprensibles y no consiguen transmitir el significado del elemento cultural.

- **Otate**

<b>TO: 123</b>		
La cama era de <b>otate</b> cubierta con costales que olían a orines, como si nunca los hubieran oreado al sol.		
<b>TM1:88</b>	كان الفراش الذي من باقات الاوتاتي(*)	La cama era <b>de ramos de</b>

<i>Préstamo+ Amplificación</i>	مغطى بأكياس لها رائحة البول، كأنهم لم يعرضوها للشمس أبدا. (*)الأوتاتي أو إكليل الجبل: نبات بري عطر برائحة.	<b>otate</b> (*) cubiertas con costales que olían a orines, como si nunca los hubieran oreado al sol. (*) El otate o romero: una planta silvestre con aroma.
<b>TM2:114-113</b> <i>Generalización</i>	كان السرير المجدول من قصب مغطى بأكياس تفوح منها رائحة البول، كأنها لم تتعرض للشمس أبداً.	La cama era de <b>caña</b> cubierta con costales que olían a orines, como si nunca los hubieran oreado al sol.
<b>TM3: 124</b> <i>Particularización</i>	كان الخيزران مغطى بأكياس مليئة برائحة البول [كما لو أنها لم تعرض للشمس قط].	El <b>bambú</b> estaba cubierto con costales que olían a orines, [como si nunca los hubieran oreado al sol].

**TO: 114**

Había una cama de **otate**, y un equipalen que estaban las ropas de ella.

<b>TM1: 76</b> <i>Particularización</i>	وكان هناك سرير من الخيزران، وكروسي من الخيزران عليه ملابسها.	Había una cama de <b>bambú</b> , y una silla de bambú en que estaban las ropas de ella.
<b>TM2: 100</b> <i>Particularización</i>	وكان ثمة سرير من الخيزران، وكروسي من الصفصاف عليه ملابسها.	Había una cama de <b>bambú</b> , y una silla de sauce en que estaban las ropas de ella.
<b>TM3: 114</b> <i>Particularización</i>	وسرير من خيزران، وكروسيمن سعف النخيل جفظت فيه ملابسها.	Había una cama de <b>bambú</b> , y una silla de palma en que estaban las ropas de ella.

El **otate** es un mexicanismo que designa una clase de carrizo parecido al bambú abundante en México. Sirve para fabricar techos, paredes, bastones...

En el primer ejemplo, los tres textos meta han traducido el culturema con técnicas diferentes. El TM1 ha decidido prestar el término y explicarlo mediante una nota a pie de página, sin embargo, no ha acertado en la explicación, ya que el traductor ha confundido el

culturema con el romero. Clasificamos la técnica como doblete *amplificación* explicativa con nota a pie de página y *reducción* porque su solución no es apropiada aunque ha transliterado el término.

Los TM2 y TM3 han usado dos técnicas opuestas: la *generalización* y la *particularización* respectivamente. El primer texto ha optado por un término más general “قصب” (**caña**) mientras el TM3 ha empleado un término más preciso y concreto “الخيزران” (**bambú**).

En lo que concierne al segundo ejemplo, los tres traductores han preferido traducir el culturema por su hipónimo “خيزران” (**bambú**). Consideramos las soluciones como una *particularización*.

## 5. RESULTADOS OBTENIDOS

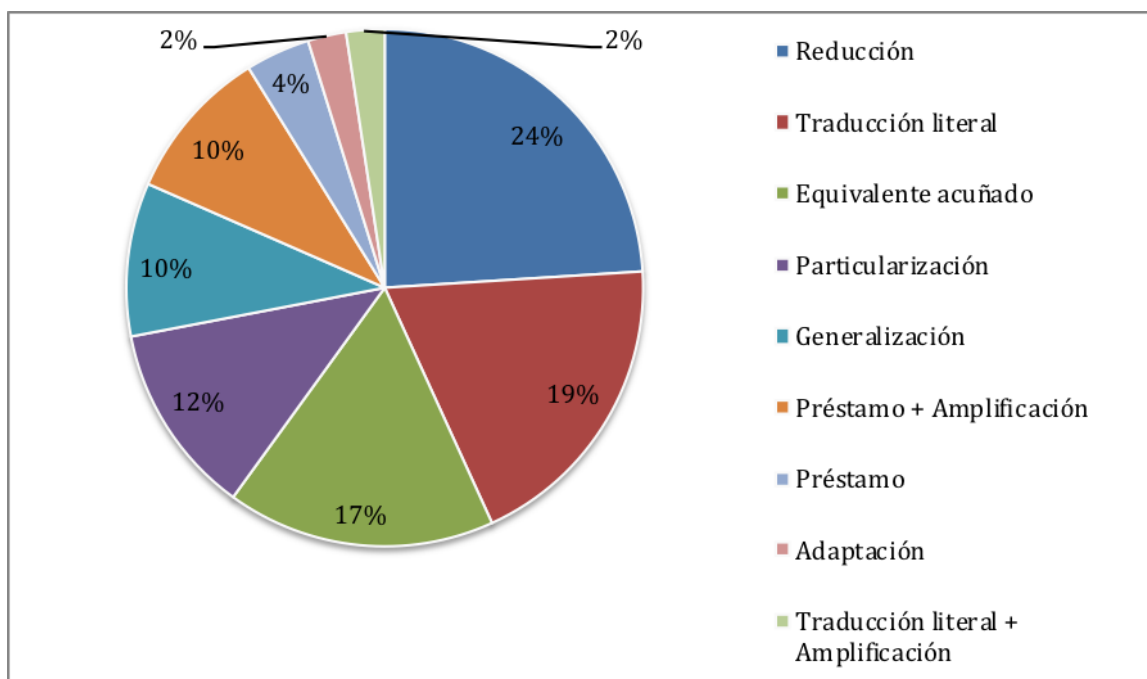
Después de la identificación y el análisis de los culturemas y sus correspondientes técnicas de traducción, pasamos al estudio de los resultados obtenidos.

En las siguientes dos figuras (tabla 1 y gráfico 1) se muestran detalladamente los resultados del análisis de los siete culturemas.

**Tabla 1: inventario de las técnicas de traducción de los culturemas de la flora**

Técnica de traducción	Cantidad	Porcentaje
Reducción	10	24%
Traducción literal	8	19%
Equivalente acuñado	7	17%
Particularización	5	12%
Generalización	4	10%
Préstamo + Amplificación	4	10%
Préstamo	2	4%
Adaptación	1	2%
Traducción literal + Amplificación	1	2%
<b>Total</b>	<b>42</b>	<b>100%</b>

**Gráfico 1: inventario de las técnicas de traducción de los culturemas de la flora**



De los datos que nos proporciona el inventario recopilatorio de las técnicas empleadas en la traducción de culturemas de la flora, constatamos que los tres autores han usado nueve técnicas diferentes.

La técnica que presenta el mayor índice de frecuencia es la *reducción* que en nuestro caso consiste en la traducción inadecuada e equivocada del término origen (10 veces, lo que equivale al 24%), seguida por la traducción literal (8 veces, 19%) y el equivalente acuñado (7 veces, 17%).

## 6. CONCLUSIÓN

El análisis de los culturemas relativos a la flora mexicana nos ha permitido resaltar la importancia de este tipo de elementos en la obra original, dado que cumplen diferentes funciones como marcar el color local y acercar el lector al contexto natural donde transcurren los acontecimientos de la historia.

A través del presente análisis comparativo, hemos demostrado la dificultad que sobrelleva el traductor árabe para transmitir los culturemas pertenecientes a este subámbito cultural difícil de transmitir en árabe, ya que está estrechamente relacionado con la cultura rural mexicana.



Asimismo, hemos comprobado que los traductores han recurrido a una amplia gama de técnicas (7 técnicas simples y 2 dobles), sin embargo, han empleado en la mayoría de las veces la técnica de reducción (10 veces, 24%), un método extranjerizante que deja perder las características y peculiaridades del texto origen. Los traductores han usado también, en segunda escala, la traducción literal que influye en la comprensión y percepción de la obra.

Por otra parte, notamos que los traductores no han recurrido, en la mayoría de los 13 culturemas analizados, a los equivalentes acuñados a pesar de que la lengua árabe ya dispone de ellos, como en el caso de los culturemas “maguey”, “paraíso”, “azalea”, etc.

### REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ‘Šmat**, S. *Bīdrū Bārāmū* [Pedro Páramo]. El Cairo: Al haya al ‘āma li qoṣūr aṭaqāfa, 2013.
- Almāniy**, S. *Bīdrū Bārāmū* [Pedro Páramo]. Damman: Dār Āṭar, 2013.
- Ibrāhīm**, M. *Bīdrū Bārāmū* [Pedro Páramo]. Bagdad: Dār al māmūn li taryama wa nashr, 1990.
- Molina**, L. *El otoño del pingüino. Análisis descriptivo de la traducción de los culturemas*. Castellón de la Plana: Universitat Jaume I, 2006.
- Newmark**, P. *A Textbook of Translation*. Hertfordshire: Prentice Hall International (UK) Ltd, 1988.
- NIDA**, E. “Linguistics and Ethnology in Translation Problems”. *Word*, 1945, N° 1, pp. 194 – 208.
- Nord**, C. *Translating as a Purposeful Activity. Functionalist Approaches Explained*. Manchester: St. Jerome, 1997.
- Rulfo**, J. *Pedro Páramo*. Madrid: Cátedra, 1986.
- Vermeer**, H. “Translation theory and linguistics”, *Häkökohtia käännämisen tutkimuksesta*. Joensuu: University, 1983, pp. 1-10.
- Vlakhov**, S. y **Florin**, S. “Neperevodimoe v perevode: realii”, *Masterstvo perevoda*. Moscow: Sovetskii pisatel, 1970, pp. 432-456.

# Using Cat (Computer Assisted Translation) Tools In Scientific And Tourist Texts

## El uso de herramientas TAO (traducción asistida por ordenador) en textos científicos y turísticos

Nicolás Montalbán Martínez  
Universidad de Murcia  
nicolas.montalban@um.es

Recibido 22 enero de 2019  
Aceptado 6 abril de 2019

### Resumen

El propósito de este trabajo es analizar los beneficios del empleo de herramientas TAO en traducción, mejorando la calidad de los resultados. Concretamente se ha aplicado esta tecnología en dos T. F. G. (Trabajo Fin de Grado) de dos alumnos que han acabado el grado de Traducción e Interpretación, no habiendo utilizado nunca estas herramientas. Pero, ¿cómo se evalúa la calidad de la traducción proporcionada automáticamente por los programas de traducción? De acuerdo con Papineni, Roukos, Ward & Zhu (2002: 311-318) «cuanto más se parezca la traducción automática a la de un profesional humano de la traducción, mejor es». Comparando la traducción de referencia con la automática se obtuvieron excelentes resultados. Para el estudio de la calidad de las traducciones se emplearon métricas de evaluación como la precisión, la exhaustividad, WER y BLEU. Se destaca el carácter innovador del proyecto por el hecho de introducir un programa informático escrito en lenguaje Python, que calcula las métricas de evaluación de la información volcada en un archivo.

**Palabras clave:** TIC's; didáctica de la traducción; traducción automática.

### Abstract

The aim of this work is to analyse the benefits of introducing CAT tools to improve the quality in translation, specifically in the final year dissertation of two students who have already finished a degree in translation and interpreting but have never used this

technology before. How can we evaluate translation performance using CAT tools? According to Papineni, Roukos, Ward & Zhu (2002: 311-318) “the closer a machine translation is to a professional human translation, the better it is”. This is the central idea behind our proposal. By comparing the reference translation with the machine translation, positive results were achieved in this research. To study the quality of the above translations, some evaluation metrics such as Precision, Recall, WER and BLEU were introduced. It is important to stress that the innovative aspect of the project introduced a programme written in Python language used to calculate the evaluation metrics from the information dumped in a file.

**Keywords:** ICT’s; didactics of the translation; machine translation.

## **1. INTRODUCTION**

Nowadays, it is a fact that translation work is rapidly increasing in such a way that the European Commission's Directorate-General for Translation (DGT) translated no less than half a million more pages over an eight-year period (European Commission, 2005). In addition, the increasing level of globalisation has led to a greater need for multilingual and localised websites, and e-commerce is a growing phenomenon as well. Europe strongly believes in the Digital Single Market (European Commission, Priorities). Another point worth mentioning is the tight deadlines within which translators have to render work so that companies can launch products in different countries.

The translation industry is trying to find a solution for the above problems by integrating modern technology into the process. This is solving the problem and also gives rise to more productivity in this particular work. Since the early nineties, translation memories have been a milestone for translators. Now, we have a similar revolution with the integration of machine translation systems in the translation process. This technology is by no means replacing human translators, but is simply offering valuable suggestions to ensure that the process is going at the requested speed.

Apart from translation memories and machine translation systems it is important to highlight different tools that are currently assisting in this process: terminology databases, terminology extraction systems, parallel corpora (thanks to the concordance software), and automatic speech recognition systems based upon voice recognition. Warren Weaver described in his Translation Memorandum (Warren, 1949) the different ways a computer could be used to translate automatically. He went further by suggesting some

cryptography methods; systems being used later by statistical machine translation systems like Google Translate. Besides this, IBM together with some researchers at Georgetown University developed a machine translation system. This system was able to automatically translate 49 sentences from Russian into English, using a lexicon of 250 words and six grammar rules (Hutchins, 2006).

In the sixties, it is important to mention the Bar-Hillel report, Bar-Hillel (1960) in which it was said that Fully Automatic High Quality Translation was a really difficult matter, mainly due to semantic ambiguity and the necessary world knowledge to be able to render quality translations. There was also an ALPAC report (1966) containing, despite the pessimistic approach, interesting suggestions for computer-assisted translation. Martin Kay was really the first one to introduce the two windows on a computer screen in the translation process: the upper window for the source text, and the lower one for the target text (Kay, 1980). Later, in the mid-1980s the first CAT companies were established, and among them we should consider Trados in Germany, and STAR in Switzerland. Besides this, the first translation memory systems were first used in 1993. In the same period, some European projects such as Eurotra (European Commission, 1990) and Rosetta (Appelo, 1986) were establishing the foundations for rule-based machine translation systems.

In the nineties, IBM turned their attention back to Warren Weaver's view that a translation could be an encoded version of the source text, which gave rise to the first statistical machine translation systems. This statistical approach has been widely used until recent times. Artificial neural networks developed in 2014 were also a major advance, leading to the creation of neural machine translation systems. Before knowing how a neural machine translation system works, it is important to recognize how an artificial neural network works. Artificial neural networks are inspired by the human brain. A neural network consists of a large number of interconnected artificial units or neurons that mimic real biological neurons in the sense that their output (or their activation) is dependent on the stimuli they receive from other neurons and the strength of the connection with which these stimuli are passed on (Forcada, 2017). Neural machine translation systems are data-based, just like statistical systems. Using a huge number of sample translations, which consist of aligned sentences in source and target language, a neural system learns how to translate.

Having dealt with the main highlights in the history of machine translation, the next section of this paper examines state of the art. In accordance with Christensen and

Schjoldager (2016) it is known that professional translators, when working, only interact with computers, although we have very little information on what is really happening between translators and machines (Muñoz Martín, 2014: 70), up to the point that “when we ask what translators really do with translation memories and machine translation, there is not an enormous amount of empirical data to speak of” (Pym, 2011: 2). In this paper, we are studying the role of CAT tools in the translation processes from a translator-computer interaction (TCI) approach, if we use a term first used by O’Brien (2012), which is connected to an area of study within the scope of computer science, which is human-computer interaction (HCI), and applied psychology (e.g. Johnson 1992; Carroll 1997, 2013). Now, we are referring to some experiments carried out within this framework of research. We should first refer to the comparison established between the quality of post-edited MT output and human translation by Fiederer and O’Brien (2009). They discovered that skilled evaluators place the same value on the quality of post-edited texts and the quality of human translations, if we refer to accuracy and coherence. Then, we should mention the experiment by Guerberof Arenas (2009), in which it is shown that higher productivity is achieved by professional translators when using MT matches than when processing fuzzy matches, making fewer errors in MT matches than in TM matches. The same study shows that there were significantly more errors when translating from scratch. It is also interesting to refer to Tatsumi’s research (2010), focused on editing speed and degree of editing. She reached the conclusion that MT matches are faster to edit than 75–79 % of fuzzy matches. It is also a fact that the usage of CAT tools is dramatically changing the procedures and content in translators’ translations (Folaron, 2010; Muñoz Martín, 2014: 70). Moreover, we should not forget the experiment by Garcia (2011), in which there was a comparison between post-editing of MT-generated text with human translation, resulting in marginal productivity gains when using MT. Furthermore, there is a shift in the role of the translator, moving from a phase based exclusively on linguistic transfer to a constant interaction with computers without forgetting linguistic matters. This could be illustrated with the process of segment-by-segment translation using CAT tools, which is more linear as translation is accomplished, as opposed to “traditional” translation, which was constantly going backward and forward (Bowker and Fisher, 2010: 4). It was also found that the process of segment-by-segment translation gives rise to the reproduction of source-text structures (Jiménez-Crespo, 2009: 233, and Dragsted, 2006). It is also worth remembering that there was a study on student-translators’ impact on TM

tools when translating by Christensen (2011), in which it was found that TM translation is more efficient, easier, more interesting, and obviously faster. It was also found that TM is more consistent, and conversely, the results were not so creative and personal, being also more mechanical. There was also an experiment by Teixeira (2011) in which the speed and quality of the translation is not greatly affected if translators are given MT or TM matches. Guerberof Arenas' 2012 research was called into question by herself at the moment she discovered no striking differences in quality or productivity between MT and TM matches (Guerberof Arenas 2014a, 2014b). Another fact to be taken into consideration is the time saved when translators are supplied with MT and TM matches, since the post-editing effort is diminished Federico *et al.* (2012). Finally, quality and translation speed was analysed by Läubli *et al.* (2013), reaching the conclusion that the translation time was reduced by 17.4 % when adding MT matches to other translation aids, and that the quality was also superior.

To sum up, the aforementioned pieces of research show the pros and cons of CAT tools concerning the translation process. The first advantage to be taken into consideration is the so-called recycling process with previous translations that translation memories accomplish. Therefore, technical or legal texts including many repetitions benefit from this system. Another advantage to be considered is efficiency. The aforementioned legal or technical texts, which have a high degree of repetition, are translated very rapidly with these translation memory systems. Translation memories also support different file formats, keep the original layout of the text and make search queries easier with the bilingual concordancer. Considering terminology, it is important to stress the consistency in translations of translation memories. Moreover, one of the most important advantages is the time gained during the translation process. Taking disadvantages into consideration, the translated texts may show inconsistencies in cohesion and coherence, since this system divides the source text into segments, and the translator may lose the importance of the text as a whole. In addition, emphasis should be placed on inaccurate translations because they could be saved and reused later.

## **2. METHODOLOGY**

In order to check the results of applying a translation environmental tool and study the advantages and disadvantages, we are introducing Matecat, to the final year dissertations mentioned above. To select the texts and continue with the subsequent analysis at

different levels (namely lexical and semantic, syntactic, morphological, textual and stylistic level) the classification proposed by Calvi (2010) on the discursive genres has been followed. The first final year dissertation consists of a professional translation of a book entitled *Assisted Suicide* by Vaughan Roberts (2017) (from English into Spanish). For this purpose, three chapters have been chosen: the introduction, chapter one and chapter four. The Good Book Company operates in the UK, United States, Australia and New Zealand issuing books, didactic materials, videos, courses, etc. This book belongs to a collection entitled Talking Points written with the aim of helping Christians to think about the great social issues. The book could be classified within the framework of specialized texts attending the total number of scientific and theological terms. It is worth mentioning that there are 61 theological terms (38%) and 99 scientific (62%). The book is also defined by the linguistic features included in the scientific and theological texts. We can also see in the text some colloquial features such as contracted forms (*Let's not deny it, It's easier to protest*), a use of personal forms rather than impersonal ones (*If that is what you are hungry for*), active sentences instead of passive (*our aim is to give you an accessible introduction*) or the lack of conjunctions to link sentences (*The world is changing fast*). A priori, we could consider it as an informative text with a rather informal tone. Nevertheless, if we analyse its terminology, we come across a large number of specialized terms such as names of diseases (*chronic fatigue syndrome, psychic trauma*), technical equipment (*syringe pump, air syringe*), medicines (*morphine, pain reliever, heroin*), science branches (*Bioethics, Medical ethics, Biotechnology, Psychology*), theological terms (*apostle, commandment, judgment of God*), and so on. We are now focusing on five levels of the texts: lexical and semantic, syntactic, morphological, textual and stylistic levels.

**a. Lexical and semantic level:**

- Latin words such as *quietus*
- Use of acronyms *CFS, MND* or *ALS*
- Technical words: *Alzheimer, Chronic Fatigue Syndrome, painkiller, cancer, morphine, overdose, anaesthetise, syringe driver, etc.*
- Scientific terms; for example, *therapeutic, sedate, pills, dose, inject, etc.*
- Names of organizations: *Voluntary Euthanasia Society* or *Dignity in Dying*
- Suffixes and prefixes from science *bio-, -ose, etc.*
- Technical vocabulary: *handheld computer* or *syringes of air*
- Theological words *apostle* or *martyrdom*.

- Biblical vocabulary in words such as *compassion, love, hope, forgiveness, praise, pray, etc.*
- Biblical collocations *King of kings, bread and wine, in the image of God, etc.*
- Use of capital letters in theological terms: God, Lord, Trinity, Persons of the Godhead, Scripture, etc.

**b. Syntactic level:**

- Objective and clear syntax using the active voice:  
*The doctor was concerned that she didn't meet the required criteria for mental competence because of dementia, so he declined to write the requested prescription and instead referred her to a psychiatrist, as required by law.*
- Subordinate sentences:  
*The main goal is to help people live as well as possible during the time they have left, rather than seeking to cure them.*
- Use of neutral and impersonal forms in the passive voice:  
*Assistance provided by a doctor in the suicide of a patient who has chosen to end their life.*
- Syntactic structures consisting of adjective + name: *loving creator, sovereign control, triune God, spiritual life, terminal cancer, mercy killing, etc.*
- Syntactic structures with an adverb + adjective + name: *highly evolved animals, highly functioning animal, etc.*

**c. Morphological level:**

- The use of compound words gives rise to concision and economy of the language: *physician-assisted suicide, brain-damaged, truth-revealing, pain-free, able-bodied, feel-good, etc.*
- Use of the present tense with a timeless reference:  
*Under the Suicide Act 1961 it is illegal in England and Wales to "aid, abet, counsel or procure the suicide of another or an attempt of another to commit suicide".*  
*A hospital or care home that specialises in treating and caring for those who are dying from a terminal disease.*  
*Reports suggest that Kate...*



- Use of the past tenses to narrate past events:  
*In 2008, Frances Inglis, injected her son Tom with a massive overdose of heroin, which ended his life.*
- Conditional tenses are used to introduce hypothesis:  
*Death occurs as a result of a decision by someone other than the person killed. This may be because the individual is unable to give consent because of their mental or physical condition.*  
*It may be that you know that all too well from your own experience, perhaps because you, or someone you love, suffers from a terrible progressive condition, such as Alzheimer's...*
- Religious sentences in the subjunctive: *may the name of the Lord be praised.*

**d. Textual level:**

- Connectors to achieve a logical sequence of the content:  
*Despite these reservations, the psychologist determined that Kate was competent to choose death.*  
*He wrote in his report that while the assisted suicide seemed consistent with Kate's values, "she does not seem to be explicitly pushing for this". He also determined that Kate did not have the "very high capacity required to weigh options about assisted suicide", and therefore declined to authorize the lethal prescription.*
- References to people, quotes by other authors or the Bible:  
*Our therapeutic society has already taken frightening strides towards the vision of the "Brave New World" that Aldous Huxley describes in his novel.*  
*All flesh is grass, and all its beauty is like the flower of the field. The grass withers, the flower fades... but the word of our God will stand forever.*
- Footnotes showing the source or adding some extra information:  
*Find a fuller version and more stories at <http://wrtl.org/assisted-suicide/personal-stories-assisted-suicide/> accessed January 2017.*

**e. Stylistic level:**

- Use of metaphors belonging to the theological language: *the truth-revealing mirror that is God's Word, to produce the gold of strengthened faith, all flesh is grass...*
- Introduction of Biblical symbols:

*...we regularly remember his suffering and death with the symbols of bread and wine*

*...the symbol of our faith is a cross...*

- Repetitions to add emphasis:

*We may lose our job, and feel worthless. We are not, because our value does not depend on what we do; it depends on who God has made us. We may fail an exam, or not find a marriage partner, or suffer from a debilitating illness—and think we are worthless. We are not, because our value does not depend on our intelligence, or ability, or marital status, or physical ability; it depends on God, who made us and loves us.*

In this section, we focus our attention on another final year dissertation, based upon another professional translation of a collection of tourist texts in English collected from official web pages never translated before. To select those texts, a classification based upon Calvi's (2010) considerations on discursive genres has been used. That classification includes sub-genres comprising the following topics: Arts and History, sports, cuisine, shows and entertaining and landscape. All texts have been selected considering factors such as topics included in the sub-genres and specific conventions and terminology. In order to do so, a large number of official websites on these topics from Great Britain, Ireland, USA, Canada, Australia, etc. have been consulted.

#### **f. Arts and History**

First, regarding the text on Arts and History, some features should be mentioned. The text comes from the official website of the Royal Collection (<https://www.rct.uk>) and offers information on the history of Windsor Castle. The main aim of this text is to inform since it gives accurate information about the castle and history. In addition to that, this text aims to attract prospective customers to visit the place, so it has another purpose, which is to convince the reader. As far as the lexis is concerned, it is important to stress that positive language is used (*finest, colossal, magnificent, richly, elaborate*), but there are not many specialized terms (*carving, malachite urn, ornamental plaster*). Sentences are short and simple in order to be easily understood.

#### **g. Sports**

The next text is about sports. This one has been found on another website (<https://www.venture-xtreme.com>) and deals with adventure sports. It describes the current situation of the tourist and sports sectors. Many well-known terms on sports can

be found such as *surfing, rafting, skateboard or parachute*, as well as many unknown ones such as *coasteering, dry slope skiing, luge or free ride MTB*. The text is not a difficult one, although sentences are not so simple and grammatical structures are more complex than a simple touristic text –for example, the last part of the text is more formal than the first one that focuses on sports business.

#### **h. Cuisine**

Another text included in the work is related to the English cuisine webpage (<http://www.essentially-england.com/english-food-lunch-and-dinner.html>). The intention of this text is to trigger a potential customer to know and try the typical cuisine. It has basic information on the typical food. There are many terms dealing with English food (*shepherd's pie, Lancashire hotpot, toad in the hole o gravy*). A cultural component should be mentioned here since the text is referring to a specific type of food. The text is structured in short and simple paragraphs and the vocabulary is not difficult to understand. The author uses attractive and positive language, for example, *substantial, popular, wonderful, mouth-watering*, which demonstrate the persuasive tone of the text. The informative function should be considered to be the main one because special emphasis is given to the information about typical dishes. Finally, this text has a clear intention to recommend, which is expressed in sentences such as *and if you've never tried this, you really should* or *if you don't fancy cooking it at home, your local pub is the place to go*.

#### **i. Shows and entertaining**

The text included under the heading *shows and entertaining* is from the website (<https://www.knotts.com>). The aim of the text is to give some recommendations and persuade the reader to visit the park. Persuasion is found in the use of words such as *fun, thrilling, perfect, unique, extreme*, as well as in sentences such as *it is a must-see, plan a visit, visit often as every Seasons of Fun seasonal event brings new live entertainment to Knott's Berry Farm or check out*. Despite the fact that there is not any specialized lexis, many terms and structures are noticeable (*roller coaster, thrilling rides, defying speed, brave, extreme water slides*, etc.). Units of measurement should be considered when translating the text: *foot, mph, gallons*.

#### **j. Landscape**

With regard to the last category, namely that of landscape, it is important to mention that this is probably the most difficult to find on official websites. In this case, we

examined an English text on the National Park of Dartmoor (<http://www.dartmoor.gov.uk/wildlife-and-heritage/landscape/historic-landscapes>), where we can find terminology on Geography and Geobotany. This is mainly an informative text. Its register is more formal, displaying a rich and varied vocabulary and offering technical information, though it is not a difficult text. Sentences are longer and more complex than the other texts under consideration. As mentioned, lexis is more complex and technical in this case. This is clearly illustrated by examples such as *dams, reservoirs, leats, hedgebanks, hedgerows, ridges, tors* or *blanket bogs*. Some terms could be problematic when translating into Spanish (*tor* or *leats*).

#### **k. Matecat**

Having revised the main features of the texts under consideration, we now focus on the tool used to translate it. According to Matecat's site: "Matecat is a free and open source online CAT tool. It's free for translation companies, translators and enterprise users." (Matecat, 2014). The founders and main contributors of Matecat are the international research center FBK (Fondazione Bruno Kessler), the translation company Translated srl, the Université du Maine and the University of Edinburgh.

In Matecat translation, assignments are organized into projects in which the user specifies the source language and the target language. One project comprises one or several texts to be translated, and each project has a translations memory. Matecat provides, by default, a connection with Google Translate as a machine translation system, and a connection with MyMemory as a public translation memory. It is important to mention that MyMemory is an open, available translation memory including the translation memories of the European institutions, the United Nations and automatically extracted data from multilingual websites. The first operation to be carried out is the analysis of the project. By clicking Analyze, Matecat shows how many words need to be translated in the preliminary analysis report it produces. In this report, the total number of words of the source text is displayed under Total Word Count. Then the post-editing is started and it is possible to see some translation suggestions. The translator has to decide how to adjust the translation and click Translated when the work is done. Matecat also offers the concordance function to look up words and phrases in the active translation memories. Once the post-editing is finished in the last segment, we can download the translated text and the translation memory. The Editing Log allows the translator to view adjustments made to the MT

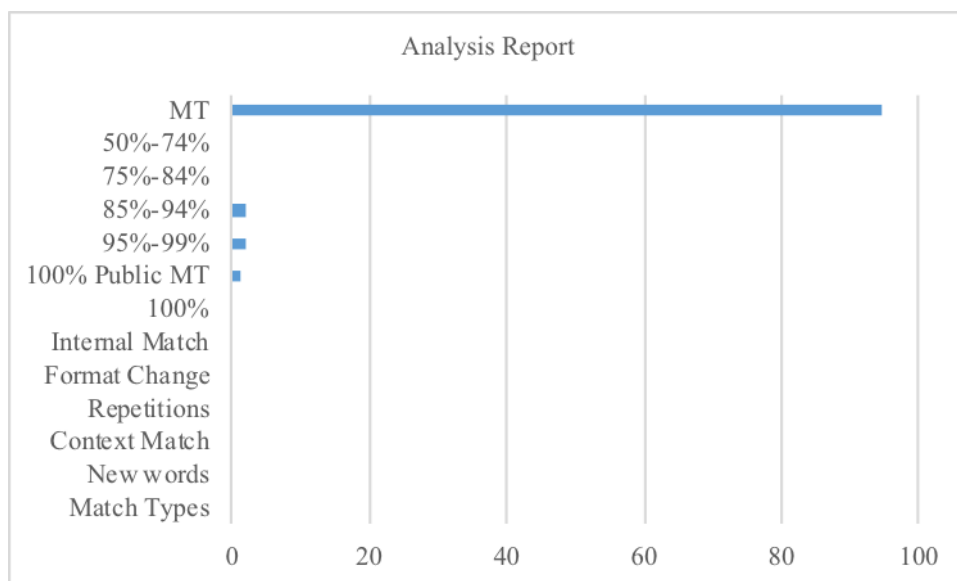
suggestions in the whole process. Finally, the average Post-Editing Effort (PEE) can be observed.

Before presenting the details on both of the final year dissertations, it is important to mention that Matecat counts words according to industry standards, so “words or phrases with a 100% Translation Memory match are given a weighting of 30% and words or phrases with a partial TM match are given a weighting of 60%” (Matecat, 2014).

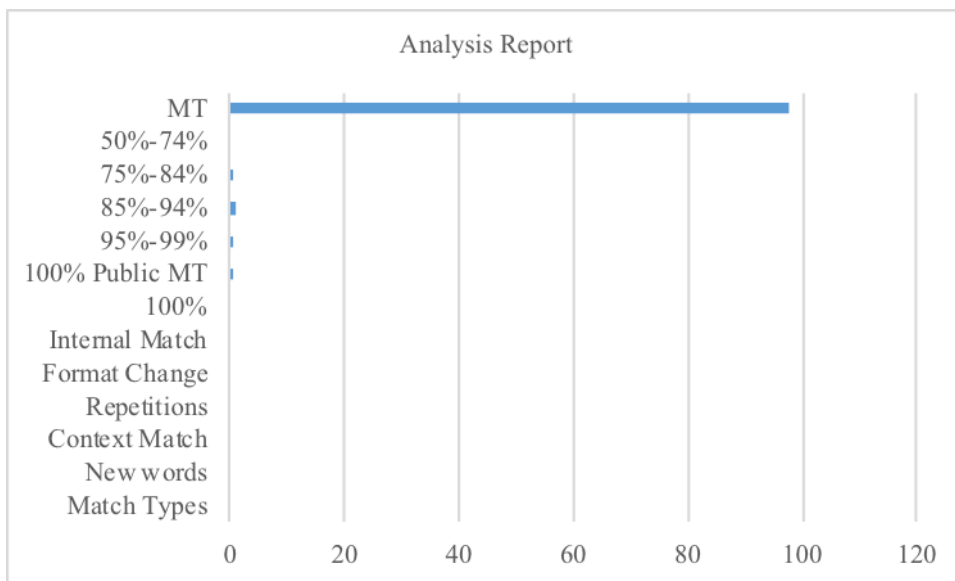
### 3. RESULTS

To analyze the advantages and disadvantages of introducing Matecat in the above project, we are using an automatic method to rapidly assess the output. Before starting the actual calculations, the charts below are presented to show the information called Analysis Report in percentages given by Matecat:

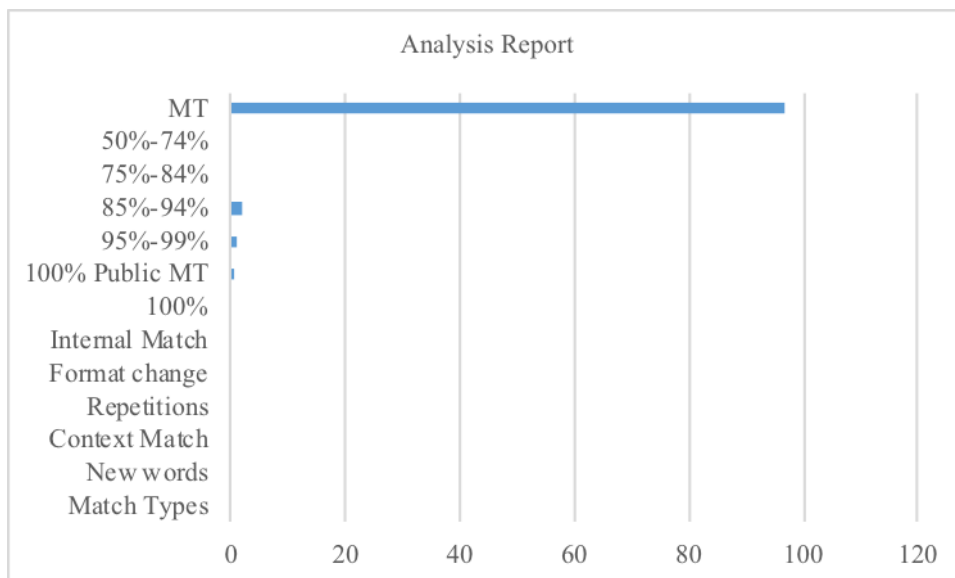
**Chart 1. Analysis Report. Text entitled Introduction**



**Chart 2. Analysis Report. Text entitled Chapter 1**



**Chart 3. Analysis Report. Text entitled Chapter 4**



At this point it is important to reiterate that we are comparing a reference translation with a machine translation within the context of the underlying idea that “the closer a machine translation is to a professional human translation, the better it is” (Papineni, Roukos, Ward & Zhu 2002: 311-318).

The first evaluation metrics we are introducing here are Precision and Recall. First, we must count the number of words in both the machine and the reference translation. In order to do a calculation with Precision, the number of common words is divided by the

number of words in the machine translation. The calculation of Recall is achieved by dividing the number of shared words by the number of words in the reference translation. We consider a system to be good if scores are high, so the best system is the one with the highest scores.

WER (Word Error Rate) is another metric we are implementing. In this method, differences such as substitutions, insertions and deletions are taken into account. This metric is based on Levenshtein distance calculated at word level. In this case, the lower the WER result, the better.

The most common metric used is BLEU (Bilingual Evaluation Understudy). This method discovers how many n-grams are overlapping between the machine translation and the reference translation. This metric is based upon the idea that the larger the number of n-grams overlapping between the machine translation and the reference translation, the better the machine translation is. The machine translations should be as near to 1 as possible to be considered good translations. The formula to calculate BLEU is:

$$BLEU = \min \left( 1, \frac{\text{number of words in MT}}{\text{number of words in ref}} \right) \prod_{i=1}^4 precision_i$$

In order to obtain the results, a program<sup>1</sup>, written in Python language, was used to implement the WER, BLEU, Precision and Recall functions from the information dumped in a file. The file recognized a header, followed by different text segments corresponding to the original, a reference translation and several translations to be compared. The code proceeded to calculate each function by combining the reference with each translation to generate another file in table format that could be used directly and sent to a spreadsheet. When performing translation tasks, three different machine translations were offered. The average is calculated for each suggestion offered by the machine, taking into account the above metrics.

**Table 1. Evaluation metrics results for the first final year dissertation**

	W1	W2	W3	B1	B2	B3	P1	P2	P3	R1	R2	R3
Introduction	<b>0,3648</b>	0,9696	0,9637	<b>0,4689</b>	0,0002	0,0065	<b>0,9001</b>	0,3721	0,3482	<b>0,9172</b>	0,8376	0,8268
Chapter 1	<b>0,3002</b>	0,9499	0,9797	<b>0,5398</b>	0,0042	0,0005	<b>0,9548</b>	0,3847	0,3100	<b>0,9604</b>	0,8522	0,8365
Chapter 4	<b>0,3254</b>	0,9695	0,9728	<b>0,5089</b>	0,0008	0,0002	<b>0,9496</b>	0,3994	0,3525	<b>0,9515</b>	0,8349	0,8566
Average	<b>0,3301</b>	0,9630	0,9721	<b>0,5059</b>	0,0017	0,0024	<b>0,9348</b>	0,3854	0,3369	<b>0,9430</b>	0,8416	0,8400

<sup>1</sup> This programme was developed by Juan Manuel Dato Ruiz (qualified computer technician) taking into consideration the evaluation metrics mentioned above.

**Table 2. Evaluation metrics results for the second final year dissertation**

	W1	W2	W3	B1	B2	B3	P1	P2	P3	R1	R2	R3
Dartmoor	<b>0,5992</b>	0,9836	0,9861	<b>0,1980</b>	0,0001	0,0139	<b>0,8916</b>	0,2649	0,2129	<b>0,9206</b>	0,8584	0,5992
English Food	<b>0,6742</b>	0,9445	0,9648	<b>0,0755</b>	0,0049	0,0000	<b>0,8282</b>	0,3012	0,2633	<b>0,9212</b>	0,9103	0,8581
Berry Farm	<b>0,2885</b>	0,9607	0,9667	<b>0,5262</b>	0,0001	0,0000	<b>0,9503</b>	0,2650	0,1713	<b>0,9529</b>	0,9092	0,9165
Royal Collection	<b>0,6790</b>	0,9909	0,9937	<b>0,0899</b>	0,0001	0,0000	<b>0,8974</b>	0,2019	0,1418	0,8591	0,8644	<b>0,8752</b>
Venture Extreme	<b>0,6165</b>	0,9192	0,9556	<b>0,2648</b>	0,0616	0,0205	<b>0,7884</b>	0,4426	0,3829	<b>0,8466</b>	0,7563	0,7038
Average	<b>0,7470</b>	1,2932	1,3038	<b>0,2965</b>	0,0017	0,0046	<b>1,1892</b>	0,3443	0,2631	<b>1,2179</b>	1,1808	1,0830

W: WER; B: BLEU; P: PRECISION; R: RECALL. Best results in bold type

We can go a step further and consider students' translations as another suggestion (and not as a reference translation) and the introduction of the professor's translation (as a real reference translation). Then, when calculating the above-mentioned evaluation metrics (WER, BLEU, Precision and Recall), the results are being refined. Following this, a mark can be calculated using this formula:

$$(3*(1-W) + 1*B + 1 *P + 1 *R) \cdot 10/6$$

When W=0 no mistakes, maximum mark 1-W

Following the above results, a mark can be calculated using this formula:

$$(3*(1-W) + 1*B + 1 *P + 1 *R) \cdot 10/6$$

When W=0 no mistakes, maximum mark 1-W

**Table 3. Translation marks of five students**

	W	B	P	R	MARK
S 1	0.2741	0.4776	0.9661	0.9603	7,64
S 2	0.5085	0.3024	0.8971	0.9118	5,97
S 3	0.6316	0.1314	0.8154	0.8437	4,82
S 4	0.7654	0.0310	0.8890	0.7938	4,02
S 5	0.4076	0.3931	0.7962	0.7760	6,23

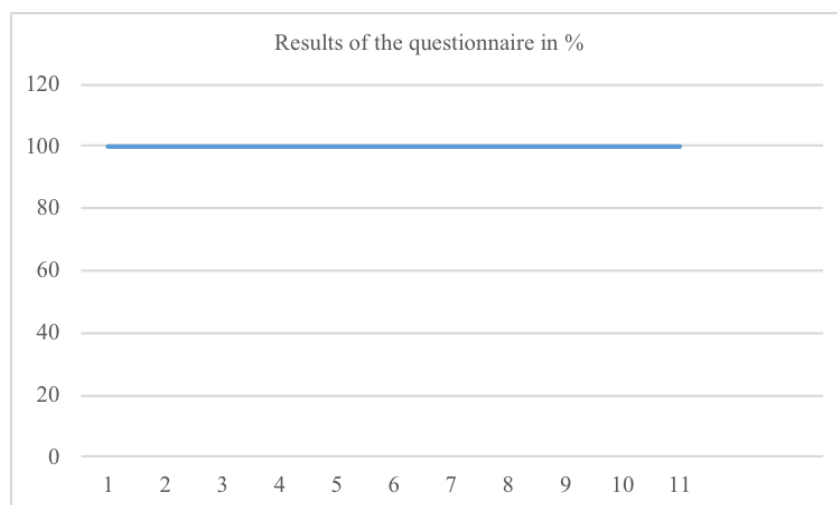
S: STUDENT

A questionnaire was also posted to the students using Matecat with the following questions:

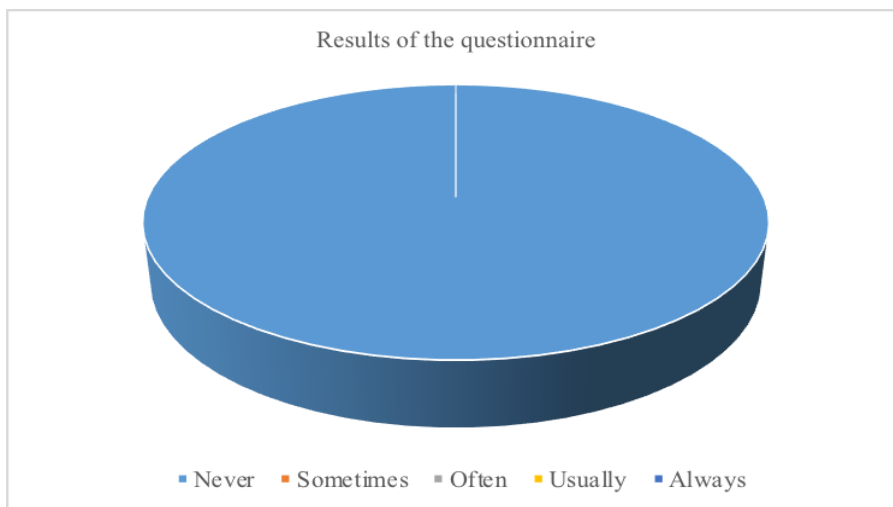


1. Was this CAT tool efficient for your work?
2. Do you think that keeping the original layout of the text is an advantage for professional translators?
3. Do you believe that the bilingual concordance made your search queries easier?
4. Considering terminology, it is said that consistency in translations of translation memories is improved. Do you think this was your case?
5. Were your texts translated faster than without using Matecat?
6. Do you think that the 3 machine translations suggestions were useful?
7. Translation is an activity that requests a deep knowledge in certain areas such as grammar, semantics and the world, and human translators are better in this matter. Despite this fact, do you think this is a practical and useful tool?
8. Matecat uses MyMemory (an open available translation memory including the translation memories of the European institutions, the United Nations and automatically extracted data from multilingual websites). Do you think this resulted in a better translation of your text?
9. Do you consider the preliminary analysis report a useful tool for your translation?
10. Another tool in Matecat is the Editing Log. It allows the translator to view adjustments made to the MT suggestions in the whole process. Do you consider it a practical tool?
11. Can you see some advantages in the average Post-Editing Effort (PEE) for your translation?
12. When using this tool, text is divided in segments. Do you think this could affect cohesion and coherence?

**Chart 4. Results of the questionnaire (questions 1-11)**



**Chart 5. Results of the questionnaire (question 12)**



**4. DISCUSSION AND CONCLUSIONS**

From the above results, the total best average results are as follows:

**Table 4. Best evaluation metrics results for both final year dissertations**

	W1	B1	P1	R1
Introduction	0,3648	0,4689	0,9001	0,9172
Chapter 1	0,3002	0,5398	0,9548	0,9604
Chapter 4	0,3254	0,5089	0,9496	0,9515
Average	<b>0,3301</b>	<b>0,5059</b>	<b>0,9348</b>	<b>0,9430</b>
Dartmoor	0,5992	0,1980	0,8916	0,9206
English Food	0,6742	0,0755	0,8282	0,9212
Berry Farm	0,2885	0,5262	0,9503	0,9529
Royal Collection	0,6790	0,0899	0,8974	0,8591
Venture Extreme	0,6165	0,2648	0,7884	0,8466
Average	<b>0,7470</b>	<b>0,2965</b>	<b>1,1892</b>	<b>1,2179</b>

The nearer the results are to 1, the better are BLEU, Precision and Recall (and therefore, the translation). Conversely, the nearer the results are to 0, the better the WER is. The above best results come from MT1. Hence, MT1 seems to be the most useful suggestion since it offers the best results compared to the Reference Translation. We also confirm that the recycling process with previous translations that translation memories

accomplish is a good reason for using this CAT tool. The fact that technical or legal texts include many repetitions means they can benefit from this system. The translation process is also more efficient for the same reason. With regard to terminology, we have to insist on the consistency in translations of translation memories.

Another aspect to be considered from the questionnaire posted to the students is the positive effects of using Matecat in professional translation works. At the beginning of this paper, it was mentioned that the translated texts may show inconsistencies in cohesion and coherence, since this system divides the source text into segments, and the translator may lose the importance of the text as a whole. In addition, inaccurate translations could be saved and reused later. However, from the questionnaire results (specifically the results from question 12) this matter does not affect the professional translations at all. There is some confirmation of the initial statement that machine translation is a difficult task since it requires deep knowledge in certain areas such as grammar, semantics and the world (question 7 from the questionnaire). Most importantly, this research also confirms that although the development of a technology resembling human translators is not imminent, the existing technology is currently making the translation process easier.

Some of the comments from the students are:

Student 1: this tool is very useful for professional translators, especially considering terminology. It offers accurate translations most of the time, maybe because it has an international translation memory and English is the most used language nowadays.

Student 2: translation is faster and more reliable with this tool.

An interesting proposal for further study could be the consideration of the final user's opinion regarding the translation. One way to ascertain the final users' opinions would be to send them a questionnaire to complete. This questionnaire would comprise questions relating to the different levels of translation (the lexical and semantic, syntactic, morphological, textual and stylistic levels). An analysis of the texts belonging to the first year dissertation should show us language for dissemination, which could be transmitted through written (text/scientific document) or oral (lectures, communications) discourses (Gutiérrez Rodilla, 1998: 21). However, the texts included in the second final year dissertation related to the tourist sector, include specialized and cultural terms, the subordination of the text to the images, as well as the abundance of double meanings (Durán, 2008: 355). To get the message across, the texts on tourism have to fulfil their main aim, which is to persuade the tourist, and for that there are some parameters to be

met, fixed by the sequence AIDA (attention, interest, desire and acquisition). Therefore, from a psychological point of view, the texts have to, as a final objective, produce the following sequence in the customer: “attract customers’ attention, trigger their attention, generate their desire and achieve the acquisition” (Beltrán 2002: 57). As a consequence, a detailed analysis of the results of the questionnaires could check if the main objectives of the texts have been fulfilled, and if answered by the final user, could give us relevant information regarding the translations.

To conclude, this first examination of the use of CAT tools in scientific and tourist texts has been revealing, giving us evidence on the main issues introduced at the beginning of the paper. CAT tools have many advantages such as the use of translation memories benefiting specialized texts, efficiency when accomplishing translations since texts are very rapidly translated, as well as the fact that they support different file formats. Moreover, if we consider terminology, it is important to stress the consistency in translations offered by translation memories.

#### **BIBLIOGRAPHICAL REFERENCES**

**Hutchins, J.** “Languages and machines: computers in translation and linguistics”. *Technical report, Automatic Language Processing Advisory Committee (ALPAC), Division of Behavioural Sciences, National Academy of Sciences, National Research Council, Washington, D.C*, 1966. <http://www.hutchinsweb.me.uk/MTNI-14-1996.pdf>

**Appelo, L.** “The Machine Translation System ROSETTA”. *In International Conference on the State of Machine Translation in America, Asia and Europe. Proceedings of IAI-MT86, Bürgerhaus, Dudweiler, 1986, pages 34-50.* <http://mt-archive.info/IAI-1986-Appelo.pdf>

**Bar-Hillel, Y. A.** “Demonstration of the Nonfeasibility of Fully Automatic High Quality Translation”. *Advances in Computers*. 1960, Vol. 1, pages 158-163. <http://www.mt-archive.info/Bar-Hillel-1960-App3.pdf>

**Beltrán Onofre, R.** “Vino, publicidad y traducción”. *Puentes: hacia nuevas investigaciones en la mediación intercultural*. 2002, Vol. 1, pages 57-67.

**Bowker, L. and Fisher, D.** “Computer-aided translation.” Yves Gambier and Luc van Doorslaer (eds) (2010). *Handbook of Translation Studies*. 2010. Volume 1. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 60–65.

**Calvi, M. V.** “Los géneros discursivos en la lengua del turismo”. *Ibérica:*

*Revista de la Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos (AELFE)*. 2010. Vol. 19, pages 9-32.

**Carroll, J. M.** "Human-Computer Interaction: Psychology as a Science of Design." *Annual Review of Psychology*. 1997. 48, 61–83.

—. "Human Computer Interaction – brief intro." Mads Soegaard and Rikke Friis Dam (eds) (2013). *The Encyclopedia of Human-Computer Interaction*, 2nd Ed. Aarhus: *The Interaction Design Foundation*. 2013.

[http://www.interaction-design.org/encyclopedia/human\\_computer\\_interaction\\_hci.html](http://www.interaction-design.org/encyclopedia/human_computer_interaction_hci.html)

**Christensen, T. P.** "Studies on the Mental Processes in Translation Memory-assisted Translation – the State of the Art." *trans-kom*. 2011. 4(2), 137-160.

**Christensen, T.P.** and **Schjoldager, A.** "Computer-aided translation as a distributed cognitive task." *Pragmatics & Cognition*. 2016.14(2), 443–464.

**European Commission.** "Commission and its priorities, European Commission".

[https://ec.europa.eu/info/strategy/priorities-and-goals\\_en](https://ec.europa.eu/info/strategy/priorities-and-goals_en)

"Dartmoor National Park".

<http://www.dartmoor.gov.uk/wildlife-and-heritage/landscape/historic-landscapes>

—. "Digital single market. Bringing down barriers to unlock online opportunities".

<http://ec.europa.eu/priorities/digital-single-market>

—. "Translation in the Commission: where do we stand eight months after the enlargement?" Technical report, European Commission.

[http://europa.eu/rapid/press-release\\_MEMO-05-10\\_en.htm](http://europa.eu/rapid/press-release_MEMO-05-10_en.htm)

—. "EUROTRA. The European Community's research and development project on machine translation".

<https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/c1cf4e71-7669-4af9-af8c-7a27a1eb6b5f/language-en>

**Dragsted, B.** "Computer-aided translation as a distributed cognitive task." *Pragmatics & Cognition*. 2006.14(2), 443–464.

**DuránMuñoz, I.** "El español y su dimensión mediadora en el ámbito turístico". *Actas del IV Congreso Internacional El Español, lengua de traducción*. Toledo, 7-11 de mayo, 2008.

"Essentially-England".

<http://www.essentially-England.com/english-food-lunch-and-dinner.html>

**Folaron, D.** "Translation tools." Yves Gambier and Luc van Doorslaer (eds). *Handbook of Translation Studies*, Volume 1. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 2010. 429–436.

**Jiménez-Crespo, M. A.** “The effect of Translation Memory tools in translated Web texts: Evidence from a comparative product-based study.” *Linguistica Antverpiensia*. 2009.8, 213–234.

**Johnson, P.** *Human Computer Interaction: Psychology, Task Analysis and Software Engineering*. 1992. London: McGraw Hill.

**Federico, M, Cattelan, A. and Trombetti, M.** “Measuring user productivity in machine translation enhanced computer assisted translation.” *Proceedings of the Tenth Conference of the Association for Machine Translation in the Americas (AMTA)*. 2012. <http://amta2012.amtaweb.org/AMTA2012Files/papers/123.pdf>

**Fiederer, R and O’Brien, S.** “Quality and Machine Translation: A realistic objective?”. *The Journal of Specialised Translation*. 2009. 11, 52–74.

**Forcada, M L.** “Making sense of neural machine translation”. *Translation Spaces*. 2017, Vol. 6, pages 291-309.

**Garcia, I.** “Translating by post-editing: is it the way forward?” *Machine Translation*. 2011. 25, 217–237.

**Guerberof Arenas, A.** “Productivity and quality in the post-editing of outputs from translation memories and machine translation.” *Localisation Focus*. 2009. 7(1), 11–21.

—. *Productivity and quality in the post-editing of outputs from translation memories and machine translation*. PhD thesis. Universitat Rovira i Virgili. 2012.

—. “The Role of Professional Experience in Post-Editing from a Quality and Productivity Perspective.” Sharon O’Brien, Laura Winther Balling, Michael Carl, Michel Simard and Lucia Specia (eds). 2014a. *Post-Editing of Machine Translation: Processes and Applications*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 51–76.

—. “Correlations between productivity and quality when post-editing in a professional context.” *Machine Translation*. 2014b. 28(3-4), 165–186.

**Gutiérrez, B. M.** *La ciencia empieza en la palabra. Análisis e historia del lenguaje científico*. Barcelona. Ediciones Península. 1998

**Hutchins, J.** “The first public demonstration of machine translation: the Georgetown-IBM system”, 7th January 1954”. <http://www.hutchinsweb.me.uk/AMTA-2004.pdf>

**Kay, M.** “The Proper Place of Men and Machines in Language Translation”. <http://www.mt-archive.info/Kay-1980.pdf>

“Knott’s Berry Farm”. <https://www.knotts.com/>

“Matecat. About Matecat”. <https://www.matecat.com/about/>

**Läubli, S, Fishel, M, Massey, G, Ehrensberger-Dow, Mand Volk, M.** “Assessing Post-Editing Efficiency in a Realistic Translation Environment.” Sharon O’Brien, Michael Simard and Lucia Specia (eds). 2013. *Proceedings of MT Summit XIV Workshop on Post-editing Technology and Practice*, 83–91.

<http://www.mt-archive.info/10/MTS-2013-W4-Laubli.pdf>

**Melby, A.K.** “The Proper Place of Men and Machines in Language Translation”. *Machine Translation*. 1997, Vol. 12, pages 3-23.

**Muñoz Martín, R.** “A blurred snapshot of advances in translation process research.” Ricardo Muñoz Martín (ed.) (2014). *Minding Translation*. Special Issue 1 of MonTI. 2014. 49–84.

**O’Brien, K.** “Global environmental change II: From adaptation to deliberate transformation”. *Progress in Human Geography*, 2012. 36(5), 667–676.

<https://doi.org/10.1177/0309132511425767>

**Papineni, K, Roukos, S., Ward, T., &Zhu, W.** “BLEU: a method for automatic evaluation of machine translation”. *Proceedings of the 40th Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics (ACL)*, Philadelphia, July 2002, pages 311-318.

[10.3115/1073083.1073135](https://doi.org/10.3115/1073083.1073135)

**Pym, Anthony.** “What technology does to translating.” *Translation and Interpreting*. 2011. 3(1), 1–9.

**Roberts, V.** “Assisted Suicide”. Dinamarca: The Good Book Company, 2017.

“Royal Collection Trust”. <https://www.rct.uk/visit/windsor-castle/highlights-of-windsor-castle/>

**Tatsumi, M.** *Post-Editing Machine Translated Text in A Commercial Setting: Observation and Statistical Analysis*. PhD thesis. Dublin City University. 2010

**Teixeira, C.** “Knowledge of Provenance and its Effects on Translation Performance in an Integrated TM/MT Environment.” Bernadette Sharp, Michael Zock, Michael Carl and Arnt Lykke Jakobsen (eds). 2011. *Proceedings of the 8th International NLPCS Workshop: Human-Machine Interaction in Translation*. Copenhagen: Samfundslitteratur, 119–130.

“VENTUREXTREME”. <https://www.venture-xtreme.com/adventure-sport>

**Weaver, W.** “Translation memorandum”. <http://www.mt-archive.info/Weaver-1949.pdf>

# **Aplicación del enfoque de Lectura Guiada para la mejora de la comprensión lectora en español en alumnos que participan en un programa bilingüe inglés-español**

## **Implementation of the Guided Reading approach for improving reading comprehension in Spanish of students who participate in an English-Spanish bilingual program**

**Javier Romero**  
**Universidad Nacional de Educación a Distancia**  
**javier.romerobl@gmail.com**

Recibido 9 septiembre de 2018  
Aceptado 9 marzo de 2019

### **Resumen**

Este artículo presenta los resultados de una investigación sobre la aplicación de un enfoque de lectura, llamado Lectura Guiada, para la mejora de la comprensión lectora en español de alumnos de Educación Primaria que participan en un programa bilingüe inglés-español en Estados Unidos. Como instrumentos de valoración, se han empleado los niveles de lectura y preguntas estandarizadas de comprensión para determinar el grado de comprensión lectora inicial y final de los alumnos que han participado en la investigación durante seis semanas. Los resultados muestran que los estudiantes que han tenido clases de Lectura Guiada han mejorado su comprensión lectora más que aquellos alumnos que no han empleado este método. En este artículo analizamos estos resultados y debatimos sobre la idoneidad de este enfoque para enseñar lectoescritura en español en programas bilingües. Finalmente, haremos una valoración sobre las implicaciones de este estudio y una reflexión sobre futuras investigaciones en este campo.

**Palabras clave:** Lectura Guiada, comprensión lectora, nivel de lectura, bilingüismo.

### **Abstract**

This article presents the results from an investigation that researched on the implementation of the Guided Reading approach as a way to improve reading comprehension in Spanish of students who participate in a Spanish-English Dual Language



program in Elementary Education in the United States. In order to assess students, reading levels and comprehension questions will be used to determine the initial and final reading comprehension level of every student who has participated in the study during a six weeks period. The results show that those students who had participated in Guided Reading lessons significantly improved their reading comprehension in comparison with those students who had not participate in lessons using this approach. This article analyzed these outcomes and discussed the adequacy of this instructional approach for teaching literacy in Spanish in bilingual programs in Elementary Education. Finally, the implications that this article has were considered and its authors have reflected upon possible future investigations in this field of study.

**Keywords:** Guided Reading, reading comprehension, reading level, bilingualism.

## **1. INTRODUCCIÓN**

Durante los últimos años se está empezando a ver una muy necesaria revolución en la forma en la que se enseña en las escuelas. Nuevas metodologías e ideas innovadoras están poco a poco encontrando un lugar en las aulas de los colegios e institutos. Sin embargo, hay algunos aspectos imprescindibles del desarrollo cognitivo del alumno que todavía no están experimentado semejante cambio. Uno de estos elementos es, sin duda, la comprensión lectora. Las posibles razones pueden estar relacionadas con la gran cantidad de factores de los que depende y que son diferentes en cada individuo: su interés por la lectura, sus conocimientos previos, su capacidad cognitiva, etc.

Los sistemas educativos dan mucha importancia a la comprensión lectora y se emplean muchas horas en trabajar en su desarrollo. Sin embargo, cabe preguntarse si se están utilizando los métodos adecuados para enseñar a leer a los niños y si realmente les estamos ayudando a mejorar su comprensión lectora.

Con el estudio que se presenta a continuación, se pretende determinar la posible utilidad que podría tener uno de los muchos métodos que existen para la enseñanza de la lectura y el desarrollo de la comprensión lectora de los alumnos: la Lectura Guiada (*Guided Reading*, en inglés), un enfoque ampliamente utilizado en las escuelas de Estados Unidos. Se busca, por tanto, la aplicación de un planteamiento diferente que nos permita obtener los mejores resultados en nuestras clases de lectoescritura de español para estudiantes que aprenden español como segundo idioma.

En este artículo se presentan los resultados de la aplicación de este enfoque durante un periodo de seis semanas con un grupo de diecisiete alumnos estadounidenses de tercer curso de Educación Primaria que participan en un programa bilingüe inglés-español en un colegio de Illinois, Estados Unidos.

## **2. JUSTIFICACIÓN**

En numerosas ocasiones se sigue enseñando lectura utilizando un único texto para todos los alumnos, la mayoría de las veces sin pensar en el nivel de lectura o de comprensión que tiene cada uno de ellos o si todos los estudiantes son capaces de entender ese pasaje. Es difícilmente justificable que un mismo texto sea útil para los alumnos lingüísticamente más avanzados de la clase y también para aquéllos que muestran más dificultades en la lectoescritura, por lo que esto puede limitar su desarrollo lector.

Uno de los mayores problemas al que nos enfrentamos en las clases de lectoescritura es que, en numerosas ocasiones, enseñamos a nuestros alumnos simplemente adecodificar las palabras y con ello ya creemos que están progresando mucho, cuando la realidad es que no estamos prestando atención a la comprensión, que es lo realmente importante (Beeman y Urow, 2013). Por ello, muchas veces asumimos que los estudiantes están entendiendo lo que están leyendo si son capaces de pronunciar las palabras correctamente. Sin embargo, el español es una lengua muy fonética en la que es posible decodificar un texto perfectamente sin entender absolutamente nada de lo que se está leyendo. Por supuesto, es vital que nuestros alumnos identifiquen vocales y utilicen las sílabas para decodificar las palabras, pero esto debe hacerse partiendo de un contexto comprensible y significativo para el aprendiente (Beeman y Urow, 2013).

A día de hoy, la mayoría de los programas de lectura incluyen planteamientos que sirven para cubrir las necesidades de los estudiantes a través de estrategias que contienen, entre otros, lectura en voz alta, lectura con los compañeros y lectura independiente (Cappellini, 2005). De hecho, hay autores que defienden la lectura en gran grupo puesto que es más beneficioso para los alumnos debido al mayor número de oportunidades para interactuar directamente con el profesor (Escamilla, 2013).

No obstante, aunque las lecciones de lectura en gran grupo siguen siendo muy necesarias, es posible que el cambio tenga lugar por llevar a cabo una enseñanza sistemática en pequeños grupos, puesto que las clases muy numerosas no parecen ser suficientemente

adecuadas como para que todos los alumnos mejoren su nivel de lectura y su comprensión lectora al ritmo que se espera (Pinnell y Fountas, 2007).

Se ha probado que la instrucción directa en pequeños grupos es muy eficaz para la enseñanza y aprendizaje de algunos de los componentes esenciales del proceso lectoescritor, como la conciencia fonológica, los fonemas, la fluidez, el vocabulario y la comprensión lectora (National Institute of Child Health and Human Development, 2000). De hecho, reducir el ratio profesor-alumno en los grupos facilita una enseñanza más individualizada que ayudará a los estudiantes a adquirir las habilidades y estrategias lectoras necesarias para el dominio de la lectura.

Es esta enseñanza en pequeños grupos lo que diferencia al enfoque de Lectura Guiada de otros sistemas de lectura. Con este planteamiento, el trabajo de comprensión lectora se realiza en pequeños grupos homogéneos, creados en función del nivel de lectura de cada alumno, que se ha determinado mediante evaluaciones iniciales o previas. El profesor crea grupos de lectores que tienen un nivel similar y se seleccionan libros del nivel que esos alumnos son capaces de leer y entender (Pinnell y Fountas, 2007). Es de vital importancia conocer el nivel de lectura de cada alumno, puesto que esto nos proporciona información más específica y más exacta sobre las necesidades del alumno que simplemente utilizar los libros de texto del curso correspondiente, puesto que no todos los estudiantes de una clase son capaces de leer de la misma manera ni al mismo nivel.

El sistema de los niveles de lectura para evaluar el primer y segundo idioma puede parecer algo complejo. Sin embargo, es comúnmente utilizado en los Estados Unidos, donde prácticamente nunca se hace mención a los niveles del MCER para las lenguas, como sí se hace en España y en Europa.

Los niveles de lectura van desde el nivel A hasta el nivel Z. El siguiente diagrama nos indica el rango de niveles en el que los alumnos deberían estar leyendo en su primer idioma en cada uno de los cursos, desde infantil (Kindergarten) hasta el final de su escolaridad:



Tabla 1- Expectativas de nivel de lectura en cada curso. Extraído de Fountas y Pinnell (2012)

Así pues, los alumnos de tercero de primaria que participan en este estudio deberían tener un nivel de lectura entre N y P en su primer idioma para estar al nivel que se espera en tercer grado. Evidentemente, aquellos estudiantes que estén leyendo por debajo del nivel N se encuentran por debajo del nivel del curso en lectura mientras que los que estén en un nivel de lectura por encima de P están por encima del nivel de tercero. Partiendo de estos niveles para cada curso en el primer idioma de los alumnos, se espera que en su segundo idioma los estudiantes sean capaces de leer uno o dos niveles de lectura por debajo del nivel esperado para su primer idioma. Por tanto, se espera que un alumno de tercer curso sea capaz de leer en su segundo idioma a un nivel L o M para considerar que está al nivel del tercer curso. Conocer estos niveles, por tanto, nos ayuda a crear grupos homogéneos que facilitarán que cada alumno aprenda a su nivel dentro de los grupos de Lectura Guiada.

Investigaciones previas en este campo muestran que el uso de la Lectura Guiada produce grandes beneficios para los aprendientes. Algunos de estos beneficios incluyen la enseñanza individualizada que se da, el uso de libros que están al nivel de lectura del alumno, la oportunidad de crear y mantener el sentido en la lectura, la exposición al lenguaje dentro de un contexto, la estructuración lógica de la clase y la evaluación

sistemática del progreso de los alumnos (Fountas y Pinnell, 1996; Knox y Amador-Watson, 2002).

Por todo ello, partiendo de la evidencia que existe a favor del uso de grupos de lectura y ante la necesidad de integrar cambios en el modelo con el que se enseña dicha aptitud en programas bilingües, se va a buscar mejores resultados utilizando este enfoque de enseñanza. Con ello, se intentará comprobar si los alumnos mejoran su comprensión lectora en español a través de la aplicación de la Lectura Guiada en el aula.

### **3. MARCO TEÓRICO**

La comprensión lectora comienza con el aprendizaje de la lengua durante las primeras etapas de la vida y después continua a lo largo de ella mientras continuamos desarrollando los procesos de comprensión (Pinnell y Fountas, 2006). Es, por tanto, un proceso de aprendizaje muy complejo que necesita de una exitosa interacción entre tres elementos clave: el lector, el texto y el contexto en el que se produce la lectura (Duke y Pearson, 2002; Pardo, 2004; Snow, 2002).

Hay un cierto consenso en considerar la comprensión como resultado de dos tipos de operaciones cognitivas: por un lado, las operaciones que nos ayudan a identificar y entender el significado de las palabras que leemos; y, por otro, las operaciones que trabajan en la interpretación del texto. Hay autores que defienden que no se van a adquirir estas operaciones si no hay una enseñanza explícita llevada a cabo por el profesor y centrada en habilidades específicas (Jiménez y O'Shanahan, 2008).

La lectura de palabras y la comprensión del lenguaje parecen ser los componentes más importantes que van a determinar la capacidad que tiene una persona para comprender un texto escrito (Mancilla-Martínez y Lesaux, 2010). Los alumnos pueden tener poca comprensión sobre un texto por su incapacidad para leer una palabra, por no entender el significado de una palabra o por ambos. Por tanto, para poder entender un texto de manera efectiva, los estudiantes deben ser capaces de reconocer fonéticamente las palabras sin esfuerzo y, al mismo tiempo, entender su significado (Mancilla-Martínez y Lesaux, 2010).

En los últimos años, el concepto de comprensión lectora se ha ido ampliando para incluir aspectos como los conocimientos previos, la estructura textual, el uso flexible del conocimiento, los hábitos lectores, la fluidez, el reconocimiento automático de palabras, el

conocimiento automático del significado y el conjunto de habilidades que intervienen para que haya conexiones entre todos ellos (Rupley, Blair y Nichols, 2009).

Con el objetivo de facilitar el desarrollo de la comprensión lectora, la enseñanza mediante Lectura Guiada en pequeños grupos se centra en cuatro elementos fundamentales (Richardson, 2009):

- Analizar evaluaciones de lectura para identificar el objetivo de la enseñanza.
- Promover en el alumno el uso de estrategias de lectura cuando encuentre dificultades.
- Enseñar habilidades que son necesarias y apropiadas para un nivel de lectura determinado.
- Utilizar la escritura guiada para apoyar y acelerar el proceso de lectura.

Se ha demostrado con base científica una serie de beneficios del uso de la Lectura Guiada para enseñar a leer en inglés a alumnos estadounidenses. Esta evidencia se apoya en la mejora que el uso de este enfoque produce en la comprensión lectora y otros beneficios en el resto de competencias (Pinnell y Fountas, 2010).

Estos estudios defienden que, durante las clases de Lectura Guiada, el maestro enseña diferentes estrategias de lectura, tales como hacer inferencias, sintetizar, analizar y realizar una lectura crítica. Además, el profesor apoya la lectura de una manera que permite a los estudiantes leer textos cuya dificultad aumenta de manera progresiva, mejorando así su comprensión lectora. Los alumnos demuestran su comprensión y expresan su opinión a través de lectura oral, conversaciones y actividades de escritura (Pinnell y Fountas, 2007).

Además, las lecciones de Lectura Guiada están basadas en la discusión sobre un libro determinado y buscan proporcionar al alumno muchas oportunidades para el “desarrollo conceptual y lingüístico” (Goldenberg, 1992: 317). Goldenberg (1992) defiende que la conversación sobre los libros tratados produce una comprensión más profunda del texto y puede favorecer las habilidades lingüísticas del aprendiente.

Fuentes científicas también demuestran que este enfoque es beneficioso para participantes en programas bilingües. Slavin and Cheung (2005) llevaron a cabo un estudio y observaron que los programas de lectura que incluían Lectura Guiada en los dos idiomas eran especialmente exitosos para los estudiantes.

Para que los alumnos tengan una buena comprensión de un texto, Fountas y Pinnell (2012) centran su trabajo sobre la comprensión lectora en varias acciones estratégicas o dimensiones para el pensamiento sobre la lectura:

- **Dentro del texto:** se trata de la comprensión del significado literal de lo que se ha leído. Incluye estrategias como monitorizar y corregir la lectura, buscar información en el texto, resumir o leer con fluidez, entre otras.
- **Más allá del texto:** se refiere a la capacidad de pensar más allá de lo que está escrito por medio de predicciones, conexiones con experiencias personales u otros textos, inferencias, síntesis de información, lectura entre líneas, etc.
- **Sobre el texto:** se refiere a la capacidad de analizar y reflexionar críticamente sobre diferentes aspectos del texto como, por ejemplo, elementos literarios, estructura textual, propósito del autor. etc.

Ways of Thinking	Systems of Strategic Actions for Processing Written Texts	
<b>Thinking Within the Text</b>	Solving Words	Using a range of strategies to take words apart and understand what words mean while reading continuous text.
	Monitoring and Correcting	Checking on whether reading sounds right, looks right, and makes sense.
	Searching for and Using Information	Searching for and using all kinds of information in a text.
	Summarizing	Putting together and carrying important information while reading and disregarding irrelevant information.
	Maintaining Fluency	Integrating sources of information in a smoothly operating process that results in expressive, phrased reading.
	Adjusting	Reading in different ways as appropriate to purpose for reading and type of text.
<b>Thinking Beyond the Text</b>	Predicting	Thinking about what will follow while reading continuous text.
	Making Connections <ul style="list-style-type: none"> <li>• personal</li> <li>• world</li> <li>• text</li> </ul>	Searching for and using connections to knowledge that readers have gained through their personal experiences, learning about the world, and reading other texts.
	Synthesizing	Putting together information from the text and from the reader's own background knowledge in order to create new understandings.
	Inferring	Going beyond the literal meaning of a text to think about what is not there but is implied by the writer.
<b>Thinking About the Text</b>	Analyzing	Examining elements of a text to know more about how it is constructed.
	Critiquing	Evaluating a text based on the reader's personal, world, or text knowledge.

Tabla 2- Acciones estratégicas para el pensamiento sobre la lectura. Extraído de Fountas y Pinnell (2012).

Por último, cabe destacar que los beneficios de la Lectura Guiada no son solamente perceptibles por los profesores. Aunque analizar la percepción de los alumnos sobre su aprendizaje no es uno de los objetivos de este estudio, otros investigadores han considerado las opiniones de los estudiantes sobre la instrucción en lectura en pequeños grupos. Estos alumnos afirman que el uso de estos enfoques les ha ayudado a comprender mejor lo que estaban leyendo ya que podían hacer preguntas y clarificar cualquier cosa que no entendiesen (Avalos, Plasencia, Chávez y Rascón, 2007).

#### **4. OBJETIVOS E HIPÓTESIS**

El objetivo principal de esta investigación es describir un enfoque de enseñanza de la lectura basado en evidencias científicas como es la Lectura Guiada. Por otro lado, se pretende determinar si todos los resultados positivos que se han demostrado para el desarrollo de la comprensión lectora en inglés en programas monolingües y en programas bilingües son extrapolables a la comprensión lectora en español en estudiantes que aprenden español como segundo idioma. Para ello, se van a observar los resultados obtenidos en el desarrollo de la comprensión lectora a partir de la aplicación de este enfoque de enseñanza en dos grupos diferentes de alumnos. La hipótesis que se plantea en este estudio es, por tanto, la siguiente:

- Los alumnos que participan en clases de Lectura Guiada durante seis semanas mejorarán su comprensión lectora en español a un mayor ritmo que aquellos alumnos que no participan en grupos de Lectura Guiada.

#### **5. MÉTODO**

##### **5.1 Diseño de investigación**

Esta investigación sigue un diseño de grupo control pretest-postest con la siguiente estructura:

$$\begin{array}{cccc} \text{RG}_1 & \text{O}_1 & \text{X} & \text{O}_2 \\ \text{RG}_2 & \text{O}_3 & \text{-} & \text{O}_4 \end{array}$$

En este tipo de diseño, existen dos grupos diferentes que han sido creados al azar (R): el grupo experimental ( $G_1$ ) y el grupo control ( $G_2$ ). El grupo experimental ha realizado una evaluación inicial ( $O_1$ ) seguido de la participación en una condición experimental (X) y posteriormente en una evaluación final ( $O_2$ ). Por su parte, el grupo control ha llevado a



cabo una evaluación inicial ( $O_3$ ), pero no ha recibido ningún estímulo o condición experimental ( $\_$ ). Por último, este grupo control ha realizado otra evaluación final ( $O_4$ ).

## **5.2 Variables de la investigación**

Las variables de esta investigación van a ser las siguientes:

**Variable dependiente (VD).** El nivel de comprensión lectora de los alumnos.

Para evaluar la mejora de la comprensión lectora se han utilizado los niveles de lectura que establecen Fountas & Pinnell (2012).

**Variable independiente (VI).** La inclusión de una parte de los alumnos en grupos de Lectura Guiada. Para ello, los estudiantes del grupo experimental han participado en estas lecciones 3 veces a la semana durante periodos de 20 minutos.

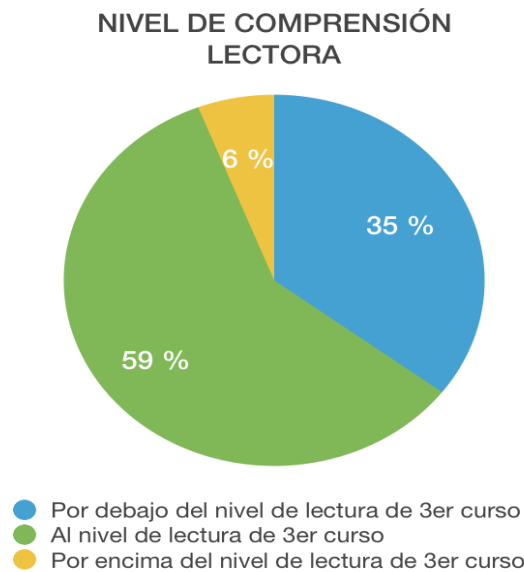
**Variables extrañas (VE).** Existe una serie de variables extrañas difíciles de controlar en esta investigación, tales como los contenidos que aprenden en otras áreas, el tiempo que cada alumno lee fuera de la escuela o los conocimientos previos de cada uno sobre los libros que leemos.

**Variables control (VC).** Se ha tratado de controlar también una serie de variables, tales como la edad y la primera lengua de los participantes, entre otras, para evitar que afecten a los resultados de esta investigación.

Se sabe que la edad que tienen los alumnos puede afectar a la rapidez con la que van superando niveles de lectura por lo que para controlar esta variable se van a utilizar solo estudiantes de tercer curso de Educación Primaria, es decir, niños y niñas de 9 y 10 años. En tercer curso se espera que cada alumno suba un nivel de lectura y entre 3 y 5 puntos de comprensión por trimestre (unas 12 semanas). Teniendo esto en cuenta, nuestros alumnos deberían mejorar aproximadamente entre 1,5 y 2,5 puntos de comprensión en el periodo que dura la investigación por lo que a partir de esa información vamos a poder determinar cómo de efectivas han sido las clases de Lectura Guiada.

## **5.3 Selección de los sujetos**

La muestra del estudio está compuesta por 17 estudiantes de 3<sup>er</sup> curso de Educación Primaria que aprenden español como segundo idioma en Estados Unidos. Estos alumnos están dentro de un programa bilingüe inglés-español. En el Gráfico 1 se muestra el nivel de comprensión lectora que tienen los estudiantes con respecto al tercer curso de Educación Primaria:



**Gráfico 1- Datos sobre el nivel de comprensión lectora de los alumnos en relación a las expectativas de tercer curso.**

Los 17 estudiantes fueron asignados aleatoriamente al grupo A o al grupo B, utilizando un método probabilístico simple. Para ello, se pusieron en una caja 17 papeles con las letras A y B y cada alumno tuvo que sacar uno para determinar a qué grupo pertenecía. Finalmente, se pusieron en la caja dos papeles con los números 1 y 2. Un miembro de cada grupo cogió un papel que determinó qué grupo era el grupo control (el que sacó el número 1) y cuál era el grupo experimental (el que sacó el número 2). En las siguientes tablas y gráficas se muestra la media de comprensión lectora inicial de cada uno de los grupos en cada una de las diferentes dimensiones que establecen Fountas y Pinnell (2012) y también la puntuación de comprensión global total. El rango de puntuaciones en cada dimensión va desde 1 (no hay comprensión) hasta 5 puntos (excelente comprensión). Por tanto, como hemos delimitado tres dimensiones, la puntuación en comprensión global (total) va a estar comprendida entre 3 puntos (comprensión mínima) y 15 puntos (excelente comprensión).

GRUPO AL QUE PERTENECE		NIVEL DE COMPRENSIÓN DENTRO DEL TEXTO INICIAL	NIVEL DE COMPRENSIÓN MÁS ALLÁ DEL TEXTO INICIAL	NIVEL DE COMPRENSIÓN SOBRE EL TEXTO INICIAL	NIVEL DE COMPRENSIÓN TOTAL INICIAL
GRUPO CONTROL	Media	2.88	3.25	2.75	8.88
	N	8	8	8	8
	Desv. típ.	.991	1.165	1.165	1.885
GRUPO EXPERIMENTAL	Media	3.44	3.11	2.78	9.22
	N	9	9	9	9
	Desv. típ.	1.130	1.054	.972	1.394
Total	Media	3.18	3.18	2.76	9.06
	N	17	17	17	17
	Desv. típ.	1.074	1.074	1.033	1.600

Tabla 3. Datos estadísticos medios sobre el nivel de comprensión inicial de los dos grupos en las diferentes dimensiones.

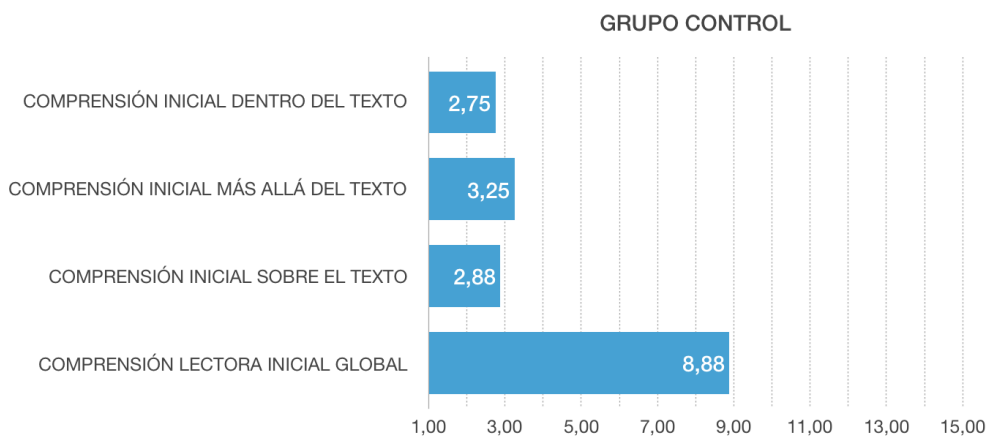


Gráfico 2. Datos estadísticos medios sobre el nivel de comprensión inicial del grupo control en las diferentes dimensiones de la comprensión lectora.

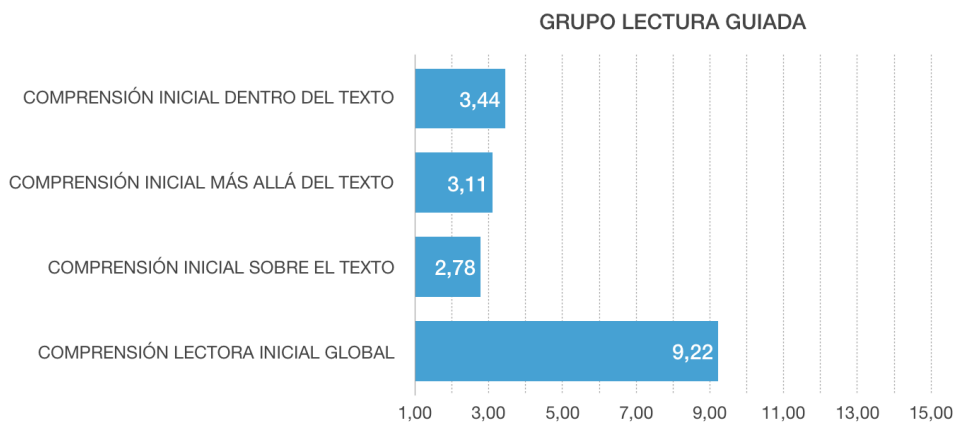


Gráfico 3. Datos estadísticos medios sobre el nivel de comprensión inicial del grupo experimental en las diferentes dimensiones de la comprensión lectora.

### 5.4 Materiales e instrumentos

A través de esta investigación se desea medir la comprensión lectora de los alumnos en un nivel de lectura concreta.

Para ello, se necesita un instrumento de recogida de datos que nos ayude a lograr esta meta de una manera lo más objetiva posible. Debemos utilizar una herramienta que nos permita, por un lado, determinar el nivel de lectura de cada estudiante y después averiguar su nivel de comprensión en libros de ese determinado nivel. Para ello, se van a utilizar *Running Records*. Los *Running Records* son unas herramientas de evaluación para la "codificación, puntuación y análisis de los comportamientos lectores de un alumno" (Fountas y Pinnell, 1996, p. 89). Esta herramienta nos va a permitir determinar el nivel de lectura de cada individuo y la instrucción individualizada que cada alumno necesita. En cada *Running Record*, el alumno lee unas 200 palabras de un libro de un nivel concreto que nos permitirán determinar si ese nivel es demasiado difícil (*Frustration*), demasiado fácil (*Independent*) o adecuado (*Instructional*) a través del análisis de la exactitud (*accuracy*) y la comprensión sobre lo leído. El maestro seguirá leyendo con ese alumno hasta que encuentre su nivel adecuado de instrucción (*Instructional Level*), que requiere una exactitud en la lectura entre 95% y 98% y una comprensión entre 9/15 y 12/15 puntos. En la siguiente tabla se muestra la relación entre la exactitud en la lectura (*accuracy*) y la comprensión lectora para determinar si ese nivel es el nivel de lectura del alumno.

Finding Independent, Instructional, and Frustration Texts				
Benchmark Criteria A-K	Comprehension			
Accuracy	Proficient 12-15	Approaching Proficiency 10-11	Limited Proficiency 8-9	Not Proficient Below 8
95%-100%	Independent	Independent	Instructional	Frustration
90%-94%	Instructional	Instructional	Frustration	Frustration
Below 90%	Frustration	Frustration	Frustration	Frustration

Finding Independent, Instructional, and Frustration Texts				
Benchmark Criteria L-Z	Comprehension			
Accuracy	Proficient 12-15	Approaching Proficiency 10-11	Limited Proficiency 8-9	Not Proficient Below 8
98%-100%	Independent	Independent	Instructional	Frustration
95%-97%	Instructional	Instructional	Frustration	Frustration
Below 95%	Frustration	Frustration	Frustration	Frustration

Tabla 4. Relación entre Exactitud (*Accuracy*) y comprensión en un nivel de lectura determinado utilizado por Crystal Lake Distrito 47.

Los niveles de lectura van desde el nivel A hasta el nivel Z. Con el nivel de lectura de cada alumno y con la puntuación en comprensión lectora (de 3 a 15 puntos) que consiguió cada uno de ellos en su nivel de instrucción obtuvimos la evaluación inicial. Esta evaluación nos permitió saber desde dónde empezaba cada estudiante y cuánto ha progresado al final de la participación en las lecciones de Lectura Guiada durante el tiempo que ha durado el estudio.

Una vez que se determinó el nivel de lectura inicial de los estudiantes y su comprensión lectora dentro de ese nivel, los alumnos del grupo experimental fueron colocados, a su vez, en subgrupos de entre 2 y 4 personas para formar grupos lo más homogéneos posibles de acuerdo al nivel de lectura inicial.

Los libros utilizados en las clases fueron diferentes para cada uno de los subgrupos del grupo experimental, en función de su nivel de lectura. Los libros están adaptados a cada nivel de los alumnos en lo referido a longitud de las oraciones, complejidad, léxico y otros factores como la repetición o no de las mismas estructuras o la aparición de palabras de alta frecuencia.

Los libros incluyen una gran variedad de historias y temas, así como un amplio rango de estrategias a trabajar para la mejora de la comprensión lectora.

### **5.5 Procedimiento de investigación**

Los alumnos del grupo experimental participaron en un total de 18 sesiones de 20 minutos de Lectura Guiada a lo largo de 6 semanas. Las lecciones siguieron la siguiente estructura (Fountas y Pinnell, 2012):

Structure of a Guided Reading Lesson	
Element	Potential Teaching Moves to Support Reading with Comprehension and Fluency
Introduction to the Text	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Activate and/or provide needed background knowledge.</li> <li>• Invite children to share thinking.</li> <li>• Enable children to hear and sometimes say new language structures.</li> <li>• Have children say and sometimes locate specific words in the text.</li> <li>• Help children make connections to present knowledge of texts, content, and experiences.</li> <li>• Reveal the structure of the text.</li> <li>• Use new vocabulary words in conversation to reveal meaning.</li> <li>• Prompt children to make predictions based on the information revealed so far.</li> <li>• Draw attention to the writer's craft to support analysis.</li> <li>• Draw attention to accuracy or authenticity of the text-writer's credentials, references, or presentation of evidence as appropriate.</li> <li>• Draw attention to illustrations—pictures, charts, graphs, maps, cutaways—and the information they present.</li> </ul>
Reading the Text	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Demonstrate, prompt for, or reinforce the effective use of systems of strategic actions (including word solving, searching for and using information, maintaining fluency, detecting and correcting errors, summarizing, and adjusting reading).</li> <li>• Prompt for fluency and phrasing.</li> </ul>
Discussing the Meaning	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gather evidence of comprehension by observing what children say about the text.</li> <li>• Invite children to pose questions and clarify their understanding.</li> <li>• Help children learn to discuss the meaning of the text together.</li> <li>• Extend children's expression of understandings through questioning, summarizing, restating, and adding to their comments.</li> </ul>
Teaching for Processing Strategies	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Revisit the text to demonstrate or reinforce any aspect of reading, including all systems of strategic actions:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Solving words</li> <li>• Monitoring and checking</li> <li>• Searching for and using information</li> <li>• Summarizing (remembering information)</li> <li>• Maintaining fluency</li> <li>• Adjusting reading (purpose and genre)</li> </ul> </li> <li>• Provide explicit demonstrations of strategic actions using any part of the text that has just been read.                             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Predicting</li> <li>• Making connections</li> <li>• Synthesizing</li> <li>• Inferring</li> <li>• Analyzing</li> <li>• Critiquing</li> </ul> </li> </ul>
Word Work (optional)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Teach any aspect of word analysis-letter-sound-syllable relationships, using analogy, or breaking words apart.</li> <li>• Have children manipulate words using magnetic letters or use white boards or pencil and paper to make or take apart words.</li> </ul>
Extending the Meaning (optional)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Use writing, drawing, or extended talk to explore any aspect of understanding the text.</li> </ul>

Tabla 5- Estructura de una sesión de Lectura Guiada (Fountas y Pinnell, 2012).

Como podemos observar en la tabla, en la primera parte de la lección se realizaba una introducción al libro con el fin de activar sus conocimientos previos y aumentar su motivación e interés para leerlo. En esta partese comentan las ilustraciones, se explican algunas palabras de vocabulario que pueden ser complicadas y limitar la comprensión, se hacen predicciones para facilitar el entendimiento, se presta atención a la estructura textual y se dialoga sobre cómo el autor ha organizado los contenidos, entre otros aspectos del texto.

En la segunda parte de la clase de Lectura Guiada se pasa a la lectura del libro. En esta parte se modela, guía y apoya la aplicación de estrategias de lectura por parte de los alumnos para poder decodificar palabras, mantener la fluidez, detectar y corregir errores, y usar la entonación.

Posteriormente se pasa a la parte de comprensión lectora a través de la conversación sobre el libro. Los alumnos responden preguntas sobre el texto, conversan sobre diferentes elementos literarios, hacen preguntas, resumen y opinan sobre el libro.

La cuarta parte de la lección de Lectura Guiada es la de ortografía y vocabulario. Se trabaja en la forma en la que las palabras se escriben de forma manipulativa y se habla sobre palabras que tienen sonidos similares. Los estudiantes también comentan palabras nuevas que han aparecido en el texto y preguntan algunas otras que no hayan entendido.

Finalmente, en la última parte, se realiza alguna actividad de extensión que suele incluir escritura o una conversación sobre algún tema determinado relacionado con el libro que se ha leído.

Por su parte, los alumnos del grupo control continuaron haciendo otro tipo de actividades para mejorar la lectura como lectura compartida, lectura por parejas, lectura independiente o lectura en voz alta.

Al final del proceso, que en este caso dura 6 semanas, se realizó una evaluación final idéntica a la evaluación inicial. Para ello, se realizaron *Running Records* para determinar cuál es el nivel de comprensión lectora de todos los alumnos en su nivel de instrucción y así obtener los resultados necesarios para comprobar si el uso del enfoque ha producido diferencias significativas en la comprensión lectora de los alumnos.

### **5.6 Tratamiento estadístico**

La recogida de datos se llevó a cabo utilizando el paquete estadístico de referencia "SPSS Statistics Versión 21.0". Para el análisis descriptivo de la muestra, los datos se presentan en resultados de media como medida de tendencia central y desviación típica (DT) como medida de dispersión. Previo al análisis inferencial se determinó la distribución normal de las variables, para ello se empleó la prueba de Shapiro-Wilk (Shapiro y Wilk, 1965). Los cambios producidos en cada una de las variables estudiadas fueron analizados usando el análisis de varianza mediante el Test T (Student, 1908) para dos muestras independientes. Para determinar el **p** valor, se utilizó la prueba de Levene (Levene, 1961). Se estableció una significación estadística para una **p < 0.05**.

## **6. RESULTADOS**

En general, los resultados mostraron mayor progreso en la comprensión lectora por parte de aquellos estudiantes que participaron en las clases de Lectura Guiada. La siguiente tabla muestra de una manera muy general el nivel de lectura inicial de los alumnos y los

cambios observados en comprensión lectora en ese mismo nivel de lectura en cada uno de los grupos:

S1	M	13	14	S1	N	9	12
S2	N	10	12	S2	J	11	13
S3	D	9	10	S3	K	11	13
S4	N	8	11	S4	J	9	12
S5	S	8	10	S5	P	11	14
S6	N	8	9	S6	N	8	12
S7	N	8	9	S7	N	8	11
S8	P	8	9	S8	M	8	11
				S9	N	8	11

Tabla 6- Resultados relativos al nivel de lectura, la comprensión lectora inicial y la comprensión lectora final en los sujetos del grupo control y grupo experimental.

A continuación, se procede a comentar los resultados observados en cada una de las dimensiones en las que se ha dividido la comprensión lectora.

### **6.1 Resultados en comprensión lectora dentro del texto**

En primer lugar, se analiza los resultados obtenidos por los alumnos en lo referido a la comprensión lectora dentro del texto, es decir, en su capacidad para recontar la historia, encontrar información dentro del texto y otras estrategias que requieren una comprensión más literal sobre lo leído.



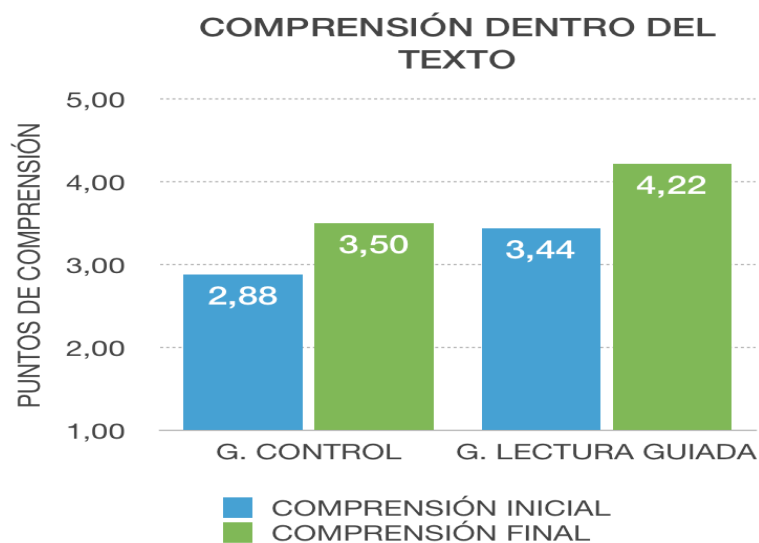


Gráfico 4- Diferencia entre la comprensión lectora dentro del texto inicial y final en cada uno de los grupos.

Como se puede observar en la tabla, los alumnos del grupo experimental (G. Lectura Guiada) han crecido 0,78 puntos de comprensión durante el periodo en el que han participado en las clases de Lectura Guiada. Por su parte, los estudiantes del grupo control (G. Control) han crecido 0,62 puntos, por lo que la diferencia es de apenas 0,16 puntos. A pesar del hecho de que los miembros del grupo experimental han mejorado más en términos numéricos, la diferencia es muy pequeña y no podemos asegurar que haya sido debida al uso de un enfoque de lectura Guiada sino que puede haber sido debida a otros factores ( $p=0,935$ ).

### **6.2 Resultados en comprensión lectora más allá del texto**

A continuación se analizan los resultados relativos a la comprensión más allá del texto de los alumnos, es decir, su capacidad para hacer predicciones, inferir, sintetizar y hacer conexiones, entre otras estrategias.

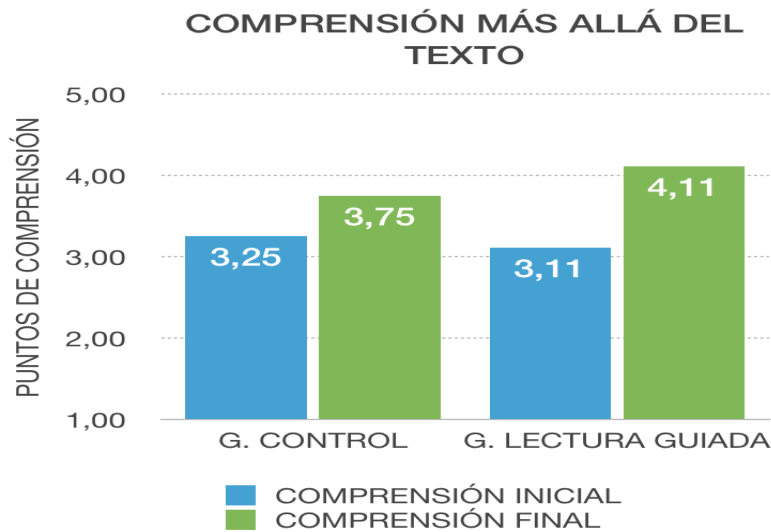


Gráfico 5- Diferencia entre la comprensión lectora más allá del texto inicial y final en cada grupo.

Como se puede observar en el gráfico, los alumnos del grupo Lectura Guiada han crecido 1,00 puntos de comprensión más allá del texto mientras que los estudiantes del grupo control han crecido 0,50. Aunque, de nuevo, los alumnos del grupo experimental han obtenido mejores resultados, la diferencia sigue siendo pequeña y, por tanto, no podemos asegurar que esta mejora haya sido debida a la participación en clases de Lectura Guiada, sino que puede haber sido debida a otros factores ( $p=0,227$ ).

### 6.3 Resultados en comprensión lectora sobre el texto

En el siguiente gráfico se pueden ver los resultados relativos a la comprensión sobre el texto de los alumnos, es decir, su capacidad para analizar y reflexionar críticamente sobre el texto.

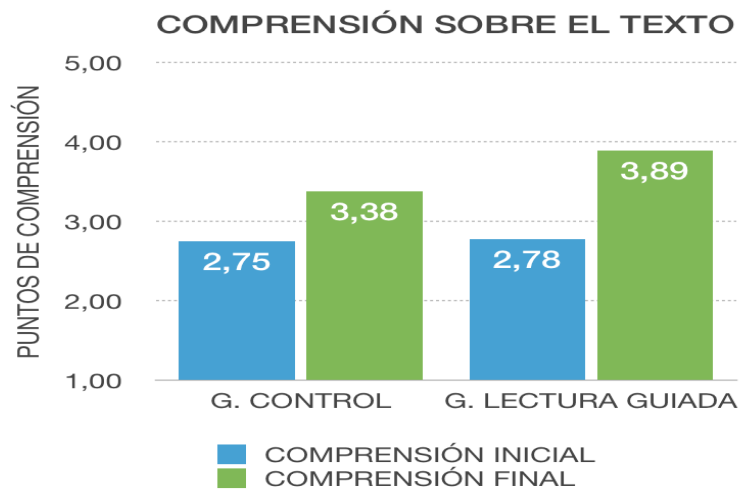


Gráfico 6- Diferencia entre la comprensión lectora sobre el texto inicial y final en cada grupo.

En cuanto a la comprensión sobre el texto, el grupo control ha mejorado 0,63 puntos mientras que el grupo experimental ha mejorado 1,11 puntos. A pesar de que, de nuevo, los alumnos del grupo experimental han mejorado más que los del grupo control, no podemos asegurar que esta diferencia haya sido debida a la participación en las lecciones de Lectura Guiada ( $p=0,210$ ).

#### **6.4 Resultados en comprensión lectora global**

Por último, vemos los resultados en la comprensión lectora total de los alumnos determinada por la puntuación obtenida en cada una de las tres dimensiones vistas anteriormente.

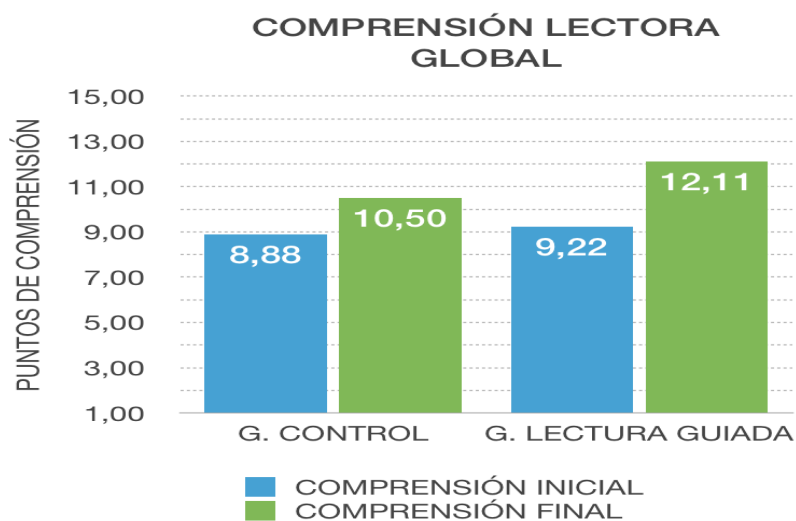


Gráfico 7- Diferencia entre la comprensión lectora texto inicial y final en cada uno de los grupos.

Como vemos en el gráfico, el grupo control ha mejorado en total 1,62 puntos de comprensión mientras que el grupo experimental ha mejorado 2,89 puntos. Los resultados muestran que los alumnos que han participado en grupos de Lectura Guiada han mejorado su comprensión lectora significativamente más que aquellos alumnos que no han participado en estas lecciones ( $p=0,003$ ).

### **7. DISCUSIÓN**

Como hemos observado en los resultados, los estudiantes que han participado en las clases de Lectura Guiada han progresado en su comprensión lectora significativamente más que aquellos que no han participado en ellas ( $p=0,003$ ) por lo que el uso de la Lectura Guiada ha sido beneficioso para estos alumnos. En este sentido, nuestros resultados son

similares a los encontrados por otros estudios llevados a cabo en diferentes contextos y que incluían lectura en pequeños grupos como parte del currículo (Rosier, 1979; Williams, 1996).

No obstante, estos mismos resultados no se han observado si analizamos individualmente cada una de las dimensiones en las que hemos dividido la comprensión lectora: comprensión dentro del texto, más allá del texto y sobre el texto. Sí es cierto que los alumnos del grupo experimental han progresado más que los del grupo control en cada dimensión, pero no se han observado diferencias significativas por lo que no podemos garantizar que estas diferencias sean debidas al uso de este enfoque en las clases.

Atendiendo a los resultados vistos, se va a intentar reflexionar en este apartado sobre las implicaciones de estos resultados y a compararlo con otros estudios similares que se han llevado a cabo con anterioridad.

En primer lugar, observamos que la diferencia en la comprensión dentro del texto entre ambos grupos es de solo 0,16 puntos de comprensión. Esto puede ser debido a que esta dimensión de la comprensión lectora es la más superficial y apenas requiere análisis y reflexión sobre el texto. Los estudiantes son capaces de entender lo que están leyendo y pueden encontrar el significado literal de aquello que el autor nos está contando sin tanto apoyo por parte del profesor.

En cuanto a la comprensión más allá del texto, hemos observado que la mejora entre el nivel de comprensión inicial y final de los miembros del grupo control en esta dimensión es de solo 0,50 puntos a lo largo de 6 semanas. La dimensión más allá del texto requiere una comprensión más profunda y menos literal de lo que se ha leído por lo que los enfoques utilizados por el grupo control (lectura compartida, lectura por parejas, lectura independiente y lectura en voz alta) parecen no haber tenido un resultado del todo positivo en estos estudiantes. No podemos sacar conclusiones puesto que no se han encontrado diferencias significativas pero sería recomendable llevar a cabo más investigaciones sobre la efectividad de estos métodos para el desarrollo de la comprensión lectora.

Por último, cabe destacar que los alumnos del grupo experimental han mejorado su comprensión sobre el texto en 1,11 puntos, aunque hay que recordar que tampoco se han encontrado diferencias significativas entre ambos grupos en esta dimensión. Durante las clases de Lectura Guiada, el profesor promueve la discusión para que los estudiantes puedan realizar un análisis profundo y crítico sobre el libro y sobre los

recursos literarios y textuales que utiliza el autor. Es muy posible que la instrucción en pequeños grupos haya facilitado esta reflexión crítica sobre el libro y el autor, facilitando así el desarrollo de la comprensión sobre el texto en los estudiantes que han participado en las clases de Lectura Guiada.

Por último, pasamos a analizar los resultados globales de comprensión lectora, es decir, la puntuación total obtenida por los alumnos si consideramos las tres dimensiones juntas. Los estudiantes del grupo experimental han progresado en su comprensión lectora 2,89 puntos. Por su parte, los estudiantes del grupo control han mejorado 1,62 puntos, por lo que la diferencia es de más de 1 punto. Como ya hemos comentado anteriormente, se espera que en las seis semanas que ha durado la investigación, los estudiantes de 3º de Primaria mejoren aproximadamente entre 1,5 y 2,5 puntos, por lo que vemos que el grupo experimental ha obtenido, en general, muy buenos resultados mediante el uso de Lectura Guiada.

Mientras que cuando analizamos las diferentes dimensiones por separado no obtenemos diferencias significativas, en la comprensión lectora global sí hemos encontrado diferencias significativas ( $p=0,003$ ) por lo que aceptamos la hipótesis de que los alumnos que han participado en clases de Lectura Guiada durante seis semanas han mejorado su comprensión lectora en español a un mayor ritmo que aquellos alumnos que no han participado en grupos de Lectura Guiada.

Nuestros resultados coinciden con los obtenidos en diferentes investigaciones llevadas a cabo con alumnos bilingües. Por ejemplo, Smith y Arnot-Hopffer (1998) determinaron que todos los estudiantes que participaron en un programa que incluía la Lectura Guiada mejoraron su lectura en español. En otro estudio que incluía el uso de este enfoque durante 9 meses, un grupo de 13 alumnos progresó una media de 1,8 cursos escolares en lectura mientras que otro grupo mejoró una media de 1,3 cursos escolares en lectura en 4 meses (Avalos, Plasencia, Chavez y Rascón, 2007). Estos resultados son similares a los encontrados en otra investigación en la que se observaron mejores resultados en alumnos bilingües que participaron en grupos pequeños de lectura que en estudiantes que no participaron (Kamps y otros, 2007). Este estudio también encontró que la enseñanza de lectura en pequeños grupos tuvo efectos positivos para alumnos tanto bilingües como monolingües. Por último, Linan-Thompson (2006) observó que un grupo de estudiantes de un programa bilingüe mejoró su lectura a través de la enseñanza en pequeños grupos.

También es importante analizar si la Lectura Guiada ha sido útil para aquellos estudiantes que tienen más dificultades con la lectura y la comprensión, puesto que algunos estudios señalan que la lectura en pequeños grupos es especialmente útil para aquellos alumnos que están por debajo del nivel del curso. En nuestro estudio, un 35% de los alumnos estaban por debajo del nivel de lectura de tercer curso. De ese 35 %, el 12 % estaba en el grupo control y el 23% estaba en el grupo experimental. Los alumnos del grupo experimental han mejorado 2,50 puntos de comprensión a lo largo de las 6 semanas, aunque ninguno de ellos ha conseguido alcanzar el nivel de lectura esperado para ese curso. Estos resultados contrastan con los encontrados por Menzies, Mahdavi y Lewis (2008), quienes observaron que el 90 % de los alumnos que estaban leyendo por debajo del nivel del curso consiguieron alcanzar el nivel esperado de lectura para ese curso a través de la enseñanza de lectura en pequeños grupos durante un año escolar completo. No obstante, la diferencia entre los dos estudios puede ser debida al relativamente corto periodo de tiempo en el que nuestro estudio se ha llevado a cabo.

Con todos estos resultados analizados, parece factible pensar que los grupos pequeños y flexibles, como aquellos que propone la Lectura Guiada, mejoran la comprensión lectora a un mayor ritmo que otros métodos de lectura. No obstante, también debemos considerar muchos más elementos que afectan al aprendizaje del alumno. La planificación por parte del profesor para apuntar a las necesidades de los alumnos parece seguir siendo la clave para el desarrollo de la comprensión lectora (Wiggins, 1994; Juel y Minden-Cupp, 2000).

Ni este método ni cualquiera que se plantee debe ser visto como la solución definitiva a todos los problemas sino más bien como una herramienta más de la que el profesor dispone para la implementación en sus clases. Hay que considerar que la Lectura Guiada y otros sistemas de enseñanza de la lectura defendidos científicamente no son excluyentes entre sí. Por tanto, los profesores deben conocer diferentes enfoques de enseñanza y deben saber cuándo es apropiado usar cada uno de ellos. Sin un conocimiento sobre los componentes que favorecen una enseñanza de la lectura efectiva, es posible que los maestros no tengan las habilidades necesarias para prevenir problemas o fracaso en la lectura (Menzies, Mahdavi y Lewis, 2008). Por tanto, sí creemos que un programa equilibrado de lectoescritura con base científica que ponga el énfasis en el desarrollo del idioma y la comprensión debería ser la base para una enseñanza de la lectura muy efectiva en cualquier sistema educativo.

## **8. CONCLUSIONES**

Si seguimos las investigaciones realizadas a lo largo de los años sobre la aplicación de la Lectura Guiada en alumnos angloparlantes, nos daremos cuenta que puede producir grandes beneficios en la capacidad lectora y de comprensión de nuestros estudiantes. Sin embargo, queda por dilucidar si esos beneficios se podrían dar también en otros contextos educativos en los que el idioma, la población, los recursos o el tiempo dedicado a la lectura son diferentes. Este artículo ha intentado arrojar algo de luz sobre otro enfoque de lectura que podría traer beneficios para la comprensión lectora de los alumnos que aprenden español como segunda lengua en programas bilingües.

Analizando nuestros resultados y los de otros estudios similares, parece ser que la Lectura Guiada sí produce mayores beneficios en la comprensión lectora de los alumnos que participan en programas bilingües con respecto a otros enfoques, puesto que, como hemos visto en los resultados, los estudiantes que han participado en lecciones de Lectura Guiada han mejorado su comprensión más que los alumnos que no han participado en estas clases. No obstante, hay que tener en cuenta también que esta investigación tiene algunas limitaciones que pueden afectar a los resultados obtenidos. Es importante, por tanto, continuar la investigación en este campo para determinar con base científica qué métodos pueden ser los más beneficiosos para la mejora en la comprensión lectora de nuestros alumnos.

En primer lugar, hay que considerar que se ha dispuesto de una muestra de solo 17 sujetos, por lo que sería interesante llevar a cabo una investigación similar con un número mayor de alumnos. Además, cabe destacar que la muestra de sujetos con la que se ha contado en este estudio es relativamente homogénea. El estudio se ha llevado a cabo solo en un colegio y solo dentro de una única clase. La muestra pertenece únicamente a una región geográfica de los Estados Unidos, donde generalmente se habla inglés. Todos los alumnos son de tercer grado y todos participan en un programa bilingüe inglés-español. Para dotar de una mayor validez a nuestros resultados, sería necesario llevar a cabo esta investigación con una muestra más heterogénea de sujetos. De esta manera, podríamos ser más concretos a la hora de definir para qué tipo de edades y condiciones podría ser más útil la Lectura Guiada.

Además, para poder obtener unos resultados más fiables, la investigación debería llevar un tiempo mayor que seis semanas. La comprensión lectora es un proceso lento que se va

desarrollando a lo largo de toda la escolaridad. Es difícil encontrar resultados realmente significativos con solo seis semanas de aplicación del programa.

Por último, como ya se ha comentado previamente, no podemos garantizar que las mejoras en la comprensión lectora del alumnado se deban únicamente a la participación en las lecciones de Lectura Guiada puesto que hay otros muchos factores que pueden haber afectado a la comprensión de los alumnos durante esas seis semanas que ha durado la investigación. Es posible que nuestros resultados se deban únicamente al hecho de que estos estudiantes han pasado más tiempo recibiendo una enseñanza en pequeños grupos por parte del profesor, sin importar en exceso el método elegido. Torgesen (2000) sugirió que los progresos de los alumnos en este tipo de estudios pueden ser atribuidos al tiempo que los alumnos han pasado trabajando con el profesor o a la intensidad del aprendizaje y no tanto al enfoque utilizado. También es posible que simplemente hayan mejorado porque han leído más tiempo en sus casas u otros muchos factores difícilmente controlables por los investigadores.

Es por todo ello que, aunque los resultados de este estudio demuestran beneficios de la Lectura Guiada, son necesarias más investigaciones sobre este enfoque y también en el campo de la comprensión lectora en alumnos que aprenden español como segunda lengua. Más aún, con el aumento de programas bilingües en todo el mundo, es necesario la revisión y actualización de todo lo que sabemos sobre la comprensión lectora aplicado a programas bilingües.

### **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

**Avalos, M. A., Plasencia, A., Chavez, C., and Rascón, J.** "Modified guided reading: Gateway to English as a second language and literacy learning". *The Reading Teacher*. 2007, 61., 4., 318-329.

**Beeman, K., and Urow, C.** *Teaching for biliteracy: Strengthening bridges between languages*. Philadelphia: Caslon Publishing, 2013.

**Cappellini, M.** *Balancing reading and language learning: A resource for teaching English Language Learners, K-5*. Portland: Stenhouse, 2005.

**Duke, N.K., and Pearson, P.D.** "Comprehension instruction in the primary grades". Cathy Collins Block and Michael Pressley (eds.), *Comprehension instruction: Research-based best practices*. New York: Guilford. 2002, 247-258.



**Escamilla, K.** *Biliteracy from the Start Literacy Squared in Action*. Philadelphia: Caslon Publishing, 2013.

**Fountas, I. C., and Pinnell, G. S.** *Guided reading: Good first teaching for all children*. Portsmouth: Heinemann, 1996.

\_\_\_\_\_. *Continuo de adquisición de la lectoescritura, grados preK-2: Guía para la enseñanza*. Portsmouth: Heinemann, 2012.

**Goldenberg, C.** "Instructional conversations: Promoting comprehension through discussion." *The Reading Teacher*. 1992, 46., 4., 317.

**Jiménez, J., and O'Shanahan, I.** "Enseñanza de la lectura: de la teoría y la investigación a la práctica educativa". *Revista Iberoamericana de Educación*. 2008, 45., 5., 1-22.

**Juel, C. and Minden-Cupp, C.** "Learning to read words: Linguistic units and instructional strategies". *Reading Research Quarterly*. 2000, 35., 4., 458-492.

**Kamps, D., Abbott, M., Greenwood, C., Arreaga-Mayer, C., Wills, H., Longstaff, J., and Walton, C.** "Use of evidence-based, small-group reading instruction for English language learners in elementary grades: Secondary-tier intervention". *Learning Disability Quarterly*. 2007, 30., 3., 153-168.

**Knox, C., and Amador-Watson, C.** *Responsive instruction for success in English (RISE): Building bilingual literacy and content knowledge with English language learners. Participant's resource notebook and reading booklet*. Barrington: Rigby Professional Development, 2002.

**Levene, H.** Robust tests for equality of variances. Contributions to probability and statistics. *Essays in honor of Harold Hotelling*. 1961, 279-292.

**Linan-Thompson, S., Vaughn, S. Prater, K., and Cirino, P.** "The response to intervention of English language learners at risk for reading problems". *Journal of Learning Disabilities*. 2006, 39., 5., 390-398.

**Mancilla-Martinez, J. and Lesaux, N. K.** "Predictors of reading comprehension for struggling readers: The case of Spanish-speaking language minority learners". *Journal of educational psychology*. 2010, 102., 3., 701.

**Menzies, H. M., Mahdavi, J. N., and Lewis, J. L.** "Early intervention in reading: From research to practice". *Remedial and special education*. 2008, 29., 2., 67-77.

**National Institute of Child Health and Human Development.** *Report of the National Reading Panel: Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the*

*subgroups*. Washington: U.S. Department of Health and Human Services, NIH Pub. 2000, No 00-4754.

**Pardo**, L. S. "What every teacher needs to know about comprehension". *Reading Teacher*. 2004, 88., 1., 272-280.

**Pinnell**, G. and **Fountas**, I. *Teaching for Comprehension and Fluency: Thinking, Talking and Writing*. Portsmouth: Heinemann, 2006.

**Pinnell**, G., and **Fountas**, I. *The continuum of literacy learning, grades K-8: behaviors and understandings to notice, teach, and support*. Portsmouth: Heinemann, 2007.

**Pinnell**, G., and **Fountas**, I. *Research Based for Guided Reading as an Instructional Approach*. New York: Scholastic, 2010.

**Richardson**, J. *The next step in guided reading: focused assessments and targeted lessons for helping every student become a better reader*. New York: Scholastic, 2009.

**Rosier**, P. "A comparative study of two approaches of introducing initial literacy to Navajo children: The direct method and the native-language method". *Outstanding dissertations in bilingual education*. Rosslyn: National Clearinghouse for Bilingual Education, 1979, 97-108.

**Rupley**, W. H., **Blair**, T. R., and **Nichols**, W. D. "Effective reading instruction for struggling readers: The role of direct/explicit teaching". *Reading & Writing Quarterly*. 2009, 25., 2-3., 125-138.

**Shapiro**, S. S., y **Wilk**, M. B. An analysis of variance test for normality (complete samples). *Biometrika*. 1965, 52., 3/4., 591-611.

**Slavin**, R. and **Cheung**, A. "A synthesis of research on language of reading instruction for English language learners". *Review of Educational Research*. 2005, 75., 2., 247-284.

**Smith**, P. H., and **Arnot-Hopffer**, E. "Éxito Bilingüe: Promoting Spanish literacy in a dual language immersion program". *Bilingual Research Journal*. 1998, 22., 2-4., 261-277.

**Snow**, C. *Reading for understanding: Toward a research and development program in reading comprehension*. Santa Monica: Office of Education Research and Improvement, 2002.

**Student**. The probable error of a mean. *Biometrika*. 1908, 6, 1-25.

**Torgesen**, J. "Individual differences in response to early interventions in reading: The lingering problem of treatment resisters". *Learning Disabilities Research & Practice*. 2000, 15, 1., 55-64.

**Wiggins, R.A.** "Large group lesson/small group follow-up: Flexible grouping in a basal reading program". *The Reading Teacher*. 1994, 47, 6, 450-460.

**Williams, E.** "Reading in two languages at year five in African primary schools". *Applied Linguistics*. 1996, 17., 2, 182-209.

# **Actitudes y creencias de estudiantes eslovacos hacia variedades cultas del español**

## **Beliefs and attitudes of Slovakian students towards the educated varieties of Spanish**

**Radka Svetozarovová**  
**Universidad de Granada**  
**svetozarovova@correo.ugr.es**

Recibido 2 enero 2019  
Aceptado 21 abril 2019

### **Resumen**

En el presente trabajo se estudian las creencias y actitudes de alumnos eslovacos procedentes de secciones bilingües eslovaco-españolas hacia las variedades geográficas del español. Partiendo de las bases del proyecto PRECAVES-XXI, pudimos analizar hasta qué punto los alumnos extranjeros son capaces de reconocer las distintas variedades, cuál es la que más correcta consideran, con cuál de ellas se identifican más y cuál es la que mejor valoran, tanto de forma directa como indirecta. Una vez analizados los resultados, concluimos que las variedades más reconocidas son la castellana, la andaluza y la rioplatense, que es la variedad castellana a la que mayor prestigio se le atribuye y con la que los alumnos más se identifican. Finalmente, se discuten las posibles causas de dichos resultados y sus posibles aplicaciones futuras, teniendo en cuenta el trasfondo europeo de los alumnos encuestados.

**Palabras clave:** actitudes lingüísticas, creencias lingüísticas, variedades del español, PRECAVES-XXI, alumnos eslovacos

### **Abstract**

The present paper examines attitudes and beliefs towards geographic varieties of Spanish in Slovakian students who undertook their secondary education in the Slovakian-Spanish bilingual section. On the basis of PRECAVES-XXI project, we analysed the extent to which foreign students were able to recognize different varieties of Spanish, which variety was

considered the most prestigious one, which variety they mostly identified with and which one was more highly valued, both directly and indirectly. Once the results were analysed, we concluded that the Castilian, Andalusian and Rioplatense varieties were more frequently recognized, that the Castilian variety was acknowledged as the most prestigious one, and the one that students mostly identified with. Finally, possible causes of such results and their potential future applications are discussed, considering the European background of the surveyed students.

**Key words:** linguistic attitudes, linguistic beliefs, Spanish varieties, PRECAVES-XXI, Slovakian students.

## 1. INTRODUCCIÓN

El estudio de la percepción de las variedades geográficas del español por parte de los hablantes nativos cuenta con una base bastante sólida. Podemos destacar el volumen monográfico del Boletín de Filología de la Universidad de Chile, *Percepción de las variedades cultas del español: creencias y actitudes de jóvenes universitarios hispanohablantes* (2018), el artículo de Santana Marrero (2018a), el trabajo de Chiquito y Quesada Pacheco (2014), y muchos más. Sin embargo, el estudio de las actitudes y creencias hacia las variedades del español es muy reciente en el caso del colectivo de alumnos extranjeros y aún son escasas las investigaciones que traten este tema (podemos mencionar el trabajo de Musulin y Bezlaj, 2016, el de Beaven y Garrido, 2000, o el trabajo fin de máster de Anadón Pérez, 2003). Por otro lado, entre los trabajos existentes predominan aquellos enfocados a la lengua como conjunto, frecuentemente relacionados con la motivación y propuestas didácticas (uno de los ejemplos más extensos sería el caso de la tesis doctoral de Cobo de Gambier, 2011). También destacan estudios focalizados en los docentes, es decir, los mismos transmisores de prestigio lingüístico (ponemos como ejemplo el trabajo fin de máster de Fairweather, 2013, el estudio de Izquierdo Gil, 2000 y el de Beaven y Garrido, 2000).

En el caso de este trabajo pretendemos estudiar las actitudes y creencias de hablantes extranjeros de origen eslovaco hacia las distintas variedades geográficas del español, aplicando la metodología del proyecto PRECAVES-XXI. Los resultados obtenidos nos permiten no solo determinar cómo los alumnos eslovacos perciben dichas variedades, sino que también permiten comparación con estudios centrados en hablantes nativos. Además, sus aportaciones podrían resultar especialmente útiles para el campo de la didáctica de

español como lengua extranjera (ELE), sobre todo en lo que respecta a la enseñanza de la variación geográfica y a la motivación de los alumnos por aprender el español.

## **2. MARCO TEÓRICO**

### **2.1. Actitudes y creencias hacia las variedades del español y su aplicación al contexto de ELE**

A la hora de definir las actitudes y creencias no existe un solo modelo. Por lo general, se pueden distinguir dos maneras de definir el concepto de la actitud: la conductista y la mentalista. Mientras que la primera entiende la actitud desde el comportamiento, la segunda la considera de manera más compleja, entendida como un conjunto de creencias o valoraciones previas del individuo que lo predisponen a actuar de una manera determinada frente a estímulos concretos (Almeida, 2003: 181). A efectos de este trabajo empleamos el concepto mentalista de la actitud, basándonos en el diseño metodológico del proyecto PRECAVES-XXI y en la propuesta de López Morales (2004). Si bien esto dificulta el estudio, puesto que la actitud entendida así no es directamente observable y su estudio tiene que ser indirecto, la ventaja que este modelo ofrece es que, en cierta medida, permite predecir la conducta (López Morales, 2004: 287-288) y establecer patrones sistemáticos entre el estímulo y la respuesta.

Por otro lado, existen discrepancias entre los distintos autores acerca de los componentes de la actitud. Generalmente suelen distinguirse tres dimensiones de la misma: la *afectiva*, relacionada con los sentimientos, la *cognoscitiva*, relacionada con el conocimiento, las percepciones, los estereotipos o las creencias y la *conductual*, relacionada con el comportamiento (López Morales, 2004: 288). Nosotros, sin embargo, seguimos el modelo de López Morales, quien reconoce un solo componente de la actitud, el *conativo*, separando la actitud de la creencia (2004: 290). Según este autor, la actitud únicamente puede presentar dos polos: el positivo (de aceptación) y el negativo (de rechazo). Si entendemos la actitud en su naturaleza conativa, no puede haber actitudes neutras. Se trataría más bien de ausencia de actitudes (López Morales, 2004: 290). Las creencias, por otro lado, serían las ideas que el hablante tiene sobre cierta variedad o fenómeno lingüístico que sí pueden ser afectivas (“la variedad x es fea”) o cognoscitivas (“la variedad x es propia de España”), sin embargo, no necesariamente tienen que reflejar la realidad, de hecho, muchas veces no es así (López Morales, 2004: 291).

Una vez delimitados los conceptos de actitud y creencia es necesario acercarnos al proceso de su formación. Si bien es cierto que hay una larga serie de factores que intervienen en él (ya que se trata de un concepto social o, en este caso, sociolingüístico), nos centraremos únicamente en los más relevantes para nuestro estudio. Uno de los factores clave en este proceso es el prestigio lingüístico. Como indica Moreno Fernández, los hablantes, en su mayoría, consideran que “la mejor variedad de una lengua se adscribe a un territorio concreto, normalmente con un protagonismo singular en la historia de esa lengua” (2012: 220), pero también juegan un papel muy importante en la formación y la transmisión del prestigio la escolarización, los portadores de prestigio lingüístico, y otros factores de índole social o económica. Como consecuencia, se establecen variedades prestigiosas y variedades no prestigiosas, lo que se relaciona también con la hipótesis de la norma impuesta, según la cual “una lengua despierta actitudes más positivas por ser hablada por un grupo con mayor prestigio o estatus” (Campos Bandrés, 2018: 103).

La escuela suele funcionar no solo como transmisora de prestigio lingüístico sino también de creencias y actitudes, puesto que, como indica Moreno Fernández, suele establecer dicotomías entre uso bueno y malo, o uso correcto e incorrecto (2012: 92-93). En este punto, cabe destacar la relación entre prestigio y corrección, puesto que “los hablantes tienden a seguir un modelo prestigioso –a menudo considerado como correcto–, que no implica siempre un seguimiento del «modelo normativo»” (Moreno Fernández, 2012: 213), lo que se puede relacionar también con la ideología de la lengua estándar que consiste en que los hablantes de ciertas lenguas, entre ellas el español, consideran que hay una forma estándar de la lengua y que si existen más variantes de un hecho lingüístico, solamente una de ellas puede ser correcta (Milroy, 2001: 535). Además, estos hablantes suelen considerar que solo puede conseguirse la completa corrección en el uso de la lengua mediante la escolarización (Milroy, 2001: 537).

Por último, cabe destacar que la conciencia lingüística del hablante también está relacionada con la percepción y en la formación de esa conciencia hacia variedades distintas de la propia tiene importancia el contacto con hablantes de otras variedades (Moreno Fernández, 2012: 216).

Ahora bien, el estudio de las actitudes y creencias hacia las variedades de una lengua y de los factores que intervienen en su formación se vuelve aún más complejo cuando se trata de una comunidad de habla constituida por estudiantes de ELE. En primer lugar, hay que tener en cuenta que dentro de la clase de ELE nos encontramos con un grupo de hablantes

desplazado de la realidad lingüística nativa. La escolarización y la corrección que menciona Moreno Fernández (2012: 92-93) cobran aún más importancia, puesto que es probable que, al menos en el caso de alumnos de niveles iniciales que adquieren la lengua en un país no hispanohablante, el contexto de aula se convierta en la fuente central de información lingüística. Además, es posible que el único contacto frecuente que estos alumnos tengan con hablantes de español sea a través de los docentes, unos de los principales agentes de la transmisión de prestigio lingüístico.

En segundo lugar, cabe destacar que, como se recoge en Fernández Martín, la lengua que se enseña en el contexto del aula (lengua artificial) está basada en el estándar y no se corresponde del todo con la lengua natural o dialectal (2014: 33). Por tanto, para que el alumno conozca esta segunda, es importante que entre en contacto con muestras reales de habla y/o con hablantes nativos de distinto origen. Como consecuencia, podemos afirmar que el nivel del dominio de la lengua meta y el contacto que el alumno establece con hablantes nativos son factores importantes en el proceso de formación y/o ampliación de actitudes y creencias hacia las distintas variedades.

Por último, de manera inevitable tenemos que mencionar la importancia de la política lingüística, estrechamente relacionada con lo que indica Moreno Fernández: “La enseñanza de una lengua necesita un modelo que oriente, desde una perspectiva lingüística, algunas de las muchas decisiones que han de tomarse a lo largo del proceso educativo” (2010: 89), siendo una de ellas qué variedad o variedades establecer como punto de partida.

## **2.2. Educación secundaria bilingüe española en Eslovaquia**

Como ya el título sugiere, la totalidad de la muestra del presente estudio está constituida por alumnos eslovacos provenientes de las secciones bilingües eslovaco-españolas. Para justificar nuestra decisión de trabajar con una muestra tan específica es imprescindible explicar cuáles son los rasgos básicos de la formación en estas secciones y qué le supone esto al alumno.

En cuanto a la formación lingüística, hay que mencionar que el idioma español –además de ser el idioma de docencia de algunas de las asignaturas científicas–, no se enseña solamente en contexto de ELE, sino que comprende también el estudio de lengua, literatura, geografía, cultura e historia españolas. Por consiguiente, los alumnos entran en contacto tanto con profesores que tienen formación filológica como con aquellos cuya



formación pertenece a otras ramas de conocimiento. Además, los alumnos no utilizan la lengua española exclusivamente en el ámbito metalingüístico.

En cuanto al profesorado de asignaturas *de y en español*, este está constituido tanto por docentes eslovacos (o de cualquier otra nacionalidad) como por profesores nativos provenientes de diversos países del mundo hispanohablante. Sin embargo, es cierto que el profesorado de nacionalidad española prevalece gracias al *Programa de Profesores en secciones bilingües de español en centros educativos de Europa central, oriental y China* del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en España (MECD).

Por otro lado, las secciones bilingües en Eslovaquia también intervienen de manera muy activa en una diversa gama de actividades enfocadas a promover la cultura hispana, no solamente mediante la organización de distintos eventos culturales, sino también mediante viajes recreativos, educativos y de intercambio, realizados por los propios centros.

Como resultado, y teniendo en cuenta tanto los aspectos académicos como los culturales, los alumnos pertenecientes a secciones bilingües no se limitan a estudiar de forma muy intensa el idioma español (al terminar los estudios obtienen certificado de acreditación lingüística en el nivel C1), sino que realmente viven inmersos durante sus estudios secundarios en el mundo hispanohablante y su cultura, teniendo acceso a un constante intercambio lingüístico y cultural con estos países.

### **2.3. Tratamiento de variación lingüística en una clase de ELE de Secciones Bilingües**

Antes de ahondar en las cuestiones del reconocimiento y tratamiento de la variación lingüística en el ámbito de ELE, es importante destacar la visión policéntrica de la lengua española por parte de la Real Academia Española (RAE), institución importante tanto para hablantes nativos como extranjeros, ya sea de forma directa o indirecta. Esta conciencia de la RAE queda reflejada en el prólogo a su *Nueva Gramática de la Lengua Española*, elaborada en colaboración con la Asociación de Academias de la Lengua Española, donde se especifica que uno de los criterios fundamentales del trabajo de las Academias es la “asunción del principio de que la norma tiene hoy carácter policéntrico” (*Nueva gramática de la lengua española*, 2009: XLII).

Ahora bien, en lo que respecta al ámbito de ELE, según lo que expone el *Marco Común Europeo de Referencia* (MCER) en el punto 5.2.2.5. *Dialecto y acento*, los alumnos deberían tener al menos un conocimiento básico sobre la variación lingüística, siendo capaces de identificar la procedencia regional del hablante. Además, en varios puntos del documento

se resalta la importancia de que los alumnos de niveles superiores (C1-C2) sean capaces de entender cualquier tipo de discurso, incluso si el acento no les resulta familiar (2002).

En cuanto al *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC), como el mismo documento lo indica en el apartado de *Introducción General*, “Para desarrollar las especificaciones de los inventarios se parte del español peninsular central-septentrional y se incluyen especificaciones sobre otras variedades del español” (2008). No obstante, hay que reconocer que en el mismo documento se hace hincapié en que este no debe ser entendido como un instrumento normativo y que el docente puede adaptar dichos inventarios al contexto y las necesidades específicas de sus alumnos (2008).

Ahora bien, es importante conocer la propia planificación metodológica y de contenidos de las Secciones Bilingües, que se encuentra recogida en el *Currículo de lengua y literatura españolas. Cursos III, IV y V. Secciones Bilingües de Eslovaquia* (2016).

En cuanto a la elección de la variedad preferible, en el *Currículo de Secciones Bilingües* no encontramos ningún dato específico que nos permita establecer la variedad meta, sin embargo, sospechamos que el peso del PCIC, el prestigio abierto de la variedad castellana en el ámbito europeo y su historia como la variedad base de la estandarización se traducirán en el empleo de esta variedad como modelo.

En lo que respecta al tratamiento de la variación, en el *Currículo de Secciones Bilingües* se destaca la extensión del español y sus variedades geográficas como uno de los conceptos que el alumnado debería adquirir a lo largo de sus estudios. Además, se considera necesario que los alumnos sean capaces de “identificar los rasgos fonéticos y gramaticales que diferencian una variedad de español de otra” (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2016: 43).

Podemos reconocer, por tanto, que en lo que respecta a la política lingüística y la planificación de contenidos, las nociones básicas de la variación geográfica sí están incluidas en el currículo del alumno, quien, en teoría, debería poseer información necesaria para ser capaz de reconocer y valorar las distintas variedades de la lengua española.

### **3. OBJETIVOS E HIPÓTESIS**

Partiendo de las bases teóricas y de nuestro interés de estudiar la percepción de las variedades geográficas españolas por parte de alumnos eslovacos, nos planteamos las siguientes preguntas:

- a) ¿Existe alguna variedad que los alumnos encuestados consideren como la más correcta? ¿A qué se debe dicha elección?
- b) ¿Hasta qué punto los alumnos extranjeros son capaces de reconocer las distintas variedades geográficas del español? ¿Cuáles son las más y las menos reconocidas y por qué?
- c) ¿Con qué variedad española se sienten más identificados los estudiantes eslovacos y cuáles son los factores influyentes?
- d) ¿Cuáles son las actitudes y creencias de los estudiantes hacia la variedad evaluada y cuáles son las variedades mejor puntuadas? ¿Qué factores lingüísticos y sociales son los que influyen en su percepción de las distintas variedades?
- e) La opinión de los estudiantes sobre el hablante, la zona y la cultura de cada variedad correspondiente, ¿es positiva, negativa o neutra? ¿Por qué?

Sospechamos que las variedades más reconocidas serán la castellana y la rioplatense<sup>1</sup>, mientras que las demás contarán con un porcentaje de reconocimiento muy bajo. En cuanto a la identificación con la variedad y su valoración, suponemos que la variedad reconocida como la más correcta y prestigiosa, con la que más se identificarán los alumnos y la que mejores resultados obtendrá (tanto en la valoración directa como la indirecta) será la castellana. A su vez, sospechamos que los alumnos no identificarán la variedad rioplatense como cercana a la suya propia, puesto que es una de las variedades más alejadas de los alumnos, geográfica y lingüísticamente.

## **4. MARCO METODOLÓGICO**

### **4.1. Metodología**

Como ya hemos mencionado anteriormente, nuestro estudio se basa en el proyecto PRECAVES-XXI<sup>2</sup>, cuyo objeto de estudio son las actitudes y creencias de los hablantes hacia las variedades geográficas del español, sirviéndose de la técnica de pares falsos. En este

---

<sup>1</sup> Además de la cercanía geográfica, suponemos que el hecho de que la variedad castellana originalmente formó base de la estandarización del español podría resultar en una mayor familiaridad que los alumnos tendrán con la misma. La variedad rioplatense, por otro lado, se caracteriza por un rasgo fonético muy distinguido, el rehilamiento, que consiste en la pronunciación de sonidos correspondientes a las grafías “ll” e “y” como un sonido rehilante sonoro o sordo ([ka.‘βa.ʒo], [ka.‘βa.ʃo], “caballo”; [‘ma.ʒo], [‘ma.ʃo], “mayo”) (Moreno Fernández, 2009: 82-83).

<sup>2</sup>La validez del empleo de proyecto PRECAVES-XXI como base de nuestro estudio se fundamenta no solamente en el hecho de que cuenta con bases teóricas y metodológicas muy sólidas, sino también en que ya cuenta con los primeros resultados de investigaciones realizadas con jóvenes universitarios nativos (*Percepción de las variedades cultas del español: creencias y actitudes de jóvenes universitarios hispanohablantes*, 2018).

apartado nos limitaremos a mencionar algunos de los aspectos metodológicos centrales de dicho proyecto; para una explicación exhaustiva, *vid.* Cestero y Paredes (2018b).

El estudio se realiza por medio de una encuesta anónima, en línea (cada encuestado recibe un código único que le permite el acceso), de una duración de aproximadamente una hora y cuya estructura es la siguiente<sup>3</sup>:

En la primera parte se recogen datos personales y sociogeográficos del encuestado<sup>4</sup>. Además, se le pide que responda a la siguiente pregunta (general y abierta): “En su opinión, ¿en qué región o zona se habla mejor el español?”

En la segunda parte, el encuestado escuchará 16 grabaciones que se adscriben a las 8 áreas geográficas del español, y que permiten una sola escucha. Cada variedad aparece dos veces: una en discurso leído (todos los hablantes leen el mismo texto) y una en discurso espontáneo (todos los hablantes tratan el mismo tema). Dependiendo del código que se le asigne al encuestado, este escuchará durante toda la encuesta grabaciones de hombre o de mujer. Todas las grabaciones se adscriben a la norma culta de cada variedad geográfica en cuestión. En cuanto a la delimitación geográfica de las variedades, se parte de la división propuesta por Moreno Fernández (2009).

Tras escuchar cada grabación, el encuestado tiene que responder a una serie de preguntas, abiertas o cerradas, cuyo objetivo es obtener datos acerca de su valoración, tanto directa como indirecta, de la variedad.

En el caso de la valoración directa, se evalúan mediante una escala de diferencial semántico (de 1 a 6) los aspectos afectivos y cognoscitivos de la grabación. A continuación, el encuestado debe destacar los rasgos que considere especialmente negativos o positivos y, por último, debe indicar, en una escala de 1 a 6, hasta qué punto considera su propia variedad idéntica a la de la grabación.

La valoración indirecta consiste en evaluar al hablante de la grabación, la zona geográfica de la que el encuestado considera que este hablante procede y la cultura de dicha zona. La adscripción de la grabación a una región se realiza de manera libre, mientras que las demás preguntas se responden mediante escala o diferencial semántico. Asimismo, se le pide al encuestado que indique si conoce personas de la región en cuestión y, en caso afirmativo, mediante una pregunta abierta, apunte qué opinión le merecen.

---

<sup>3</sup>Para las capturas de pantalla de la encuesta, *vid.* Cestero y Paredes (2018b).

<sup>4</sup> Cada encuestado indica que acepta participar voluntariamente y de forma anónima en el estudio, marcando la casilla correspondiente.

Los datos obtenidos fueron sometidos al análisis cuantitativo<sup>5</sup> mediante el paquete estadístico IBM SPSS 20, aplicando principalmente las técnicas de estadística descriptiva (porcentajes, medias aritméticas), aunque para comprobar la significación de las variables “voz” y “discurso” (tablas 5 y 6) se emplearon las técnicas de estadística inferencial, en concreto tablas de contingencia y la prueba de  $\chi^2$  de Pearson<sup>6</sup>.

#### **4.2. Muestra**

La muestra del presente trabajo está compuesta por 26 nativos eslovacos procedentes de secciones bilingües: 21 de ellos de Gymnázium “Park mladéže” en Košice, 4 de Gymnázium “Mikuláš Kováč” de Banská Bystrica y 1 de Gymnázium “Martin Hattala” de Trstená. El muestreo se realizó de forma accidental no probabilística, es decir, mediante la técnica de “bola de nieve”. A cada estudiante se le facilitó por correo electrónico el enlace de la encuesta, junto con su código personal que permite el acceso a la misma.

En la encuesta participaron tanto alumnos que en el momento de hacerla estaban realizando sus estudios secundarios, como aquellos que ya estaban estudiando en la universidad. Dentro de los estudiantes de nivel preuniversitario, nos centramos únicamente en aquellos que en la fecha de la encuesta estaban matriculados en tercer, cuarto o quinto curso para asegurar un nivel de lengua suficientemente alto para que el alumno sea capaz de resolver satisfactoriamente la encuesta<sup>7</sup>.

La decisión de trabajar con una muestra tan específica se fundamenta en varias premisas:

- De esta manera nos aseguramos de que los participantes tienen un nivel lingüístico alto, lo que nos permite minimizar los errores por falta de comprensión.
- Teniendo en cuenta que un gran porcentaje de los docentes de estos centros tiene procedencia hispanohablante nativa (tanto española como hispanoamericana, aunque esta segunda en menor medida), nos aseguramos de que la mayoría de nuestros encuestados haya entrado en contacto con más de una variedad culta a lo largo de sus estudios.

---

<sup>5</sup> El tratamiento estadístico es necesario por el hecho de que, aunque la muestra presente únicamente 26 individuos, cada uno de ellos evalúa 16 grabaciones, con lo cual en realidad se evalúan 416 grabaciones en total.

<sup>6</sup> Para una descripción más detallada de dicha prueba véase apartado 5.2. de este artículo.

<sup>7</sup> Para comprobar que el empleo de la encuesta PRECAVES-XXI realmente era viable en el caso de estudiantes de ELE, escogimos a dos alumnas que cumplían con el perfil medio de la muestra. Una vez terminada la encuesta, les pedimos su opinión acerca de su dificultad (tanto lingüística como estructural). Como ambas participantes afirmaron que pudieron realizar la encuesta sin problemas, decidimos proceder con el estudio.

- Por último, sabiendo que los centros bilingües dependen directamente del MECD que, además, permite un flujo continuo de profesores nativos procedentes del propio sistema educativo español a estos centros, nos interesa saber cuáles son las actitudes y creencias que los alumnos forman hacia las variedades de este idioma, pero, en cierto modo, también hacia la propia cultura española.

La composición de la muestra se puede observar en la tabla 1.

**Tabla 1: Composición de la muestra**

SECCIONES BILINGÜES		N
SEXO	Hombres	8
	Mujeres	18
ESTUDIOS	1: Preuniversitarios (no finalizados)	12
	2: Universitarios (no finalizados)	10
	3: Universitarios con formación filológica (no finalizados)	4
TOTAL		26

Las variables que se han tratado en este trabajo son las siguientes:

- Propias de la grabación: voz evaluada (hombre/mujer), discurso evaluado (leído/espontáneo).
- Propias del encuestado: estudios (preuniversitarios/universitarios sin formación filológica/universitarios con formación filológica) y estancia en países hispanohablantes.

Puesto que la edad de los encuestados está comprendida entre 17 y 24 años, la variable “edad” no se ha tenido en cuenta, al igual que la variable “sexo”, al contar con un número bastante limitado de encuestados masculinos. La variable “estancia” tampoco se tuvo en cuenta para el análisis, puesto que únicamente 10 encuestado habían realizado estancias largas (superiores a un mes) en un país hispanohablante (4 de ellos dentro de la variedad castellana, 5 dentro de la variedad andaluza y 1 dentro de la variedad centroamericana), lo que no nos permite llevar a cabo un estudio contrastivo. Tras un primer sondeo, la variable “estudios” tampoco resultó significativa desde el punto de vista cuantitativo, por lo que no la incluimos en el apartado de resultados<sup>8</sup>. Hay que mencionar también que,

<sup>8</sup> Si bien es cierto que este resultado ya de por sí parece interesante, sospechamos que esta variable tendría que estudiarse de manera conjunta con la de “estancia dentro de un país hispanohablante”.

dado un reconocimiento muy bajo de la mayoría de las variedades, para el análisis de la identificación con la variedad y la valoración directa e indirecta de las variedades solo se tuvieron en cuenta las tres variedades más reconocidas: castellana, andaluza y rioplatense.

## 5. RESULTADOS

### 4.3. Las variedades y su prestigio

En cuanto a la primera pregunta: “En su opinión, ¿en qué región o zona se habla mejor el español?”, en la tabla 2 se puede observar que más de la mitad de la muestra considera que la mejor variedad es la del centro y norte de la Península. Entre las respuestas que se refieren a esta zona encontramos tanto denominaciones más genéricas (“centro”, “Castilla”, “Castilla y León”, “Castilla la Mancha”, “centro de España” o “Galicia”), como otras muy concretas (“Madrid”, “Valencia”, “Salamanca”, “Barcelona”). Las otras opciones, en este caso, la variedad andaluza y centroamericana, son claramente minoritarias.

De estos datos puede desprenderse que los alumnos de secciones bilingües eslovacas claramente identifican la variedad castellana como la más prestigiosa, con lo cual siguen manteniendo el tópico que menciona Moreno Fernández y según el cual “se sigue afirmando que el mejor español –el más «puro»– es el de Castilla” (2012: 221). Además, unos patrones muy similares se pueden apreciar en el caso de estudiantes universitarios nativos europeos (*Percepción de las variedades cultas del español: creencias y actitudes de jóvenes universitarios hispanohablantes*, 2018: 55, 96, 121, 152 y 186).

**Tabla 2: Resultados generales de reconocimiento de variedades como las más correctas**

	n	%
Castellana	15	57,69%
Andaluza	3	11,54%
Centroamericana	1	3,85%
General España	2	7,69%
No hay/matices	3	11,54%
Otros	1	3,85%
NS/NC	1	3,85%
Total	26	100,00%

La muestra seleccionada no nos permite estudiar adecuadamente esta última, no obstante, en trabajos futuros esperamos poder analizar ambas variables con más detenimiento.

En cuanto a la influencia de los estudios en la elección de la variedad más prestigiosa, destaca el hecho de que 3 de 4 estudiantes pertenecientes al nivel 3 (estudios universitarios de filología o traducción) no consideren que haya una variedad más correcta o, al menos, duden de su existencia. Nuestra muestra no nos permite sacar conclusiones objetivas, sin embargo, sospechamos que, si se ampliara, esta sería una variable significativa.

#### **4.4. Reconocimiento de las variedades**

Dada la elevada dificultad que puede presentar el reconocimiento de las variedades para los estudiantes extranjeros, decidimos desviarnos ligeramente de las bases metodológicas del proyecto PRECAVES-XXI y dividir el grado de acierto en cuatro secciones: reconocido (acierto exacto de la variedad, por ejemplo, cuando el encuestado indica “Andalucía” o “Cádiz” para la grabación de la variedad andaluza), genérico (en casos como indicar “Hispanoamérica” para la grabación de la variedad caribeña), mantenimiento de conservación/innovación (no reconocido, pero manteniendo la diferenciación entre variedad innovadora y conservadora, por ejemplo, cuando el encuestado apunta “Chile” para la variedad rioplatense) y no reconocido (sin que se mantenga la diferenciación entre variedad innovadora y conservadora; por ejemplo, en casos cuando se apunta “Madrid” para la grabación de la variedad caribeña).

En el caso de mantenimiento de conservación o innovación, partimos de la idea de que existen variedades conservadoras (castellana, mexicana, andina) e innovadoras (andaluza, canaria, caribeña, rioplatense, chilena), y que consiste en que mientras que las primeras suelen mantener elementos lingüísticos, las segundas suelen optar por su pérdida, debilitamiento o simplificación<sup>9</sup> (Moreno Fernández, 2009: 80). En aquellos casos en los que el encuestado se equivoca, pero sí se mantiene dentro de grupo innovador/conservador, está demostrando que, como mínimo, es capaz de reconocer que ambas variedades comparten ciertos rasgos, lo que puede ser especialmente interesante en el caso de los extranjeros.

---

<sup>9</sup> Las variedades innovadoras suelen caracterizarse por debilitamiento, aspiración u omisión de vocales finales de la sílaba, incluida la -/s/ implosiva (“verdá” por verdad, “casa” por casas), pérdida o debilitamiento de consonantes oclusivas intervocálicas (“cansao” por “cansado”), desafricación del sonido prepalatal africado sordo ([‘ko.ʃe], “coche”), aspiración de la velar fricativa sorda ([ha.‘mon], “jamón”), neutralización de /l/ y /r/ (“corchón” por “colchón” o “amol” por “amor”), y simplificación de grupos consonánticos cultos (“pahto” por “pacto”), mientras que las variedades conservadoras se caracterizan por la tendencia a mantener consonantes finales e intervocálicas, conservar el sonido prepalatal africado sordo /tʃ/ y la velar fricativa sorda /x/, distinguir entre /l/ y /r/ y mantener los grupos cultos (Moreno Fernández, 2009: 81).



**Tabla 3: Reconocimiento general de las variedades**

	<b>n</b>	<b>%</b>
<b>Reconocido</b>	72	19,46%
<b>Genérico</b>	79	21,35%
<b>Mantenimiento conservación/innovación</b>	79	21,35%
<b>No reconocido</b>	140	37,84%
<b>No reconocido (total)</b>	219	59,19%
Todas	370	100,00%

Como se puede apreciar en la tabla 3, el reconocimiento exacto es relativamente bajo (19,46%), lo que no parece nada sorprendente dada la dificultad ya mencionada. Además, en muchas ocasiones se opta por contestar de forma genérica (21,35%). Sin embargo, los encuestados fueron capaces de reconocer en un 21,35% el carácter innovador o conservador de las variedades (además de los aciertos exactos y genéricos), lo que demuestra que tienen que poseer conocimientos fonéticos, lingüísticos o morfosintácticos que les permiten establecer esta relación.

Ahora bien, es muy interesante saber qué grado de acierto se da en cada variedad (tabla 4).

**Tabla 4: Reconocimiento específico de las variedades concretas**

<b>Variedad castellana</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Reconocido	28	57,14%
Genérico	12	24,49%
Mantenimiento conservación/innovación	0	0,00%
No reconocido	9	18,37%
No reconocido (total)	9	18,37%
Total	49	100,00%
<b>Variedad andaluza</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Reconocido	18	38,30%
Genérico	13	27,66%
Mantenimiento conservación/innovación	1	2,13%
No reconocido	15	31,91%
No reconocido (total)	16	34,04%
Total	47	100,00%
<b>Variedad canaria</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Reconocido	2	4,76%
Genérico	10	23,81%
Mantenimiento conservación/innovación	12	28,57%
No reconocido	18	42,86%
No reconocido (total)	30	71,43%
Total	42	100,00%
<b>Variedad mexicana</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Reconocido	4	9,09%
Genérico	11	25,00%
Mantenimiento conservación/innovación	11	25,00%
No reconocido	18	40,91%
No reconocido (total)	29	65,91%

<b>Variedad caribeña</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Reconocido	1	2,08%
Genérico	10	20,83%
Mantenimiento conservación/innovación	12	25,00%
No reconocido	25	52,08%
No reconocido (total)	37	77,08%
Total	48	100,00%
<b>Variedad andina</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Reconocido	0	0,00%
Genérico	9	18,37%
Mantenimiento conservación/innovación	24	48,98%
No reconocido	16	32,65%
No reconocido (total)	40	81,63%
Total	49	100,00%
<b>Variedad chilena</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Reconocido	0	0,00%
Genérico	6	13,64%
Mantenimiento conservación/innovación	14	31,82%
No reconocido	24	54,55%
No reconocido (total)	38	86,36%
Total	44	100,00%
<b>Variedad rioplatense</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Reconocido	19	40,43%
Genérico	8	17,02%
Mantenimiento conservación/innovación	5	10,64%
No reconocido	15	31,91%
No reconocido (total)	20	42,55%
Total	47	100,00%

Total	44	100,00%
-------	----	---------

Como se puede observar, mientras las variedades castellana, andaluza y rioplatense cuentan con un grado de reconocimiento relativamente alto, en el caso de otras el porcentaje del reconocimiento exacto es de un 0%, o, si no, ínfimo, lo que demuestra la poca familiaridad que los encuestados tienen con estas variedades. De manera general, la variedad que parece ser la más fácilmente reconocible es la propia del centro-norte de España. Los resultados relativos al reconocimiento de la variedad, además, parecen seguir unos patrones muy similares a los obtenidos en estudios con hablantes nativos, donde en el caso de hablantes europeos las variedades más reconocidas son, por un lado, la rioplatense y, por el otro, las europeas: castellana, andaluza y canaria, mientras que las demás variedades americanas obtienen grado de reconocimiento muy bajo (Cestero y Paredes, 2018a; Hernández Cabrera y Samper Hernández, 2018; Manjón-Cabeza Cruz, 2018; Méndez Guerrero, 2018; Santana Marrero, 2018a).

En cuanto a las variables “discurso” y “voz”, mediante la prueba  $\chi^2$  de Pearson<sup>10</sup> pudimos comprobar que ambas resultan significativas para el reconocimiento de la variedad (tabla 5 y 6). En el caso del discurso, es el espontáneo el que facilita el reconocimiento exacto o, en su defecto, el mantenimiento de la adscripción a la variedad conservadora/innovadora, frente al discurso leído, donde pasa todo lo contrario: aumenta la adscripción genérica de las variedades y sube el número de casos no reconocidos. La explicación más probable es que el discurso leído, dado su carácter, tiende a acercarse más a la escritura y debilita los rasgos vernaculares. Al contrario, el discurso espontáneo sí los mantiene, lo que eleva la probabilidad del reconocimiento exacto de la variedad. Estos datos nos permiten confirmar, una vez más, que nuestros encuestados sí aplican sus conocimientos fonéticos a la hora de identificar las variedades.

En el caso de la variable “voz”, la voz femenina facilita el reconocimiento exacto de la variedad frente a la voz masculina, así como la adscripción genérica. Quizás podría relacionarse este hecho con que las mujeres suelen optar por formas de prestigio abierto

---

<sup>10</sup>La prueba  $\chi^2$  de Pearson es una prueba no paramétrica que permite establecer si hay relación entre dos variables categóricas, en este caso, el reconocimiento de la variedad y el discurso (tabla 5) o la voz (tabla 6) de la grabación. Se plantean dos hipótesis, la hipótesis nula ( $H_0$ ), según la que no hay relación entre las dos variables, es decir, los resultados se deben al azar, y la hipótesis alternativa ( $H_1$ ), según la que sí existe esa relación. Se lleva a cabo un contraste de hipótesis y si el p-valor obtenido mediante esta prueba es inferior a 0,05, se rechaza la hipótesis nula, es decir, los resultados no se deben al azar y sí existe relación entre las variables (Herrera Soler et al., 2011: 178-183).

más frecuentemente que los hombres (Almeida, 2003: 153), lo que podría reflejarse en las grabaciones en tanto que los hombres y las mujeres optarían por realizaciones lingüísticas diferentes, no obstante, para demostrarlo, sería imprescindible llevar a cabo un análisis minucioso de cada grabación, lo que excede los objetivos de este trabajo.

**Tabla 5: Reconocimiento de la variedad según el discurso**

	Espontáneo		Leído	
	n	%	n	%
<b>Reconocido</b>	43	22,75%	29	16,02%
<b>Genérico</b>	31	16,40%	48	26,52%
<b>Mantenimiento conservación/innovación</b>	48	25,40%	31	17,13%
<b>No reconocido</b>	67	35,45%	73	40,33%
Total	189	100,00%	181	100,00%
<b>p-valor = 0.018</b>				

**Tabla 6: Reconocimiento de la variedad según la voz**

	Hombre		Mujer	
	n	%	n	%
<b>Reconocido</b>	38	16,70%	34	23,80%
<b>Genérico</b>	37	16,30%	42	29,40%
<b>Mantenimiento conservación/innovación</b>	59	26,00%	20	14,00%
<b>No reconocido</b>	93	41,00%	47	32,90%
Total	227	100,00%	143	100,00%
<b>p-valor = 0.001</b>				

Otro apartado interesante en este caso es el del reconocimiento erróneo de una variedad por otra diferente (variedades “falsas”). Como se puede observar en la tabla 7, las dos variedades que de manera equivocada más se le adscribieron a otra variedad son la castellana y la andaluza, posiblemente porque son las más cercanas para el hablante extranjero europeo.

El grado de mantenimiento de distinción conservador/innovador es relativamente alto (por ejemplo, 17 andinos adscritos al norte de España, 11 caribeños adscritos a Andalucía,

etc.), sin embargo, llama mucha atención el falso reconocimiento de la variedad caribeña como castellana en 10 casos, ya que se trata de variedades relativamente alejadas lingüísticamente, lo que parece demostrar la falta de familiaridad con la variedad caribeña por parte de los encuestados.

**Tabla 7: “Variedades falsas”**

<b>Falsos castellanos</b>	n=70	<b>Falsos canarios</b>	n=0	<b>Falsos caribeños</b>	n=7	<b>Falsos chilenos</b>	n=4
Andaluza	9	Castellana	0	Castellana	0	Castellana	0
Canaria	8	Andaluza	0	Andaluza	1	Andaluza	0
Mexicana	10	Mexicana	0	Canaria	1	Canaria	1
Caribeña	10	Caribeña	0	Mexicana	0	Mexicana	3
Andina	17	Andina	0	Andina	3	Caribeña	0
Chilena	9	Chilena	0	Chilena	2	Andina	0
Rioplatense	7	Rioplatense	0	Rioplatense	0	Rioplatense	0
<b>Falsos andaluces</b>	n=45	<b>Falsos mexicanos</b>	n=18	<b>Falsos andinos</b>	n=14	<b>Falsos rioplatenses</b>	n=8
Castellana	6	Castellana	0	Castellana	0	Castellana	1
Canaria	9	Andaluza	1	Andaluza	2	Andaluza	0
Mexicana	3	Canaria	3	Canaria	1	Canaria	0
Caribeña	11	Caribeña	3	Mexicana	2	Mexicana	3
Andina	1	Andina	7	Caribeña	3	Caribeña	1
Chilena	10	Chilena	1	Chilena	3	Andina	1
Rioplatense	5	Rioplatense	3	Rioplatense	3	Chilena	2

#### 4.5. Proximidad entre la variedad evaluada y la variedad “propia”

A partir de esta pregunta y en adelante decidimos trabajar únicamente con casos de reconocimiento exacto y reconocimiento genérico, puesto que de otra manera resulta difícil discernir si el encuestado está valorando la variedad que escucha o la que piensa escuchar, dato importante a la hora de interpretar los resultados. Asimismo, dado el bajo índice de reconocimiento en las demás variedades, a partir de este punto nos centramos únicamente en la variedad castellana, andaluza y rioplatense.

En la tabla 8 se pueden observar los resultados acerca del grado en el que los encuestados se identifican con la variedad de la grabación. Los valores están expresados en media

aritmética de una escala de 1 a 6 (de menor a mayor identificación, respectivamente), en el primer caso teniendo en cuenta únicamente los casos de reconocimiento exacto; en el segundo, sumándoles también los casos de reconocimiento genérico.

**Tabla 8: Identificación general de la variedad evaluada con la variedad del encuestado**

<b>Identificación general</b>			
	<b>Variedad castellana</b>	<b>Variedad andaluza</b>	<b>Variedad rioplatense</b>
<b>Solo reconocidos</b>	3,82	2,17	1,37
<b>Con genéricos</b>	3,55	2,35	1,48

Como se puede observar, la diferencia entre el índice de identificación con la variedad castellana y las otras dos variedades es relativamente alta. Si bien es cierto que no podemos saber cuál es la variedad propia de los encuestados, estos resultados apuntan a dos posibilidades: a) la variedad de los encuestados se adscribe a la variedad centro-norte peninsular, b) los encuestados creen emplear dicha variedad. No obstante, sospechamos que los alumnos extranjeros, como mínimo, tenderán a seguir las variedades conservadoras, ya que estas, por su naturaleza, se acercan más al estándar y a la escritura por su tendencia al mantenimiento de los elementos lingüísticos. Además, el hecho de que los alumnos se identifiquen con la variedad andaluza y rioplatense más en el discurso leído que en el espontáneo, mientras que en el caso de la castellana el factor discurso no parece tener importancia (tabla 9), parece sustentar esta hipótesis, tanto por la cercanía existente entre el discurso leído y la escritura como por el carácter conservador de la variedad castellana.

El factor voz también parece ser relevante (tabla 10), puesto que, en las tres variedades, el índice es más alto en el caso de la voz masculina, lo que resulta sorprendente, ya que la mayoría de la muestra está constituida por mujeres.

**Tabla 9: Identificación con la variedad según el discurso evaluado**

<b>Discurso espontáneo</b>			
	<b>Variedad castellana</b>	<b>Variedad andaluza</b>	<b>Variedad rioplatense</b>
<b>Solo reconocidos</b>	3,82	1,82	1,22
<b>Con genéricos</b>	3,75	1,94	1,42

<b>Discurso leído</b>			
	<b>Variedad castellana</b>	<b>Variedad andaluza</b>	<b>Variedad rioplatense</b>
<b>Solo reconocidos</b>	3,82	2,71	1,50
<b>Con genéricos</b>	3,35	2,86	1,53

**Tabla 10: Identificación con la variedad según la voz evaluada**

<b>Voz hombre</b>			
	<b>Variedad castellana</b>	<b>Variedad andaluza</b>	<b>Variedad rioplatense</b>
<b>Solo reconocidos</b>	4,00	2,36	1,86
<b>Con genéricos</b>	3,78	2,59	1,75

<b>Voz mujer</b>			
	<b>Variedad castellana</b>	<b>Variedad andaluza</b>	<b>Variedad rioplatense</b>
<b>Solo reconocidos</b>	3,50	1,86	1,08
<b>Con genéricos</b>	3,24	2,07	1,27

#### **4.6. Valoración directa de las variedades**

En este apartado analizamos las primeras tres preguntas de la encuesta, relacionadas con la valoración directa de la variedad.

Para la primera pregunta se tienen en cuenta únicamente variedades reconocidas exactamente. En la tabla 11 se recogen medias aritméticas de una escala de 1 a 6 (de peor a mejor valoración, respectivamente). Como se puede observar en la tabla 11, la variedad mejor valorada es la castellana, seguida de la rioplatense y, por último, la andaluza, aunque las diferencias son relativamente bajas. No obstante, cabe destacar que la valoración general de las tres variedades es bastante alta.

**Tabla 11: Valoración media de las variedades**

<b>Valoración media según variedad</b>			
	<b>Media cognitiva</b>	<b>Media afectiva</b>	<b>Media general</b>
<b>Variedad castellana</b>	4,16	4,07	4,11
<b>Variedad rioplatense</b>	4,03	3,74	3,87
<b>Variedad andaluza</b>	3,66	3,54	3,59

Las medias cognitivas y afectivas no presentan muchas diferencias, incluso las cognitivas son ligeramente más altas. Estos datos se merecen, sin duda, un estudio mucho más

detallado que supera los objetivos de este trabajo, sin embargo, podemos intuir que esta falta de supremacía de medias afectivas podría deberse a que la lengua española como conjunto ya de por sí no es la lengua nativa de nuestros encuestados. Es, por tanto, difícil que sientan más proximidad afectiva hacia unas variedades u otras.

En las preguntas 2 y 3 de la encuesta se les pidió a los estudiantes que destacaran de manera libre un elemento de la pronunciación que más y que menos les haya gustado. Para el análisis de estas dos preguntas tenemos en cuenta tanto el reconocimiento exacto como el reconocimiento genérico de las variedades.

En el caso de la variedad centro-norte peninsular española, los aspectos más destacados como positivos fueron la claridad del habla, el mantenimiento de consonantes finales, la no aspiración de la velar fricativa sorda y una velocidad de habla adecuada para la comprensión. Nos encontramos con varios casos en los que el encuestado consideró que el sujeto en cuestión “habla bien”, “pronuncia todo muy bien”, tiene una “pronunciación clara”, se nota la “seguridad y fluidez en su voz”. En el caso de aspectos negativos, las opiniones parecen ser muy dispersas (algunos consideran que la pronunciación es muy lenta, otros que es muy rápida, los encuestados también mencionan la omisión de algunos sonidos, aunque sin especificar cuáles, y un uso frecuente de muletillas), sin embargo, de las 23 contestaciones, en 12 casos el encuestado considera que no hay ningún aspecto que especialmente le disguste. Estos datos muestran una clara inclinación a valorar bien la variedad castellana, así como el hecho de que su cercanía con la escritura sea mayor que en el caso de otras variedades.

En cuanto a la variedad del sur de la Península, las opiniones no siguen una línea clara. De manera positiva se remarcó una velocidad adecuada, la variedad en la pronunciación y su claridad, sin embargo, de forma negativa se valoró la pronunciación como muy monótona, poco clara y con muchas pausas. Algunos de los encuestados también resaltaron que el hablante “se come las letras”, es decir, omite algunos sonidos, principalmente la /s/ implosiva, y desafrica el sonido palatal africado sordo. Teniendo en cuenta estos datos, podemos concluir que, según los encuestados, los cambios fonéticos con respecto al estándar fueron considerados como negativos.

En la variedad rioplatense podemos ver, una vez más, que el alejamiento en la pronunciación con respecto al estándar se considera negativo. Tanto el rehilamiento como

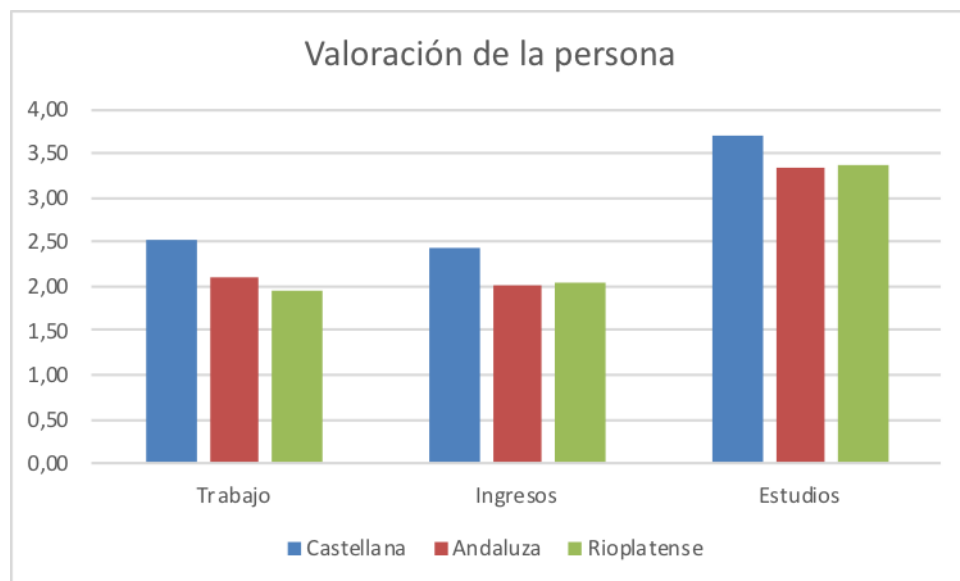


el seseo<sup>11</sup> fueron valorados de forma negativa, aunque es cierto que uno de los encuestados considera el rehilamiento como aspecto positivo. Entre los aspectos positivos destacados por los encuestados podemos mencionar la entonación, en una de las respuestas incluso se valoró el discurso de la siguiente manera: “muy vivo y ameno, su pronunciación me parece simpática”.

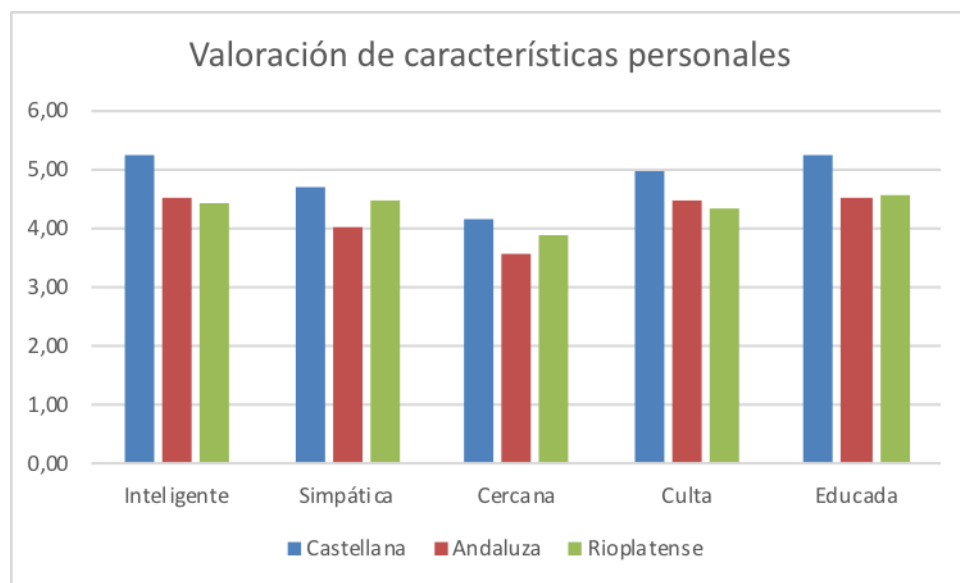
#### 4.7. Valoración indirecta de las variedades

En este apartado se analiza la valoración indirecta de la variedad, basada en la persona que habla, en la zona geográfica de su procedencia y en la cultura de esta región. En los tres apartados partimos únicamente de los casos de reconocimiento exacto de la variedad. En el caso de la valoración de la persona que habla, los datos se ven reflejados en el gráfico 1 (medias aritméticas de escala de 1 a 3 para “trabajo” e “ingresos”, de 1 a 4 para “estudios”) y en el gráfico 2 (medias aritméticas de escala de 1 a 6 de diferencial semántico).

**Gráfico 1: Valoración indirecta según la persona que habla**



<sup>11</sup> El seseo, característico de Andalucía (aunque no de manera generalizada), Islas Canarias y todas las variedades hispanoamericanas, consiste en que el sistema fonológico de estas zonas únicamente contiene el fonema fricativo sordo /s/, mientras que el fonema interdental fricativo sordo /θ/ está ausente (por ejemplo, [‘su.sjo], “sucio”) (Moreno Fernández, 2009: 82).

**Gráfico 2: Valoración indirecta según las características personales del hablante**

Como se puede observar, la valoración es, en general, bastante alta para todas las variedades, pero en ambos gráficos se muestra la tendencia de valorar ligeramente mejor la variedad castellana. En el caso de las variedades andaluza y rioplatense apenas se perciben diferencias, aunque de manera general podemos decir que la variedad rioplatense queda ligeramente mejor evaluada. Por tanto, podemos concluir que la valoración indirecta según la persona que habla sigue unos patrones muy similares que la valoración directa de la variedad lo que, una vez más, demuestra que la variedad castellana, al menos para nuestros encuestados, goza del mayor prestigio social y lingüístico.

Una vez valorada la persona que habla, el encuestado tuvo que indicar si conoce personas de la región o no, dato que, a nuestro juicio, podría ser muy relevante en la formación de actitudes y creencias hacia las variedades en cuestión. No obstante, la valoración de esta pregunta nos resulta especialmente difícil, puesto que, por la propia característica de las secciones bilingües, de forma inevitable cada encuestado tiene que conocer al menos a una persona procedente de España y, sin embargo, la respuesta de muchos fue negativa. Sospechamos que esto podría deberse a que el alumno solo considera en esta pregunta a aquellos conocidos que no forman parte de su círculo académico. Lo que sí podemos incluir son las valoraciones libres en aquellos casos en los que el encuestado contestó positivamente.

Las opiniones en el caso de todas las variedades fueron muy parecidas, aludiendo al carácter abierto, generoso, amable y amistoso de la persona. Particularmente podríamos destacar

la aparición de estereotipos como “divertido”, “temperamental” o “que sabe disfrutar de la vida” en el caso de la variedad andaluza y valoraciones como “son muy particulares dentro del mundo hispanohablante” o “dramáticos” en el caso de la variedad rioplatense.

En cuanto a las valoraciones de la región y la cultura, una vez más, estas siguen unas tendencias muy similares a los apartados anteriores. En la tabla 12 se muestran las medias aritméticas, trabajando con una escala de 1-6 de diferencial semántico.

**Tabla 12: Valoración general según la región y la cultura**

Valoración general región		Valoración general cultura	
Castilla	4,65	Castilla	4,52
Andalucía	4,06	Andalucía	3,81
Río de la Plata	4,31	Río de la Plata	4,17

## 5. CONCLUSIONES

Tal y como hemos visto, la inmensa mayoría de nuestros encuestados considera que la variedad más correcta y prestigiosa es la castellana. Es, además, esta misma variedad la que goza del mayor reconocimiento por parte de los encuestados, con la que más se identifican y la que mejor valoran, tanto en el caso de valoraciones directas como indirectas. Teniendo en cuenta que actualmente se trata de la variedad más prestigiosa dentro del ámbito europeo y que es la variedad que originalmente formó la base de la estandarización del español, este dato no nos parece sorprendente. Además, como pudimos comprobar, el mantenimiento de elementos lingüísticos en la pronunciación fue valorado positivamente frente a su omisión, lo que demuestra que el conservadurismo lingüístico y la cercanía con la escritura juegan un papel importante en la percepción de las variedades por parte de alumnos extranjeros.

En cuanto al reconocimiento de las demás variedades, tal y como lo suponíamos, la variedad rioplatense es de las más fácilmente reconocibles, puesto que presenta rasgo muy específico de la pronunciación: el rehilamiento. Otra de las variedades con índice relativamente alto de reconocimiento es la variedad andaluza. Teniendo en cuenta los rasgos resaltados por los propios encuestados, parece ser que es la omisión de la -s/

implosiva el rasgo clave en el reconocimiento de esta variedad. Por último, el alto índice de mantenimiento de distinción entre variedades innovadoras y conservadoras demuestra claramente que los encuestados reconocen bastante bien los rasgos fonéticos de las distintas variedades, sin embargo, tienen muy poca familiaridad con las variedades canaria, centroamericana, caribeña, andina y chilena.

Si comparamos nuestros resultados con las investigaciones realizadas con hablantes nativos europeos, podemos observar claras coincidencias en varios de los casos. Esto no resulta nada sorprendente si tenemos en cuenta que las actitudes y creencias no solo surgen de la propia conciencia lingüística del hablante, sino que también se transmiten, siendo unos de los principales transmisores de prestigio lingüístico los docentes, dato muy importante sobre todo en el caso de alumnos de ELE

En la realidad diaria de una clase de ELE en contexto europeo y partiendo también de la propia experiencia de la autora, procedente de sección bilingüe eslovaco-española, el contacto con la variedad castellana y andaluza suele ser el más frecuente. Además, si nos ponemos en la perspectiva de los alumnos, esta elección parece ser lógica, puesto que en Europa es esta misma variedad la que goza del mayor prestigio abierto. Es lógico, por tanto, que los alumnos reconozcan esta variedad como la más cercana a aquella que ellos consideran que emplean, y que la valoren como la más correcta y prestigiosa. Si bien es cierto que las obras académicas le conceden cada vez mayor importancia al carácter pluricéntrico del español y que los documentos más importantes en la didáctica de ELE (MCER, PCIC o, en nuestro caso, el *Currículo de Secciones Bilingües*) sí contemplan la enseñanza de la variación lingüística, los resultados de nuestro estudio apuntan a que los alumnos siguen considerando que el conservadurismo es más prestigioso que la innovación, generalmente tomando por modelo la variedad castellana. Por tanto, nos parece importante que los profesores de ELE hagan hincapié en que no existen variedades lingüísticamente mejores y peores, sobre todo si se trata de su modalidad culta, y que los cambios en pronunciación entre unas variedades y otras no tienen que ser valorados de forma negativa o como erróneos, sino, simplemente, como diferentes.

Por último, cabe destacar que el propósito principal de este trabajo es realizar un primer acercamiento a la problemática de las actitudes y creencias en el colectivo de estudiantes eslovacos y muchos de los aspectos que se merecen especial interés no han podido ser tratados (por ejemplo, estancias largas en países hispanohablantes). Además, nuestros resultados apuntan a que, en el caso de alumnos extranjeros, probablemente sería

necesario un cambio metodológico para poder incluir algunas de las variables que parecen significativas (principalmente en lo que se refiere a tener contacto con hablantes nativos de las distintas variedades). En trabajos futuros esperamos poder ahondar más no solo en el estudio de la percepción de las variedades en colectivos de hablantes extranjeros (ampliando la muestra y añadiendo más variables), sino también realizar un análisis contrastivo con los hablantes nativos y, por último, aplicar los resultados al contexto de la didáctica del español como lengua extranjera.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

**Almeida**, M. *Sociolingüística*. La Laguna: Universidad de La Laguna, 2003.

**Anadón Pérez**, M. J. "Hispanoamérica y el español de América en la enseñanza del español como segunda lengua entre alumnos ingleses". Trabajo Fin de Máster. Barcelona: Universidad de Barcelona, 2003.

**Beaven**, T. y **Garrido**, C. "El español tuyo, el mío, el de aquél... ¿Cuál para nuestros estudiantes?". Martín Zorraquino, M. A., et al. (eds.), *¿Qué español enseñar?: norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros: actas del XI Congreso Internacional ASELE*. (Zaragoza, 13-16 de septiembre de 2000). Zaragoza: Universidad de Zaragoza, 2000, 181-190.

**Campos Bandrés**, I. O. *Lengua minorizada y enseñanza: actitudes, metodologías y resultados de aprendizaje en el caso del aragonés*. Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza, 2018.

**Cestero**, A. M. y **Paredes**, F. "Creencias y actitudes de los jóvenes universitarios del centro-norte de España hacia las variedades cultas del español". *Boletín de Filología de la Universidad de Chile*. 2018a, Vol. 53, N. 2, 45-86.

—. "Creencias y actitudes hacia las variedades cultas del español actual: el proyecto PRECAVES XXI". *Boletín de Filología de la Universidad de Chile*. 2018b, Vol. 53, N. 2, 11-43.

**Chiquito**, A. B., **Quesada Pacheco**, M. Á, eds. *Actitudes lingüísticas de los hispanohablantes hacia el idioma español y sus variantes*. Bergen: University of Bergen, 2014.

**Cobo de Gambier**, N. "Creencias y actitudes sociolingüísticas en la clase universitaria de E/LE en Alemania". Tesis Universidad Antonio de Nebrija, 2011. Digital.

**Fairweather**, E. "Las actitudes de profesores de español como lengua extranjera (ELE) hacia las variedades dialectales del español". Trabajo Fin de Máster Universidad de Estocolmo, 2013. Digital.

**Fernández Martín, P.** “La conciencia lingüística en el aula de ELE: lengua artificial, lengua natural y diversidad sociolingüística”. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*. 2014, N. 3, 31-61.

**Hernández Cabrera, E. y Samper Hernández, M.** “Creencias y actitudes de los jóvenes universitarios canarios hacia las variedades cultas del español”. *Boletín de Filología de la Universidad de Chile*. 2018, Vol. 53, N. 2, 179-208.

**Herrera Soler, H., et al.** *Estadística aplicada a la investigación lingüística*. Madrid: EOS, 2011.

**Instituto Cervantes.** *Plan curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español*, Instituto Cervantes, 2008. Web. 20 de diciembre de 2018.

[https://cvc.cervantes.es/ENSEÑANZA/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/default.htm](https://cvc.cervantes.es/ENSEÑANZA/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm)

**Izquierdo Gil, M.C.** “¿Qué variedades léxicas enseñar en el nivel elemental? El caso de adolescentes francohablantes en un marco escolar”. Martín Zorraquino, M. A., et al. (eds.), *¿Qué español enseñar?: norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros: actas del XI Congreso Internacional ASELE*. (Zaragoza, 13-16 de septiembre de 2000). Zaragoza: Universidad de Zaragoza, 2000, 181-190.

**López Morales, H.** *Sociolingüística*. Madrid: Gredos, 2004.

**Manjón-Cabeza Cruz, A.** “Creencias y actitudes de los jóvenes universitarios granadinos hacia las variedades cultas del español”. *Boletín de Filología de la Universidad de Chile*. 2018, Vol. 53, N. 2, 145-177.

**Méndez Guerrero, B.** “Creencias y actitudes de los jóvenes universitarios mallorquines hacia las variedades cultas del español”. *Boletín de Filología de la Universidad de Chile*. 2018, Vol. 53, N. 2, 87-114.

**Milroy, J.** “Language ideologies and the consequences of standardization”. *Journal of Sociolinguistics*. 2001, Vol. 5, N. 4, 530-555

**Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.** *Currículo de lengua y literatura españolas. Cursos III, IV y V. Secciones Bilingües de Eslovaquia*. Secretaría General Técnica del MECD, Subdirección General de Información y Publicaciones, 2016.

**Moreno Fernández, F.** *La lengua española en su geografía: Manual de dialectología hispánica*. Madrid: Arco Libros, 2009.

—. *Las variedades de la lengua española y su enseñanza*. Madrid: Arco Libros, 2010.

—. *Sociolingüística cognitiva: Proposiciones, escolios y debates*. Madrid: Editorial Iberoamericana/ Vervuert, 2012.

**Musulin, M., Bezlaj, M.** “Percepción de las variedades del español por parte de los estudiantes de Lengua y Literaturas Hispánicas de la Universidad de Zagreb”. *Verba Hispanica*. 2016, Vol. 24, N. 1, 87-108.

*Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa, 2009.

*Percepción de las variedades cultas del español: creencias y actitudes de jóvenes universitarios hispanohablantes*. Vol. 53, N. 2. (Monográfico). Departamento de lingüística (ed.), Santiago de Chile: Universidad de Chile, 2018.

**Santana Marrero, J.** “Creencias y actitudes de jóvenes universitarios sevillanos hacia las variedades normativas del español de España: andaluza, canaria y castellana”. *Pragmática sociocultural: Revista Internacional sobre Lingüística del Español*. 2018a, Vol. 6, N. 1, 71-97.

—. “Creencias y actitudes de los jóvenes universitarios sevillanos hacia las variedades cultas del español”. *Boletín de Filología de la Universidad de Chile*. 2018b, Vol. 53, N. 2, 115-144.

**Secretaría General Técnica del MECD, Subdirección General de Información y Publicaciones.** *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Secretaría General Técnica del MECD, Subdirección General de Información y Publicaciones. Madrid, 2002.



# LITERATURA



## Art at the Service of Progress in *The Marble Faun* El arte al servicio del progreso en *The Marble Faun*

Raquel Blave Gómez  
Universidad Católica de Valencia "San Vicente Mártir"  
raquel.blave@ucv.es

Recibido 17 junio 2018  
Aceptado 9 enero 2019

### Resumen

Al contrario de lo que ocurre en obras anteriores de Hawthorne, la dicotomía novela vs. romance apenas se trata en el prólogo de *The Marble Faun*. De hecho, el arte, que jugará un papel decisivo a lo largo del relato, resulta mucho más relevante en dicho prólogo. No obstante, el término romance aparece en el título de la obra, *The Romance of Monte Beni*, lo cual convierte la cuestión del género literario en elemento estructurador, siendo el arte una distracción para lectores y para críticos literarios. Hawthorne suele presentar como protagonistas a artistas con los que empatiza y en esta obra encontramos a tres y a Donatello, quien se parece enormemente al fauno de Praxíteles. Lo que este artículo pretende demostrar es que en *The Marble Faun* Hawthorne combina el arte con su personal manera de escribir para evidenciar la necesidad de progreso en la sociedad estadounidense del siglo XIX.

**Palabras clave:** novela, romance, arte, artistas, progreso.

### Abstract

Contrary to what we read in Hawthorne's previous books, little is discussed about the dichotomy novel vs. romance in the preface to *The Marble Faun*. Art, a key subtext in the story, is more powerfully introduced than the novel /romance issue. Nevertheless, the word romance appears directly in the title of the book, *The Romance of Monte Beni*, turning the genre issue into one of the structuring principles of the text while diverting the readers' /critics' attention to art itself. In general, Hawthorne's texts present an artist as the main character, an artist with whom the author himself empathizes. *The Marble Faun* narrates the lives in Rome of three artists and of Donatello, who is said to strongly

resemble Praxiteles' Faun. This article will contend that Hawthorne uses art and his own way of writing in *The Marble Faun* to show the need for progress in 19<sup>th</sup>-century North America.

**Keywords:** novel, romance, art, artists, progress.

Richard Brodhead states in *The School of Hawthorne* that this author is one of the few never to have been left out of the official American literary canon. He was capable of writing “directly and realistically about contemporary culture when this approach seems most useful, and he will transform these materials imaginatively when that strategy seems more immediately appropriate” (Dunne 2007: 130), which, as I will show throughout this article, does not mean his abiding by the established conventions. Hawthorne also created a distinction not set as such before the publication of *The Scarlet Letter*, when “the term romance was (...) simply as a synonym for the term novel” (Baym 1984: 430). Still, he distanced his production from the novelistic tradition and claimed to write romances, which is noteworthy considering that romances “according to conventional opinion, derived from “sickly” imagination” (Bell 2001: 39). Regardless, Hawthorne favored the label romance when referring to his longer production. Consequently, his books—especially the prefaces— have been closely analyzed to discover those distinctive elements that define them as romances.

The preface to *The Marble Faun* hardly offers any comment on the dichotomy novel vs. romance, though. The narrator mentions that “Italy, as the site of his Romance, was chiefly valuable to him as affording a sort of poetic or fairy precinct” (Hawthorne 1995: 4), which compared to the comments on the subject in “The Custom-House” and in the preface to *The House of the Seven Gables* provides no new information. *The Marble Faun*, however, “dramatizes the difference between novel and romance through the symbol of the visual arts” (Steiner, qtd. in Hawthorne 1995: 387), which, as this article aims to prove, also help to comprehend Hawthorne's ideas on writing and on society.

Henry James explains in “The Art of Fiction” that

“Art” [...] is supposed in certain circles to have some vague injurious effect upon those who make it an important consideration, who let it weigh in the balance. It is assumed to be opposed in some mysterious manner to morality, to amusement, to instruction [...] when it is introduced into literature it becomes more insidious—there is danger of its hurting you before you know it. (1994: 433-434)

Interestingly, Hawthorne's longer fiction tends to include an artist, with whom the author empathizes, as one of the main characters. In this book, we meet three artists whose relationship with art will show Hawthorne's way of understanding the genre of his own texts. The pieces of art mentioned throughout the text, along with the reference to two specific religious figures, represent Hawthorne's way of putting his art at the service of progress regarding the need for change in the traditional social and literary norms. Therefore, the goal of this article is to prove that *The Marble Faun* uses art to evidence the need for progress in 19<sup>th</sup>-century North America—especially in the women's issue through Miriam's character— and to present Hawthorne's ideas on literature, using the marble statue as a metaphor for his own hybrid genre.

The first chapter presents the main characters in the Roman Capitol. While describing the location, the narrator wishes to put

The reader into that state of feeling [...] a vague sense of ponderous remembrances; a perception of such weight and density in a bygone life, [...], that the present moment is pressed down or crowded out, and our individual affairs and interests are but half as real, here, as elsewhere. (Hawthorne 1995: 8)

This need for his readers to adopt a particular mind set is key because "Reading, for Hawthorne, is a special kind of witnessing which must be an act of faith. This faith, moreover, depends upon a paradoxical relationship between author and reader, who must submit to the artist's authority in order to participate imaginatively and actively in his fiction" (Auerbach 1980: 112). In order to do so, readers have to use their imagination, which in Hawthorne's times "was deeply dangerous, psychologically threatening, and even socially subversive" (Bell 2001: 39), and, therefore, posed a challenge to the established conventions, just as Henry James mentioned regarding art itself.

Emphasis on imagination is also made when discussing Praxiteles' Faun. The narrator describes the statue in detail and when wondering about its creator's art, he states that "Only a sculptor of the finest imagination, the most delicate taste, the sweetest feeling, and the rarest artistic skill — in a word, a sculptor and a poet too — could have first dreamed of a Faun in this guise [...]" (Hawthorne 1995: 11). This recalls Hawthorne's view on romances, a hybrid genre which transcends the traditional boundaries separating novel and romance and becomes more advanced. It "parodies other genres (precisely in their

role as genres); it exposes the conventionality of their forms and their language; it squeezes out some genres and incorporates others into its own peculiar structure, reformulating and reaccentuating them” (Bakhtin 2005: 45). What is more, when the narrator refers to the nature of the Faun, he remarks that he is “Neither man nor animal, and yet no monster, but a being in whom both races meet, on friendly ground!” (Hawthorne 1995: 11). The Faun is the neutral territory between the Actual and the Imaginary first mentioned in “The Custom-House”.

Miriam, a painter and Donatello’s love, is shrouded in mystery. The narrator mentions that “There was an ambiguity about this young lady, which, [...], would have operated unfavorably as regarded her reception in society, anywhere but in Rome. [...] nobody knew anything about Miriam” (Hawthorne 1995: 18). According to Foucault in *Power /Knowledge*, the latter implies power. Therefore, when society knows nothing about one of its prospective members, it can exert no power over them. As a result, that individual becomes a threat to society and is not fully accepted. This would have been Miriam’s case “anywhere but in Rome” (Hawthorne 1995: 18) since, as Gary Scrimgeour points out, their being in Rome

Is one of the few situations that will work on the level of everyday reality to explain not just the intimacy but the presence of characters so diverse as these, especially if one of the major themes of the novel is (as I believe) the conflict of Old and New Worlds. (1964: 276-7)

A clash that will serve to bring forward the need for progress in the author’s own New World.

Although his writing shows “a sympathetic understanding of the problems that women faced” (Warren 1989: 192), Hawthorne was also aware of the difficulties the woman question posed in his own society. For Louise DeSalvo, “Hawthorne’s novels can be read as an uneasy masculine exploration of, and reaction to, the radical, revolutionary claims that the feminists of his time were making about the nature of women” (1987: 22). So by placing Miriam in Rome, the writer establishes an aesthetic distance between the events narrated in his text and the society he lived in. bell hooks states that “Patriarchal masculinity teaches men that their sense of self and identity, their reason for being, resides in their capacity to dominate others. To change this, males must critique and challenge male domination of the planet, of less powerful men, of women and children”

(2000: 70), and this is precisely what Hawthorne manages to do through Miriam; she represents that type of woman capable of defying the establishment to fight for what she considers fair.

Regarding Miriam's past, "there were many stories" (Hawthorne 1995: 20). The narrator mentions a few, "leaving the reader to designate them either under the probable or the romantic head" (Hawthorne 1995: 20). Among the stories offered, two of them suggest that Miriam ran away from her family to avoid an unwanted marriage. Another presents her as the daughter of a wealthy Southern American planter who had left upon discovering she had African blood in her veins. The last one claimed that Miriam had given up her wealthy English family for art. Even though the narrator does not choose any of them, the only chapel the guide shows to the four friends during their visit to the Catacomb of Saint Calixtus is that of Saint Cecilia, who, legend has it, died a virgin although her father had forced her to marry because she convinced her newly-wed husband of her unbreakable vows to Christ. Saint Cecilia's story portrays a woman who fought for herself in a man's world. This connection suggests that Miriam may have acted against the patriarchal system oppressing women.

"The past is a reality" (Warren 1989: 218) in Hawthorne's production and the burden of their past chases his main characters. Right after introducing the legends about her origins and mentioning Saint Cecilia, Miriam gets lost inside the catacomb and reappears accompanied by a mysterious man who tries to pull her back towards her past. He has no identity and is referred to as Miriam's "Model" (Hawthorne 1995: 17). He is linked to the ghost of a Roman pagan said to have been drifting around the catacomb for 1,500 years because he got lost inside after attempting to betray the Christian martyrs, who remained true to their beliefs until the end.

Miriam's art reflects her personal situation and her attitude towards life. When Donatello visits her studio, he is unpleasantly surprised by its darkness. Miriam explains to him that "We artists purposefully exclude sunshine, and all but a partial light, [...] But we make very pretty pictures, sometimes, with our artfully arranged lights and shadows" (Hawthorne 1995: 33-4). Miriam's words recall Hawthorne's remarks in his prefaces, particularly in "The Custom-House," which does not come as a surprise since he had a "tendency to split up his opinions among his characters" (Warren 1989: 210). Miriam's paintings are also quite gloomy, portraying Biblical heroines in somber moments. The first sketches

Donatello notices represent Biblical scenes where women had killed men who had threatened them. Miriam had depicted the stories of Jael, Judith and Salome.

Jael killed Sisera because he had been oppressing the people of Israel. Judith used her beauty to lure the tyrant Holofernes and killed him to free her people. Salome, following her mother's wishes, asked King Herod, who was infatuated with her, for John the Baptist's head as a sign of the king's true feelings for her. John the Baptist, although not a tyrant like Sisera or Holofernes, was perceived by Salome's mother as a threat. Salome was, therefore, protecting her family. Despite the fact that each of these women had killed a man, none of them was condemned because "What seems to disturb Hawthorne most of all in his observations on the position of women is the misuse that men have made of their dominance" (Warren 1989: 193) and these women rebelled against such control. The parallelism established between Miriam and her paintings may be suggesting that whatever crime she might have committed, she is not guilty of because she was pushed into it by the circumstances.

Her sketches can also be understood as reinforcing those legends about Miriam's past which suggest that a man wronged her, forcing her to act against him. What is more, upon describing Miriam's self portrait, the narrator claims that "Gazing at this portrait, you saw what Rachael might have been" (Hawthorne 1995: 39-40). Rachael was in love with Jacob, but her father tricked Jacob into marrying Rachael's older sister. Jacob and Rachael had to wait 14 years before they could get married. This connection between Miriam and Rachael revolves around a father who betrays his daughter, which once again points at the law of the father/ patriarchal society pressing down on women.

Donatello sees other sketches portraying lighter scenes of everyday life. However, all of them share some dark nuance. There is always a figure that does not partake in the represented scene, but observes from the distance. The narrator notices that the figure was "always depicted with an expression of deep sadness; [...], the face and form had the traits of Miriam's own" (Hawthorne 1995: 38). Both her darker and lighter sketches show Miriam's sense of utter alienation and pathos. Judging from her Biblical pictures, as a woman, she feels terribly wronged by men. Considering the lonely figure in the lighter paintings, as a human being, she is alone and distanced from any sympathy. Even when referring to the female puppet she uses as one of her models, Miriam explains that it can be

Now a heroine of romance, and now a rustic maid; yet all for show, being created, indeed, on purpose, to wear rich shawls and other garments in a becoming fashion. This is the true end of her being, although she pretends to assume the most varied duties and perform many parts in life, while really the poor puppet has nothing on earth to do. (Hawthorne 1995:34)

This comment leads Miriam to realize that she could “be describing nine women out of ten” (Hawthorne 1995: 34), which is fundamental because “Before women could change patriarchy we had to change ourselves; we had to raise our consciousness” (hooks 2000: 7). Miriam would like things to be different for women, but she knew that her society, and maybe Hawthorne’s, was not ready to make relevant changes regarding the women issue. Miriam and Donatello find their counterparts in Hilda, a painter, and Kenyon, a sculptor. Miriam’s art is led by her imagination and brings to her canvas images of violence and isolation. Hilda, on the other hand, is always surrounded by light and purity. These two female characters represent the traditional dark and white ladies of romances. At this point, it is necessary to mention that

The gentle, good, passive, angelic, and virginal Priscilla or Hilda appears as the embodiment of what Hawthorne believed the conventional heroine should be. But in his “inmost heart” Hawthorne knew that this was not a true picture of womanhood. And so the “turbulent rebel” also appears— the independent, rebellious, strong-willed Hester, Zenobia or Miriam. (Warren 1989: 204)

Each of them plays their corresponding role in the author’s attempt at going beyond the established genres. Miriam would represent the heroine of Hawthorne’s romance, while Hilda would stand for a more traditional and conservative novelistic character, a moral exemplar.

Starting with the location of her studio, Hilda is presented as pure and innocent. She resides “above all the evil scents of Rome [...] above our vanities and passions, our moral dust and mud, with the doves and the angels” (Hawthorne 1995: 44). These words appear to be connecting Hilda with the Virgin Mary. Although not a Catholic herself, she keeps lighted the flame of the Virgin’s shrine by her tower. Hilda dutifully maintains it because she feels that any woman, no matter her religion, “may surely pay honor to the idea of Divine Womanhood” (Hawthorne 1995: 44). Her self-imposed duty links Hilda with purity

and whiteness, while Miriam lives in the shadows.

Curiously, when detailing Hilda's way of life, the narrator makes some interesting comments regarding the women's place in society. He explains that Hilda lived "doing what she liked, without a suspicion or a shadow upon the snowy whiteness of her fame" (Hawthorne 1995: 44). What is more, Hilda's life makes the narrator reflect upon other women's lives and he states that

The customs of artist-life bestow such liberty upon the sex, which is elsewhere restricted within so much narrower limits; and it is perhaps an indication that, whenever we admit woman to a wider scope of pursuits and professions, we must also remove the shackles of our present conventional rules, which would then become an insufferable restraint on either maid or wife. The system seems to work unexceptionally in Rome; and in many other cases, as in Hilda's, purity of heart and life are allowed to assert themselves, and to be their own proof and security, to a degree unknown in the society of other cities. (Hawthorne 1995: 44-5)

The narrator's statement transpires his favoring the women's cause and his advocating for a change in "our present conventional rules" (Hawthorne 1995: 44). He portrayed more traditional women because society cannot be fully changed overnight and because there is a need for a traditional counterpart to fully understand the more advanced woman represented by Miriam. Louise de Salvo, following Judith Fryer's *The Faces of Eve*, affirms that Hilda would be "the American Princess, who 'represents the traditional espoused values of the community'" (1987: 27), a role which some women at the time were not willing to renounce. After all, as Emily Budick argues, Hawthorne's way of writing does not imply a rebellion against the dominant literary tradition of his day, but a way of elbowing new space within its limits without having to give up his personal values and ideas.

Hilda is a New England orphan who moved to Rome to become a better painter. She has been named by other artists in Rome as "The Dove" and her studio is called "The Dovecote" (Hawthorne 1995: 45). Regarding her art, the display of imagination and creativity that Hilda showed in her native land disappeared upon arriving in Rome. Nevertheless, she ended up being "pronounced by good judges as the best copyist in Rome" (Hawthorne 1995: 48). The narrator does not criticize Hilda for failing to use her imagination, but praises her for having sacrificed her talent. He explains to his readers that

Hilda's faculty of genuine admiration is one of the rarest to be found in human



nature; and let us try to recompense her in kind by adducing her generous self-surrender, and her brave, humble magnanimity in choosing to be the handmaid of those old magicians, instead of a minor enchantress within a circle of her own. (Hawthorne 1995: 49)

These words can be interpreted as a subtext regarding Hawthorne's attitude towards those literary creations of his time which kept repeating the same traditional patterns. He himself, as I have mentioned earlier, seemed to prefer merging two seemingly opposite genres in one single book; hence his admiration for the faun's nature, both human and animal beautifully balanced.

Hilda's labor as a copyist is highly commended for having successfully reproduced Guido Reni's *Beatrice Cenci*. It is said that Beatrice's father, Francesco Cenci, was an abusive man who had been on trial several times for various offenses, but his position always got him discharged. Incapable of tolerating such a situation any longer, Beatrice reported that her father had abused her mother and two brothers and had committed incest with her. However, the Roman authorities turned a deaf ear to her. Being an influential man, Francesco Cenci found out about his daughter's confession and imprisoned her, along with her mother and brothers, in his country castle. The four prisoners plotted the father's murder with the help of Beatrice's lover and a servant. They killed him, but the crime was discovered and all the family, except for the youngest brother, were executed. The Roman people supported Beatrice, but could not prevent the execution. From then on, the figure of Beatrice was considered by the Roman people a symbol of their fight against the authorities' unfair oppression. When Hilda and Miriam started discussing Beatrice's innocence or guilt, Hilda discovered that "her friend's expression had become almost exactly that of the portrait; as if her passionate wish and struggle to penetrate poor Beatrice's mystery had been successful" (Hawthorne 1995: 53), thus linking Beatrice and Miriam.

The Model and Kenyon can be read as playing the father's role with respect to Miriam. Once the Model leaves the story, Kenyon takes over, although in a more protective way. In doing so, Kenyon's figure could be interpreted as that of the representative of a new society, a society where traditions will not crush individuals. Chapter 11, significantly entitled "Fragmentary Sentences," presents an interview between Miriam and the Model in which the narrator openly acknowledges that

Many words of deep significance — many entire sentences, and those possibly the most important ones — have flown too far, on the winged breeze, to be recovered. If we insert our own conjectural amendments, we perhaps give a purport utterly at variance with the true one. Yet, unless we attempt something this way, there must remain an unsightly gap, and a lack of continuousness and dependence in our narrative. (Hawthorne 1995: 73)

Going back to Foucault's ideas about knowledge and power, the narrator does not provide his readers with definitive answers about Miriam not to exert power upon her. During that conversation, there are two moments when the narrator transcribed Miriam's words on death which are significantly linked to her gloomy sketches. According to the Model, they "are bound together, and can never part again" (Hawthorne 1995: 76), but Miriam refuses to accept it and when she mentions death, the Model enquires "Your own death, Miriam — or mine?" (Hawthorne 1995: 77). Although she claims to be free of criminal intentions, the Model replies that "men have said, that this white hand had once a crimson stain" (Hawthorne 1995: 77). This statement takes the reader back to Miriam's drawings where Biblical women had become murderesses to save their people. The narrator empathizes with Miriam and comments, "let us trust, there may have been no crime in Miriam, but only one of those fatalities which are among the most insoluble riddles propounded to mortal comprehension" (Hawthorne 1995:74). Miriam's connection with Beatrice Cenci, added to this thought regarding her innocence, reinforce the significance in her life of the Biblical women previously mentioned. The four females Miriam has been linked to committed murder because it was their only way out. This can be an attempt to exonerate Miriam either for whatever she might have done before or for what her conversation with the Model may anticipate.

Kenyon and Hilda watched the end of the interview between Miriam and the Model. Although they heard nothing, Miriam's kneeling down by the fountain and dipping her fingers had a deeper significance for Kenyon. He even asks Hilda "who and what is Miriam?" (Hawthorne 1995: 86). Kenyon explains to Hilda that his doubts arose because Miriam

Is such a mystery! We do not even know whether she is a countrywoman of ours, or an Englishwoman, or a German. There is Anglo-Saxon blood in her veins, one would say, and a right English accent on her tongue, but much that is not English

breeding, nor American. Nowhere else but in Rome, and as an artist, could she hold a place in society, without giving some clue to her past life. (Hawthorne 1995: 86)

His words regarding Miriam's past summarize the legends about her origins and the narrator's respect for her. As he himself confesses to Hilda, "My heart trusts her, at least—whatever my head may do" (Hawthorne 1995: 86). What is more, Kenyon exposes the social oppression individuals suffer back in the United States:

Rome is not like one of our New England villages, where we need permission of each individual neighbor for every act that we do, every word that we utter, and every friend that we make or keep. In these particulars, the Papal despotism allows us freer breath than our native air; and if we like to take generous views of our associates, we can do so, to a reasonable extent, without ruining ourselves. (Hawthorne 1995: 86-87)

Kenyon's statement proves that although still concerned with social conventions, he is ready for a change. Interestingly, after her encounter with the Model, Miriam walks to Kenyon's studio.

It is worth mentioning at this point that Kenyon had reproduced Milton's head, a subversive act within the framework of the story. As Peter Bellis clarifies, the Puritans showed an absolute disregard for "the masquerade of the seventeenth century English court, a form detested by the Puritans both because of its depravity as theater and because of its association with and service to political conservatism" (2003: 59), which can be interpreted as Hawthorne's way of putting his art at Miriam's service by praising an artist despised by his forefathers, those who wrongfully condemned several women during the Salem Witch Trials, something which sharply contrasts with the stories of the female Biblical figures Miriam portrays.

Apart from Milton's head, Miriam is also impressed by Kenyon's statue in progress of Cleopatra. Kenyon had succeeded in carving one of the most beautiful and powerful woman in History, but it is Miriam the one lifting the veil from Cleopatra's sculpture. Hilda's *Beatrice Cenci* was also covered with some sort of cloth which Miriam lifted. She is constantly linked to women who fought for what they deemed right either by drawing them or by unveiling them. The recurrent theme of women and womanhood also appears when their conversation about Kenyon's sculpture leads the two friends to discuss the latter.

Miriam tells Kenyon that “What I most marvel at is the womanhood that you have so thoroughly mixed up with all those seemingly discordant elements” (Hawthorne 1995: 101) and adds that he could not have been inspired by Hilda, to which Kenyon agrees by commenting that Hilda’s “womanhood is of the ethereal type, and incompatible with any shadow of darkness or evil” (Hawthorne 1995: 101). Nevertheless, Miriam remarks that “Of sorrow, slender as she seems, Hilda might bear a great burthen; — of sin, not a feather’s weight. Methinks, now, were it my doom, I could bear either, or both at once. But my conscience is still as white as Hilda’s” (Hawthorne 1995: 101), which comes to reinforce the narrator’s statements concerning the differences between the two women. At that point of their conversation, Miriam was about to confess something to Kenyon. However, she “detected a certain reserve and alarm in his warmly expressed readiness to hear her story. In his secret soul, the sculptor doubted whether it were well for this poor, suffering girl to speak what she so yearned to say, or for him to listen” (Hawthorne 1995: 102). Unlike a traditional male character who would have loved to know her secrets in order to gain power over her, Kenyon shows a higher moral stature, which reinforces his readiness for change.

This episode marks a turning point in the story. The next time Miriam and Kenyon meet, Hilda makes a shocking discovery among some random sketches. She is positive about having found Guido Reni’s original sketch of his picture of the Archangel Michael stepping on Satan’s head. But the most striking revelation is the fact that the demon’s face corresponds to “Miriam’s model!” (Hawthorne 1995: 112). Miriam, however, does not agree, so the four friends decide to visit the Church of the Cappuccini, where the original painting is, to settle the dispute. En route, Miriam stops at the Fountain of Trevi and finds the Model standing by her. Miriam urged him to leave her alone, but he refused, so Donatello asked Miriam “Bid me drown him! You shall hear his death-gurgle in another instant!” (Hawthorne 1995: 118). For the second time, Miriam convinces Donatello not to commit a crime, struggling to disengage herself from the murderous acts of her sketches. The group walks to the Coliseum, where Miriam sees the Model again. The moment Miriam notices him, she departs, followed by Donatello. The scene between Donatello and Miriam in this chapter parallels the one between them in chapter 9, when Miriam advised Donatello to flee from her for his own sake. This time, Miriam also presses Donatello to leave her and, as in Chapter 9, Donatello does not. A few moments later, Miriam and

Donatello find themselves at the Tarpeian Rock, which is said to be the precipice from which the traitors to the city and laws of Rome were thrown. When Donatello asks Miriam for her opinion about throwing people over the precipice, she replies that “It was well done. Innocent persons were saved by the destruction of a guilty one, who deserved his doom” (Hawthorne 1995: 136). Right after her utterance, Donatello notes the Model’s presence and throws him down the precipice, a scene Hilda witnesses. After killing the Model, Donatello becomes a new person, closer to the Biblical heroines of Miriam’s sketches. The narrator explains that his action “had kindled him into a man”(Hawthorne 1995: 138). Interestingly, the narrator refers to Donatello as a man now, as if killing the Model had been a rite of passage from adolescence into manhood. He does not appear to be condemning the action, but links it with the ancient Roman custom of punishing traitors and, in a more subtle way, to the Biblical heroines who committed crimes to defend their kin.

When Miriam questions Donatello’s action, he merely replies “I did what your eyes bade me do, when I asked them with mine” (Hawthorne 1995: 138). The third time Donatello asked Miriam for permission to kill the Model, she granted it. Although she initially refused to believe Donatello, Miriam finally acknowledged that “Yes, Donatello, you speak the truth! My heart consented to what you did. We two slew yonder wretch” (Hawthorne 1995: 139). Regardless of her past actions, Miriam is now definitely connected with those women who broke the father’s law. Miriam assures Donatello that “it is no crime that we have committed” because “One wretched and worthless life has been sacrificed, to cement two other lives forevermore” (Hawthorne 1995: 140), and her words seem to be supported by History via the use the ancient Romans gave to the Tarpeian Rock. Donatello, the human embodiment of Praxiteles’ Faun where two different natures harmoniously coexist, has executed the representative of the Past, as if giving way to a new era.

The only witness to their crime was Hilda, the one person described as incapable of coping with sin, an idea reinforced by the absolute whiteness of Hilda’s dresses. Throughout the story, Hilda has been always referred to as angel-like. Her place is literally above ground level and Hilda’s only company is a flock of white doves and the Virgin’s shrine, which are respectively considered symbols of peace and purity. She lives in a tower, which brings to mind the term ‘Ivory Tower’ and all its literary implications. This term appeared for the first time in the Biblical Song of Solomon and in the 12<sup>th</sup> century it was already in use as a

metaphor for the Virgin Mary (*Turris Eburnea*). Later that night, Miriam and Donatello passed by Hilda's tower and Miriam shouted: "Pray for us, Hilda! We need it!" (Hawthorne 1995: 142). However, "The window was immediately closed, and her form disappeared from behind the snowy curtain" (Hawthorne 1995: 142). Although she clearly loved and defended Miriam, Hilda had already shut her out of her life.

The following day, Hilda did not meet the friends' appointment at the Church of the Cappuccini. By the time they reach the painting, Miriam sees it under a completely different light. She is now capable of putting herself in the Archangel's shoes and finds the scene too neat. From Miriam's perspective,

A full third of the Archangel's feathers should have been torn from his wings; the rest all ruffled, till they looked like Satan's own! His sword should be streaming with blood, and perhaps broken half-way to the hilt; his armour crushed, his robes rent, his breast gory; a bleeding gash on his brow, cutting right across the stern scowl of battle! He should press his foot hard down upon the Serpent, as if his very soul depended upon it, feeling him squirm mightily, and doubting whether the fight were half-over yet, and how the victory might turn! And, with all this fierceness, this grimness, this unutterable horror, there should still be something high, tender, and holy, in Michael's eyes, and around his mouth. But the battle never was such child's play as Guido's dapper Archangel seems to have found it! (Hawthorne 1995: 148)

Miriam's statement makes Kenyon suggest her to "paint the picture of man's struggle against sin" (Hawthorne 1995: 148). She replies that "The picture would have its share of truth, I assure you, but I am sadly afraid the victory would fall on the wrong side" (Hawthorne 1995: 148). Taking into account the author's conception of the art of writing, as can be deduced from some hints in his prefaces, from his books, and from the sketch "Main Street", Miriam's comment regarding that painting can be read as a parallel to the author's ideas with respect to the conventional novels of his time: excessively beautiful, perfect and unstained. But, just like Hilda, also disconnected from reality.

While Kenyon and Miriam were discussing art, Donatello's attention had been caught by a dead capuchin whose coffin was at the altar. Kenyon's interest in human anatomy to improve his sculptures makes him suggest having a look at the corpse. Once they got closer, they found out that the dead capuchin was no other than Miriam's Model. Upon their arrival by his coffin, a stream of blood started running from the corpse's nose. As Miriam herself explains to Kenyon, legend has it that when something like that happens, it

means that the murderer of the deceased person is nearby. The fact that the dead Model had been, in fact, a capuchin monk is not a coincidence within what I consider Hawthorne's maneuvers in favor of the advancement of society. The Capuchins were founded within the Catholic Church as a more conservative branch of the Franciscans. The Capuchins advocated for going back to the origins of the Church, to a more traditional religion. This is precisely what Hawthorne did not seem to stand for. On the contrary, the narrator does not blame Miriam for the capuchin's death, he sympathizes with her and states that "there had been nothing, in his lifetime, viler than this man" (Hawthorne 1995: 153). The narrator rather places the blame on the Model's behavior. Miriam feels reassured and tells the dead man "No; thou shalt not scowl me down! Neither now, nor when we stand together at the Judgment Seat. I fear not to meet thee there" (Hawthorne 1995: 153). What is more, the narrator passionately describes the transformation which Miriam underwent before addressing the dead man:

It was wonderful to see how the crisis developed in Miriam its own proper strength, and the faculty of sustaining the demands which it made upon her fortitude. She ceased to tremble; the beautiful woman gazed sternly at her dead enemy, endeavouring to meet and quell the look of accusation that he threw from between his half-closed eyelids. (Hawthorne 1995: 153)

As Miriam had previously told Kenyon, her conscience is as white as Hilda's. Like Beatrice Cenci and the Biblical women she paints, Miriam did what she had to. The narrator depicts her as a brave woman who chose to take charge of her destiny and move forward.

However, Donatello's conscience is not as clean as Miriam's. Actually, their roles in the book have been reversed since the Model's demise. Up to that moment, Donatello was the one walking behind Miriam, always ready to serve her. From then on, it is Miriam who follows Donatello to regain his love. He has been highly affected by his contemplation of the dead capuchin's face and cannot forget it. Donatello explains to Miriam that whenever he sees her, he also sees the dead man's face. Therefore, she decides that they must part and Donatello concurs, this being the third time that Miriam has made such a suggestion. He returns to his Tuscan villa and Miriam seeks Hilda's protection.

Even though the outcome of the interview between Miriam and Hilda is not what the former expected, somehow Miriam could anticipate it. Before she gets to Hilda's place, the narrator describes what the pure young woman was doing: she saw her reflection in a

mirror and “fancied — nor was it without horror — that Beatrice’s expression, seen aside and vanishing in a moment, had been depicted in her own face” (Hawthorne 1995: 164). This scene is seized by the narrator’s plea for Beatrice Cenci’s innocence:

Who, indeed, can look at that mouth — with its lips half-apart, as innocent as a baby’s that has been crying — and not pronounce Beatrice sinless! It was the intimate consciousness of her father’s sin that threw its shadow over her, and frightened her into a remote and inaccessible region, where no sympathy could come. (Hawthorne 1995: 164)

Although the narrator uses this statement to assert Hilda’s innocence, it can also be read as his way of affirming Miriam’s, who had previously been linked to Beatrice. The blame is thus placed in the father’s law, which both Beatrice and Miriam broke. Nonetheless, Hilda follows her natural instincts and when Miriam tries to hug her, Hilda rejects her. Miriam immediately realized that she had lost Hilda’s friendship and tried to make her understand that she was:

A woman, as I was yesterday; — endowed with the same truth of nature, the same warmth of heart, the same genuine and earnest love, which you have always known in me. In any regard that concerns yourself, I am not changed. And believe me, Hilda, when a human being has chosen a friend out of all the world, it is only some faithlessness between themselves, rendering true intercourse impossible, that can justify either friend in severing the bond. Have I deceived you? Then cast me off! Have I wrong you personally? Then forgive me, if you can! But, have I sinned against God and man, and deeply sinned? Then be more my friend than ever, for I need you more! (Hawthorne 1995: 166)

Hilda, however, does not comprehend Miriam’s reasoning. She simply knows that killing a man is a crime against man and a sin against God. Fully comprehending where Hilda comes from, Miriam points out to her that “As an angel, you are not amiss; but, as a human creature, and a woman among earthly men and women, you need a sin to soften you!” (Hawthorne 1995: 167). Hilda is too perfect for an imperfect world; within her robes of white purity, Hilda is quite a radical character who believes that “the sins of generations past have created an atmosphere of sin for those that follow! While there is a single guilty person in the universe, each innocent one must feel his innocence tortured by that guilt” (Hawthorne 1995: 169), ignoring the purpose of Christ’s death according to the Bible. Hilda’s attitude recalls that of those characters who see the speck in their brother’s eye,



but do not notice the log in their own, which can be interpreted as one of the author's strategies to expose what he considered the flaws of the traditional social establishment. As in a theatrical play, the location of the story changes after the climax and the plot shifts to the two male characters. Donatello left Rome and sought refuge in his ancestors' villa, where Kenyon meets him. Once again, Kenyon senses that something is amiss, but respects his friend's privacy, not pressing to know more. Interestingly, although his family's villa is almost empty, Donatello has chosen to stay in a tower room which had "served as an oratory" (Hawthorne 1995: 204) and was filled with paintings representing martyrdoms and other Catholic ornaments. Donatello's tower is at odds with Hilda's. Instead of a dove-cote, it is called an "owl's nest" (Hawthorne 1995: 204). He is not in the tower to avoid contact with the sin in the world, but to reflect upon his own sin. Unlike Miriam, Donatello feels guilty and thinks of himself as a criminal.

When Miriam shows up in Donatello's villa thanks to Kenyon's help, the latter asks Miriam whether she is afraid of meeting Donatello under God's Eye and she replies "No; for, as far as I can see into that cloudy and inscrutable thing, my heart, it has none but pure motives" (Hawthorne 1995: 227). Once again, Miriam insists on having a clear conscience. Moreover, when talking about Hilda's rejection of Miriam, Kenyon acknowledges Hilda to be right while admitting that Miriam has "a thousand admirable qualities. Whatever mass of evil may have befallen into your life, (pardon me, but your own words suggest it,) you are still as capable as ever of many high and heroic virtues" (Hawthorne 1995: 230). That is, Kenyon's opinion can be taken as a counterbalance to Hilda's more categorical attitude. He does listen to Miriam and does his best to help both her and Donatello. As I have been proposing, Kenyon can be read as Hawthorne's representation of a possible new society. Thanks to Kenyon, Miriam and Donatello are temporarily reunited. Interestingly, although Kenyon explains to them that their "bond is twined with such black threads, that you must never look upon it as identical with the ties that unite other loving souls" and that "There would be no holy sanction on your wedded life" (Hawthorne 1995: 256), he also acknowledges that "The bond betwixt you, therefore, is a true one, and never — except by Heaven's own act — should be rent asunder" (Hawthorne 1995: 256). What is more, when Kenyon is leaving Miriam and Donatello, they all look upward and "there was the majestic figure [of Pope Julius] stretching out the hand of benediction over them, and bending down upon this guilty and repentant pair its visage of grand benignity [...] he approved, by

look and gesture, the pledge of a deep union” (Hawthorne 1995: 258), as if regardless of social conventions, their union had been sanctioned by a higher, more compassionate, authority, none other than Pope Julius III, who historically speaking can be considered a Renaissance man. For example, he granted permission to set up the *Collegium Germanicum et Hungaricum* and the *Pontifical Gregorian University*, to provide priests with a well-rounded education. As opposed to the Capuchins, represented by the dead Model, Pope Julius III favored culture and progress within Catholicism, which reinforces the idea of Hawthorne’s supporting the birth of a new social order by his use of this Pope’s statue to bless Miriam’s and Donatello’s union.

At the carnival, Kenyon meets Miriam and Donatello once more, and she tells Kenyon her life story to “unveil” herself. Miriam had “English parentage, on the mother’s side, but with a vein, likewise, of Jewish blood, yet connected, through her father, with one of those few princely families of southern Italy, which still retain a great wealth and influence” (Hawthorne 1995: 341). Miriam also explains to Kenyon that while still a child, she had been engaged to “a certain marchese, a representative of another branch of her paternal house; a family arrangement between two persons of disproportioned ages” (Hawthorne 1995: 341). Breaking away from the establishment, Miriam disregarded the marriage contract and fled to Rome after devising a ruse to make others believe that she had committed suicide. When Miriam finished her story, she asked Kenyon if he thought her guilty and twice he said: “you were innocent. I shudder at the fatality that seems to haunt your footsteps, and throws a shadow of crime about your path, you being guiltless” (Hawthorne 1995: 341). He even adds that “Hilda, and Donatello, and myself – we three would have acquitted you, let the world say what it might” (Hawthorne 1995: 343). Kenyon deems Miriam to be innocent, as did the narrator before, and would have been ready to defend her against the opinion of society.

After this episode, and with the help of Miriam’s family connections, Kenyon reunites with Hilda and they end up getting married. Donatello feels he deserves to be punished and goes to jail for having killed the Model. Interestingly, the union between Kenyon and Hilda is blessed by Miriam at the Coliseum, where Kenyon proposed to Hilda. The couple noticed a “kneeling figure, beneath the open Eye of the Pantheon” and when it “arose, she looked towards the pair, and extended her hands with a gesture of benediction. Then they knew it was Miriam” (Hawthorne 1995: 364). Moreover, Hilda receives a wedding gift from her. It

was Miriam's bracelet, made up of "seven ancient Etruscan gems" which "became a connecting bond of a series of seven wondrous tales, all of which, as they were dug out of seven sepulchers, were characterized by a sevenfold sepulchral gloom" (Hawthorne 1995: 365). In the Christian world, number seven corresponds to both the seven capital sins and to the seven virtues. Evil and goodness represented by the same number, but still separated. Her gift is Miriam's way of reminding Hilda that both sin and virtue coexist in the world. It will also remind Hilda of Miriam's innocence and clear conscience.

*The Marble Faun* is the lengthiest of Hawthorne's books because it can be considered a compilation of all his literary, and even part of his social, ideas. His beliefs about literary genres are profoundly connected with his conceptions about gender and about male-female relations. Hawthorne's

Novels are replete with objections against social arrangements that tell so heavily and unjustly against women. [...]. Hawthorne's point, one might say, is not that essentialism makes social change impossible, but that it makes social change impossible unless differences between women and men are taken into account. (Baym 2005: 118)

He presents the reality of his times and exposes a number of unjust attitudes towards women by means of his own art. The women's role in society has been contested via Kenyon's reflections, apart from some of the narrator's own comments. Besides, the denouement of the story can be read as emphasizing Miriam's triumph; although Hilda rejected her, Miriam was not declared guilty and she will always be present in the newlyweds' lives through her mysterious wedding gift. The art of the author's imagination, so important for Hawthorne while so dangerous for his contemporaries, shows in *The Marble Faun* how necessary progress was.

### **BIBLIOGRAPHICAL REFERENCES**

**Auerbach**, Jonathan. "Executing the Model: Painting, Sculpture, and Romance-Writing in Hawthorne's *The Marble Faun*". *ELH*. Spring 1980, vol. 47, no.1, pp. 103-20.

**Bakhtin**, M.M. "Epic and Novel". Michael J. Hoffman and Patrick D. Murphy (eds.), *Essentials of the Theory of Fiction*. Durham: Duke UP, 2005, pp. 43-61.

**Baym**, Nina. "Concepts of the Romance in Hawthorne's America". *Nineteenth-Century Fiction*. 1984, vol. 38, no.4, pp. 426-443.

- "Revisiting Hawthorne's Feminism". Millicent Bell (ed.), *Hawthorne and the Real. Bicentennial Essays*. Columbus: The Ohio State UP, 2005.
- Bell**, Michael Davitt. *Culture, Genre, and Literary Vocation. Selected Essays on American Literature*. Chicago: U. of Chicago P, 2001.
- Bellis**, Peter J. *Aesthetics and Politics in Hawthorne, Whitman, and Thoreau. Writing Revolution*. Athens & London: U. of Georgia P, 2003.
- Brodhead**, Richard H. *The School of Hawthorne*. New York: Oxford University Press, 1986.
- Budick**, Emily Miller. *Engendering Romance: Women Writers and the Hawthorne Tradition, 1850 – 1990*. New Haven & London: Yale UP, 1994.
- DeSalvo**, Louise. *Nathaniel Hawthorne*. Brighton: The Harvester Press Limited, 1987.
- Dunne**, Michael. *Hawthorne's Narrative Strategies*. 1995. Jackson: University Press of Mississippi, 2007.
- Foucault**, Michel. *Power /Knowledge: Selected Interviews and Other Writings 1972-1977*, Colin Gordon, et al (trans.), New York: Pantheon, 1980.
- Hawthorne**, Nathaniel. *The Marble Faun*. 1860. London: Everyman, 1995.
- Hooks**, Bell. *Feminism Is For Everybody: Passionate Politics*. Cambridge: South End Press, 2000.
- James**, Henry. "The Art of Fiction". Nina Baym et al (eds.), *The Norton Anthology of American Literature*. 4<sup>th</sup> ed, vol. 2, New York, London: Norton & Company, 1994, pp. 431-45.
- Rohrberger**, Mary. *Hawthorne and the Modern Short Story. A Study in Genre*. The Hague, Paris: Mouton & Co, 1966.
- Scrimgeour**, Gary. "The Marble Faun: Hawthorne's Faery Land". *American Literature*. November 1964, vol. 36, no. 3, pp. 271-287.
- Warren**, Joyce W. *The American Narcissus. Individualism and Women in Nineteenth-century American Fiction*. New Brunswick and London: Rutgers UP, 1989.

# Natural Urges as (Mis)Leading Forces in Annie Proulx's Naturalistic New England and Newfoundland Fiction

## Los deseos e impulsos naturales como fuerzas (des)orientadoras en la narrative concerniente a nueva Inglaterra y terranova de Annie Proulx<sup>1</sup>

Maja Daniel  
UPV/EHU  
daniel.maja@ehu.eus

Recibido 6 marzo de 2018  
Aceptado 10 marzo de 2019

### Resumen

La premisa que se plantea en este artículo radica en la denominación de Annie Proulx como una escritora naturalista del siglo XXI. La importancia del milieu, de las características colectivas de la sociedad y su influencia en los personajes, y la suerte (o desgracia) del contexto histórico, son factores cruciales e inestimables para el desarrollo del argumento. A la sexualidad se le otorga una atención muy especial; el deseo parece ser una fuerza incontrolable. Los impulsos sexuales rigen las vidas de los protagonistas y, junto con los vicios y los más básicos instintos, les encaminan (o más bien desencaminan) a la hora de tomar decisiones vitales. El objetivo de este artículo es destacar estos impulsos y analizar la importancia que tienen como factores determinantes. Los ejemplos que se aportan pretenden reflejar algunas de las características arquetípicamente naturalistas expuestas en la narrativa de Annie Proulx que toma como escenarios Nueva Inglaterra y Terranova.

**Palabras clave:** Annie Proulx, naturalismo, sexualidad, Nueva Inglaterra, Terranova

---

<sup>1</sup> This essay has been completed under the auspices of the research group REWEST (code:IT1026-16), funded by the Basque Government and the University of the Basque Country, UPV/EHU.

**Abstract**

This paper's premise is that Annie Proulx is a naturalistic writer; the mode she adapts in her narrative is recognized as the twenty-first century variety of naturalism. The importance of the environment, of the surrounding society's collective characteristics and the historical context its members happened to live in, are crucial and inestimable for the plots. Very special attention is given to sexuality; sexual desire seems to be an uncontrollable power. Natural urges govern protagonists' lives and, together with most basic instincts, impulses and vices, lead, or rather mislead them in their choices. The goal of this paper will be to point these urges out and analyze their importance as vital factors. The examples provided will aim to reflect some of the characters' archetypically naturalistic features Annie Proulx displays in her New England and Newfoundland fiction.

**Keywords:** Annie Proulx, naturalism, sexuality, New England, Newfoundland

The initial hypothesis of this article states that Annie Proulx's fiction is inscribed with the tradition of literary naturalism. The mode this contemporary writer adapts in her narrative seems to reflect the twenty-first century variety of this, from its very beginnings controversial, movement. For American literary naturalism does not cover only a short period between 1890 and 1915 and is characterized by a fixed and unchanging theoretical framework; quite on the contrary, as Keith Newlin points out, it remains a vibrant and active field, a genre reinterpreted by each generation according to the critical theories and cultural concerns of its time (1-2).

<sup>1</sup>In case of Annie Proulx, her works are written following the documentary method and they feature such qualities as concreteness and circumstantiality. Proulx conducts her research in a truly scientific way. She generally spends at least a year in a place where her work is going to be set; she studies its history, its people, the names, the climate and, of course, the landscape together with "human marks on it." As she specified in *Missouri Review*, she also examines "earlier and prevailing economy based on raw materials" and "ethnic background of settlers" ("An Interview"). The information she uses comes from

---

<sup>1</sup> Some sections of this article come from the author's doctoral dissertation entitled "Dangerous and Indifferent Ground: Naturalism and Regionalism in Annie Proulx's Fictional Realm" (2017)

different sources, in most cases not official ones (manuals of work and repair, book of manners, local histories, graveyards, bulletin boards, scraps of paper, etc.). She draws sketches and fills her inseparable notebook with all types of details.

The author's main concerns and the commonest themes in her work are linked to place, with all its geographic and historical characteristics, understood as a habitat for its residents. Furthermore, economic issues, (hence, social conditions) play a crucial role as a background in the development of her novels and stories. The method Annie Proulx is often referred to, even by herself, is the one used by the historicists in *Annales School*. As Proulx herself recognized in 1999: "I was attracted to the French *Annales School*, which pioneered minute examination of the lives of ordinary people through account books, wills, marriage and death records, farming and crafts techniques, the development of technologies. My fiction reflects this attraction." ("An Interview").

In addition, the majority of the writer's texts are built on a naturalistic approach to the forces of nature as determining the characters' lot; the importance of the environment, of the surrounding society's collective characteristics and the historical context its members happen to live in are crucial and inestimable for the plots. They are filled with examples of scenery and characters that are nothing like those conventionally associated with each region's identity (her settings tend to be particularly culturally powerful), and even less with their mythic images. Proulx deals with "preassigned" images of such places as New England, Newfoundland or the American West, and responds by "a deliberate deflation of scenic and mythic preconceptions of a landscape and its people" (Kowalewski 11).

Natural urges govern, in many cases, protagonists' lives. Impulses, instincts and vices, in the majority of cases resulting from an uncontrollable sexual desire, lead (or rather mislead) the characters and condition their choices. As a matter of fact, the sexuality itself, such as presented in the texts to be examined, strikes one as being enough to judge on the naturalistic foundations of Proulx's narrative.

These sexual urges, precisely, together with other destructive impulses derived from hate, vindictiveness or different kinds of addiction, will be pointed out here. The texts chosen to be analyzed include Proulx's two New England writings, the collection of short stories *Heart Songs and Other Stories* (published in 1988 and containing nine stories; two more were added to the 1995 edition, this time entitled simply *Heart Songs*) and her first novel *Postcards* (1992); likewise, the Newfoundland novel *The Shipping News* (1993) will

provide some of the examples. Such short stories as the ones by Proulx, as R. V. Cassill put it, are “a refuge for those who want to explore the human condition as sentient men and women” (qtw. in Rackstraw). The two novels, with their protagonists being victims of the desire, their whole lives conditioned by their sexual encounters, provide singularly interesting naturalistic perspectives. The decision of not including among the commented texts Annie Proulx's *Wyoming Stories* (certainly not less naturalistic, if not more so) is based on several reasons; chief among them is the fact that in the writer's Wyoming stories the nature, the western landscape itself, seems to be the protagonist, not the characters. The settings, with its particularly powerful untamed environment, dominate it all and determine characters' actions almost entirely.

Before dealing with the study of Proulx's naturalistic characters, a brief introduction regarding the literary naturalism per se, and particularly the American one, shall prove supportive. Oddly enough, even after more than a hundred years from its pivotal moment, it is burdensome, indeed, to define it. Frank Norris, back in the late 19<sup>th</sup> century, used a comparison in his description: “This is not romanticism – this drama of the people, working itself out in blood and ordure. It is not realism. It is a school by itself, unique, somber, powerful beyond words. It is naturalism.” (1108). Charles Child Walcott, only some decades ago, admitted:

The true character of naturalism has not been determined. In one form it appears a shaggy, apelike monster; in another it appears a godlike giant. Shocking, bestial, scientific, messianic – no sooner does its outline seem to grow clear than, like Proteus, it slips through the fingers and reappears in another shape. (3)

Hence, some purely historical facts concerning the movement will be provided hereunder. By the end of the nineteenth century the new belief of humans as helpless beings in a constantly changing universe, pointing their vices (some of them inherited), their incapacity to control violent impulses and destructive feelings, or their unmanageable sexual urges, was not only widespread among European scientists and novelists, but its influence was also palpable in America. The philosophy of positivism and the recent discoveries in natural sciences were crucial to inspire Émile Zola, the fountainhead of the movement. In his literary creations, Zola's treatment of his characters was unchangeable: they were treated as if they were animals constantly transformed by the environment.



Man was to be a product originated from the struggle for existence, remodeled with time by his/her surroundings. The concept of heredity gained prominence; it was inestimable and was supposed to explain many of degenerations of a character. Impulses, instincts, and urges as vital forces pushing characters to act were studied. Very special attention was given to sex; its importance was exaggerated. Sexual desire was considered to be an uncontrollable natural power, a physical need, almost like hunger or thirst. The romantic idea of love disappeared. The same happened with the romantic concept of nature. From now on, as Lars Åhnebrink points out, "nature should be studied and reproduced objectively and truthfully" and "naturalist chose phenomena which had an everyday, close-to-the-soil, and often repulsive effect on the reader; sounds became noises and odors bad smells" (29). With reference to Darwinism, which "was both a continuation of and a challenge to Enlightenment assumptions" (Lehan 55), the scholar observes that as a theory of natural selection, Darwin emphasized the accidental rather than a necessary unfolding of matter in time. Consequently, in literary naturalism instead of presuming the reality of evolution, the forward process, its "throwbacks," resulting from devolution and degeneration, are given far more attention.

In works of the American naturalists characters' lives are, too, generally determined. According to Åhnebrink, instincts, heredity, environment, and social and economic conditions, together with the absence of free will (both determinism and fatalism lead to its denial) made their characters free from any responsibility for their acts. Charles Child Walcott stresses such elements of the naturalism in America as violence and taboo (understood as "improper" topics found in the province of physical survival: sex, disease, bodily functions, obscenity, or depravity). Donald Pizer, similarly, underlines that the source of the strength and persistence of naturalism in America was not Zola's philosophy or literary method, but rather the French writer's impulse toward depicting truthfully all ranges of life (therefore, those provoking ethical or aesthetical revulsion and disgust as well). Pizer's conclusion is that

Naturalism has been in America a literature in which the writer depicts man under pressure to survive because of the baleful interaction between his own limitations and the crushing conditions of life and in which the writer also proffers, through his symbolism, an interpretative model of life. (168)

The group of canonical American nineteenth-century literary naturalists seems to consist of such renowned writers as Stephen Crane, Theodore Dreiser, Jack London, and Frank Norris. Nevertheless, as Donna M. Campbell indicates, there was a second, a parallel group of writers frequently identified as naturalists nowadays, but classified in the twentieth-century literary history simply as “women writers:” Edith Wharton, Kate Chopin, Willa Cather, and Ellen Glasgow. They too belonged to this “new generation of Americans ... writing fiction that questioned Victorian orthodoxies and challenged the by-then prevailing realism of the day, a realism that seemed too genteel to confront the difficult social realities of a nation undergoing constant change” (Campbell 223).

Proulx is sometimes perceived as an heir of these first female naturalists. Her fiction deals with a variety of social problems resulting from harsh environments and lack of professional opportunities. Furthermore, it encompasses a wide range of human limitations, weaknesses, basic instincts or vices as ruling forces. The living conditions, in its majority extremely difficult, make the characters develop very little resistance to their bodies' needs. The theme of sexual urges, the protagonists' unmanageable sexuality, proves outstandingly frequent and its influence on the plot is unquestionable. In *Heart Songs* is where the largest amount of naturalistic, which in this case means perverted and led by their most primitive instincts, characters are found.

“Bedrock” is one of these writings; everything happens for and because of (though at the beginning the reader can only presume it) the protagonist's sexual appetite. It is also an important example of one of many stories in which, as Kent C. Ryden put it, “rural farmhouses ... can be facades for all manner of human perversity, and the pastoral hills breed horrifying social pathologies and violence” (81). The protagonist, Perley, marries a girl younger than his daughter a month after her brother unexpectedly leaves her in the widower's farm. Although Maureen does not stand out in domestic chores, she beguiles the old man the very first night. In spite of more and more frequent manifestations of violence exercised by Maureen on her husband, Perley finds himself unable to oppose, always succumbed to his desires. In addition, he realizes “he couldn't hit her; he deserved what was happening” (48). The announced reason of Perley's remorse is explained in the final paragraph of the story: Perley, years before, raped Maureen when she was just a child, “the dirty little thing,” and had not regretted it until the woman's revenge made him suffer. For this prosperous farmer the girl was not only from a different social class, but

almost a different species, a one moved and protected by instincts, for no moral underground had ever been received by this needy, starving creature. The incestuous relationship between Maureen and Bobhot Mackie, her brother, their sexual intimacy “that of an old familiar couple” (54), turned out to be the only affection, the only durable feeling and protection they could count on in their miserable lives.

And yet, the Mackie inferior “species,” extremely poor, sloppy, incestuous and depraved, Bobhot a hard drinker, managed to survive. Not only survive, but to succeed; guided by instincts and necessity of revenge or maybe some twisted sense of justice, they took over Perley’s farm, they were in charge now. Young, desperate and battle-hardened, the Mackies turned out to be much fitter than the old, lonely widower.

Another story full of references to the family relationships, incest, heredity, impulses and survival is “Stone City.” The narrator, a newcomer engaged in an adulterous adventure with a Vermonter Noreen, discovers the story of the Stone City, a place where several families of the Stones lived years before the action develops. According to the villagers’ words, “the Stone boys was all wild, jacked deer, trapped bear, dynamited trout pools, made snares, shot strange dogs wasn’t their own and knocked up every girl they could put it to.” (29). Their little community followed no rules of civilized world, but only their own “natural laws.” The leader, the old Stone, a tyrant who controlled the family members by beating and keeping them in fear, “had kids that was his grandkids” (30). Floyd Stone, Noreen’s stepbrother, was the one who dragged the whole “city” to its end the day he shot a man standing on a caboose porch of a passing train for no reason; the only explanation laid in overdrinking: “Floyd was just like all his brothers and cousins, had a crazy streak in him when he was drunk; he’d do just anything, just anything.” (35). Villagers got furious, for they had enough of Stones’ excesses from a long time, and assisted the police in arresting Floyd. What followed was all violence, both parts implicated. Since the Stones did not want to surrender and hand over Floyd, the crowd itself, “ready for action, real savage,” administered its justice. After a fierce battle, Floyd was found and arrested, but it was not the end of the assault. The crowd undressed everyone except women and children, poured hot tar on them, and then threw chicken feathers all over their bodies. That was the enraged people’s vengeance, violence provoked by violence. “Christ, ... what kind of people were these?” (36) was the narrator’s reflection. The inutility of such an impulsive action, of the abandoning of human restraints and giving oneself to pure

instincts, is pictured by the sad personal story of Banger, one of the participants of the assault; his house was deliberately set on fire by the revengeful old Stone, and his wife and a child burnt inside.

In Proulx's *Heart Songs* there are stories where moral decay, vices, or ugliness of the New England rural way of life are not only present, but they actually attract some of the city characters, epitomizing a sort of new fashionable aesthetics. "Heart Songs" is one of these texts, its protagonist the "connoisseurs." Snipe, when moved to the rural Vermont, "recognized in himself a secret wish to step off into some abyss of bad taste and moral sloth," and felt "a dirty excitement" (74) when contemplating the landscape full of junk. In love, as he first believed, with one of the members of the "rednecks" Twilights, the fat Nell, he longed for "the freedom of dirty sheets" (83). The description of the moment he could finally carry out his sexual desire abounds with references to almost all human senses; immediately after their sexual act, the scene of one of the Twilights bloody wound is depicted, sensory references maintained: "Drops of blood fell heavily into the sink, puddling with the jelly. Snipe could smell Eno's underarms, a sharp skunky odor that mixed with the reek of sex and sugared fruit." (84). Pure and romantic concept of intercourse, once again, is not what characterizes the naturalistic fiction, indeed.

As to Proulx's New England novel, *Postcards*, and the theme of sexual urgency there, the very first paragraph of the novel evidences its importance; as a matter of fact, Loyal Blood's incapacity of controlling himself, his raping and killing Billy, is a direct cause of his latter life-long exile: "Even in the midst of the involuntary orgasmic jerking he knew. Knew she was dead, knew he was on his way." (83). Moreover, it is meaningful that the reaction his body develops afterwards, a kind of an allergy for any women's touch, is a straight consequence of his unclear conscience, his flesh and his mind closely connected.

"Luckily" for Loyal, his need of the intimate contact with women was not crucial in his life; he knew he would suffer out of loneliness, with no wife and no children, "the pitiful easement of masturbation" (59), but felt he was able to stand it and go on living. However, it was not the case of a secondary character, Mr. Nipple; his sexuality the most important sphere in his being. Mernelle remembered her neighbor as "the old man rubbing his hand over her heinie when she was on the ladder in the barn" (203), when she was only a child. Even when already married, to a girl he previously had gotten pregnant, the man kept "tomcattin" every night and with different women. But then, when about forty-five, he was

diagnosed with a prostate cancer and after an operation became impotent. And that was the end of him. After Mr. Nipple's only purpose of life was gone and after six years of torturing his wife by trying to convince her to die together, he finally hung himself.

*The Shipping News* is probably the less naturalistic of all Proulx's texts, for many of its characters are idealized and unrealistic; it seems as if the author let herself dive into the myth-charged aura of the island. In spite of that, depictions of many other Newfoundlanders correspond to their naturalistic models. Also, such topics as human senses and physical urges, truly unmanageable, are constantly present in the text. Characters dominated by their obsessive and contorted sexuality, incidents of rapes, sexual abuse or incest abound, indeed.

The wildest group of these characters in the novel is represented, undoubtedly, by the ancient Quoyles, the protagonist's ancestors; savage, violent people who followed their most basic instincts, who lived together, as a pack of wild animals, who procreated together and who did not belong to any other social group except their own. As a matter of fact, the Quoyles from *The Shipping News* resemble the equally wild Stones from Proulx's "Stone City." Such characters as those make the reader reflect over the "nature," understood as "condition," of any social group worldwide. It seems as if in any society the presence of such "natural" people were necessary; the symbol of what humans might become when basic rules of "civilized" communities are not followed. Apparently, there is an assumption implied: what keeps us, the humanity, away from the incest, away from the extreme violence exerted daily, and especially on the weakest ones, is nothing but a few artificial principles of behavior. These principles, however, are fragile and it is not rare for a living creature to tend to remove such a burden and act... more naturally.

But there are two other characters in *The Shipping News* completely incapable of putting any restraints on their needs: the late spouses of Quoyle and Wavey, the protagonists, Petal and Herold, both completely dominated by their sexuality. Petal, "thin, moist, hot" (12) is described as "crosshatched with longings ... In another time, another sex, she would have been a Genghis Khan. When she needed burning cities, the stumbling babble of captives ... she had only petty triumphs of sexual encounter" (13). Certainly, the only feature of her husband Petal actually appreciated was his penis, "the biggest one yet" (13); her misfortune was the impossibility to enjoy it without the rest of the body: "She could not bear his hot back, the bulk of him in the bed. The part of Quoyle that was wonderful was,

unfortunately, attached to the rest of him.” (14). Yet, an interesting characteristic of Petal, somehow unnatural for a woman, was that she lacked maternal instinct. Her only achievement was to actually stay pregnant and give birth to two healthy daughters. But just a day before her and her lover's death in a car accident, she sold her children to a pedophile, caught with his video camera ready to record and the girls undressed. Petal simply “didn't feel like being a mama to anybody” (21). She was created to conquest, not to nourish, as if she truly was born into the female sex by mistake.

On the other hand, Herold Prowse (who never actually appears in the text in person, for he had been lost at sea years before Quoye's arrival) is recalled by those who knew him as a “tomcat” who “sprinkled his bastards up and down the coast from St. John's to Go Around” and then “rubbed her [Wavey's] nose in it” (304). The widow, though tried to keep her son's father's memory pure, in the end confessed her late husband “was a womanizer. He treated me body like a trough. Come and swill and slobber in me after them. I felt like he was casting vomit in me when he come to his climax.” (307-308).

Indeed, the theme of sex, in all its perverted varieties, is recurrent in Proulx's Newfoundland novel. According to the protagonist's aunt's words, incest and an extremely early sexual initiation were not surprising among the locals. Her answer regarding Quoye's doubts as to his grandfather's age the moment of his death was:

Ah, you don't know Newfoundlanders. For all he was twelve, he was your father's father. But not mine. My mother – your grandmother –that was Sian's sister Addy, and after Sian drowned she took up with Turvey, the other brother. Then when *he* drowned, she married Cokey Hamm, that was my father. (25)

Rape too seemed to be a part of the everyday life in the Quoye family (both in the “wild,” the primitive family of the protagonist's ancestors, and his parents' generation) – Agnis was probably not the only girl raped by her brother in childhood. The last living cousin, the last representative of the old Newfoundland Quoye clan, was Nolan. The reputation this member of the Quoyes possessed in the town was, indeed, more taboo-breaking than any other: “They say there's a smell that comes off him like rot and cold clay. They say he slept with his wife when she was dead and you smell the desecration coming off him.” (162).

The above notwithstanding, the Quoyles were not the only Newfoundlanders whose lives were physically and emotionally crippled by their "fellow men." For nearly all men (women less frequently), even those considered decent and respectable members of their community, are feeble when confronting their sexuality, the overwhelming power of their nature. The town's newspaper informs about priests abusing the orphans, doctors assaulting their female patients, a choirmaster molesting more than a hundred boys... and then some more "intimate," "domestic" cases:

'here in Killick-Claw a loving dad is charged with sexually assaulting two of his sons and his teenage daughter in innumerable incidents between 1962 and the present. Buggery, indecent assault and sexual intercourse. Here's another family lover, big strapping thirty-five-year-old fisherman spends his hours ashore teaching his little four-year-old daughter to perform oral sex and masturbate him'. (218)

In conclusion, the examples provided in this article pretend to reflect some of the characters' archetypically naturalistic features the writer displays in her New England and Newfoundland fiction, and to support the initial hypothesis stating that Annie Proulx's narrative is inscribed with the tradition of literary naturalism. My view is that such an assumption proves correct, supported by evidence, and no doubts remain as to the accuracy of the premise. Most of Proulx's protagonists are driven by their bodies' physical needs and vices; as a matter of fact, their lives are often determined by their sexuality and their untamed instincts. Rational and serene decision-making are features the inhabitants of these harsh areas disdain and perceive as flaws, dangerous whims in such inhospitable surroundings. Sexual appetites turn out to be just as strong as any other vital necessity, like hunger or thirst, and are in general improper and accompanied by violence. Violence itself seems to be the natural consequence of a wide range of feelings: rage, hatred, humiliation, jealousy, or deception. Vices, generally alcohol, make the characters waste their chance for a better future, a decent life, and valuable relationships; all they bring is moral sloth and brutality. To a certain extent, heredity is a factor that influences some of the figures.

When analyzing most of the characters of *Heart Songs*, *Postcards* and *The Shipping News*, it is observed that some are examples of survivors, perfectly adapted to their environment, while others fail in their struggle of everyday life. Nevertheless, given the author's mastery

of irony, it is sometimes the case that the happy and the tragic ends unexpectedly switch places, leaving the readers astounded. Likewise, on the subject of the endings, although the majority of Proulx's New England short stories and her *Postcards* end tragically and leave the readers grief-stricken and hopeless, the case of *The Shipping News* seems different, as if contradicting the naturalistic rule stating the impossibility of a joyful outcome. Nonetheless, as the writer confessed in "Documentary: Annie Proulx's *The Shipping News*:"

I wrote an earlier novel called *Postcards* which was described uniformly and vigorously as dark, dark as the kiss of death, nobody's ever going to read anything as dark. And I got very tired of hearing that, and I said, "oh, my God; I'm going to write a happy one, you want a happy ending, I'll give them a happy ending." ... And in the end Quoye achieves a happiness, but it's a rather poor happiness, if you stop and think about it; it's the absence of pain, and so what looks like a happy ending in nothing more than the absence of pain. (4)

In "Re-writing the American Naturalist Short Story: Annie Proulx's *Fine Just the Way It Is*" Aitor Ibarrola observes that "the author (...) reveals sympathy for those victims whose lives are unsparingly wasted" (133). This is my perception, too. In her treatment of the characters Proulx seems to be objective, though maybe not scientifically objective. She cannot help sympathizing with the most unfortunate and miserable ones. And it does not necessarily exclude her from the category of literary naturalists, but rather approximates some more to the first writers trying to apply naturalism in literature; not even Zola managed to conceal his critical view of society. For in the 19<sup>th</sup> century there was always a purpose in bringing into light the violence bursting frequently from despair, injustice, hopelessness or social determinism, and all the disgusting details of vice and its consequences. Some thought that the intention of those works was clearly revolutionary; some think today this revolution has never occurred. The prominence of strikingly similar problems in Annie Proulx's fiction, including vices, sexual abuse and violence, leads us, the readers, to a distressing reflection upon the condition of humanity both in the past and now.



**BIBLIOGRAPHICAL REFERENCES**

**Åhnebrink, L.** *The Beginnings of Naturalism in American Fiction: A Study of the Works of Hamlin Garland, Stephen Crane, and Frank Norris with Special Reference to Some European Influences, 1891-1903.* Uppsala: Lundequistska bokhandeln, 1950.

**Campbell, D M.** "Women and Naturalism." Keith Newlin, ed., *The Oxford Handbook of American Naturalism*, Oxford: Oxford University Press, 2011. 223-241.

"**Documentary: Annie Proulx's *The Shipping News*.**" *Prime Time News – CBC Television*, 1994, search.proquest.com/docview/190767080?accountid=17248. Accessed 18 March 2015.

**Ibarrola-Armendariz, A.** "Re-writing the American Naturalist Short Story: Annie Proulx's *Fine Just the Way It Is*." Sara Martín Alegre, Melissa Moyer, Elisabet Pladevallm and Susagna Tubau, ed., *At a Time of Crisis: English and American Studies in Spain*. Barcelona: Departament de Filologia Anglesa i de Germanística, Universitat Autònoma de Barcelona/AEDEAN, 2012, pp. 132-137.

"**An Interview with Annie Proulx.**" *Missouri Review*. 1999, vol. 22, no. 2, pp. 79-90.

**Kowalewski, M.** "Contemporary Regionalism." Charles L. Crow, ed., *A Companion to the Regional Literatures of America*. Malden, MA: Blackwell Publishing, 2003. 7-24.

**Lehan, R.** "The European Background." Donald Pizer, ed., *The Cambridge Companion to American Realism and Naturalism*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995, pp. 47-73.

**Newlin, K.** "Introduction: The Naturalistic Imagination and the Aesthetics of Excess." Keith Newlin, ed., *The Oxford Handbook of American Naturalism*. Oxford: Oxford University Press, 2011. 3-20.

**Norris, F.** "Zola as a Romantic Writer." Donald Pizer, ed., *Frank Norris. Novels and Essays*. New York: The Library of America, 1986, pp. 1106-1108.

**Pizer, D.** *The Theory and Practice of American Literary Naturalism*. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1993.

**Proulx, A.** *Heart Songs*. London: Fourth Estate, 1995.

—. *Postcards*. London: Harper Perennial, 2006.

—. *The Shipping News*. London: Fourth Estate, 1993.

**Rackstraw, L.** "Painful Resolution." Review of *Heart Songs and Other Stories* by Annie Proulx. *The North American Review*. 1 Sep. 1989, vol. 274, no. 3, pp. 66.

**Ryden, C. K.** "The Corpse in the Stone Wall: Annie Proulx's Iconic New England." Alex Hunt, ed., *The Geographical Imagination of Annie Proulx. Rethinking Regionalism*. Lanham: Lexington Books, 2009, pp. 73-86.

**Walcott, C. C.** *American Literary Naturalism, a Divided Stream*. Minneapolis: Minnesota Archive Editions, 2001.

# **The Reconstruction of Identity in V.S. Naipaul's *The Mimic Men* and in Caryl Phillips' *In the Falling Snow*: Life and narration.**

## **La reconstrucción de la identidad en *The Mimic Men* de V.S. Naipaul y *In the Falling Snow* de Caryl Phillips in Naipaul and Phillips: Vida y narración**

**Miren Karmele Díaz de Olarte Cabada**  
**IES Martín de Bertendona**  
**kdiazdeolarte@yahoo.es**

Recibido 18 abril de 2018  
Aceptado 21 abril de 2019

**Resumen.** Este artículo toma como punto de partida el concepto de identidad narrativa según el cual cualquier reconstrucción coherente de la identidad requiere una aproximación narrativa al yo, dicho de otra manera, una historia de vida creada sobre la base de una reflexión sentida sobre los recuerdos personales. El concepto de identidad narrativa, aunque procedente de las ciencias sociales, tiene su correspondencia literaria en las narrativas en primera persona. Tanto Ralph Singh en *The Mimic Men* de Naipaul como Earl Gordon en *In the Falling Snow* de Phillips reviven sus historias de vida mediante la autobiografía y la confesión respectivamente, lo que nos invita a leer ambas modalidades de narrativas del yo como ejemplos fictivos de identidad narrativa.

**Palabras clave.** Identidad narrativa, narrativas del yo, historia de vida, autobiografía, confesión.

**Abstract.** This article draws inspiration from the concept of narrative identity which states that any coherent reconstruction of identity requires a narration of the self, that is, a life story created out of a meaningful reflexion on personal memoirs. The concept of narrative identity, albeit coming from the social sciences, has its literary counterpart in first-person narratives. Since Ralph Singh, in Naipaul's *The Mimic Men* and Earl Gordon, in Caryl Phillip's *In the Falling Snow* revisit their life-stories through autobiography and

confession respectively, it seems feasible to consider these two first-person narrative modalities as fictional examples of narrative identity.

**Key words.** Narrative identity, first-person narrative, life-story, autobiography, confession.

## **1. INTRODUCTION**

The hybrid nature of Caribbean society, a melting pot of races and cultures, is the consequence of a past of slavery, indentured labour and deportation during the colonial period. A history of emigration necessarily linked to a process of bringing together different cultural realities that create inner tensions between the self and the environment. An identity conflict so deeply rooted in Caribbean idiosyncrasy that has become a major topic in Caribbean literature.

Naipaul, Trinidadian of Hindu origin, and Phillips, Afrocaribbean from St Kitts, are no exception to this trend. Both have exhaustively explored in their literature the impact of this double cultural adscription on the identity formation of colonial people. Their characters are mostly immigrants like themselves in a permanent struggle to make sense of their lives, to explain and understand themselves in order to find a coherence in the chaos of their selves. A chaos that can only be cleared by ordering the multiplicity of references that make a mess of one's life and that can only be organized through a narrative. This idea of life as a narrative has been thoroughly studied by philosophy and sociology; therefore, these two disciplines will constitute the theoretical background of our approach to the reconstruction of identity in Naipaul and Phillips. Both authors have had, somehow, the intuition that the making up of their characters' identity requires a narrative of the self that is carried out in their novels through different first person narratives.

The purpose of this paper is to ponder on the use of first person narratives in Naipaul's *The Mimic Men* and Phillips' *In the Falling Snow* as a transposition of the concept of narrative identity to fiction vis-à-vis the making of characters' identity.

## **2. A NARRATIVE APPROACH TO IDENTITY**

*La vida no es lo que uno vivió*

*sino lo que uno recuerda y  
cómo lo recuerda para contarla.* (García Márquez, 2003:1)<sup>17</sup>

The construction of a unified subjectivity involves the creation of an *ex post facto* narrative that allows the reorganization of someone's personal history in order to find some sense out of an apparently chaotic experience. The purpose of this inner exploration is to discover in that process an identity that is never finished, but building itself through the stories that we tell others and ourselves. It is a kind of hermeneutics of the self. This reconstruction of one's life is the result of a selection of forgotten, recovered, or ignored memories in an attempt to explain the present and outline future desires in the light of the past. This process crystalizes in a narrative that puts together the person itself and the cultural universe he lives in (McAdams, 2011: 112). In Stuart Hall's words: "Identity is the narrative of the self: it is the story we tell about the self in order to know who we are. We impose a structure on it" (1989: 16). He will go even further recognizing in that narrative a fictional nature that does not undermine "its discursive, material or political effectivity even if the belonginess, 'the suturing of the story' through which identity arises is partly, in the imaginary (as well as the 'symbolic')" (1996: 4). For Weedon, fiction and narrative have a leading role in understanding the others' emotions:

Narrative -the telling of stories- is central to everyday communication between individuals. In narrating our experiences, we attribute meanings to them and in the process assume the position of knowing, sovereign subject. . . . To narrate is to assume the position of a speaking subject. It involves the exclusion or marginalization of other possible subject positions and other meanings. (2004: 61)

In Woodward's opinion, narration is a dynamic process whose importance does not lie on the truth of story itself, but on its capacity to link the personal and social dimensions of identity in a given space-time framework (2002: 28). She quotes Hall to illustrate the power of narrative for the reorganization of the self: "In telling of stories about ourselves we are endeavouring to make sense of experience by putting together the often disjointed and fragmented pieces of everyday life including the crises and traumas as well as the

---

<sup>17</sup>Life is not what one lived, but what one remembers and how one remembers it in order to recount it. (My translation).

vanal aspects of routine into some kind of structure" (Woodward, 2002: 28-29). Arfuch, like Bakhtin, thinks that every life story shapes and orders not only the narrators's life but also the readers' and even life itself (2005:253). Thus, only through narration can a person bare his soul bringing to the fore private aspects of his personality that become public only through the narration of the self since:

No hay otro modo de dar cuenta, poner en forma- y, por ende en sentido- la propia experiencia que no sea a través del relato, oral, escrito, visual, audiovisual . . . Dicho de otro modo, la "vida", lo que cada uno atesora como la más prístina intimidad—aun cuando su entera trama no sea compartida con otros—no existe más que como un cúmulo de sensaciones, percepciones, vivencias, recuerdos, pulsiones, rasgos heteróclitos, cuya lógica, cuya temporalidad, solo aparecen en la narración. Por eso, en la escritura autobiográfica de lo que se trata siempre. . . es de encontrar justamente un sentido, el famoso "sentido de la vida", aun cuando se llegue, como en muchos casos, a la comprobación, desesperanzada, de su "sinsentido". (Arfuch, 2002: 243)<sup>18</sup>

The story of one's life, the autobiographic reflection, is, from this point of view, a tool to bring together the different aspects of the psychological dimension of the self in a coherent whole. A poliphony<sup>19</sup>of voices in a dialogic relation; different narratives, partial, biased, sometimes tangential to the project itself that can make room to the manifold aspects of the self. These narratives become a vehicle to transcend personal identity setting it in a social context that allows the construction of collective identities (Arfuch, 2005: 251).

Sarup contends that identity is "a mediating concept between the external and the internal, the individual and society, theory and practice. He sees in identity a convenient "tool" through which to try and understand many aspects—personal, philosophical, political—of our lives" (28). In Sarup's view, identity and narrative go hand in hand because

---

<sup>18</sup> There is no other way to to give an account- to shape, and hence make sense- of one's own experience except through a tale whether oral, written, visual or autobiographical. ... In other words *life*, what one keeps as his most pristine privacy- even when its whole plot is not shared with others—does not exist except as a collection of sensations, perceptions, experiences, memoirs, drives, weird features, whose rationale, time-span, only occur in narration. Therefore, the goal of autobiographical writing is to make sense of the typical *sense of life* even when the outcome is, quite often, the hopeless evidence of its *senselessness*. (My translation).

<sup>19</sup> Here McAdams opposes Hermans in that the latter thinks that the narration of identity is something finished and univocal. On the other hand, he agrees with Haggard who considers narrative identity as a clash of different aspects of the individual (2011: 102).

"we construct our identity at the same time as we tell our story" (15). Therefore, any reconstruction of a life-story is the result of a careful selection of events because "just as an author can arrange incidents in a story in a great many ways (numerous plots can be made from one story), a person can, to some extent, arrange the elements, the dynamics of his or her identity in many different ways" (18).

Robert Dunn, without an overt mention to narrative, also considers that self-reflection is the key to the construction of one's identity: "What makes the self a self is the individual's ability to make an object of the self, that is, the reflexive capacity of self-consciousness. The self thus functions as both subject and object" (1998: 32). Taylor holds the same opinion, for him the only way to know who we are is going back in time to understand what has taken us there: "To the extent that we move back, we determine what we are by what we have become, by the story of how we got there" (1998: 48). Therefore, our future identity is founded upon a narrative which is the seed of our forthcoming life, a new narrative itself. Arfuch states it clearly when she writes, "Contar la historia de una vida es dar vida a esa historia" (Arfuch, 2002: 38).<sup>20</sup> Arendt goes even further when she states that narrative takes man beyond his biological dimension, "Narrative is the individual dimension in which a man lives, the dimension of a bios- and not of a zoe - a political life and/or action recounted to others" (Kristeva, 2001: 27). Arfuch follows this same line of thought when she considers that "La identidad personal tiene una dimensión personal y colectiva que se despliega así a la manera de un relato ininterrumpido, de una tensión marcada más por un 'llegar a ser' que por el 'ser'" (2005: 282).

For Arendt the importance of narration does not lie on the narration itself but in the way it constructs the individual. One immortalizes his self becoming an agent in the political stage through a narrative that "conditions the duration and immortality of the work of art; but it also accompanies, as historical narrative the life of the polis, making it a political life, in the best sense of the world" (Kristeva, 2001: 27). Thus, the link between the social and the individual realm creates a space where the individual recognizes himself and is recognized as a social being. From this point of view, a narrative approach to life gets a symbolic dimension that can be grasped through the cronotope of the road that had already been developed by Bakhtin (Arfuch, 2002: 57).

---

<sup>20</sup> Telling a life story is to give life to that story. (My translation).

A narrative construction of identity entails a complex web of relations between the private and the public realm that recalls the Unamunian concept of *intrahistoria*;<sup>21</sup> a reconstruction of life stories through the voices of subalterns, traditionally dumb, whose experiences constitute the background on which history is written:

Los periódicos nada dicen de la vida silenciosa de los millones de hombres sin historia que a todas las horas del día y en todos los países del globo se levantan a una orden del sol y van por los campos a proseguir la oscura y silenciosa labor cotidiana y eterna, una labor que como la de las madreporas suboceánicas echa las bases sobre las que se alzan los islotes de la historia. (1972: 27-28)<sup>22</sup>

Phillips himself vindicates common and local concerns as the territory of narrative identity: "The historian is a storyteller. History is a story anyway so... I never saw them as... separate. When somebody starts to recount history... they are telling a story" (Pulitano, 2003: 275). This is an intuition already developed by Ginzburg<sup>23</sup> in the field of history and developed by Sharpe in his well-known article "history from below"; an approach to history as "an exploration of the historical experiences of those men and women whose existence is often ignored, taken from granted or mentioned in passing the mainstream history" (2001: 25). Charles Wright Mills takes this same idea to the field of

---

<sup>21</sup> Unamuno develops his concept of *intrahistoria* in his essay *En torno al Casticismo* where he gets rid of the idea of history based on heroes and puts forward a new approach to history from anonymous lives.

<sup>22</sup> Newspapers say nothing about the silent lives of men without history that, at all times and everywhere in the world, get up when the sun rises and go to the fields to continue their daily and never-ending dark and silent labour similar to that of underwater white corals that set the basements of the islets of history. (My translation).

<sup>23</sup> In *El queso y los gusanos*, Ginzburg develops his concept of history from the subaltern. Known as *microhistory*, it tells the life of a miller called Menocchio sent to the stake by the Inquisition. Through the life of this anonymous character, the author discovers different aspects of the economy of the time, of his sons' life, his beliefs and aspirations. Menocchio stands as a metaphor of what has been called the culture of the subaltern classes." (1997: 3).

Sharpe holds a similar point of view to that of Ginzburg. He uses the life of a soldier in the battle of Waterloo to show the abyss between the experience of that soldier and that of Wellington, architect of the victory according to British history. Sharpe, gets rid of Unamuno or Ginzburg, in that he sees in the systemic vindication of the subaltern, a latent danger that might turn the subaltern into hero, thus giving history a paternalistic tone he does not like. (2003: 38-59).



sociology in his book *Sociological Imagination* where he develops the idea of life stories as a tool to understand social history. According to him, the individual is not aware of the role of institutional contradictions and historical changes in his life (1959: 3-4). He defines sociological imagination as the capacity to untie the knots that link them. For him, sociological imagination "enables us to grasp history and biography and the relations between the two within society" (6). In Mill's opinion it is high time for sociology to follow this relationship so much rooted in literature: "In the absence of an adequate social science, critics, novelists, playwrights and poets have been the major, and often the only formulators of private problems and even of public issues" (17). His innovative approach to sociology suggests an awareness of the links between the private and the public together with the necessity to understand both in order to grasp the meaning of each of them: "Neither the life of the individual nor the history of a society can be understood without understanding both" (5). Life stories, then, no matter how personal or irrelevant, are the result of the intersection between the individual and the social realms.

Woodward, quoting Carolyn Steedman, contends that "The past is re-used through the agency of social information" and she adds:

This 'social information' indicates the wider context in which personal stories are told. As Paul Ricoeur argues these stories enable us to make sense of our lives but they are linked to the wider narrative to the social context (1991). ... Personal stories link us to the broader social framework in which public stories are told. (2002: 29)

According to Arfuch individualism is at the root of the idea of intimacy, that, ironically, becomes an overt expression of the self when "el yo, la primera persona se hace cargo de la enunciación tomándose a sí mismo como testigo" (2005: 240-41).<sup>24</sup>

In the narrative of Naipaul and Phillips, the search of identity is closely linked to the social dimension as the cause of an identity crisis that sways between past experience and present self-concept. A narrative deeply rooted in a particular time-space framework that constitutes a key element for identity formation as an experience of maturity or loss. A narrative that attempts to recover the space of enunciation of the colonial: "si pierdo mi lugar de enunciación, no puedo hablar. No hablo luego no existo" (Todorov, 1992: 22)<sup>25</sup>.

---

<sup>24</sup> The self, the first person, takes charge of enunciation taking the role of witness. (My translation).

<sup>25</sup> If I lose my place of enunciation I cannot talk. I don't talk therefore, I don't exist. (My translation).

### 3. LITERARY GENRES AND THE SEARCH OF THE SELF

The conception of identity as a narrative of the self demands some sort discursive genre of autobiographic nature that allows the individual to express his intimate feelings and to revisit his experiences. The biographical space is a plural and hybrid territory where there is room for different approaches to the self such as the autobiography or the confession. Naipaul's and Phillips' narrative, so focused on identity, could not stay in the sidelines of autobiographic genres as an instrument to depict the self of their characters through the revision of their lives. Autodiegetic narrative forms allow the reader to follow the evolution in the characters' identity formation from subjectivity to objectivity, thus alternating the emotional realm with the political, the feeling with the thinking, with a deep reflexion on the self and its circumstances. The outcome is a primally personal narrative grounded on day-to-day life that gathers the Janus-faced dimension of the intimate and the public spheres as a constitutive element of the self: "Asumimos la esfera de la intimidad como la que más íntimamente nos constituye y representa, aunque para reconocerla tengamos que enfrentarnos a su exterioridad, lo que no es ella, su opuesto-o su complementario-, el otro lado del umbral, lo público" (Arfuch, 2002: 239).<sup>26</sup>

Both Naipaul and Phillips show a great mastery in their use of autobiographical genres as a way to mirror the inherent complexity of modern identity as poliphonic, plural and changing. In their hands, the reconstruction of their characters' life stories becomes a kind of hermeneutics of the self intended to order their inner chaos; a desperate attempt to identify the root of their uneasiness so as to be able to make some sense of their lives. Their use of these fictionalized, self-referential narratives contextualizes the characters' identity crisis in a complex world of crossed individual and social references which, according to Taylor, results in "an acute form of disorientation, which people often express in terms of not knowing who they are, but that which can also be seen as a radical uncertainty of where they stand" (Taylor, 1989: 27). In Miriam Allot's words:

The autobiographical memoir, the epistolary method, the 'dramatical consciousness', the withdrawal of the author from the scene, the stream of

---

<sup>26</sup> We assume the realm of privacy as the one that most closely make us up and represent us even though to recognize it we must face its external, what it is not, its opposite or its complementary-the other side of the threshold, the public space. (My translation).

consciousness; all these methods are designed to heighten the desired effect of authenticity and verosimilitude by locating experience in the individual consciousness and by making that consciousness operate in a particular place at a particular time. (1959: 24)

In *The Mimic Men*, Naipaul chooses autobiography as the narrative tool to give voice to Ralph Singh, author and protagonist of a novel which constitutes a detailed, albeit disordered account of his life from his childhood to the moment of the narration. It is a mature text, written with enough temporal perspective to allow a deep, sincere reflection on his past experiences with the intimate commitment to bring his experiences back to life, reevaluate them in the light of his present uneasiness, and put an end to his inner entropy.

For Phillips, confession is his narrative approach to give visibility to Earl Gordon's, one of the main characters of *In the Falling Snow*, long-lived invisibility. He does so by means of a self-contained long monologue, a kind of novel within a novel that serves a double function. First, because it is key to understand the dysfunctional relationship between Earl Gordon and his son Keith. Second, because it constitutes a fictional version of the inner history of the first generation of Caribbean emigrants to Britain, the so-called *Windrush Generation*. From this point of view, Earl Gordon's monologue can be read as a translation of Phillips' commitment to rewrite history through the stories of those who have never been heard. Phillips is explicit on this underlying intention in his narrative when, in an interview with Jenny Sharpe, he declares:

The larger historical question regarding memory has to do with our own collective memory of history as a community, as a society. So my way of subverting received history is to use historical documents, use first-person voices, digest what they're saying, and somehow rework them. (1995: 157)

### **3.1. Writing life: autobiography in naipaul's *The Mimic Men***

*The Mimic Men* (1964) is the story of Ralph Singh, born in an Indian family in British colony who, since his teens, has been struggling with a deep feeling of cultural displacement. Every effort to find his place in a society whose cultural references he never recognizes as his own has been doomed to failure, but it has been his disappointment as a politician in his native Isabella what has taken him him to look into the root of his misfit.

It is a fictional autobiography in which his protagonist and narrator goes back in time to his childhood and recalls his life up to the moment he is writing. He overtly declares that his intention is not the writing of a chronological account of a period of his life but a reflection on history from within in which he, somehow, takes the role of a subaltern:

These are not the political memoirs which, at times during my political life, I saw myself composedly writing in the evening of my days. A more than autobiographical work, the exposition of the malaise of our times pointed and illuminated by personal experience and that knowledge of the possible which come only from closeness to power. (6)

Ralph Singh's narration gets longer as he discovers its therapeutic effect on him, "I THOUGHT WHEN I began this book that it would be the labour of three or four weeks . . . After eighteen months of the anesthetizing order of life in this hotel, despair and emptiness had burnt themselves out" Naipaul (2002: 265). He is aware of the moment he decided to write his life and the reasons for it. He feels the need to impose order in his own life in its most politically active moment, a moment of social turmoil and deep inner emptiness. A personal dislocation consequence of his maladjustment to the artificial world created by Europe in the Caribbean, whose cultural diversity makes him feel lost in an ocean of contradictory cultural messages:

It was during this time, as I have said, that I thought of writing. It was my hope to give expression to the restlessness, the deep disorder, which the great explorations, the overthrow in three continents of established social organizations, the unnatural bringing together of peoples who could achieve fulfillment only within the security of their own societies and the landscaped hymned by their ancestors. . . I am too much a victim of that restlessness which was to have been my subject. And it must be confessed that in that dream of writing I was attracted less by the act and the labour than by the the calm and the order which the act would have implied. (32)

Through the act of writing, he becomes aware of the eye-opening power of the writing itself. As narration unfolds, its clarifying role becomes more evident since it allows Ralph Singh to understand relevant past events that he was unable to grasp in real time. In this way narration itself turns into a psychoanalytic process:

And to me it is strange that it is only now, as I write, that I see, like the sympathetic historian of a revolution who detects the seed of disaster in some minor and unregarded action, it is only now I see that all the activity of these years, existing as I have said in my own mind in parenthesis, represented a type of withdrawal, and was part of the injury inflicted on me by the too solid three-dimensional city in which I could never feel myself as anything but spectral, disintegrating, pointless, fluid. (53)

Ralph Singh, conscious of the cathartic role of his narration, changes gradually the focus of his writing. Thus, his initial intention to write about history becomes an insight on his powerlessness to change the course of history. Only by understanding that role might he feel at ease:

My first instinct was towards the writing of history, as I have said. It was an urge that surprised me in the midst of activity, during those moments of stillness and withdrawal which came to me in the days of power, when with compassion for others there also came an awareness of myself not as an individual but as a performer . . . It was the shock of the first historian's vision, a religious moment if you will, humbling, a vision of disorder that was beyond any other man to control yet which, I felt, if I could pin down, might bring me calm. (85)

Ralph Singh's memories are an attempt to integrate in a coherent whole the psychological and social dimensions of his life in order to understand his place in the world. In so doing, his vision of himself changes, and that change occurs as narration unfolds, in the subjective time of writing. Thus, Ralph Singh reconstructs his own subjectivity on the reflection of his own motives, on their rereading and recurrent questioning so that he can become familiar with them and transfer this new gained knowledge of himself to his writing:

As I write, my own view of my actions alters. I have said that my marriage and the political career which succeeded it and seemed to flow from it, all that active part of my life, occurred in a sort of parenthesis. I used to feel aberrations, whimsical, arbitrary acts which in some way got out of control. But now, with a feeling of waste and regret for opportunities missed, I begin to question this. I doubt whether any action, above a certain level, is ever wholly arbitrary or whimsical or dishonest I question now whether the personality is manufactured by the vision of others. The personality hangs together. It is one and indivisible. (199)

Finally, narration has accomplished its role as a tool to order identity since it has allowed Ralph Singh to accept himself, and redirect his life to a space of calm far from his fantasies so much longed for since he started writing his autobiography. Thus, writing has turned into some sort of meditation in that it has freed him from his inner turmoil, the Hindu ideal of detachment:

It does not worry me now, as it worried me when I began this book . . . I no longer yearn for ideal landscapes and no longer wish to know the god of the city. This does not strike me as a loss. I feel, instead, I have lived through the attachment and freed myself from one cycle of events. It gives me joy that in so doing I have also fulfilled the fourfold division of life prescribed by our Aryan ancestors. I have been a student, householder and man of affairs, recluse. (273-274)

It is at that point that Ralph Singh recognizes the power of narration to reconstruct identity, "So writing, for all its initial distortion, clarifies, and even becomes a process of life" (274). A process of clarification that starts by assuming the past dishonesty of his articles about his father in *The Socialist*, the first of many others published long time ago. Texts that he now considers "balanced, fair, with the final truth evaded, until at last this truth was lost" (205); autobiography, then, turns into his own psychoanalytic instrument to come to terms with himself, so that it becomes "more than a release from these articles, it has been an attempt to rediscover that truth" (205).

Ralph Singh's autobiographical writing, developed among reflections on his own narrative process, brings about a disorganized narrative, without a chronological pattern, "By these re-creation the event became historical and manageable; it was given its place; it will no longer disturb me. And this became my aim. . . to impose order on my history, to abolish that disturbance which is what a narrative in sequence might have led me to" (266). He looks back into his past casually, in a narrative that starts the first time he arrived in London as a young man to his final settlement in a second-rate hotel in London in his forties. In the middle of these two moments he tells his childhood and early youth in Isabella, a dark period of his life that witnessed his first assaults of anxiety, genesis of his

internal dislocation; a moment that runs parallel to the self-awareness, the beginning of an identity formation that, according to McAdams<sup>27</sup>, starts in the teenage years.

Ralph Singh's inner motivations are the leitmotif of an oppressive self-centered narrative in which he appears mostly surrounded by flat characters with the exception of his father, his political mate, Brown, and his wife whose depictions are at the service of a better understanding of him and his tortured self.

The paradox of Ralph Singh's narration is that his inner identity chaos resolves itself through a disordered narrative, metaphor of his own self. Thus, his narration becomes some sort of jigsaw puzzle, apparently disjointed, which is but a projection of Ralph Singh's own inner fragmentation, whose coherence he finally finds in the writing of his own autobiography in the isolation of a small hotel in the outskirts of London: "My life has never been more physically limited than it has been during these last three years. Yet I feel that in this time I have cleared the decks, as it were, and prepared myself for fresh action. It will be the action of a free man" (274).

### **3.2. Telling life: confession in Phillips' In the Falling Snow**

*In the Falling Snow* (2004) is a novel in which Caryl Phillips develops the identity crisis of his protagonist, Keith Gordon, a middle-aged son of a Caribbean immigrant whose life has been a chaos since he left the island he was born in to find a better life in England. Nevertheless, for the purpose of this study, our interest lies on the life story that his father, Earl Gordon, tells his son just before his death. This narration is a long monologue that takes place in the time of the narrative and that shares with Ralph Singh's autobiography its self-referentiality but, unlike his, it is oral and has that painful pitch, that tone of complain of someone who seeks to cry out a life of frustration.

Confession as a genre has been deeply studied by María Zambrano who considers it to be living word: "toda confesión es hablada" (every confession is spoken) (1988:18). It appears in moments of personal crisis, of "confusión y dispersión" (confusion and dispersion) (18). For her, it is self-exploration in a moment of despair, it is a complaint:

---

<sup>27</sup> McAdams contends that we start working on our narrative identity in our late teens or early youth, but it is a labour that never finishes because "Stories are never set in stone. Instead, narrative identity continues to present a psychological challenge for much of the rest of the adult life course. People continue to make sense of their own lives, and the lives of others, through narrative" (100).

Precisamente cuando el hombre ha sido demasiado humillado, cuando se ha cerrado en el rencor, cuando solo siente sobre sí 'el peso de la existencia', necesita entonces que su propia vida se revele. Y para lograrlo, ejecuta el doble movimiento propio de la confesión: el de la huida de sí, y el de buscar algo que le sostenga y aclare. (18-19)<sup>28</sup>

Her approach to confession is shared by Phillips, for whom "the confessional mode seems to me to suggest, first of all, a deep necessity to speak, a deep necessity to communicate, which is born of a hurt, a displacement, a sense of exclusion".<sup>29</sup>

In *In the Falling Snow*, Phillips inserts in the normal development of the plot a long first person speech by Earl Gordon addressed to his son, Keith, which constitutes a heartfelt revision of his life. Earl Gordon's story, told by an old, ill man, starts unexpectedly when he suggests his son going home: "'Rest? . . . 'This is no time to rest. Me, I want to go home'" (268), but not to his home in England, as his son thinks: "'You don't understand me, Keith'" Phillips (268). This is his introduction to a long, retrospective speech in which he reconstructs a life story that starts with a lament born from a deep necessity to be heard: "'I want to go home Keith. I don't mean some stupid English house. I mean home, home. . . . You understand what I mean? I'm not from here'" (269).

His is a chronicle of a failed rite of passage that has not a linear development. It starts with his arrival to Great Britain from the Caribbean, moves back to his life on the island of his birth and finally focuses on his life in England. His story is riddled with references to the Great Britain found by the emigrants of the *Windrush Generation*. A history of racism, violence and exclusion that makes of Earl the metaphor of a generation of colonials educated on the idea of the grandeur of the mother country.

When he arrives in England he is a gullible, unexperienced, somewhat startled twenty-two year old exposed to a cultural shock. As a consequence, since the very beginning, his speech shows his helplessness vis-à-vis a world of references he does not understand

---

<sup>28</sup>It is precisely when man has been to humiliated, when he is enclosed in resentment, when he just feels on his shoulders "the burden of existence" that he needs have his own life revealed. To that end, he carries out the double motion of confession: getting rid of himself and looking for something tht supports himself and clears him up. (My translation).

<sup>29</sup>In an interview to Steven Clingman, Phillips explains that "confesional modes" are deeply personal and a way to give voice to characters that need to be heard. Among them, he mentions: "There's the jounal, there are letters, there are logs. So there are different forms, but they all add up to the same thing" (137).



coming from a colony ruled by the white man: "Jesus Christ, I don't know England have such poor white men" (269). This first impression confirms all the opinions, facts, hopes and fears he had heard on the ship during the journey. A turmoil of conversations about Britain and the British that would pop up many years later in an long, hurried monologue in indirect speech with no stops or full stops. Two pages, metaphor of Earl Gordon's emotional strain, that herald the future nervous breakdown that would redraw his life: "Even before I get off the damn boat England punishing my mind and my body and teaching me a hard lesson about what kind of place it is" (269). However, he is fully aware of the reasons of this confusion: "I know then, right at the start, that serious pressure reach my head because my mind don't understand what my eyes looking upon, but I have to keep this worry lock up inside of me so nobody can tell what it is that I feeling"(271) and this is so even though he himself recognizes that he didn't meet real England till he reached London (272). London atmosphere and landscapes, so alien to his tropical sensibility, take him to the Caribbean in a sudden change of the story that now goes back to his life on the island. His narrative, then, loses its overhasty tone to get in tune with Caribbean rhythm and the predictable, ordinary life of the island where, despite his emotional distance with his father, he had a family, friends, a job in the plantation, and everything that provides the individual with a social identity that is lost the moment he arrives in England.

Earl Gordon's narration is sometimes interrupted by third person digressions that focus on his son's worries about him and his own family, thus allowing the reader to know, albeit obliquely, his indifference towards his current life in England. Since his only interest is to revisit his life story, his narration at times stops to make sure that he is being listened to: "'One minute saying something to you, and the next minute you gone' 'You don't want to hear what I have to say?'" (287).

Earl Gordon's confession has a double dimension, on the one hand it constitutes a sort of expiation, a release from the guilt towards his son whom he had not seen until he was six: "'It's not you that I don't want, son. I just don't want this life, because England already hurt me enough as it is. It seem like every time I discover some peace of mind then something else come along to trouble my head'" (317).

On the other hand, it has a personal dimension, in that it is the cronicle of a constant withdrawal. His first renunciation takes place when he gives up his moral commitment

with his mother: "She tell me no matter what anybody say about me being a failure I must never give up my reading" (280). Readings that he lives as escapism from the monotonous, aimless life in the sugar plantation where he works: "Even though I don't have no plans, I still have my dreams, and my dreams all locked up in the law book and the dictionary that I used to carry everywhere" (274).

He also has to withdraw from sharing his life with his best friend, Ralph, his only emotional anchor to the Caribbean in Britain, killed in a racist raid. This was the first of a series of mental crisis that would be a constant in his life: "For a week now I been hearing these blasted people in my head, but nothing they say make any sense and I can't seem to make them stop" (310). As a result, he would also give up any possibility to create a family (315). Finally, he gives up his own dignity when he is despised by the British because of his skin colour: "I already know the truth is that they just can't tolerate being close to a coloured but they will take us as a last resort if no Englishman will work for such low wages" (295)

His speech follows his emotional state; inner pressure demands a hurried speech with no space for dialogue and no full stops, as if his urge for expression prevented from interruptions. A monologue in Caribbean English without auxiliaries or with the present tense to refer to past events that stands as the only remainder of his former identity.

Earl Gordon's confession finishes as it started, with the author deep into homesick, in his memories of a, maybe idealized, but familiar past when he had a place of his own in the world. Through his narration he has soothed his initial desperate cry of despondency transforming it in nostalgia as well as turning his guilt into tenderness:

A part of me want to turn back the clock and find myself in the Harbour Front bar with Ralph, and I want somebody to give me back my law book and my dictionary, and I want back my mother and my father and Desmond and Leona. Your face is so peaceful and I looking down on you, Keith, and I want to tell you about tall, crazy Ralph who you never going to meet, and how the two of us sit together drinking beers and listening to the wind passing through the palm trees and the two of us thinking in England. The idea of England is fine. I can deal with the idea. You undestand me, son? I can deal with the idea. (318-319)

His life story is a good example of Mill's theory on the influence of the social on the individual, for Earl Gordon does not forget any of the details that made of Britain in the

fifties a hell for black people: the fear of miscegenation, "nigger runs" by Teddy Boys, accommodation problems or pubs restricted to white people. At the same time, his monologue paints a portrait of a post-war Britain blind to its own multicultural nature where the mute, downtrodden first generation of Caribbean immigrants were cast out from official history. Hence, Earl Gordon's narrative is history made story, a kind of *intrahistoria* of Caribbean blacks in post-war Britain as well as a tool to reconstruct their social identity and to vindicate their contribution in the making of contemporary Britain.

#### 4. CONCLUSION

Narrative identity, although stemming from the field of social sciences, has a long tradition in literature through the use of autobiographical genres. Ralph Singh's autobiography in *The Mimic Men* and Earl Gordon's confession in *In the Falling Snow* are two examples of the transposition of the concept of narrative identity to the creation of fictional characters from the inside. Ralph Singh's quest for identity is represented by an abstruse, disordered account of his life whereas Earl Gordon's story, more plain and straightforward, is the chronicle of its loss. Thus, the value of their life stories does not lay on the *what* but on the *how*, that is, what really matters is not the tale itself but the trace it has left in their authors' lives. From this point of view, narrative itself becomes another feature in the depiction of characters and it is that symbiosis between form and content that turns narrative identity into a valuable tool for the analysis of literary characters.

#### BIBLIOGRAPHICAL REFERENCES

**Allott, M F.** *Novelists on the Novel*. New York: Columbia U P, 1959.

**Arfuch, L.** "Cronotopías de la intimidad." Leonor Arfuch (ed) *Pensar ese tiempo: espacios, afectos, pertenencias*. Buenos Aires: Paidós, 2005. p. 239-287.

—. *El espacio biográfico: Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Mexico: FCE, 2002.

—. (ed). *Pensar este tiempo: espacios, afectos, pertenencias*. Buenos Aires: Paidós, 2005.

**Dunn, Robert G.** *Identity Crisis: A Social Critique of Postmodernity*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1998.

**García Márquez, G.** *Vivir para contarla*. Random House. 2003.

**Ginzburg, C.** *El queso y los gusanos: el cosmos, según un molinero del siglo XVI*. México, D.F: Océano, 1997.

**Hall, S.** "Ethnicity: Identity and Difference". *Radical America*. 1989, nº 4, p. 9-20. Web. 15 May. 2011.

—. "Who Needs 'Identity'?" Stuart Hall and Paul DuGay (eds), *Questions of Cultural Identity*. London: SAGE Publications, 1996, p. 13-40.

**Kristeva, J.** *Hannah Arendt: Life is a Narrative*. Toronto: University of Toronto Press, 2001.

**McAdams, D P.** "Narrative Identity." Seth Schwarz, Koen Luyckx and Vivian Vignoles (eds), *Handbook of Identity. Theory and Research*. Vol 1. Springer. Science + Business Media. 2011. Vol 1. 99-117.

**Mills, C. W.** *The Sociological Imagination*. 1959. New York: Oxford University Press, 1967.

**Naipaul, V.S.** *The Mimic Men*. 1967. London: Picador, 2002.

**Phillips, C.** *In the Falling Snow*. London: Harvill Secker, 2009.

—. "Of This Time, of This Place: A Conversation with Caryl Phillips." Interview by Jenny Sharpe. *Transition*. 1995, nº 68, p. 154-161. JSTOR. Web. 20 Apr 2013

—. "Other Voices: An Interview with Caryl Phillips." Interview by Stephen Clingman. *Salmagundi*. 2004, nº143, p. 112-140. JSTOR. Web. 21 Sept 2012.

**Pulitano, E.** "I'm of, and not of, This Place." Interview by Elvira Pulitano. *The Society For Caribbean Studies Annual Conference Papers*. 2003, nº 6, p. 1-13. JSTOR. Web. 7 Oct. 2012.

**Sarup, M and Tasneem R.** *Identity, Culture and the Postmodern World*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1998.

**Sharpe, J.** (1991), "History from Below", In: Peter Burke (ed). *New Perspectives on Historical Writings*. University Park: Pennsylvania University Press, 2001: 24-41.

**Taylor, C.** *Sources of the Self*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

**Todorov, T.** *El hombre desplazado*. Traducción de Juana Jalabert. Madrid: Taurus, 1998.

**Unamuno, M de.** *En torno al casticismo*. 8ª. ed. Madrid: Espasa-Calpe, 1972.

**Weedon, C.** *Identity and Culture. Narratives of Difference and Belonging*. Berkshire, England: Open University Press. McGraw-Hill Education, 2004.

**Woodward, K.** *Understanding Identity*. London: Arnold, 2002.

**Zambrano, M.** *La confesión como género*. Madrid: Mondadori, 1988.

---

