

C REVISTA omunicación

Revista Comunicación. Volumen 28, año 40, núm. 1, enero - junio, 2019. ISSN 0379-3974

CONTENIDO

ARTÍCULOS

- Actitud hacia la matemática: percepción de la actitud de padres
Luis Gerardo Meza-Cascante, Evelyn Agüero-Calvo, Zuleyka Suárez-Valdés-Ayala, Martha Calderón-Ferrey, Laura Sancho-Martínez, Patricia Pérez-Tyteca y Javier Monje-Parrilla..... 4
- Desarrollo de competencias sociolingüísticas e interculturales en ELE: propuesta didáctica con blended learning
Maribel Carmona Herrera, Verónica Cruz Rosales y Lydia García Martínez 16
- Problemas de la comunicación literaria. Del sueño de la comunicación al diálogo de sordos
Nicolás Garayalde..... 31
- Análisis subléxico del verbo de movimiento "Pasear"
Gabriel Valdés-León 48
- Recursos semióticos en los anuncios publicitarios sobre discapacidad en la prensa escrita costarricense
Adrián Vergara-Heidke y Gina Torres-Calderón 61
- El café y el desarrollo Histórico-Geográfico de Costa Rica: Vida y obra historiográfica de Carolyn Hall en perspectiva económica
José David Ramírez Roldán 76

TABLE OF CONTENTS

PAPERS

- The attitude to mathematics: Perception of the Parents' Attitude
Luis Gerardo Meza-Cascante, Evelyn Agüero-Calvo, Zuleyka Suárez-Valdés-Ayala, Martha Calderón-Ferrey, Laura Sancho-Martínez, Patricia Pérez-Tyteca y Javier Monje-Parrilla..... 4
- Development of socio-linguistic and intercultural competencies in SFL: A didactic proposal using blended learning
Maribel Carmona Herrera, Verónica Cruz Rosales y Lydia García Martínez 16
- Issues in literary communication: From the dream of communication to a dialog of the deaf
Nicolás Garayalde..... 31
- A sub-lexical analysis of the movement verb pasear
Gabriel Valdés-León 48
- Semiotics resources in advertisements on disabilities in the Costa Rican print media
Adrián Vergara-Heidke y Gina Torres-Calderón 61
- El café y el desarrollo Histórico-Geográfico de Costa Rica: The life and historiographic works of Carolyn Hall from an economic point of view
José David Ramírez Roldán 76

Comunicación es una revista del Instituto Tecnológico de Costa Rica, editada por la Escuela de Ciencias del Lenguaje. Ofrece a sus lectores dos números regulares al año y, ocasionalmente, ediciones especiales.

Su objetivo es publicar el resultado de las investigaciones que diversos académicos efectúan en Hispanoamérica, Europa y Estados Unidos, en los campos de las Humanidades y Educación. También difunde la creación literaria original de escritores destacados.

La Revista *Comunicación* mantiene su adhesión al código de ética COPE.

The objective of this journal is to spread the scientific production in the fields of literature, linguistics, humanities, arts, literary theory, philosophy and music. This takes place through the biannual publication of original and unpublished articles. Moreover, these articles disclose results related to investigations, theoretical and methodological contributions, literary productions as well as bibliographic reviews. The journal has an International Scientific Committee and also national and international blinded peer reviewers.

The authors cannot make changes to the final tests.

ÍNDICES DIGITALES

Comunicación está inscrita en:

- SciELO: <http://www.scielo.org>
- LATINDEX <http://www.latindex.unam.mx/>
(Sistema Regional de Información en Líneas para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal).
- LANIC www.lanic.utexas.edu/indexesp.html
(Latin American Network Information Center).
- DOAJ www.doaj.org/ (Directory of Open Access Journals).
- Portal de Revistas del Instituto Cervantes (portal del Hispanismo): www.hispanismo.cervantes.es/revista.asp
- e-revistas: <http://www.erevistas.csie.es>
- Erih plus: <http://dbh.nsd.uib.no>
- Sicultura (Sistema de Información Cultural Costa Rica):
<http://www.si.cultura.cr>

DIRECTORA

MSc. Elizabeth Corrales Navarro, Instituto Tecnológico de Costa Rica
E-mail: ecorrales@itcr.ac.cr

CONSEJO CIENTÍFICO

Dr. Arnoldo Mora, Universidad Nacional, Costa Rica
Dra. Valeria Grimberg Pla, Universidad de Frankfurt, Alemania
Dr. Francisco Rodríguez, Sede de Occidente, Universidad de Costa Rica
Lic. Guillermo Coronado, Universidad de Costa Rica
PhD. Zaline M. Roy-Campbell, Syracuse University
Dra. Jessica Páez Arias, Univ. De Antioquia, Colombia
Dr. Jorge Machín-Lucas, Universidad de Winnipeg, Canadá

CONSEJO EDITORIAL

Mag. Yohana Abarca Amador, Instituto Tecnológico de Costa Rica
ML. Nelson Rojas Pérez,, Instituto Tecnológico de Costa Rica
Mag. Nuria Vindas Fernández, Instituto Tecnológico de Costa Rica
ML. Dimitri Shiltagh Prada, Instituto Tecnológico de Costa Rica

RECONOCIMIENTO

Se agradece la colaboración de la Vicerrectoría de Docencia del ITCR.

Traductor: Mag. Mónica Gómez Hendriks

CORRESPONDENCIA:

Dirección Postal:

Escuela de Ciencias del Lenguaje / Instituto Tecnológico de Costa Rica / Revista Comunicación
Apdo. 159-7050 Cartago, Costa Rica / Fax: 2550-9144

Dirección electrónica: recom@itcr.ac.cr

Sitio web: <http://www.tec-digital.itcr.ac.cr/servicios/ojs/index.php/comunicacion>

Teléfonos: (506) 2550-9102 (506) 2550-9024

La responsabilidad por el contenido es exclusivamente de los autores. Deben respetarse los derechos de autor y de divulgación.

DISEÑO GRÁFICO E IMPRESIÓN

Publicaciones TEC.

¿Desea ser patrocinador de la Revista Comunicación del ITCR?

Deseo colaborar con la suma de:

- ₡5 000 al mes ₡10 000 al trimestre
- ₡15 000 al semestre ₡28 000 al año
- Otro monto: ₡ _____

Únicamente requiere depositar su dinero en una de las cuentas de la Fundación del Tecnológico, e indicar que el monto se debe destinar para el código de la Revista Comunicación núm. 5-272.

Banco	Cuenta para depósitos bancarios	Cuenta para transferencias electrónicas
Banco Nacional de Costa Rica	100-01-075-003959-4	151-075-10010039596
Banco de Costa Rica	275-0004039-8	152-01275000403987

Con su patrocinio, puede ayudar a que nuestra publicación sea cada vez mejor.

¡Muchas gracias por cooperar con nosotros!

Presentación

Con este número que tiene en sus manos, estimado lector, empezamos el 40 aniversario de Revista *Comunicación*. Son cuarenta años de ofrecerle el resultado de la investigación en Humanidades que se hace en Latinoamérica, desde Costa Rica. Por eso, este nuevo número nos llena de orgullo, pues contiene el resultado de muchos años de ofrecerle la mayor calidad en publicaciones académicas.

Tiene usted, estimado lector, en sus manos, una exclusiva selección de trabajos de investigación en pedagogía, lingüística y literatura.

En primer lugar, los expertos Luis Gerardo Meza-Cascante, Evelyn Agüero-Calvo, Zuleyka Suárez-Valdés-Ayala, Martha Calderón-Ferrey, Laura Sancho-Martínez, Patricia Pérez-Tyteca y Javier Monje-Parrilla, han estudiado el dominio afectivo en la enseñanza de la Matemática en Costa Rica.

Luego, las magistras Maribel Carmona Herrera, Verónica Cruz Rosales y Lydia García Martínez, de la Universidad Autónoma de Monterrey nos dan a conocer la aplicación de una secuencia didáctica, cuyo objetivo es el desarrollo de las competencias sociolingüísticas e interculturales en el aprendizaje de Español como Lengua Extranjera.

De igual modo, encuentra usted en este número un profundo análisis sobre la especificidad de Comunicación Literaria, a cargo del Dr. Nicolás Garayalde; interesante trabajo para la crítica contemporánea literaria.

A continuación, el Mag. Gabriel Valdés-León propone una definición mínima del verbo “pasear” como verbo de movimiento, mediante el análisis combinatorio con sustantivos de compleja delimitación. ¡No se puede perder la lectura de tan fascinante estudio!

En esa misma línea de pensamiento, los especialistas Adrián Vergara-Heidke y Gina Torres-Calderón hacen del análisis multimodal de 68 anuncios publicitarios sobre discapacidad que fueron publicados en los tres periódicos de mayor difusión en Costa Rica, para tratar de entender cómo los medios crean los significados mediante la interrelación semiótica

Finalmente, el joven investigador José David Ramírez-Roldán, hace una monografía historiográfica sobre el café y el desarrollo Histórico-Geográfico de Costa Rica, utilizando como eje la vida y obra historiográfica de Carolyn Hall.

Como notará, apreciado lector, tiene en sus manos una joya de la Academia. ¡Disfrútela!

MSc. Elizabeth Corrales N.
Directora

Actitud hacia la matemática: percepción de la actitud de padres

Por: Dr. Luis Gerardo Meza-Cascante, Instituto Tecnológico de Costa Rica, Costa Rica¹, Dra. Evelyn Agüero-Calvo, Instituto Tecnológico de Costa Rica, Costa Rica², Dra. Zuleyka Suárez-Valdés-Ayala, Instituto Tecnológico de Costa Rica, Costa Rica³, Dra. Martha Calderón-Ferrey, Instituto Tecnológico de Costa Rica, Costa Rica⁴, Mag. Laura Sancho-Martínez, Instituto Tecnológico de Costa Rica, Costa Rica⁵, Dra. Patricia Pérez-Tyteca, Universidad de Alicante, España⁶ y Dr. Javier Monje-Parrilla, Universidad de Alicante, España⁷

Recibido: 12 de febrero, 2019.

Aceptado: 1º de abril, 2019.

Gerardo Meza-Cascante, Evelyn Agüero-Calvo, Zuleyka Suárez-Valdés-Ayala, Martha Calderón-Ferrey, Laura Sancho-Martínez, Patricia Pérez-Tyteca y Javier Monje-Parrilla. Actitud hacia la matemática: percepción de la actitud de padres. Revista *Comunicación*. Año 40, volumen 28, número 1, enero-junio, 2019. Instituto Tecnológico de Costa Rica. ISSN: 0379-3974 / e-ISSN1659-3820.

- 1 El Prof. Luis Gerardo Meza es Doctor en Educación, graduado en la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica. Labora en la Escuela de Matemática del Instituto Tecnológico de Costa Rica, como docente Catedrático e Investigador consolidado 1. Contacto: gemeza@tec.ac.cr.
- 2 La Doctora Evelyn Agüero es Doctora en Intervención Educativa por la Universidad de Valencia en España. Labora en la Escuela de Matemática del Instituto Tecnológico de Costa Rica como docente Catedrática e Investigadora consolidada 1. Contacto: evaguero@tec.ac.cr. Contacto: evaguero@tec.ac.cr.
- 3 La Dra. Zuleyka Suárez-Valdés-Ayala obtuvo su doctorado en Educación en la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica. Labora como docente Catedrática-Intermedio e Investigadora consolidada 1 en la Escuela de Matemática del Instituto Tecnológico de Costa Rica. Contacto: zsuarez@tec.ac.cr.
- 4 La Dra. Martha Calderón Ferrey se graduó como Doctora en Derecho por la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica, y también como Doctora en Intervención Educativa por la Universidad de Valencia, España. Labora como docente e investigadora en la Escuela de Ciencias Sociales del Instituto Tecnológico de Costa Rica. Contacto: micalderon@tec.ac.cr.
- 5 La Mag. Laura Sancho Martínez obtuvo su maestría en Danza, en la Universidad Nacional de Costa Rica. Es docente e investigadora de la Escuela de Cultura y Deporte del Instituto Tecnológico de Costa Rica. Contacto: lasancho@tec.ac.cr.
- 6 La Dra. Patricia Pérez-Tyteca es Doctora en Didáctica de la Matemática y trabaja en el departamento de Innovación y Formación Didáctica, de la Universidad de Alicante, España. Contacto: patricia.perez@ua.es.
- 7 El Dr. Javier Monje-Parrilla es Doctor en Didácticas específicas en la especialidad de didáctica de la Matemática. Se desempeña en el departamento de Innovación y Formación Didáctica de la Universidad de Alicante, España. Contacto: monjev Javier@ua.es.

PALABRAS CLAVE:

actitud, matemática, educación secundaria.

KEY WORDS:

attitude, math, secondary education.

Resumen

Seguidamente, se presentan los resultados de un estudio en educación matemática, del dominio afectivo, sobre la relación entre las variables “actitud hacia la matemática”, “percepción de la actitud hacia la matemática del padre” y “percepción de la actitud hacia la matemática de la madre”, en estudiantes de la educación media costarricense, realizado en el 2017. Se concluye que no se encuentran diferencias en la primera variable por sexo, pero sí en las otras dos, con niveles superiores para los varones y tamaño del efecto pequeño. Además, se detectan relaciones significativas, positivas y moderadas entre las tres variables.

Attitude towards mathematics: perception of the attitude of parents

Abstract

This research presents the results of a study in mathematics education on affective domain analyzing the relationship between three variables: “attitude towards mathematics,” “perception of the attitude toward mathematics,” and “the student’s mother’s perceptions of the attitude toward mathematics” among Costa Rican secondary students in 2017. The study concludes that there are no differences on the first variables according to gender, yet the other two show higher levels for males and small effect size. Furthermore, significant relationships, both positive and moderate, are found among all three variables.

INTRODUCCIÓN

Las investigaciones que contemplan el componente afectivo se enmarcan dentro del denominado “dominio afectivo”, entendido a partir de McLeod (1989, p. 245), uno de los pioneros en el campo, como “un extenso rango de estados de ánimo que son generalmente considerados como algo diferente de la pura cognición” e incluye como componentes específicos las creencias, las actitudes y las emociones.

En los procesos de enseñanza y de aprendizaje de esta disciplina, suelen encontrarse numerosos grupos de estudiantes que la conciben de manera negativa y que, además, asumen el conocimiento matemático como complejo y generador de sentimientos de intranquilidad, ansiedad, miedo, inseguridad, desconcierto e incertidumbre (Gil, Blanco y Guerrero, 2006; Martínez, 2008). Un estudio de Meza y Azofeifa (2009) evidenció que, para el caso

costarricense, los estudiantes muestran una actitud negativa hacia la matemática y la consideran una disciplina aburrida, confusa, frustrante, estresante y compleja.

Dado que ese panorama no es nuevo, se han desarrollado investigaciones desde hace muchos años en procura de conocimiento que permita atender la situación, inicialmente con énfasis predominante en lo cognitivo (Gil, Blanco y Guerrero, 2006; Gómez-Chacón, 2010), con creciente incorporación de aspectos afectivos en los últimos años (Gómez-Chacón, 2010, Pérez-Tyteca, 2012), esto debido a que “distintos investigadores han puesto de manifiesto que los afectos (emociones, actitudes y creencias) de los estudiantes son factores claves en la comprensión de su comportamiento en matemáticas” (Gil, Blanco y Guerrero, 2006, p. 17).

Las creencias, actitudes y emociones son factores importantes en el estudio del dominio afectivo en

la educación matemática, y varían tanto en nivel de intensidad como de estabilidad. Por ejemplo, “las creencias y actitudes son relativamente estables y resistentes al cambio, pero las respuestas emocionales pueden cambiar rápidamente” (McLeod, 1989, p. 246).

La importancia de estudiar el aspecto afectivo está, de acuerdo con Gómez-Chacón (2000), en que la relación entre los afectos (emociones, actitudes y creencias) y el rendimiento académico es cíclica: la experiencia que tiene el estudiante al aprender matemática le provoca distintas reacciones que influyen en la formación de sus creencias, pero a la vez, las creencias del sujeto tienen una consecuencia directa en su comportamiento en situaciones de aprendizaje y en su capacidad para aprender.

Las creencias parecen tener influencia en los estudiantes ya que, por un lado, están las creencias acerca de la matemática como disciplina que forman parte del contexto y, por otro lado, están las creencias acerca de sí mismos y su relación con la matemática, las cuales tienen un fuerte componente afectivo relacionado con los éxitos y fracasos (McLeod, 1989).

Las emociones de los estudiantes no han sido objeto de mayor estudio en las investigaciones debido que se buscan factores que sean estables y medibles mediante un cuestionario, aunque algunos investigadores han detectado que las emociones influyen en los procesos cognitivos. Las reacciones emocionales se pueden describir como miedo, ansiedad, vergüenza o pánico (McLeod, 1989).

Entre el espectro de variables que integran el dominio afectivo, destaca la actitud hacia la matemática. “Las actitudes son aquellas que expresan algún grado de aprobación o desaprobación, gusto o disgusto, acercamiento o alejamiento” (Mato, 2006, p. 40). Pérez-Tyteca, Castro, Rico y Castro (2011, p. 238) entienden la actitud hacia la matemática como “la predisposición aprendida de los estudiantes a responder de manera positiva o negativa a las matemáticas, lo que determina su intención e influye en su comportamiento ante la materia”. Se puede pensar en las actitudes como el resultado final de una reacción emocional que se ha automatizado.

Por ejemplo, “los estudiantes que son temerosos en ciertos entornos matemáticos pueden eventualmente volverse ansiosos crónicos, pero si un estudiante tiene regularmente experiencias positivas con problemas matemáticos no rutinarios, entonces podría desarrollar una actitud de curiosidad y entusiasmo hacia la resolución de problemas” (McLeod, 1989, p.249).

Gómez-Chacón (2000) clasifica las actitudes en dos grandes clases: actitudes hacia las matemáticas y actitudes matemáticas. En la primera categoría incluye aspectos relacionados con la valoración y el aprecio de la matemática como disciplina, al interés por esta materia y por su aprendizaje. Esta perspectiva es la que se utilizó en la investigación, por cuanto el instrumento de medición utilizado responde a este perfil.

La relevancia de estudiar la actitud hacia la matemática estriba, de acuerdo con Akay y Boz (2010), en que la mayoría de las investigaciones que la abordan revelan una relación positiva entre la actitud hacia la matemática y el éxito académico. Las investigaciones de Aparicio y Bazán (2005), Auzmendi (1992), Carmona (2004) y Gil (1999), reseñadas por Montero, Pedroza, Astiz y Vilanova (2015), apoyan esa tesis pues han encontrado correlación positiva entre la actitud hacia la matemática de los estudiantes y su rendimiento en esta materia.

La investigación extiende a nivel país los resultados previos obtenidos por Sanabria (2016) de una muestra localizada en un contexto geográfico pequeño.

REFERENTES CONCEPTUALES

Desde hace varios años se han realizado estudios sobre la incidencia de la familia en los procesos educativos formales, en general, y sobre la enseñanza y el aprendizaje de la matemática, en particular. Banks (1964, citado en Quiles, 1993, p. 116) afirma que “las actitudes matemáticas de los padres y profesores explican buena parte de la varianza de las actitudes de los alumnos hacia la asignatura”.

El informe Crockroft (1985, citado en Gairín, 1990) daba cuenta de que la participación de los padres, incluso de modo inconsciente, puede

ejercer considerable influencia sobre la actitud de sus hijos ante la matemática. En otro estudio atribuido a Poffenberger y Norton (1959, citados en Gairín, 1990), se señalaba que las actitudes del hogar, entre otras variables, desempeñaban papeles fundamentales en la determinación de las actitudes hacia la matemática.

A lo anterior, es necesario agregar los aportes de estudios más recientes, los cuales han evidenciado que un buen predictor de éxito escolar está en las expectativas de los padres sobre los logros académicos de sus hijos (Michigan Department of Education, 2001 y Epstein, 2013, citados en Romagnoli y Cortese, 2015).

Mato, Muñoz y Chao (2014) han reseñado investigaciones de Besharat (2003), Peleg-Popko (2002), González-Pienda, Núñez, González-Pumariega, Álvarez, Roces y García (2003), Magalhães (2007) y Torío, Peña-Calvo e Inda-Caro (2008), que muestran que el papel que desempeñan los padres en la dimensión afectiva de los hijos respecto a la matemática es determinante en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina.

En el ámbito costarricense, se conocen los estudios en la educación secundaria de Sanabria (2016) y Leonhardes (2017) sobre las variables “percepción de la actitud hacia la matemática de la madre” y “percepción de la actitud hacia la matemática del padre”.

Sanabria (2016) por su parte, estudió la relación entre la “actitud hacia la matemática”, la “percepción de la actitud de la madre hacia la matemática” y la “percepción de la actitud del padre hacia la matemática”, en tres colegios públicos de la provincia de Cartago en el año 2015, y halló relaciones significativas, entre ellas, las siguientes: moderada ($r=0.312$) entre la primera y la segunda, débil ($r=0.262$) entre la primera y la tercera y moderada ($r=0.666$) entre las dos últimas. Además, encontró que la “percepción de la actitud hacia la matemática de la madre” aporta más a explicar la varianza de la variable “actitud hacia la matemática” ($\beta=0.248$) que la “percepción de la actitud hacia la matemática del padre” ($\beta=0.097$).

Leonhardes (2017) estudió también las variables “percepción de la actitud de la madre hacia la matemática” y “percepción de la actitud del padre hacia la matemática” y su relación con “la expectativa de éxito en matemática”, también en tres colegios públicos de la provincia de Cartago, en 2016. Los resultados revelan una relación positiva, significativa y moderada entre las dos primeras ($r=0.628$), entre la primera y la tercera ($r=0.459$) y entre la segunda y la tercera ($r=0.424$).

Sanabria (2016), adicionalmente, detectó diferencias en promedio en el nivel de percepción de la actitud hacia la matemática de la madre entre hombres y mujeres, mas no en el caso de la variable percepción de la actitud hacia la matemática del padre, mientras que Leonhardes (2017) encontró diferencias según el sexo de los estudiantes para ambas variables.

METODOLOGÍA

La investigación es de tipo cuantitativo y dentro de este enfoque se clasifica como descriptiva y correlacional.

1. Participantes

El sistema educativo en Costa Rica se divide en cuatro niveles: preescolar, primaria, secundaria y superior. La educación secundaria abarca los niveles de séptimo, octavo y noveno y una fase de educación diversificada.

La muestra estuvo integrada por 3 100 estudiantes de séptimo a undécimo año de colegios públicos diurnos oficiales, del Ministerio de Educación Pública de Costa Rica, matriculados en 2017, como se muestra en las tablas 1 y 2:

Tabla 1
Distribución por sexo

Sexo	Frecuencia	Porcentaje
Hombre	1600	51.6
Mujer	1500	48.4

Fuente: Elaboración propia

Tabla 2
Distribución por nivel educativo

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
7	639	20.61
8	616	19.87
9	638	20.58
10	583	18.81
11	624	20.13

Fuente: Elaboración propia

La selección de los colegios participantes se realizó por muestreo simple aleatorio estratificado, según la zona de ubicación (Tabla 3), y de acuerdo con la población estudiantil de cada provincia.

Tabla 3
Distribución según tipo de región de ubicación del colegio

Tipo de colegio	Frecuencia	Porcentaje
Urbano	2083	67.2
Rural	1017	32.8

Fuente: Elaboración propia

2. Instrumentos de medición

La actitud hacia la matemática, la percepción de la actitud hacia la matemática de la madre y la percepción de la actitud hacia la matemática del padre, también fueron medidas utilizando las correspondientes subescalas de la escala de actitud hacia la matemática de Fennema y Sherman (1976), consistentes cada una en 12 ítems tipo Likert con cinco opciones desde “totalmente de acuerdo” a “totalmente en desacuerdo”, las cuales han sido validadas durante más de 30 años en diversas investigaciones (Nortes y Nortes, 2014; Berenguel, Gil, Montoro y Moreno, 2015), e indican que, aunque las escalas forman parte de un cuestionario sobre actitudes, pueden usarse por separado. Con las tres subescalas utilizadas, se integró un instrumento de 36 ítems autoadministrado, que cada estudiante respondió de manera anónima y confidencial (véase el Anexo).

3. Procedimiento

Se aplicó el instrumento al segundo grupo de cada nivel en cada colegio seleccionado, con una intro-

ducción previa seguida de las instrucciones correspondientes. Las respuestas fueron recolectadas en un formato de lápiz y papel en lapsos aproximados de 15 minutos por grupo.

4. Análisis estadístico

Para cada una de las subescalas se realizó un estudio de sus características psicométricas: índices de discriminación de los ítems, unidimensionalidad y confiabilidad; además se clasificaron los puntajes en cinco categorías: muy desfavorable, favorable, neutra, favorable y muy favorable.

Para estudiar la validez de las subescalas se realizó un estudio del índice de discriminación de cada ítem, calculando la correlación entre la puntuación aportada por el ítem y la obtenida por la suma de los otros once ítems (Lozano y De La Fuente-Solana, 2009). La interpretación del valor de los índices de discriminación se realizó con base en las recomendaciones de Lozano y De La Fuente-Solana (2009).

Para la escala de “Actitud hacia la matemática” se obtuvo que todos los ítems alcanzan un valor mínimo aceptable de 0.3 (Lozano y De La Fuente-Solana, 2009), y para la escala de “Percepción de la actitud hacia la matemática de la madre” también todos los ítems obtienen el valor mínimo aceptable. De forma similar, para la escala de “Percepción de la actitud hacia la matemática del padre” los ítems 31 y 36 no alcanzan ese valor mínimo, razón por la cual fueron descartados del análisis.

También se analizó la unidimensionalidad de cada subescala, con la finalidad de evidenciar que se mide fundamentalmente un solo constructo en cada caso, aplicando el análisis factorial por ser la técnica más utilizada para estos efectos (Jiménez y Montero, 2013), previo cálculo del índice de adecuación muestral de Kaiser-Meyer y Olkin (KMO) y de esfericidad de Bartlett. De igual manera, se utilizó el criterio de unidimensionalidad recomendado por Carmines y Zeller (1979, citados en Burga, 2006) que plantea que el primer factor explique al menos el 40% de la varianza.

De esta manera, se estableció que las tres subescalas muestran evidencia de unidimensionalidad, con valores del índice KMO de 0.894, 0.829 y 0.826

respectivamente, con un valor $p < 0.05$ y un primer factor que representa más del 40% de la varianza total explicada en los tres casos, previa eliminación de los ítems 7, 9 y 11 de la escala de "actitud hacia la matemática" y los ítems 13, 14 y 21 de la escala de "percepción de la actitud hacia la matemática de la madre" para lograr que los primeros factores explicaran al menos el 40% de la varianza.

La confiabilidad (o fiabilidad de la escala) se estudió aplicando la técnica del alfa de Cronbach, siguiendo el planteamiento de Cea (1999) de que un valor mayor o igual a 0.80 es aceptable. Por su parte, el valor del estadístico Alfa de Cronbach fue de 0.855, 0.825 y 0.872 para las subescalas "Actitud hacia la matemática", "Percepción de la actitud hacia la matemática de la madre" y "Percepción de la actitud hacia la matemática del padre", respectivamente, lo cual indica que las tres son adecuadamente confiables.

El análisis estadístico descriptivo de los datos incluye una baremación de los puntajes de cada subescala siguiendo la interpretación que propone Pérez-Tyteca (2012): identificar valores cercanos a 1 con un nivel muy desfavorable de actitud la matemática, valores en torno a 2 con un nivel desfavorable, valores que rondan el 3 como neutrales, los próximos a 4 con un nivel favorable y los valores situados alrededor de 5 con un nivel muy favorable de actitud la matemática. De manera similar se trató a las otras dos variables.

Posteriormente, se contrastaron las siguientes hipótesis:

- Hipótesis 1: No existen diferencias en la actitud hacia la matemática por sexo.
- Hipótesis 2: No existen diferencias en la percepción de la actitud hacia la matemática de la madre por sexo.
- Hipótesis 3: No existen diferencias en la percepción de la actitud hacia la matemática del padre por sexo.
- Hipótesis 4: No existen diferencias en la actitud hacia la matemática por tipo de región donde se ubica el colegio.

- Hipótesis 5: No existen diferencias en la percepción de la actitud hacia la matemática de la madre por tipo de región donde se ubica el colegio.
- Hipótesis 6: No existen diferencias en la percepción de la actitud hacia la matemática del padre por tipo de región donde se ubica el colegio.
- Hipótesis 7: No existe relación entre la actitud hacia la matemática y la percepción de la actitud hacia la matemática de la madre.
- Hipótesis 8: No existe relación entre la actitud hacia la matemática y la percepción de la actitud hacia la matemática del padre.
- Hipótesis 9: No existe relación entre la percepción de la actitud hacia la matemática de la madre y la percepción de la actitud hacia la matemática del padre.

Para el caso de las hipótesis que involucran dos categorías (sexo y zona de ubicación del colegio) se aplica la prueba paramétrica *t* de *Student*, asumiendo la normalidad de la distribución de los datos con base en el teorema del límite central. Para las hipótesis que involucran el nivel educativo se emplea la prueba de Welch complementada con la prueba a posteriori de Scheffé. En el caso de las hipótesis sobre la relación entre dos variables se utiliza el coeficiente de correlación de Pearson, previo estudio de la hipótesis de que tal coeficiente pueda ser nulo.

Para los casos con diferencias estadísticamente significativas se calcula el tamaño del efecto utilizando la *d* de Cohen (Ripoll, 2011), que estima el número de desviaciones típicas que separan a dos grupos. La interpretación de la magnitud de los tamaños del efecto medidos por la *d* de Cohen se realiza a partir de las referencias dadas por Cohen (Morales, 2008 y Ripoll, 2011): en torno a 0.20 (diferencia pequeña), en torno a 0.50 (diferencia moderada) y 0.80 o más (diferencia grande).

RESULTADOS

1. Clasificación del nivel de actitud hacia la matemática, de percepción de la actitud hacia la matemática de la madre y de percepción de actitud de la matemática del padre

El nivel medio de actitud hacia la matemática ($M=34.29$, $SD=5.98$) fue significativamente mayor que el promedio de la escala ($t(3100)=67.82$, $p<0.05$), lo que indica que globalmente los y las estudiantes de la muestra presentan un nivel de actitud hacia la matemática superior al promedio; es decir, manifiestan en general niveles de actitud hacia la matemática favorables. El nivel medio de percepción de la actitud hacia la matemática de la madre ($M=33.31$, $SD=6.00$) fue significativamente mayor que el promedio de la escala ($t(3100)=58.53$, $p<0.05$), lo que indica que globalmente los estudiantes de la muestra presentan un nivel de percepción de la actitud hacia la matemática de la madre superior al promedio; es decir, manifiestan -en general- niveles favorables de percepción de la actitud hacia la matemática de la madre. Por su lado, el nivel medio de percepción de la actitud hacia la matemática del padre ($M=37.54$, $SD=7.48$) fue significativamente mayor que el promedio de la escala ($t(3100)=56.09$, $p<0.05$), lo que indica que globalmente el estudiantado de la muestra presenta un nivel de percepción de la actitud hacia la matemática del padre superior al promedio; en otras palabras, en general, manifiestan niveles de percepción de la actitud hacia la matemática del padre favorables.

Con respecto a los puntajes obtenidos para la actitud hacia la matemática, percepción de la actitud hacia la matemática de la madre y percepción de la actitud hacia la matemática del padre, en las tablas 4, 5 y 6 se muestran los porcentajes según la categoría:

Tabla 4
Clasificación de actitud hacia la matemática

Categorías	Frecuencia	Porcentaje
Muy desfavorable	9	0.3
Desfavorable	110	3.5
Neutra	804	25.9
Favorable	1710	55.2
Muy favorable	467	15.1

Fuente: Elaboración propia

Tabla 5
Clasificación de percepción de la actitud hacia la matemática de la madre

Categorías	Frecuencia	Porcentaje
Muy desfavorable	7	0.2
Desfavorable	105	3.4
Neutra	1053	34.0
Favorable	1534	49.5
Muy favorable	401	12.9

Fuente: Elaboración propia

Tabla 6
Clasificación de percepción de la actitud hacia la matemática del padre

Categorías	Frecuencia	Porcentaje
Muy desfavorable	20	0.6
Desfavorable	119	3.8
Neutra	1103	35.6
Favorable	1315	42.4
Muy favorable	543	17.5

Fuente: Elaboración propia

Estos resultados señalan que, aproximadamente, un 81,1%, 83,5% y 78% de las y los estudiantes muestra niveles de actitud hacia la matemática, percepción de la actitud hacia la matemática de la madre y percepción de la actitud hacia la matemática del padre entre favorables y neutros respectivamente.

2. Contraste de la hipótesis 1

Para el contraste de la primera hipótesis, se compararon los valores de la media de los hombres ($M=34.23$, $SD=5.97$) con los de la media de las mujeres ($M=34.35$, $SD=6.00$), y no se encontró una diferencia estadísticamente significativa ($t(3100)=0.577$, $p>0.05$). Es decir, se acepta la hipótesis nula y se acoge que no existen diferencias en el nivel de actitud hacia la matemática entre hombres y mujeres.

3. Contraste de la hipótesis 2

Para aplicar este procedimiento a la segunda hipótesis, se compararon los valores de la media de los hombres ($M=33.6$, $SD=5.89$) con la media de las mujeres ($M=33.01$, $SD=6.11$), y se encontró una diferencia estadísticamente significativa con

tamaño del efecto pequeño ($t(3100)=-2.752$, $p<0.05$, $d=0.099$). Es decir, se rechaza la hipótesis nula y se acepta que existen diferencias en el nivel de percepción de la actitud hacia la matemática de la madre entre hombres y mujeres, con niveles mayores en promedio para los hombres.

4. Contraste de la hipótesis 3

Para el cotejo de la tercera hipótesis, se compararon los valores de la media de los hombres ($M=37.86$, $SD=7.33$) con los de las mujeres ($M=37.19$, $SD=7.63$), y se encontró una diferencia estadísticamente significativa con tamaño del efecto pequeño ($t(3100)=-2.497$, $p<0.05$, $d=0.0897$). En otros términos, se rechaza la hipótesis nula y se admite que hay diferencias en el nivel de percepción de la actitud hacia la matemática del padre entre hombres y mujeres, al punto que los hombres muestran, en promedio, mayores niveles.

5. Contraste de la hipótesis 4

Para el contraste de la cuarta hipótesis, se confrontaron los valores de la media de los colegios de la zona urbana ($M=34.00$, $SD=6.02$) con las instituciones de la zona rural ($M=34.87$, $SD=5.86$), y se encontró una diferencia estadísticamente significativa entre ellos, en relación con el tamaño del efecto pequeño ($t(3100)=-3.788$, $p<0.05$, $d=0.145$). Así las cosas, se rechaza la hipótesis nula y se acepta que existen diferencias en el nivel de actitud hacia la matemática según la zona de ubicación del colegio, con media superior para los estudiantes de los centros educativos ubicados en la zona rural.

6. Contraste de la hipótesis 5

Para contrastar la quinta hipótesis, se compararon los valores de la media de los colegios de la zona urbana ($M=33.16$, $SD=5.95$) con los de centros educativos de la zona rural ($M=33.61$, $SD=6.10$), y no se encontró diferencia estadísticamente significativa entre ellas ($t(3100)=-1.957$, $p>0.05$). Es decir, se acepta la hipótesis nula y se acoge que no existen diferencias en el nivel de percepción de la actitud hacia la matemática de la madre según la zona de ubicación del colegio.

7. Contraste de la hipótesis 6

Con el fin de contrastar la sexta hipótesis, se compararon los valores de la media de las instituciones educativas de la zona urbana ($M=37.33$, $SD=7.47$) con la media de los colegios de la zona rural ($M=37.97$, $SD=7.49$), y se encontró una diferencia estadísticamente significativa entre ellas con tamaño del efecto pequeño ($t(3100)=-1.957$, $p>0.05$, $d=0.085$). Por ende, se rechaza la hipótesis nula y se asiente que hay diferencias en el nivel de percepción de la actitud hacia la matemática del padre según la zona de ubicación del colegio, con nivel promedio mayor para los estudiantes de la zona rural.

8. Contraste de la hipótesis 7

Para contrastar la hipótesis 7, se realizó una correlación de Pearson con resultados de asociación significativa ($r=0.567$, $p<0.05$). Así, se rechaza la hipótesis nula y se acepta que existe relación significativa, positiva y moderada entre las variables actitud hacia la matemática y percepción de la actitud hacia la matemática de la madre.

9. Contraste de la hipótesis 8

Para contrastar la hipótesis 8, se realizó una correlación de Pearson con resultados de asociación significativa ($r=0.494$, $p<0.05$). En otras palabras, se rechaza la hipótesis nula y se reconoce la existencia de una relación significativa, positiva y moderada entre las variables actitud hacia la matemática y percepción de la actitud hacia la matemática del padre.

10. Contraste de la hipótesis 9

Para contrastar la hipótesis 9, se realizó una correlación de Pearson con resultados de asociación significativa ($r=0.605$, $p<0.05$). Esto significa que se rechaza la hipótesis nula y se admite que existe relación significativa, positiva y moderada entre las variables percepción de la actitud hacia la matemática de la madre y percepción de la actitud hacia la matemática del padre.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

La investigación se enfocó en tres variables del dominio afectivo, a saber: actitud hacia la matemática, percepción de la actitud hacia la matemática de la madre y percepción de la actitud hacia la matemática del padre en la educación secundaria oficial diurna costarricense, con el objetivo general de estudiar la relación entre estas variables y la existencia de diferencias en los niveles mostrados por sexo, nivel educativo o zona de ubicación del colegio.

Una cantidad importante de los estudiantes (81,1%) tiene una actitud hacia la matemática entre favorable y neutra lo que constituye, en principio, un hallazgo positivo. En efecto, de acuerdo con Auzmendi (1992) resulta más fácil aprender aquello que se considera agradable. Aunque los resultados en matemática en la educación media costarricense no alcanzan niveles de rendimiento académico tan altos como los que manifiestan los estudiantes en su actitud hacia la matemática, lo cual no concuerda con las correlaciones positivas entre actitud y rendimiento académico de las investigaciones reseñadas por Montero et al. (2015), se puede considerar, desde una perspectiva optimista y práctica del hallazgo, que puede constituir una base para los procesos de intervención en procura de mejorar el desempeño académico en matemática en la educación media.

De igual modo, los niveles de percepción positiva de los estudiantes de la actitud hacia la matemática de la madre y del padre (83,5% y 78% entre favorable y neutro, respectivamente), es también un resultado positivo, que sugiere una posible agenda de trabajo enfocada en fortalecer la actitud positiva de las madres y de los padres de familia sobre la matemática, su importancia y su utilidad, con el propósito de mantener y fortalecer los niveles detectados de percepción reseñados. Aunque el hallazgo no proviene de una medición directa de la actitud de las madres y de los padres hacia la matemática, sí podría reflejar en alguna medida la realidad que viven sus hijos. Estos resultados reafirman el planteamiento de Banks (1964, citado en Quiles, 1993) sobre la relación positiva entre las actitudes de los padres hacia la matemática y la varianza de las actitudes de las y los estudiantes hacia la matemática.

Por otro lado, no se encontraron diferencias en la actitud hacia la matemática entre hombres y mujeres, resultado que difiere de los obtenidos en otros estudios sobre la actitud hacia la matemática y que son reseñados por Ursini (2014), lo que no resulta del todo inusual como plantea esta misma autora, pero sí entre el nivel de percepción de la actitud hacia la matemática tanto de la madre como del padre, con niveles en promedio ligeramente superiores para los varones, y con tamaño del efecto pequeño en los dos casos. Este resultado no coincide con los obtenidos por Sanabria (2016) o Leonhardes (2017) quienes no encontraron diferencias por sexo para ninguna de esas dos variables, en el caso de muestras menores de estudiantes costarricenses tomadas solo en la provincia de Cartago. Las posibles explicaciones de estas discrepancias las apunta Fennema (1996, citada en Ursini, 2014), al señalar que los resultados de las investigaciones en el campo afectivo pueden variar por factores como el estatus económico, la etnicidad, factores propios de la institución escolar o el propio docente, lo que resalta la importancia del contexto en que se aprende matemática y de los entornos económicos y socioculturales a los que pertenezcan los estudiantes.

Los resultados por zona de ubicación del colegio indican la existencia de diferencias en la variable “actitud hacia la matemática” y en la variable “percepción de la actitud hacia la matemática del padre”, levemente favorables en promedio para los colegios de las zonas rurales. El hallazgo es concordante con el obtenido por Agüero, Meza y Suárez (2017) para la variable autoconfianza matemática e igualmente sorprendente porque es bien conocido que estas instituciones enfrentan condiciones desfavorables para la enseñanza de la matemática en comparación con los de las zonas urbanas (Meza, Agüero y Calderón, 2013). No se encontraron diferencias por tipo de colegio en la variable “percepción de la actitud hacia la matemática de la madre”.

Se encontraron relaciones significativas, positivas y moderadas entre las variables “actitud hacia la matemática”, “percepción de la actitud hacia la matemática de la madre” y “percepción de la actitud hacia la matemática del padre”. Estos productos coinciden con los hallazgos de Sanabria (2016) y Leonhardes (2017), quienes además, encontraron

una relación significativa y moderada entre las dos últimas, para muestras de estudiantes costarricenses más pequeñas. Como elemento para la práctica de estos hallazgos se deriva la necesidad de que los colegios desarrollen actividades de motivación a los padres y madres de familia sobre la importancia, pertinencia, utilidad y belleza de la matemática.

CONCLUSIONES

La investigación permite llegar a las siguientes conclusiones:

- a. Aproximadamente, un 81,1%, un 83,5% y un 78% de los estudiantes muestran niveles de actitud hacia la matemática, percepción de la actitud hacia la matemática de la madre y percepción de la actitud hacia la matemática del padre entre alto y moderado, respectivamente.
- b. No existen diferencias en el nivel de actitud la matemática entre hombres y mujeres.
- c. Hay diferencias en el nivel de percepción de la actitud hacia la matemática de la madre entre hombres y mujeres, con niveles mayores en promedio para los hombres.
- d. Se dan diferencias en el nivel de percepción de la actitud hacia la matemática del padre entre hombres y mujeres; vale resaltar que los hombres muestran, en promedio, niveles mayores.
- e. No existen diferencias en el nivel de percepción de la actitud hacia la matemática de la madre entre hombres y mujeres, según la zona de ubicación del colegio.
- f. Se mantienen diferencias en el nivel de actitud hacia la matemática según la zona de ubicación del colegio, con media superior para los estudiantes de los colegios de la zona rural.
- g. Existen diferencias en el nivel de percepción de la actitud hacia la matemática del padre entre hombres y mujeres según la zona de ubicación del colegio, con nivel promedio mayor para los estudiantes de la zona rural.
- h. Prevalece una relación significativa, positiva y moderada entre las variables actitud hacia la

matemática y percepción de la actitud hacia la matemática de la madre.

- i. Hay una relación significativa, positiva y moderada entre las variables actitud hacia la matemática y percepción de la actitud hacia la matemática del padre.
- j. Existe relación significativa, positiva y moderada entre las variables percepción de la actitud hacia la matemática de la madre y percepción de la actitud hacia la matemática del padre.

AGRADECIMIENTOS

Se agradece el apoyo de la Vicerrectoría de Investigación y Extensión del Instituto Tecnológico de Costa Rica y también a los colegios participantes.

REFERENCIAS

- Agüero, E., Meza, G. y Suárez, Z. (2017). Attitude toward usefulness of mathematics of Costa Rican high school students. *Modern Journal of Language Teaching Methods (MJLTM)*, 7 (8), 162-168.
- Akay, H. y Boz, N. (2010). The effect of problem posing oriented analyses-II course on the attitudes toward mathematics and mathematics self-efficacy of elementary prospective mathematics teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 35 (1), 1-75. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ908190.pdf>.
- Aparicio, A. y Bazán, J. L. (2005). Actitud y rendimiento en Estadística en profesores peruanos. *Acta Latinoamericana de Matemática Educativa*, 19, 644-650. Recuperado de <http://www.ime.usp.br/~jbazan/download/ALME19.pdf>.
- Auzmendi, E. (1992). *Las actitudes hacia la matemática/estadística en las enseñanzas media y universitaria*. España: Mensajero.
- Banks, J. (1964). *Learning and teaching arithmetic*. Boston: Allyn & Bacon.
- Besharat, M. (2003). Parental perfectionism and children's test anxiety. *Psychological reports*, 93 (3), 1049-1055.

- Berenguel, E., Gil, F., Montoro, A. B. y Moreno, M. (2015). Influencia de la autoconfianza y el perfil motivacional en el "flujo" en matemáticas. En C. Fernández, M. Molina & N. Planas (Eds.). *Investigación en Educación Matemática* (XIX, pp. 173-181). Alicante: SEIEM. Recuperado de http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/51386/1/2015-Actas-XIX-SEIEM_15.pdf.
- Burga, A. (2006). La unidimensionalidad de un instrumento de medición: perspectiva factorial. *Revista de Psicología de la PUCP*, XXIV (1), 53-80.
- Carmona, J. (2004). Una revisión de las evidencias de fiabilidad y validez de los cuestionarios de actitudes y ansiedad hacia la estadística. *Statistics Education Research Journal*, 3 (1), 5-28.
- Cea, M. (1999). *Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid, España: Síntesis.
- Fennema, E. y Sherman, J. A. (1976). Fennema-Sherman mathematics attitude scales. Instruments designed to measure attitudes toward the learning of mathematics by males and females. *Journal for Research in Mathematics Education*, 7 (5), 324-326.
- Gairín, J. (1990). *Las actitudes en educación. Un estudio sobre la educación matemática*. Barcelona: Boixareu Universitaria.
- Gil, J. (1999). Actitudes hacia la estadística. Incidencia de las variables sexo y formación previa. *Revista Española de Pedagogía*, 214, 567-590.
- Gil, N., Blanco, L. y Guerrero, B. (2006). El papel de la afectividad en la resolución de problemas matemáticos. *Revista de educación*, (340), 551-569. Recuperado de: <http://dialnet.uniroja.es/servlet/articulo?codigo=2100483>.
- Gómez-Chacón, I. (2000). *Matemática emocional. Los afectos en el aprendizaje matemático*. Madrid: Narcea S.A.
- Gómez-Chacón, I. (2010). Actitudes de los estudiantes en el aprendizaje de la matemática con tecnología. *Enseñanza de las ciencias*, 28 (2), 227-244.
- González-Pienda, J.A., Núñez, J.C., Álvarez, L., Roces, C., González-Pumariega, S., González, P., Muñiz, R., Valle, A., González-Cabanach, R., Rodríguez, S. y Bernardo, A. (2003). Adaptabilidad y cohesión familiar, implicación parental en conductas autorregulatorias, autoconcepto del estudiante y rendimiento académico. *Psicothema* 15: 471-477.
- Jiménez, K. y Montero, E. (2013). Aplicación del modelo de Rasch, en el análisis psicométrico de una prueba de diagnóstico en matemática. *Revista digital Matemática, Educación e Internet*, 13 (1), 1-23.
- Leonhardes, E. (2017). *Estudio sobre "percepción de la actitud de la madre hacia la matemática" y "percepción de la actitud del padre hacia la matemática" y su relación con "la expectativa de éxito en matemática" de las y los estudiantes de tres colegios públicos de la provincia de Cartago* (Tesis de licenciatura, Instituto Tecnológico de Costa Rica), Costa Rica.
- Lozano, L. y De la Fuente-Solana, E. (2009). Diseño y validación de cuestionarios. En Pantoja-Vallejo (coord.), *Manual básico para la realización de tesis, tesis y trabajos de investigación* (pp. 251-274). España: Editorial EOS.
- Magalhães, A. (2007). *Ansiedade face aos Testes, Género e Rendimento Académico: um estudo no Ensino Básico* (Tese de mestrado, Universidade do Minho, Portugal), Portugal.
- Martínez, O. (2008). Actitudes hacia la matemática. *Sapiens*, 9 (1), 237-256. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41011135012>.
- Mato, D. (2006). *Diseño y validación de dos cuestionarios para evaluar las actitudes y la ansiedad hacia las matemáticas en alumnos de educación secundaria obligatoria* (Tesis doctoral). Universidad de la Coruña, España. Recuperada de: <http://hdl.handle.net/2183/12688>.
- Mato, M., Muñoz, J. y Chao, R. (2014). Influencia de la profesión de los padres en la ansiedad hacia la matemática y su relación con el rendimiento

- académico en alumnos de secundaria. *Ciencias Psicológicas*, 8 (1), 69-77.
- McLeod, D.B. (1989). Beliefs, attitudes and emotions: new views of affect in mathematics education. En D.B. McLeod y V.M. Adams (Eds.), *Affect and Mathematical Problem Solving: A New Perspective* (pp. 245-258). New York: Springer-Verlang.
- Meza, L. G., Agüero, E. y Calderón, M. (2013). La teoría en la práctica educativa: una perspectiva desde la experiencia de docentes graduados/as de la carrera "Enseñanza de la matemática asistida por computadora". *Revista digital Matemática, Educación e Internet*, 13 (1), 1-24.
- Meza, L. G. y Azofeifa, R. (2009). *Actitud hacia la matemática de las y los estudiantes del curso Matemática General en el ITCR*. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/2238/6278>.
- Michigan Department of Education. (2001). What research says about parent involvement in children's education in relation to academic achievement. Recuperado en Julio de 2015, del sitio Web del gobierno de Michigan: https://www.michigan.gov/documents/Final_Parent_Involvement_Fact_Sheet_14732_7.pdf.
- Montero, Y. H., Pedroza, M. E., Astiz, M. S. y Vilanova, S. L. (2015). Caracterización de las actitudes de estudiantes universitarios de Matemática hacia los métodos numéricos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17 (1), 88-99. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol17no1/contenido-montero-et-al.html>.
- Morales, P. (2008). *Estadística aplicada a las Ciencias Sociales*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- Nortes, R. y Nortes, A. (2014). ¿Tienen ansiedad hacia las matemáticas los futuros matemáticos? *Profesorado. Revista de currículo y formación del profesorado*, 18(2), 153-170. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56732350009>.
- Peleg-Popko, O. (2002). Children's Test Anxiety and Family Interaction Patterns. *Anxiety, Stress & Coping*, 15 (1): 45-59.
- Pérez-Tyteca, P. (2012). *La ansiedad matemática como centro de un modelo causal predictivo de la elección de carreras* (Tesis doctoral). Universidad de Granada, España.
- Pérez-Tyteca, P., Castro, E., Rico, L. y Castro, E. (2011). Ansiedad matemática, género y ramas de conocimiento en alumnos universitarios. *Enseñanza de las Ciencias*, 29 (2), 237-250.
- Quiles, M. N. (1993). Actitudes hacia las matemáticas y el rendimiento escolar. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 18, 115-124.
- Ripoll, J. (2011). *La d de Cohen como tamaño del efecto*. Recuperado de: <http://clbe.wordpress.com/2011/10/26/la-d-de-cohen-como-tamano-del-efecto>.
- Romagnoli, C. y Cortese, I. (2015). ¿Cómo la familia influye en el aprendizaje y rendimiento escolar? Ficha VALORAS actualizada de la 1ª edición "Factores de la familia que afectan los rendimientos académicos"(2007). Disponible en Centro de Recursos VALORAS: www.valoras.uc.cl.
- Sanabria, J. (2016). *Estudio de los niveles de "actitud hacia la matemática", "percepción de la actitud del padre hacia la matemática" y "percepción de la actitud de la madre hacia la matemática" que manifiestan los estudiantes de los colegios Francisca Carrasco Jiménez, San Luis Gonzaga y Experimental Bilingüe José Figueres Ferrer en el año 2015* (Tesis de licenciatura, Instituto Tecnológico de Costa Rica, Costa Rica). Costa Rica.
- Torío, S., Peña, J.V. e Inda, M. (2008). Estilos de educación familiar. *Psicothema*, 20 (1): 62-70.
- Ursini, S. (2014). Afectos y diferencias de género en estudiantes de secundaria de bajo desempeño en matemáticas. *Educación Matemática* [en línea]. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=40540854013>> ISSN 1665-5826.

Desarrollo de competencias sociolingüísticas e interculturales en ELE: propuesta didáctica con *blended learning*

Por: Esp. Lic. Maribel Carmona Herrera¹, Universidad Nacional Autónoma de México, México; Mtra. Verónica Cruz Rosales², Universidad Nacional Autónoma de México, México y Mtra. Lydia García Martínez³, Universidad Nacional Autónoma de México, México

Recibido: 28 de abril, 2017.

Aceptado: 3 de abril, 2019.

Resumen:

El presente artículo da a conocer la aplicación de una secuencia didáctica, cuyo objetivo es el desarrollo de las competencias sociolingüísticas e interculturales en el aprendizaje de Español como Lengua Extranjera. La propuesta se aplicó en dos grupos que participaron en los cursos de español del Centro de Enseñanza para Extranjeros (CEPE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Se decidió diseñarla en la modalidad *blended learning* con la finalidad de combinar las actividades de clase con otras que el estudiante puede realizar de manera autónoma fuera del aula. La secuencia didáctica está conformada por unidades temáticas para trabajar aspectos culturales y gramaticales, los cuales están seleccionados de acuerdo con el programa de curso del nivel intermedio de este centro educativo.

Los resultados obtenidos muestran las ventajas de esta propuesta en tres aspectos: el primero fue constatar el interés y la motivación de los estudiantes en profundizar en los aspectos sociales y culturales de la lengua meta. El segundo, la importancia de los cortometrajes como material didáctico, pues permiten acercar al estudiante a realidades de interacción y contextos comunicativos con los que él puede enfrentarse durante su estancia en un país hispano. Por último, los beneficios de combinar la clase presencial con el trabajo autónomo de los estudiantes, el cual se lleva a cabo en la plataforma y los materiales y actividades de aprendizaje diseñados para este propósito.

Maribel Carmona Herrera, Verónica Cruz Rosales y Lydia García Martínez. Desarrollo de competencias sociolingüísticas e interculturales en ELE: propuesta didáctica con *blended learning*. *Revista Comunicación*. Año 40, volumen 28, número 1, enero-junio, 2019. Instituto Tecnológico de Costa Rica. ISSN: 0379-3974 / e-ISSN1659-3820.

- 1 Maribel Carmona Herrera es Licenciada en Informática, Multimedia y Sistemas por la Universidad Nacional Autónoma de México. Es Especialista en Desarrollo de Aplicaciones Multimedia Interactivas por la Facultad de Ciencias de la misma casa de estudios. Labora en el Departamento de Tecnología y Cómputo del Centro de Enseñanza para Extranjeros de la UNAM. Contacto: maribel@cepe.unam.mx.
- 2 Verónica Cruz Rosales es Licenciada y Maestra en Pedagogía, graduada de la Universidad Nacional Autónoma de México. Actualmente cursa el doctorado en Pedagogía en la misma casa de estudios y labora en el Centro de Enseñanza para Extranjeros, en el departamento de Español, desde hace trece años. Contacto: veracruz@unam.mx.
- 3 Lydia García Martínez es licenciada en Lengua y Literatura Hispánica por la Universidad Nacional Autónoma de México y Maestra en Lingüística Aplicada por la Universidad el Estado de Illinois. Actualmente se desempeña como docente de español como lengua extranjera en la Universidad Nacional Autónoma de México. Contacto: lydiagam@unam.mx.

PALABRAS CLAVE:

Español lengua extranjera; comunicación intercultural; desarrollo de competencias sociolingüísticas e interculturales, estrategia didáctica, b-learning.

KEY WORDS:

Spanish as a foreign language, intercultural communication, sociolinguistic competences, b-learning, instructional strategy.

**Development of socio-linguistic and intercultural competencies in SFL:
A didactic proposal using blended learning**

Abstract

This article proposes the application of a didactic sequence whose objective is the development of the sociolinguistic and intercultural competencies in learning Spanish as a foreign language. The proposal was applied to two groups that participated in the Spanish courses of the “Centro de Enseñanza para Extranjeros” from Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

The sequence was designed in the blended learning mode in order to combine class activities with other activities that the student can perform independently outside the classroom. The didactic sequence is made up of thematic units to work on cultural and grammatical aspects, and are selected according to the education center’s intermediate level course program.

The results show the advantages of this proposal in three ways: the first was to confirm the interest and motivation of the students in deepening the social and cultural aspects of the target language. The second benefit is the importance of the short films as didactic material, as they allow the student to approach realities of interaction and communicative contexts the student may face during their stay in a Spanish-speaking country. Finally, it also revealed the benefits of combining face-to-face classes with the students’ autonomous work, which takes place on the platform and uses learning materials and activities designed for this purpose.

ANTECEDENTES

Si hay algo que caracteriza al aprendizaje de una lengua es su carácter social y cultural, así como el desarrollo de destrezas comunicativas que se deben alcanzar para un uso adecuado según los ámbitos en los que el hablante estará involucrado. El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER) establece que “la competencia comunicativa comprende varios componentes: el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático. Se asume que cada uno de estos componentes comprende, en concreto, conocimientos, destrezas y habilidades.” (Instituto Cervantes, 2002, p. 13).

Según lo anterior, para que el estudiante logre alcanzar una adecuada competencia comunicativa es necesario que domine no solo el sistema lingüístico, sino el marco cultural y social en el que usará la lengua, lo cual necesariamente demanda la interacción con personas nativas. De acuerdo con el contexto de su aprendizaje, es decir, ya sea que aprenda español como lengua extranjera (LE), como segunda lengua (L2) o como lengua de herencia (LH), el estudiant-

te puede aplicar algunas estrategias de aprendizaje para acercarse al uso real de la lengua que aprende. Así, de manera autónoma, puede buscar la oportunidad para escuchar radio, ver películas o programas de televisión, establecer comunicación por cartas o a través de foros electrónicos, redes sociales, visitar páginas de Internet en la lengua meta, etc.

A pesar de que dichos recursos son válidos para reforzar su aprendizaje, la mayoría de ellos requiere que el estudiante ponga en marcha tanto su conocimiento y competencia lingüística, como sus habilidades y conocimientos relacionados con los aspectos sociolingüísticos, pragmáticos y culturales, lo anterior para lograr la adecuada comprensión de los actos de comunicación implícitos en el mensaje. Sin embargo, no todos los estudiantes cuentan con los conocimientos o la inducción necesaria para lograr la interpretación de los mensajes extralingüísticos que se dan en el acto comunicativo.

En este contexto, el profesor experimentado e interesado en que sus estudiantes desarrollen dicha

competencia, se ve en la necesidad de buscar y aplicar materiales y propuestas didácticas que fomenten su desarrollo; no obstante, las condiciones institucionales tales como el número de horas del curso, la secuencia didáctica de los libros de texto, evaluaciones y estudio de temas que en su mayoría son de índole gramatical, limitan su estudio y abordaje a los tiempos extra de clase que el profesor pueda dedicar.

A partir de lo anterior, y considerando el perfil de los estudiantes del Centro de Enseñanza para Extranjeros (CEPE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), campus Ciudad Universitaria y Campus Taxco, quienes se encuentran aprendiendo esta lengua –Español– en un contexto de inmersión (L2), se creó una secuencia didáctica que les ofrece diversas actividades de aprendizaje centradas en los aspectos interculturales de la lengua, con la finalidad de ayudarlos a una mejor integración en el contexto sociocultural en el que se desenvuelven. La secuencia didáctica que se comparte en este artículo pone énfasis en dos aspectos pedagógicos importantes en esta área del saber: el primero, parte de la premisa que el aprendizaje de una lengua se enriquecerá en la medida en que el profesor acerque a su estudiante a los diversos ámbitos y contextos de uso, lo que hará que el alumno elabore procesos cognitivos que lo ayudarán a desarrollar competencias comunicativas específicas; el segundo se enfoca en la importancia de integrar materiales auténticos, como apoyo didáctico a la enseñanza, elemento que no solo ayuda a presentar la estructura gramatical en contexto y el uso de forma natural, sino que además, permite conocer, comprender y analizar la parte social y pragmática de la lengua.

Es importante señalar que, si bien diversos manuales de enseñanza de español como lengua extranjera o segunda lengua integran materiales audiovisuales para su enseñanza, la mayoría de ellos se enfoca en su estructura, en donde si bien se presentan contextos de uso, no necesariamente hacen énfasis en los aspectos sociolingüísticos e interculturales. En este sentido, se considera que la mayoría está hecho para la enseñanza del idioma y no necesariamente muestra su uso auténtico en contextos reales de comunicación. Por tal motivo, la secuencia didáctica que aquí se presenta, da prioridad al uso de mate-

riales audiovisuales auténticos, los cuales permiten al alumno comprender el uso y significado real de la lengua desde el punto de vista sociolingüístico e intercultural. Además, dan la oportunidad de reforzar los aspectos morfosintácticos de la lengua.

En específico, el cortometraje, material con base en el cual se desarrolla la propuesta, es creado:

por los nativos para los nativos [...] Esta autenticidad, que acerca al aprendiente a una realidad próxima al uso real del lenguaje de un país hispano, la seguridad de que están ante algo que pueden encontrarse en el país de la lengua objeto y la nueva forma de ver el mundo que se transpira de los documentos, les aporta curiosidad y con ello, el querer saber más acerca de esta realidad, por lo que lo sienten más motivador (Soriano Fernández, 2009, p. 39).

Por otro lado, se consideró integrar el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), herramientas con las que se puede integrar una plataforma electrónica y crear un ambiente de aprendizaje que permita la combinación de las clases presenciales con las no presenciales, lo que constituye una modalidad *blended learning*. El diseño de actividades de aprendizaje en esta modalidad, toma como base el trabajo independiente que pueden realizar los estudiantes con la consulta de los materiales en línea para, posteriormente, llevar al aula dudas específicas que el profesor les ayudará a resolver. En este caso, el docente podrá centrar el tiempo de clase no en la consulta de los cortometrajes, sino en atender las preguntas de los contenidos lingüísticos y extralingüísticos de los materiales vistos en los materiales e incluso, dependiendo del nivel, hacer debates sobre la temática.

Según lo expuesto líneas atrás, este artículo da cuenta de la secuencia didáctica que se diseñó y se aplicó en dos grupos de estudio del CEPE. Es una propuesta que deriva de las reflexiones teóricas que han surgido alrededor de la importancia de crear modelos didácticos y metodológicos de enseñanza-aprendizaje que apoyen al desarrollo de la competencia intercultural de nuestros estudiantes.

CONTEXTO DE LA ENSEÑANZA

El Centro de Enseñanza para Extranjeros (CEPE) UNAM, fue fundado en 1921 con la finalidad de “universalizar el conocimiento sobre la lengua española y la cultura mexicana, así como apoyar académicamente a las comunidades mexicanas en el exterior” (Centro de Enseñanza para Extranjeros, 2017, par.1). Así, desde hace 95 años, este Centro se ha dedicado a sistematizar la enseñanza del español como lengua extranjera en un programa de estudio que atiende tanto a los lineamientos establecidos en el MCER, como a la necesidad de integrar contenidos académicos bajo la premisa de promover la cultura mexicana. Así,

la enseñanza del español como lengua extranjera vinculada con las áreas de cultura -Arte, Historia, Ciencias Sociales y Literatura- ha sido una prioridad [...] Dicho objetivo quedó ratificado en la reestructuración del programa de estudios en donde se establece la importancia de mantener una perspectiva interdisciplinaria que integre el aprendizaje de la lengua y la cultura, puesto que el estudiante al haber elegido a nuestro país para aprender el español como segunda lengua, también ha optado por vincularse con el entorno cultural y con aquéllas características que distinguen a México del resto de las

naciones hispanohablantes (Centro de Enseñanza para Extranjeros, 2006, p. 3).

Para lograr lo anterior, el programa de estudios del CEPE establece que, entre los objetivos de la enseñanza de la cultura, está el que el estudiante sea capaz de:

- Reconocer las normas sociales que rigen los usos lingüísticos, incluyendo el uso adecuado de diferentes registros.
- Desarrollar un sistema que le permita interpretar adecuadamente los elementos contextuales de la lengua incluyendo intenciones de los interlocutores, tonos afectivos y referencias culturales.
- Desarrollar un conocimiento general adecuado a los contenidos socioculturales básicos de la realidad mexicana e hispanoamericana actual que le permitan comprender la complejidad histórica, literaria y artística de México.
- Aproximarse sin prejuicios a la realidad mexicana (Centro de Enseñanza para Extranjeros, 2006, p. 15).

En la siguiente tabla queda representada la estructura de los cursos del CEPE, en donde se puede observar la carga horaria destinada para los cursos de lengua y cultura:

Tabla 1
Resumen de cursos del programa de estudios del CEPE

Nivel	Curso	Equivalente de MCER	Horas de español	Horas de cultura	Total de horas
Básico	Español 1	A1 Acceso	90	18	108
	Español 2	A2 Plataforma	90		
	Español 3	B1 Umbral	90		
	Español 4		90		
Intermedio	Español 5	B2 Avanzado	78	30	
	Español 6		78		
	Español 7		78		
Superior	Español 8	C1 Dominio operativo / óptimo	60	48	

Información tomada y adaptada del Programa de estudios de los cursos de español y cultura mexicana del Centro de Enseñanza para Extranjeros, UNAM.

Como puede observarse en el cuadro anterior, la mayor carga horaria en todos los niveles está destinada al estudio del sistema lingüístico del español, aunque

se dedican algunas horas a la enseñanza de la cultura mexicana. En proporción, es un 17% de horas de cultura en los niveles básicos, en relación con las

horas totales de enseñanza de la lengua. Asimismo, se nota que este porcentaje de horas dedicado a la enseñanza de la cultura va aumentando conforme el estudiante avanza en los niveles de español, y llega a un 28%, en los niveles intermedios y a un 45% de horas de enseñanza de la cultura en el nivel superior.

En el programa de estudios del CEPE se menciona también que su enfoque teórico tiene dos grandes ejes. El primero de ellos hace referencia al concepto de competencia, tal como se entiende de manera general en el ámbito educativo (conjunto de conocimientos, habilidades, aptitudes y valores que el estudiante pone en juego para aprender y construir conocimiento). El segundo, de manera más específica, trata la competencia comunicativa, la cual tiene relación directa con el aspecto lingüístico. En este contexto, la competencia comunicativa,

comprende el conjunto de conocimientos y capacidades que permite emitir y entender los mensajes de manera contextualmente apropiada; es decir, el conocimiento de las creencias y situación del interlocutor, la negociación de significados, el uso de las fórmulas de tratamiento, el uso de los distintos registros adecuados a la situación y al interlocutor, así como el empleo de fórmulas fijadas para una situación socialmente determinada (Centro de Enseñanza para Extranjeros, 2006, p. 7).

Empero, lograr que el estudiante alcance este nivel de apropiación de la lengua y la cultura requiere de una metodología de enseñanza que integre tanto el sistema lingüístico como los matices pragmáticos, sociolingüísticos y culturales de los contextos en los que se desarrolla la comunicación. De igual modo, es necesario que el estudiante tenga contacto directo con diversos ámbitos de interacción para que se apropie de este conocimiento mediante la experiencia. Este elemento muchas veces no se logra principalmente si el estudiante aprende español como LE, pues el contacto que tenga con el uso real de la lengua puede estar limitado a la institución donde aprende.

Una de las ventajas que se tiene en el contexto de enseñanza en el CEPE es que la mayoría de nuestros

estudiantes están en inmersión, de ahí que la posibilidad de que interactúe en diversos ámbitos de comunicación es mayor. No obstante, esta posibilidad dependerá de los motivos de estancia en México de nuestros estudiantes (si realizan estudios universitarios, si están de vacaciones o si su motivo de estancia es por trabajo, etc.), así como de las características culturales que definan a su propio país de origen, pues como sabemos, algunas culturas -como las asiáticas- suelen conservar grupos de interacción cerrados, aun cuando lleven a cabo una vida cotidiana en el país extranjero, lo cual puede deberse a la metodología de la enseñanza de un idioma que llevan a cabo en sus propias culturas. Para ejemplificar lo anterior se ofrece el caso de China:

La enseñanza en la República Popular China se puede sintetizar, hasta ahora, en una palabra: estructuralismo —enseñanzas centradas en la adquisición de la lengua a través del estudio de las estructuras léxicas y gramaticales, haciendo uso de la memoria y carente de contextos verosímiles. Ya sea el aprendizaje de su propia lengua como la metodología que se emplea para cualquier otro tipo de materias, todo confluye en un solo proceso de sistematización y memorización (Bega González, 2015, p. 229).

Es importante hacer notar que los grupos del CEPE Ciudad Universitaria y Taxco están conformados por personas mayores de 18 años y hasta los 40 o 45 años (estos últimos en menor proporción). Los estudiantes llegan de sesenta y nueve distintas nacionalidades, sin embargo, las que predominan son asiáticas (chinos, coreanos, japoneses), que representan un 42.7% del total de los estudiantes, así como de Estados Unidos y Alemania, quienes aportan un 20% de la población total (Centro de Enseñanza para Extranjeros, 2017, p. 30).

La propuesta didáctica para el desarrollo de la presente competencia intercultural se dirige a estudiantes de los niveles B1 o B2, según el MCER, ya que estos alumnos empiezan a desarrollar tanto la competencia sociolingüística como la pragmática. La primera abarca el conocimiento y las destrezas para abordar el aspecto social del uso de la lengua, por ejemplo, las normas de cortesía, las diferencias significativas

que hay entre las costumbres, las actitudes y creencias, entre otros elementos; mientras que la segunda cubre el conocimiento para organizar, estructurar y ordenar un mensaje, utilizar adecuadamente las funciones comunicativas y, por último, crear secuencias de acuerdo con los esquemas de interacción y transacción (Instituto Cervantes, 2002, pp. 119-120). Ambas competencias se pueden desarrollar o evaluar en la expresión e interacción oral y escrita.

Por otro lado, como se puede notar en la Tabla 1, es a partir de los niveles intermedios que se dedican más horas al estudio de la cultura, pues los estudiantes tienen más elementos lingüísticos para participar en debates, compartir opiniones, intereses, hablar de la propia cultura y establecer comparaciones de su cultura con la de la lengua meta. No obstante, la profundidad con la que se trabaje el desarrollo de la competencia intercultural depende de varios factores, entre ellos:

- El tiempo de estancia de los estudiantes, pues algunos de ellos solo asisten a uno o dos niveles y después regresan a su país de origen, de ahí que, aunque pertenezcan a los niveles intermedios, su interés está más enfocado a la adquisición de los aspectos lingüísticos que les permitan consolidar un nivel de comunicación sistemático, con énfasis en los aspectos gramaticales, más que en el desarrollo de la competencia intercultural.
- El interés que tenga el estudiante en el conocimiento de las dinámicas sociales que se generan en los distintos ámbitos de interacción, pues como ya se ha mencionado, aunque su tiempo de permanencia en el país sea largo, sus círculos sociales pueden ser cerrados a los miembros de su misma cultura.

Tomando en consideración estos elementos que circunscriben al contexto de enseñanza y al desarrollo de la competencia intercultural de los estudiantes del CEPE, se pensó en crear una propuesta didáctica que dé la posibilidad de atender a esos estudiantes con un mayor tiempo en México y que están interesados en profundizar en el desarrollo de dicha competencia, sin desatender a quienes estén por un periodo más corto o que sus intereses de aprendizaje sean

diferentes. En el siguiente apartado se explica en qué consiste dicha propuesta de enseñanza-aprendizaje.

PROPUESTA DIDÁCTICA CON *BLENDED-LEARNING*

Una de las razones que dio origen al diseño de esta propuesta, es el tiempo de permanencia en el país de los estudiantes del CEPE. Se ha detectado que un gran porcentaje de ellos acude a los programas de español de nuestro Centro y toma más de tres cursos, de ahí que su tiempo de permanencia en el país sea de un mínimo de tres meses. Para confirmar lo anterior, se diseñó un cuestionario con el cual fue posible conocer el perfil y los motivos de estancia en el país de los estudiantes, así como las razones por las cuales aprenden español. Dicho instrumento se aplicó a dos grupos de estudio de niveles intermedios (25 estudiantes en total). Una de las preguntas planteadas fue cuánto tiempo tenían de vivir en el país, y los resultados obtenidos señalan que el 31% de los estudiantes vive en México de 1 a 3 años, y que el 38% lo hace entre 3 y 6 meses, tal como se detalla en la siguiente gráfica:

Gráfico 1
Tiempo de vivir en México 1



Fuente: elaboración propia

Es importante hacer notar que ante la pregunta planteada a los estudiantes de español, sobre las razones por las cuales residen en este país, el 36% de los encuestados adujo motivos de trabajo, y otro 36% indicó "Otras razones", entre las que destaca una relación sentimental con un ciudadano mexicano:

Gráfico 2
Motivo para residir en México 1

Razón por la que vive en México



Fuente: elaboración propia

Los anteriores resultados confirman la necesidad que se ha detectado de reforzar en los cursos la competencia intercultural, la cual demanda,

la necesidad de desarrollar en el aprendiente destrezas sociales en los encuentros interculturales. El objetivo es lograr que el aprendiente se comporte de tal manera respecto a las normas y a las convenciones de la comunidad de habla en cuestión que pase por ser un miembro más de ésta. Desde este enfoque la lengua es concebida como un obstáculo para la comunicación entre las personas de culturas diferentes. En cambio, la propuesta del segundo enfoque consiste en desarrollar en el aprendiente ciertos aspectos afectivos y emocionales, entre los que destaca una actitud, una sensibilidad y una empatía especiales hacia las diferencias culturales (Centro Virtual Cervantes, 2017, par. 3).

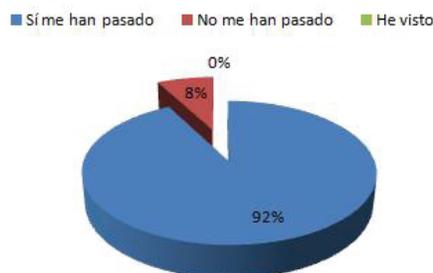
Esta necesidad parte de la premisa de que los sujetos estudiados, al tener un tiempo prolongado de estancia requieren desarrollar una competencia comunicativa que les permita poder expresar e intercambiar información básica, o ideas sobre temas tanto sencillos como complejos, o acuerdos y desacuerdos; comprender y reaccionar ante actitudes y tonos de los hablantes de la cultura meta.

Por otro lado, y para asegurar de que se tiene el interés de los estudiantes en profundizar en el desarrollo de esta competencia, se les preguntó si durante su estancia habían tenido alguna experiencia intercultural, y si estaban interesados en conocer más sobre

estos temas. A la primera pregunta, el 92% de los encuestados respondió afirmativamente, tal como se nota en la siguiente gráfica:

Gráfico 3
¿Ha vivido alguna experiencia intercultural durante su estancia en México?

¿Has vivido alguna experiencia intercultural durante tu estancia en México?



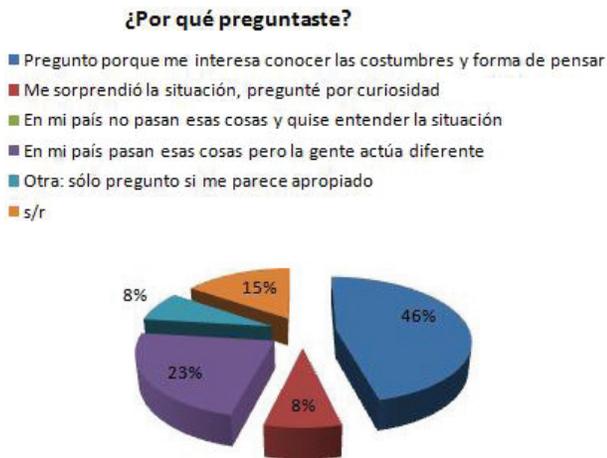
Fuente: elaboración propia

Importante es hacer notar que algunos de los ejemplos dados con respecto a las experiencias vividas, fueron los siguientes:

- Siempre en el restaurante toman propina sin preguntarnos o más que queremos dar.
- Al principio no sabía que tenía que dar propina y todavía me molesta un poco el tema de las propinas.
- A veces tengo confusión sobre cómo presentarme a personas o decir "hola" o adiós, especialmente besarlos a otras personas o no.
- Normalmente no hay cultura de dar propina en Corea, entonces siempre estoy confundida. Creo que los mexicanos no admiten sus culpas.
- La gente se acerca a una persona desconocida de manera rara para mí. Se acercan demasiado.
- Al dar propina, saber cuándo agradecer, en las compras del supermercado, en la escuela, al firmar el contrato de mi depa.
- La gente no dice directamente lo que quiere. A veces se ofenden si uno lo dice directamente.

Se preguntó también si después de la experiencia vivida preguntaron a alguna persona mexicana sobre lo sucedido. El 46% respondió que siempre pregunta sobre lo sucedido, y un 31% que no pudo hacerlo, pero que se muestran interesados en entender la situación, tal como se ve a continuación:

Gráfico 4
Interés en la situación vivida



Fuente: elaboración propia

Por lo anterior, y atendiendo al interés manifestado, la propuesta que se diseñó tiene como objetivo ofrecer actividades de aprendizaje centradas en el desarrollo de la competencia intercultural de la lengua, con la finalidad de ayudar a una mejor integración en el contexto sociocultural en el que se desenvuelve. Para lograrlo, se pensó en crear una dinámica de estudio que combine las clases presenciales con actividades fuera de clase, apoyadas por el uso de las tecnologías de información (TIC) y por materiales audiovisuales, pues son idóneos por los vastos recursos que ofrecen en imágenes, gestos, mímica, expresiones faciales, con los cuales es posible interpretar los mensajes y contextualizar la comunicación. La propuesta tecnológica considerada para este propósito se basa en la instrumentación de una plataforma como medio de desarrollo de actividades complementarias para utilizarlas fuera del salón de clases.

Dicha herramienta ofrece la posibilidad de integrar distintas tecnologías, tales como visualizadores, reproductores, herramientas, editores de contenido,

formatos, servicios, etc., que permiten la creación de nuevos productos, en este caso educativos. De esta manera, se atiende la necesidad de diversificar las propuestas didácticas que se basen en los nuevos modelos de comunicación digital e interactiva (Valenzuela Miranda, 2013).

Para lograr lo anterior, también se optó por orientar el proyecto como una herramienta de producción propia (con una aplicación web desarrollada con PHP, MySQL y HTML5) la cual puede utilizarse en varios contextos por su facilidad y viabilidad del desarrollo, y que además, tiene un costo bajo y se ciñe a los criterios establecidos por la UNAM. Su diseño permite que los materiales estén abiertos con la finalidad de que los profesores generen materiales de manera independiente, respondiendo a necesidades de diseñar mecanismos y lineamientos que incentiven su uso, con el trabajo coordinado de comunidades académicas que fortalezcan el trabajo colaborativo. Líneas abajo se describe la planeación y puesta en marcha de dicha propuesta.

METODOLOGÍA DE LA PROPUESTA

Para el diseño de la propuesta, las autoras de este artículo integraron un equipo para distribuir las funciones en la construcción del modelo de la siguiente manera: responsable del diseño tecnológico de la plataforma, así como de su administración y puesta en línea; experto en contenidos, quien diseñó la secuencia de actividades y fue responsable de seleccionar las temáticas y los materiales por integrar; asesor pedagógico, quien junto con el experto en contenidos trabajó en el diseño del número de actividades, definición de estrategias de aprendizaje adecuadas al tipo de contenido (teórico, procedimental, descriptivo), actividades por integrar y procesos cognitivos por atender (contenidos de repaso, introducción, evaluaciones, autoevaluación, etc.), habilidades cognitivas y comunicativas de los objetivos de aprendizaje.

Por su parte, para la secuencia didáctica, se optó por integrar una modelo *blended learning*, el cual se define como una “forma de aprender que combina o mezcla la enseñanza presencial con la virtual” (García Aretio, 2004. p. 1). Entre las principales características de esta modalidad de estudio se destacan las siguientes:

- Uso de los recursos de Internet como herramienta y medio para preparar clases, o parte de ellas: temas, subtemas, actividades, evaluaciones, o herramientas de comunicación relacionadas con la clase.
- Distribución de actividades en línea y lecciones presenciales de un 40% y un 60%, respectivamente.
- Guía para el estudiante de todas las actividades: programa, fechas de entrega, tareas, etc.
- Posibilidad de incluir contenidos completos o parciales, materiales y actividades de aprendizaje, objetos multimedia, videos, etc.
- Integración de audios, textos, páginas *web*, evaluaciones, apuntes, etc.
- Herramientas de comunicación: *blogs*, *chats*, *wikis*, portafolios electrónicos, etc.

Otras ventajas que aporta esta modalidad es que incentiva el trabajo independiente de los estudiantes, pues no es necesario que el profesor coincida en tiempo y lugar con ellos, sino que los materiales le guían en la elaboración de las actividades. Además, las dudas que se generen en el trabajo en línea pueden ser aclaradas en el espacio de la clase presencial. Por otro lado, la diversidad de materiales que se pueden integrar favorece los diversos estilos de aprendizaje y así, se dan diversidad de estímulos para los distintos tipos de aprendizaje.

Una vez definido el modelo didáctico, se eligió el tipo de materiales que ayudarían a alcanzar el objetivo. Para su selección, se analizaron las posibilidades didácticas que ofrece la herramienta con respecto a los temas culturales de los libros de texto que se estudian en el CEPE, así como su relación con necesidades específicas expresadas por los estudiantes.

Uno de los criterios aplicados en este momento, fue que la plataforma contara con suficiente contenido para potenciar el trabajo de estructuras gramaticales, lexicales y socioculturales relacionadas con el programa del curso. También se puso especial atención en que representara un reto para los alumnos.

Por las razones anteriormente expuestas, se consideró que el material idóneo para integrar a la secuencia didáctica sería el cortometraje, pues su corta dura-

ción permite mantener la atención de los estudiantes: “la condensación de la historia en pocos minutos exige expresividad y una concentración de la tensión para mantener expectante al público. Ello contribuye a motivar al alumnado y a centrar su atención en un solo argumento.” (Ontoria Peña, 2007, p. 3). Además, puede ser usado como eje temático de una unidad o ser un material de reforzamiento para el estudiante de lengua. De igual modo, como material didáctico tiene las siguientes características:

- Presenta diferentes registros y situaciones.
- Su duración es superior al minuto pero inferior a la media hora.
- Sus historias se constituyen de una introducción, clímax y conclusión, aunque en la mayoría de las veces se presenta un final abierto, el cual podría resultar una oportunidad para crear una actividad que compruebe la comprensión y creatividad del alumno.
- Permite ser usado en todos los niveles (principiante, intermedio y avanzado).
- Facilita el desarrollo de otras actividades que contribuyan al desarrollo de las habilidades auditivas, orales, escritas y lectoras.

PUESTA EN MARCHA DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA EN LA PLATAFORMA

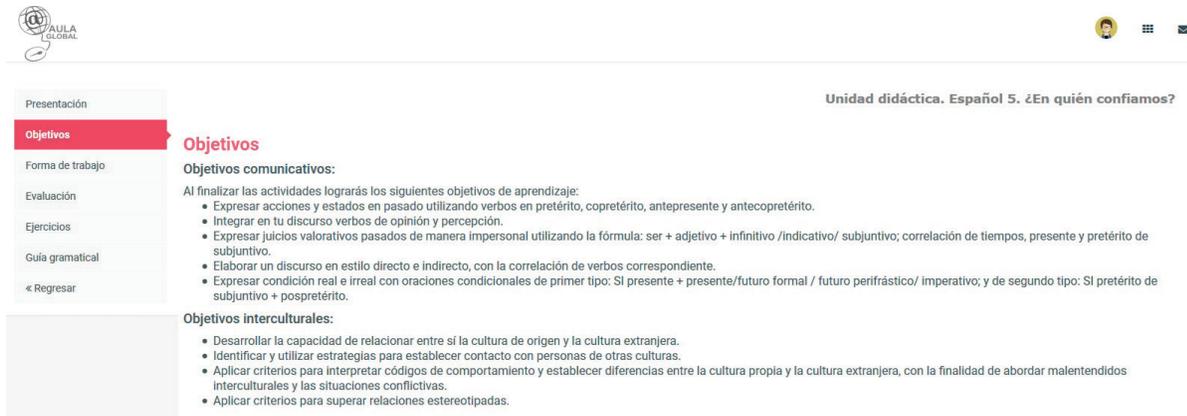
Dentro de la plataforma, el estudiante encontrará una interfaz con un diseño instruccional que lo guiará en el desarrollo de su trabajo. Esta se divide en unidades didácticas para cada nivel, las cuales contienen una estructura de navegación intuitiva y las siguientes secciones básicas:

- Unidad didáctica: describe de manera general en qué consiste la labor por realizar.
- Objetivos: para cada unidad, se muestran los objetivos que el estudiante deberá alcanzar.
- Forma de trabajo: con instrucciones específicas para que el estudiante organice su trabajo, así como algunas recomendaciones sobre estrategias de aprendizaje .
- Índice de contenidos.

- Evaluación: para cada actividad o ejercicio.
- Material complementario (lecturas, videos, ligas de interés, etc.).

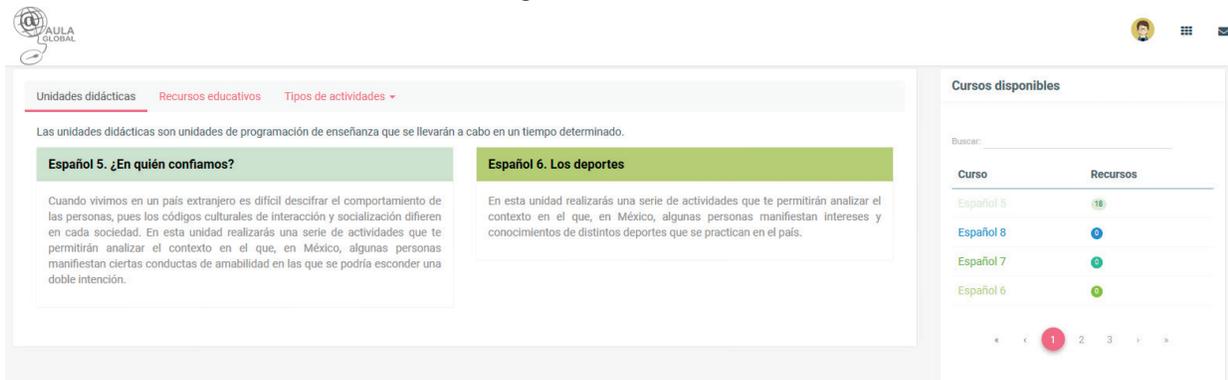
Además, esta plataforma cuenta con herramientas de administración y comunicación que apoyan tanto al alumno como al profesor en su labor, dentro y fuera del salón de clase. Las imágenes siguientes muestran la organización de las secciones arriba descritas:

Imagen 1 Vista de la página principal de la plataforma de aprendizaje



Fuente: plataforma "Aula global", elaborada por las autoras.

Imagen 2 Pantalla de navegación en las unidades didácticas

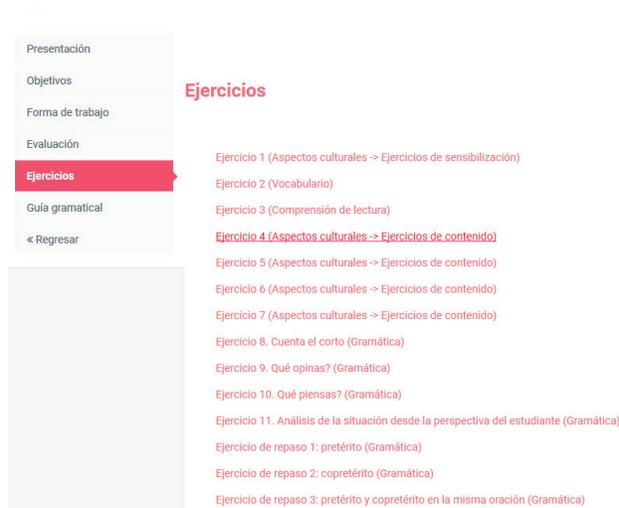


Fuente: plataforma "Aula global", elaborada por las autoras.

Cada unidad didáctica integra una secuencia de ejercicios, tal como se muestra a continuación:

Imagen 3

Pantalla de navegación de los ejercicios de la unidad



Fuente: plataforma “Aula global”, elaborada por las autoras.

Por otro lado, los ejercicios que se integran en la plataforma están diseñados para que el estudiante los elabore fuera de clase y en la plataforma misma. Seguidamente, se describen los tipos que se incluyen:

- Ejercicios de sensibilización al tema: son abiertos, con la finalidad de que los estudiantes hablen lo más que se pueda y presenten situaciones o ejemplos que respalden sus ideas. Su finalidad es que el profesor retomara este ejercicio introductorio en clase.
- Ejercicios de vocabulario: Hay de dos tipos: El primero consiste en relacionar columnas para definir la palabra o la frase, y el segundo, permite completar una frase con las opciones presentadas en un cuadro.
- Presentación del cortometraje: los estudiantes pueden verlo cuantas veces lo consideren necesario.
- Ejercicios de contenido sobre el material. En esta parte, hay tres series de preguntas. La primera es de preguntas abiertas, enfocadas a la descripción, situaciones y actitudes de los personajes; la segunda incluye oraciones de respuesta tipo falso o verdadero, sobre particularidades de la historia y con posibilidad de justificar su contestación; la tercera es

de situaciones y el estudiante debe elegir la opción que se adecua a su forma de pensamiento. Aquí se observa un primer acercamiento de comparación con la cultura del alumno y la de la lengua meta.

- Presentación de la estructura gramatical: para cumplir con el objetivo comunicativo.
- Ejercicios en contexto para la práctica de la habilidad lingüística presentada. Aquí se incluyen tres series de ejercicios: a) un resumen del cortometraje, donde se escribe la forma correcta del verbo ofrecido, b) un texto que expresa una opinión, y c) una serie de diez oraciones de respuesta libre pero coherente y lógica.
- Señalamiento de los elementos culturales y pragmáticos por comentar. Permite analizar los gestos y los tonos y comentar ampliamente.
- Actividad oral o escrita: aquí se comparan la cultura del estudiante y la de la lengua meta⁴.

Después de que el estudiante elabora de manera individual los ejercicios anteriores, el profesor retoma el tema en clase y plantea algunas actividades que den lugar a la discusión, reflexión, solución de dudas y en sí, a la puesta en práctica de la competencia comunicativa de los estudiantes. Algunas de las actividades que se pueden plantear en el salón de clase son:

- Reflexiones sobre el título del cortometraje, la temática, etc.
- Representaciones de actitudes vistas en el corto, para verificar si se asimiló la parte pragmática y social de la lengua meta.
- Consideraciones sobre los elementos culturales del cortometraje.
- Cavilación sobre los elementos pragmáticos que aparezcan en el material audiovisual.
- Comparación entre la cultura del estudiante y la de la lengua meta.

4 Para facilitar la lectura de los tipos de ejercicios que se integran y el nivel cognitivo al que atienden, véase el Anexo: Clasificación de ejercicios en la propuesta didáctica.

En este punto, es importante hacer notar que aunque los estudiantes estén en inmersión, no significa que existe un constante contacto o interacción con el contexto cultural o con hablantes nativos. Muchos de ellos tienen círculos cerrados de convivencia constituidos por personas de su misma nacionalidad y por eso, el profesor de lenguas viene a ser un representante cultural y debe recurrir a diferentes herramientas didácticas para presentar y explicar las cuestiones culturales de la lengua meta. La propuesta didáctica con *blended learning* brinda esta posibilidad, pues permite combinar el trabajo independiente de los estudiantes y hacer reflexiones personales, sin descuidar el trabajo en la plataforma.

CONCLUSIONES

Una vez aplicada esta secuencia didáctica, es posible concluir que la modalidad *blended learning* permite que el alumno del CEPE-UNAM desarrolle las actividades de la unidad didáctica en dos fases:

1. Trabajo en la plataforma, en el tiempo y ritmo del alumno, para repasar la parte estructural de la lengua. En esta etapa, el estudiante tuvo la oportunidad de ver el cortometraje y resolver los ejercicios de contenido.
2. Trabajo en el salón de clases, en donde el profesor se convirtió en un facilitador de la lengua y la cultura, en este caso, la mexicana. Aquí, se analizaron los aspectos sociolingüísticos y culturales y se comparan las culturas, siempre con el apoyo del profesor. Valga anotar que esta discusión también es una oportunidad para la práctica oral, la cual, al ser moderada por el profesor, facilita la participación de todo el grupo.

Por otro lado, la posibilidad de dedicar un tiempo de la clase presencial para comentar las apreciaciones sobre el cortometraje propuesto, permite que los alumnos contrasten sus opiniones y se enriquezca la perspectiva cultural a partir de la cual analizan las situaciones comunicativas. Asimismo, da lugar para que el alumno ponga en práctica los contenidos lingüísticos que ya domina y prepara para interactuar en contextos reales con hablantes nativos, de modo que es posible desarrollar la habilidad oral sin descuidar la explicación o repaso de la estructura de la

lengua. Y, sobre todo, facilita el análisis de los asuntos sociolingüísticos y culturales de la lengua.

Si bien uno de los objetivos que se buscó con la propuesta didáctica aquí presentada es apoyar al estudiante de ELE en inmersión en el desarrollo de sus competencias sociolingüísticas, pragmáticas e interculturales, es también claro que este es un proceso gradual y perfectible, el cual ocurre gracias a la interacción que tenga el estudiante en los diversos ámbitos sociales. Por otro lado, si bien se pueden crear materiales y propuestas didácticas que apoyen al desarrollo de estas competencias, la investigación hecha sobre su evaluación confirma que hacer este seguimiento, junto con la valoración en términos objetivos, no es un proceso sencillo, pues el desarrollo de la competencia lingüística y comunicativa no siempre va de la mano con la competencia intercultural. Es importante considerar que su adquisición demanda una disposición e interés del estudiante por desarrollarla, así como una apertura a la convivencia.

En este sentido, y a partir de la experiencia con la aplicación de esta secuencia, al menos la población de estudiantes que participan de los cursos del CEPE, se encuentra interesada en ampliar su conocimiento de las pautas culturales en diversos contextos de comunicación, y que este ejercicio permitió crear una sesión en donde ellos pudieron expresar sus inquietudes sobre los temas vistos en el material y el profesor pudo tomar nota de otros aspectos interculturales posibles de trabajar.

No es posible afirmar que, después de ver el material, hubo un cambio de opinión entre las ideas o imaginarios que los estudiantes tienen de la cultura mexicana, en particular sobre el tema específico analizado en el cortometraje. Lo que sí se puede concluir es que, con esta modalidad de trabajo y con la posibilidad de llevar al aula el análisis de estos temas, se puede enriquecer la discusión y profundizar en el análisis de diversos elementos culturales que posibilitan, al menos, la reflexión y un conocimiento más amplio de la competencia intercultural y sociolingüística.

De igual modo, se parte de la convicción de que es necesario que el profesor de lengua sensibilice y guíe al estudiante en el conocimiento y apropiación de

los códigos culturales, no solo por ser un representante de la cultura y la lengua que enseña, sino porque es en el espacio didáctico que se crea en la clase de lengua en donde se pueden analizar y contrastar los referentes de identidad de los grupos sociales en los que el alumno se está integrando. Además, si el grupo es heterogéneo, habrá un conocimiento cultural de cada uno de sus compañeros y una reflexión sobre las coincidencias y diferencias que hay entre el grupo y la lengua meta. La idea es acercar al alumno de manera paulatina a los diversos contextos y ámbitos en los que pueda interactuar con hablantes nativos, y con ello ayudarlo a reforzar estas competencias.

Como ya se ha explicado, la secuencia didáctica considera el uso de los cortometrajes como un material didáctico pertinente, pues tiene como ventaja mostrar ejemplos de comunicación reales y auténticos.

Ante esto, se puede adicionar que al elegir estos materiales hay que considerar que su contenido no incomode a la audiencia con temáticas religiosas, políticas, sexuales y otras sensitivas. Como bien lo señala Pastor (2016):

En las aulas en las que existan diversas culturas, es esencial que se tengan todas en cuenta fomentando un clima de aprendizaje intercultural en el que el alumno sea consciente de sus propias presuposiciones culturales, así como de las de sus compañeros (p. 7).

La propuesta que se ha descrito en este trabajo se encuentra en su primera etapa de aplicación. Por eso, la evaluación para conocer su efectividad se ha pensado en tres momentos:

- 1)Elaboración de escalas de percepción, para conocer los estereotipos, prejuicios e ideas en general que el estudiante trae sobre México.
- 2)Interacción con la plataforma tecnológica y las actividades de aprendizaje propuestas en esta herramienta.
- 3)Contraste de las opiniones previas que tenían los estudiantes con las ideas que han conformado con

el trabajo en clase y con su experiencia en el contexto de inmersión. Y aunque los resultados objetivos sobre estas percepciones no será sencillo de obtener (seis semanas de duración de un curso no son suficientes para que el estudiante profundice o interactúe en todos los ámbitos posibles), se cree que el ejercicio dará elementos para evaluar y hacer las mejoras necesarias a la propuesta original.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bartolomé, A. R. (2004). Blended Learning. Conceptos básicos. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 23, 7-20.
- Bega González, M. R. (2015). Dificultades metodológicas de los estudiantes sinohablantes de español como lengua extranjera. *Onomázein, Revista semestral de lingüística, filología y traducción*, 32, 227-232. Recuperado de : http://onomazein.letras.uc.cl/Articulos/N32/32_13_Bega.pdf.
- Centro de Enseñanza para Extranjeros CEPE. (2017). CEPE-UNAM. México, CDMX. Recuperado de <http://www.cepe.unam.mx/>.
- Centro de Enseñanza para Extranjeros CEPE. (2017) CEPE-UNAM. México. CDMX. Recuperado de http://www.cepe.unam.mx/archivos/cepe/INFORME_RESULTADOS_2016_17022017.pdf.
- Centro de Enseñanza para Extranjeros CEPE. (2006). *Programa de estudios de los cursos de español y cultura*. Documento no publicado. Consultado en 18 de noviembre, 2017 Recuperado de: <http://132.248.130.129/archivos/cepe/Programa-CEPE.pdf>.
- Centro Virtual Cervantes. (2017). *Diccionario de términos clave de ELE*. España. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/compintercult.htm.
- García Aretio, L. (2004). *Blended learning*. ¿Enseñanza y aprendizaje integrados? Recuperado de <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:333/editorialoctubre2004.pdf>.
- Instituto Cervantes. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje,*

- enseñanza y evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Ontoria Peña, M. (2007). El uso de cortometrajes en la clase de ELE. *RedELE* (en línea), nº 9, febrero 2007, Ministerio de Asuntos Exteriores, disponible en: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2007_09/2007_redELE_9_06Ontoria.pdf?documentId=0901e72b80df3598.
- Pastor Gutiérrez, I. (2016). Actitudes de los alumnos chinos respecto al aprendizaje del español en España. *Revista de Enseñanza de español a hablantes de chino. Suplementos*. 14. Consultado el 19 de noviembre de 2016 en: http://www.sinoele.org/images/Revista/14/Suplementos/pastor_TFM.pdf.
- Soriano Fernández, S. (2009). *Con cortos y sin cortes. Una propuesta didáctica para el uso del cortometraje en la clase ELE* (Memoria de máster, Universidad Antonio de Nebrija, España). Recuperada de: https://marcoele.com/descargas/10/cortos_ele_s.soriano.pdf.
- Valenzuela Miranda, G. (2013). *Análisis y reflexión de la plataforma electrónica y el aprendizaje virtual*. Recuperado de: <http://www.ri.uson.mx/revistas/articulos/1-1-art5.pdf>.

Anexo: Clasificación de ejercicios en la propuesta didáctica

Nivel cognitivo	Finalidad del ejercicio	Objetivo de aprendizaje	Forma de trabajo	Tipo de reactivo
Identificación	Sensibilización al tema	Identificar el tema por trabajar	En línea No hay respuestas correctas. Se busca conocer el perfil del estudiante.	Opción múltiple. Cuadro de texto para dar opinión
		Identificar vocabulario relacionado con el tema.	En línea Seleccionar la definición de la palabra.	Relación de columnas.
Comprensión	Presentación del tema	Reconocer información relacionada con el tema en un texto.	En línea Texto breve relacionado con el tema de la unidad. Las preguntas relacionadas son de comprensión.	Opción múltiple.
		Distinguir e identificar información del cortometraje (el estudiante observará el cortometraje las veces que requiera).	En línea Actividades para identificar información general y específica de la historia vista en el material.	Opción múltiple. Preguntas F-V.
	Interpretar algunas escenas del cortometraje (aspectos interculturales).	En línea Preguntas sobre tonos de voz, actitudes, interpretación de frases, gestos.	Opción múltiple.	
Aplicación	Interpretación del tema	Completar frases integrando verbos conjugados	En línea Textos narrativos de la historia con huecos para integrar verbos conjugados.	Cloze.
		Escoger verbos adecuados para completar frases de opinión	En línea Frases de opinión con huecos para integrar verbos.	Cloze.
Análisis	Apropiación del tema	Valorar la información del material y relacionarla con la experiencia propia.	En línea En plataforma hay frases incompletas para llenar con textos con la opinión de cada estudiante. En clase El profesor revisará el texto libre y discutirá y contrastará las opiniones de los estudiantes.	Respuesta abierta.
Evaluación		Contrastar el tema visto en el material con la cultura propia del estudiante.	En línea El estudiante creará un texto con algunas líneas de análisis sugeridas para comparar el tema visto en el material con la situación de su país y cultura. En clase El profesor retomará las composiciones de los estudiantes para abrir un debate sobre las distintas opiniones y experiencias.	Respuesta abierta.

Problemas de la comunicación literaria. Del sueño de la comunicación al diálogo de sordos

Dr. Nicolás Garayalde¹, Universidad Nacional de Córdoba,
Argentina - CONICET

Recibido: 17 de setiembre, 2018.

Aceptado: 4 de abril, 2019.

Resumen

Este artículo analiza la noción de “comunicación literaria” considerando viejas, pero aún vigentes preguntas a la luz de nuevos aportes críticos. ¿Qué problemas plantea la especificidad de la comunicación literaria? ¿Es el malentendido una condición inevitable de la comunicación literaria? ¿Cómo se comunica un texto escrito con el lector? ¿Cómo es el lector capaz de comunicar su lectura? ¿Qué consecuencias tiene para la crítica literaria? Para trabajar este problema, se trabajarán los siguientes conceptos: el sueño de la comunicación (Richards, 1976), el diálogo ininterrumpido (Gadamer, 1989 y 2004 y Derrida, 1972, 1979, 1989, 1997 y 2003) y el diálogo de sordos (Bayard, 2002). El enfoque será sobre todo, en el crítico contemporáneo Bayard para pensar el malentendido como fundamento de la comunicación.

Issues in literary communication: From the dream of communication to a dialog of the deaf

Abstract

This article analyzes the notion of *literary communication* considering old but still valid questions in light of new critical contributions. What problems does the specificity of literary communication pose? Is misunderstanding an inevitable condition of literary communication? How does a written text communicate with the reader? How is the reader able to communicate his reading? What are the consequences regarding literary criticism? To work on this problem, we will follow a path that will halt at the following stops: the dream of communication (Richards), the uninterrupted dialogue (Gadamer and Derrida), and the dialogue of the deaf (Bayard). We will focus especially on the contemporary critic P. Bayard to think of misunderstanding as the basis of communication.

Nicolás Garayalde. Problemas de la comunicación literaria. Del sueño de la comunicación al diálogo de sordos. Revista *Comunicación*. Año 40, volumen 28, número 1, enero-junio, 2019. Instituto Tecnológico de Costa Rica. ISSN: 0379-3974 / e-ISSN1659-3820.

PALABRAS CLAVE:

comunicación – diálogo – malentendido – lectura – crítica literaria – psicoanálisis – deconstrucción – teoría literaria.

KEY WORDS:

communication – dialogue – misunderstanding – reading – literary criticism – psychoanalysis – deconstruction – literary theory.

¹ El Dr. Nicolás Garayalde es Doctor en Letras por la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Labora como profesor asistente de la cátedra de Teoría Literaria de la Facultad de Filosofía y Humanidades, en la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Además, es becario posdoctoral de la agencia CONICET, en Argentina. Contacto: negarayalde@gmail.com.

INTRODUCCIÓN

Pocos personajes de la literatura ostentan el poder analítico de Auguste Dupin. De ello da cuenta un particular episodio –sorprendente, caricaturesco, irónico tal vez– que se encuentra hacia el inicio de *The Murders in the Rue Morgue* (2007). El narrador, que ha entablado durante su residencia en París una amistad con el agudo detective, narra que una noche, durante sus habituales caminatas, Dupin interrumpe un extenso silencio de quince minutos con un comentario sorprendente: “Tienes razón. Es un individuo muy pequeño, y tendría más éxito si actuase en obras más livianas”. Sorprendente porque adivina –o bien: interpreta– el pensamiento que en ese preciso instante ocupa la mente de su amigo: “¿Cómo es posible que hayas sabido lo que estaba pensando de Chantilly?” (2006, p. 8), interroga inquieto el narrador. La respuesta no tarda en llegar: Dupin ha observado cada gesto de su compañero desde el momento en que, quince minutos atrás, tropezaron con un vendedor de frutas. Una mueca, la dirección de la mirada, un gesto de fastidio, una ligera sonrisa, una recomposición en la postura corporal: el seguimiento de esos indicios permite a Dupin trazar el curso de los pensamientos de su silencioso camarada, experimentando el mismo estado mental que le permite introducir su palabra en un diálogo en el que hasta entonces no se ha proferido ninguna.

El episodio escenifica una fantasía de comunicación, el sueño de una crítica literaria, tal como era pensada en *Principles of Literary Criticism* de I. A. Richards (1976):

Comenzamos desde el natural aislamiento y separación de las mentes. (...) La comunicación tiene lugar cuando una mente actúa sobre su entorno y este influencia otra mente, de tal modo que en ésta última ocurre una experiencia que es como la experiencia de la primera mente, y es causada en parte por esa experiencia (1976, p. 137).

A esta fantasía de un lector-Dupin, sueño, como diría Geoffrey Hartman (1975), de una “comunicación total y controlable” (p. 23), se opone otra menos ambiciosa, ligada a la hermenéutica, que imagina un diálogo en el que la comunicación se establece a partir de tres instancias –el autor, el texto y el lector–, don-

de la obra emerge como resultado de una dialéctica en la que convergen los tres mundos. Se trata de una particular fusión de horizontes en la que, a pesar de las distancias, la comunicación es posible. Esta amable concepción, que busca congeniar las dificultades epistemológicas de la distancia espacial y temporal propias de la lectura de obras literarias, encuentra un notable referente en Hans-Georg Gadamer, infatigable buscador de un diálogo posible y respetuoso de las limitaciones epistemológicas que imponen las particularidades de la comunicación diferida entre el autor, el texto y el lector.

Más allá de este lector-hermenéutico, punto medio entre el anhelo de una comunicación total y el reconocimiento de los obstáculos insuperables de la comunicación literaria, se encontraría una posición más radicalizada, efecto de una situación teórica que se construye en el entramado de las perspectivas deconstruccionistas –fundamentalmente la posición de Jacques Derrida frente a Gadamer– y aquellas focalizadas en el lector de corte psicoanalítico. Atento tanto a las dificultades propias de la condición retórica del texto como al rol del lector en la configuración de la obra, un crítico contemporáneo como el psicoanalista Pierre Bayard (1954-) parece ubicar la experiencia de la lectura más cerca de la sordera que de la comunión.

¿Es posible un lector-Dupin? ¿Supone la labor del crítico el despeje de las perturbaciones que afectan la comunicación? ¿Son la ambigüedad y el malentendido una condición inevitable de la comunicación literaria? ¿Qué problemas plantea la especificidad de la comunicación literaria? ¿Cómo se comunica un texto escrito con el lector? ¿Cómo es el lector capaz de comunicar su lectura? ¿Qué consecuencias tiene para el ejercicio de la crítica? Estas preguntas motivan el siguiente artículo, que pretende detenerse en el pensamiento de críticos contemporáneos –particularmente en Bayard– para repensar un problema que ha atravesado la historia de la teoría literaria: la comunicación.

Para trabajar este problema, transitaremos un camino –cuyo humilde y apenas visible guía será Anatole France (1924)– que se detendrá en las siguientes paradas: el sueño de la comunicación (Richards), el diálogo ininterrumpido (Gadamer-Derrida) y el diálogo

de sordos (Bayard). Este camino nos conducirá de un sueño a otro: de la comunicación a la participación, de la imitación a la creación.

EL SUEÑO DE LA COMUNICACIÓN

¿Qué no daríamos para ver durante un minuto el cielo y la tierra con el ojo facetado de una mosca, o para comprender la naturaleza con el cerebro rudo y simple de un orangután?

Anatole France

El sueño de una comunicación total y controlable es antiguo en la teoría literaria y se ha ligado con frecuencia a la paternidad del autor. En el *Fedro*, Platón argumentaba que “si un escrito se ve insultado o despreciado injustamente, tiene siempre necesidad del socorro de su padre; porque por sí mismo es incapaz de rechazar los ataques y de defenderse” (1955, p. 184). Digamos que esta defensa no se remite solo a las objeciones que el escrito pueda enfrentar; supone defenderse también del malentendido. Es decir, de la **injusticia** de su lectura. Pero, ¿qué es una lectura justa? En la crítica que ha creído ver en las condiciones de producción de la obra la fuente legítima de su interpretación —es decir, principalmente, en el positivismo biográfico de críticos como Charles-Augustin Sainte-Beuve o Gustave Lanson—, la justeza de una interpretación radicaba en la capacidad, propia de un lector-Dupin, de identificar sea la intención del autor, sean las fuerzas sociales que dieron nacimiento a la obra. La dificultad mayor en la comunicación literaria residía en las perturbaciones de la distancia histórica, social o cultural que separan el autor y su texto del lector. Por ello, el sueño de la comunicación radica en la posibilidad de sortear estos ruidos comunicativos, meros obstáculos a la buena lectura que la labor histórica y filológica buscará despejar.

Pero aun apartado el autor (su vida, su psicología y su época) del centro de la escena, en una precoz *close reading* que anunciaba la gestación del *New Criticism*, I. A. Richards (1976) anhelaba todavía la posibilidad de experimentar una comunicación total y controlable, libre de las perturbaciones que afectan

la transmisión del significado. O más bien, para el caso, de la experiencia: es decir, el modo en que la mente es afectada por aquello que lee. Formado en la psicología conductista, la concepción de la experiencia estética que fundamenta la crítica de Richards habilita una curiosa paradoja: aun cuando se trata de una crítica psicológica, el interés se deposita exclusivamente en el texto; aun cuando se trata de una crítica textualista, el texto es inexistente objetivamente, reducido a un mero estímulo que, bien empleado, es capaz de comunicar una experiencia². Posibilidad que se asienta en la concepción del lenguaje como un medio transparente para transmitir un contenido: esto es, en la coincidencia entre signo y objeto, y en la posibilidad de recuperar una experiencia alojada en el texto a través de su análisis atento.

Precisamente, De Man (2010) atacaba esta posición de Richards, heredada luego por el *New Criticism*, según la cual existe “una correspondencia exacta entre la experiencia originaria del autor y su expresión comunicada” (2010, p. 231). En otras palabras: la labor del crítico consistiría en re-trazar y deshacer el camino hecho por el escritor que va de la experiencia a la escritura de la obra. Como pueden ocurrir errores y producirse perturbaciones en este camino, Richards se interesa en el desarrollo de técnicas para evitarlos y llegar a buen término. Aunque manifiesta ciertas cautelas. Por un lado, desliza que “casi todas las especulaciones sobre lo que sucedió en la mente del autor son inverificables” (1976, p. 21); por otro, resigna su utopía comunicativa aceptando que las experiencias de dos mentes “en el mejor de los casos, y bajo las circunstancias más favorables, solo pueden llegar a ser similares” (p. 137). Sin embargo, resulta evidente que en la base de su perspectiva crítica se encuentra una concepción ontológica según la cual el lenguaje (poético o no) puede expresar la experiencia. En este modelo —como en aquel que se desprende del célebre esquema comunicativo de Roman Jakobson (1960)—, el ruido es un parásito por despejar.

¿Cuáles son estos ruidos que afectan la justa interpretación de un texto? Una perturbación que preocupa particularmente a Richards es la ambigüedad, a la que entiende en términos de error: “la ambigüedad

2 Tal vez allí radica la sensación que la lectura de *Principles of Literary Criticism* puede producir a lo largo de sus páginas: ora avatar de los pilares del *New Criticism* como Wimsatt y Brooks; ora avatar de la teoría del efecto de Wolfgang Iser.

en un poema, como en cualquier tipo de comunicación, se debe a un error del poeta o del lector” (1976, p. 162). Preocupación justificada, diríamos, no tanto por los problemas metodológicos –e incluso ontológicos– que presenta al sueño de la comunicación, sino por el modo en que amenaza el valor que Richards atribuye al arte: su capacidad de organizar nuestros deseos, sintetizar orgánicamente nuestros conflictos, equilibrar los opuestos; en pocas palabras: su potencial terapéutico³.

Es notable que el alumno más importante de Richards, William Empson, se haya interesado precisamente en la ambigüedad para terminar poniendo en cuestión el modelo de su maestro. *Seven Types of Ambiguity* (1984) expone siete tipos de ambigüedades que impiden recrear la experiencia del autor y afectan la unidad de la obra. A diferencia de su maestro, Empson no solo muestra poco interés en la noción de unidad –sus análisis se concentran en los efectos focales de fragmentos de las obras que analiza, sin necesariamente ligarlas a un organismo mayor–, sino que pone además en jaque la posibilidad de concebir la obra literaria en tales términos. Tal es el motivo por el cual De Man ve en Empson un precursor de la deconstrucción. Al poner en evidencia el valor polisémico del lenguaje, al explorar las ambigüedades que la retórica introduce en el discurso poético, su trabajo afecta la unidad de la obra y, con ello, la posibilidad de comulgar con una experiencia del autor alojada en ella. Con Empson, la ambigüedad –y la contradicción entre sentidos resultante– deja de ser una perturbación que la labor crítica debe despejar para dar lugar a la comunicación; la ambigüedad está en el fundamento de la comunicación literaria: “las intrigas de la ambigüedad están entre

las raíces mismas de la poesía” (1984, p. 3)⁴. Con la séptima ambigüedad, la unidad literaria se ve fragmentada y la comunicación como una apropiación por parte del receptor de una experiencia autoral encuentra un obstáculo epistemológico insoslayable: el texto contiene no solo significaciones diferentes, sino además excluyentes entre sí, más allá de la voluntad del autor.

La forma-objeto con la que Richards (1976) piensa la poesía ya no puede ser concebida como el depósito de una experiencia del autor que es luego estimulada en el receptor. Frente a esta argumentación, De Man señalaba que, por el mero hecho de llevar a cabo la construcción de una **forma**, el estatus de la existencia de ese objeto queda cuestionado: “en lugar de contener o reflejar la experiencia, el lenguaje la constituye” (2010, p. 232). De este modo, ya no se trataría de una teoría de la forma significativa sino de la forma constituyente. La tarea no sería descubrir la experiencia a la que hace referencia la forma sino cómo esta última construye una experiencia: “ya no es una cuestión de imitación sino de creación –dice Paul de Man–; ya no de comunicación sino de participación” (p. 232).

Así establecido el panorama, la lectura atenta, filológica, no parece resolver el problema mayor que aquejó a la hermenéutica desde sus comienzos: la distancia (histórica y cultural) entre el autor, el texto y el lector. ¿Qué queda entonces de la comunicación literaria si en sus raíces y su fundamento se aloja la ambigüedad y la contradicción que opera la retórica? ¿Qué se puede esperar de la literatura si se resigna la utopía de un comulgar con la experiencia del autor que nos conduzca al valor terapéutico pretendida

3 A partir de la diferencia que Richards establece entre “enunciados referenciales” (propios del discurso científico) y “enunciados emotivos” (propios del discurso literario), la pregunta por el valor de la literatura se responde según su valor terapéutico.

4 Si bien en este ensayo no nos detendremos en la semiología de Umberto Eco, es importante destacar que la concepción de “obra abierta” que desarrolla en 1962 está fuertemente articulada a la noción de ambigüedad: “la obra de arte –dice Eco– es un mensaje fundamentalmente ambiguo, una pluralidad de significados que conviven en un solo significante” (1992, p. 34). Lejos aún de Los límites de la interpretación (1990) –en el que un Eco más conservador reclusa ante la estocada deconstruccionista y la radicalidad de algunas teorías de la lectura–, *Obra abierta* se presenta por momentos como una suerte de apología a la ambigüedad, a la que concibe como el verdadero fundamento del acontecer artístico contemporáneo: “la obra permanece inagotable y abierta en cuanto ambigua, puesto que se ha sustituido un mundo ordenado de acuerdo con leyes universalmente reconocidas por un mundo fundado en la ambigüedad” (p. 80). Aún más, apoyado en la teoría de la información, Eco valora la novedad comunicativa de la obra de arte según su grado de imprevisibilidad: cuanto más comprensible un mensaje, más previsible y trivial será; es decir, menos información podrá aportar, menos nos dirá de lo que no sabemos. Reflexionando en torno a la “poética contemporánea”, Eco considera las obras de arte según el grado de previsible vinculadas a la ambigüedad: “el mensaje ambiguo infunde desorden en el código” (p. 165). Cuanto mayor el desorden, mayor la información que podrán aportar, menor la trivialidad. Entre un extremo y otro, en la graduación que va de lo previsible a lo imprevisible, se juega también el riesgo de la incomunicación: “de introducirse un sistema absolutamente nuevo, el discurso se disolvería en la incomunicación” (p. 156). Pero su contrario, la comunicación total de un mensaje absolutamente comprensible, no aporta ninguna información que el receptor ya no conozca. En este sentido, en el equilibrio paradójico de una ambigüedad comunicable se cifra la posibilidad de la obra abierta.

por Richards? ¿Qué significaría pasar de la imitación a la creación, de la comunicación a la participación? ¿Cómo salvar la comunicación, para parafrasear un título de Hartman (1981), si la lectura atenta no es capaz de resolver los inconvenientes de la ambigüedad?

EL DIÁLOGO ININTERRUMPIDO

Pero eso nos está prohibido. No podemos, como podía Tiresias, ser hombre y acordarnos de haber sido mujer.

Anatole France

La falta de inmediatez en la comunicación literaria es uno de los mayores problemas en torno al cual ha orbitado la hermenéutica contemporánea. Por ello la noción de diálogo se ha ofrecido como la vía por la cual se vuelve posible pensar la relación entre el mundo del autor, el del texto y el del lector. En este sentido, es notable el pensamiento de Hans-Georg Gadamer (1900-2002).

Para este filósofo, la hermenéutica es una vía de búsqueda de comprensión entre los hablantes. Gadamer (1989) piensa que, en contacto con otros, es posible un diálogo que lleve a una comprensión mutua, incluso a una transformación mutua, pero a condición de la buena voluntad de los hablantes, en una tradición que recuerda una expresión de Descartes: “la lectura de todos los buenos libros es como una conversación con los hombres más honestos de los siglos pasados” (1987, p. 5). En la lectura, que Gadamer piensa a partir del modelo del diálogo oral cara a cara, se trata de superar lo “extraño” del texto para que tanto el horizonte de este como el del lector se disuelvan: lo que el filósofo alemán llama la fusión de horizontes⁵ (Gadamer, 2004). Toda interpretación consiste en un diálogo entre el pasado y el presente. Lo que la obra nos dice depende de las preguntas que se le hacen. La comprensión tiene lugar en esa conversación en la cual el lector entra al mundo extraño del artefacto artístico y, al mismo tiempo, lo introduce en su propio universo, a través de lo cual llega a una mejor comprensión de sí mismo. Durante el diálogo pueden ocurrir desajustes y perturbaciones; pero lo que importa –y la labor del hermeneuta

reside precisamente aquí– es la culminación que decanta en la comprensión: “Cuando el entendimiento parece imposible porque se hablan “lenguajes distintos” –dice Gadamer (2004)– la tarea hermenéutica no ha terminado aún. Ahí se plantea esta justamente en su pleno sentido: como la tarea de encontrar el lenguaje común” (p. 392).

¿Cómo acceder a este lenguaje que podría devolvernos –o al menos acercarnos– al sueño de la comunicación, a la comunión de experiencias? Gadamer parece dar dos respuestas a esta pregunta. En un primer momento, la respuesta se halla inmediatamente después del fragmento recién citado: “Nunca se puede negar la posibilidad de entendimiento entre seres racionales. Ni el relativismo que parece haber en la variedad de los lenguajes humanos constituye una barrera para la razón, cuya palabra es común a todos” (2004, p. 392). Buena voluntad y razón – en una articulación que resonará posteriormente en Habermas (1981)– parecen sin embargo encontrar singulares dificultades frente al caso particular de la literatura. En una atenta lectura de la obra gadameriana, Vidarte interroga en este punto: “si la poesía no es un intercambio de información (...), si su *verdad* es tal que no admite la disquisición acerca de lo verdadero y lo falso, ¿sobre qué se articulará el acuerdo, la comprensión, la interpretación, el diálogo comunicativo?” (2006, p. 98). El propio Gadamer advierte la dificultad que plantea la literatura en un encuentro con Derrida que tuvo lugar en París en 1981. Gadamer sostiene aún la concepción de la lectura como un diálogo que se destina al acuerdo y a la unión, pero el fundamento parece no residir ya en la razón –aunque sí, aún, en la buena voluntad– sino en un “oído interior” o un “ojo interior” (1989) que se aloja en la subjetividad íntima del lector, concebido sin embargo en la estela de la fenomenología y en un marcado antipsicologismo –alérgico también a toda perspectiva psicoanalítica: “Yo diría, dejando aparte todas las diferencias de la escritura, que cada escrito, para ser comprendido, requiere una especie de tránsito al oído interno” (2004, p. 200). Oído y ojo interno, razón, buena voluntad: soportes filosóficos del fundamento de la comprensión, de la posibilidad del diálogo.

5 Esta noción fue luego ampliamente recuperada por la estética de la recepción alemana. Cf. Jauss (1987) e Iser (1987).

La intervención de Derrida en el encuentro con Gadamer en 1981 supuso marcadas diferencias en lo referente a la posibilidad de la comunicación y el diálogo.

En primer lugar, objeta la afirmación gadameriana según la cual en un diálogo “ambos interlocutores deben tener la buena voluntad de tratar de entenderse el uno con el otro” (1989, p. 23). Para Derrida, al hacer de la voluntad la precondition del diálogo, Gadamer se inscribe en una concepción metafísica que asumiría la posibilidad de que todos sepan de manera común qué es la voluntad. Es decir, como si hubiese la posibilidad de definirla fuera de contexto, se remite a una suerte de origen y esencia. Derrida no sostiene que haya una mala comprensión absoluta, que la comunicación sea imposible. Pero, a diferencia de Gadamer, no cree que las normas mínimas de inteligibilidad sean ahistóricas y universales (es decir, no cree en un lenguaje común ligado a la razón y a la buena voluntad).

En segundo lugar, si Gadamer toma la oralidad como modelo comunicativo para pensar la escritura, Derrida invierte el esquema y trabaja con la escritura como modelo de comunicación, según una argumentación que pone en cuestión la concordancia de la palabra y el objeto⁶.

Esta operación había sido ya largamente desarrollada en Derrida (1972), donde se extienden los rasgos de la escritura a los demás tipos de comunicación. Entre esos rasgos se encuentran: 1) la distancia, esto es, la ausencia de un destinatario así como de un referente y por lo tanto la ruptura de una comunicación de la presencia, de un querer-decir; 2) el límite del concepto de contexto, en tanto no hay un contexto saturable que dé cuenta de manera total del signo escrito; 3) la iterabilidad del signo, es decir la capacidad de

ser repetido fuera de contexto, en ausencia del emisor, del destinatario y del referente.

La hipótesis de Derrida es que estos rasgos no son específicos del concepto clásico de escritura, sino que pueden generalizarse a todo lenguaje. Toda marca, también la del lenguaje hablado, sería así un grafema en general: “la *restancia* no-presente de una marca diferencial separada de su pretendida producción u origen” (1972, p. 378).

Derrida extiende esta ley a todo tipo de comunicación al entender que no hay experiencia de presencia pura sino solo cadenas de marcas diferenciales. Así, la noción se ve subvertida desde la escritura, en tanto esta última está habitada por una diseminación (y no una polisemia, insiste Derrida), producto del atravesamiento del tiempo y la no saturación del contexto. La afección accidental que atentaría contra el modelo de una comunicación inmediata y transparente, mero transporte de un sentido, no sería sino la condición misma a la que aquella se sujeta en tanto el accidente está ligado a la escritura.

Aunque la hermenéutica gadameriana reconocía y prestaba atención a la mediación lingüística e histórica que ocurre en la comunicación literaria, las perturbaciones que la afectan están todavía ligadas a los ruidos de un modelo que sigue soñando con la transparencia. Con Derrida, el accidente se vuelve el fundamento de la comunicación. Ello no significa que esta no ocurra, sino que está siempre mediada por las condiciones de la escritura. Y esta última, contrariamente a lo que plantea la tradición metafísica inaugurada en Platón –a la que adhería Richards–, no es un accidente de la comunicación de la presencia, sencillamente porque toda marca está atravesada por la ausencia, la distancia y la diferencia. Fish,

6 Ricoeur (2001), aunque desde otra posición argumentativa, también había cuestionado el modelo comunicativo que Gadamer emplea para pensar la escritura a partir de la oralidad: “la relación escribir-leer no es un caso particular de la relación hablar-responder. (...) El escritor no responde al lector” (2001, p. 128). En otra oportunidad, Ricoeur planteará incluso que la hermenéutica se funda en la distancia entre la relación dialógica y la lectura: “la hermenéutica comienza donde termina el diálogo” (1995, p. 44). Tal es el motivo por el cual se ve en la necesidad de acudir al estructuralismo e introducir la explicación en el corazón de la hermenéutica, construyendo un modelo dialéctico de explicación-comprensión: “La comprensión reclama la explicación desde que ya no existe la situación de diálogo, donde el juego de preguntas y respuestas permite verificar la interpretación en una situación a medida que se desarrolla” (2001, p. 153). A la hermenéutica dialógica, Ricoeur opondrá una hermenéutica textual que piensa la obra literaria como resultado de un proceso dialéctico que culmina en el acto de lectura. Así, la obra permanece indeterminada y sujeta a las refiguraciones de cada recontextualización. Ahora bien, a diferencia de Derrida, el énfasis está puesto en la concordancia más que en la discordancia. Esto parece advertirse particularmente en el uso que cada uno de ellos da la noción de *pharmakon*. Si para Ricoeur es el remedio por el cual el sentido del texto es “rescatado” (1995, p. 56), para Derrida (1997) supone por el contrario –en su lectura de Platón– el veneno que deconstruye la unidad del texto y lo disemina. En este proceso, la comprensibilidad se juega en la posibilidad de que lo refigurado aparezca ya en lo pre-figurado. Situación problemática que fuerza a Ricoeur a tratar de conciliar el estructuralismo con la estética de la recepción y lo conduce finalmente a pensar la lectura como “un drama de concordancia discordante” (2009, p. 883).

que acuerda con Derrida en este punto, afirma de manera muy esclarecedora:

no hay diferencia entre comunicación directa y mediada porque, en un sentido fundamental, todas las comunicaciones son mediadas. Esto es, Todo tipo de comunicación se caracteriza exactamente por las mismas condiciones –la necesidad de un trabajo interpretativo, la inevitabilidad de la perspectiva y la construcción por medio de actos de interpretación de aquello que supuestamente fundamenta la interpretación, intenciones, personajes y pedazos del mundo (p. 700).

En una suerte de lógica paradójica, la comunicación ocurre en Derrida precisamente porque la mediación tiene lugar, así como la lectura es posible gracias a un margen de ilegibilidad y de indecidibilidad que se revela en cada acto interpretativo. Como en la imposibilidad de decidir que Empson desarrollaba frente a la séptima ambigüedad explorada en su libro, para Derrida la indecisión –problema irresoluble– pone en cuestión la unidad del texto, pero fundamenta también el porvenir de la lectura. Podría decirse: “en el principio era el ruido, en el principio era la interrupción”:

La indecisión parece interrumpir o suspender el desciframiento de la lectura, pero en verdad asegura su futuro. La indecisión mantiene para siempre en vilo la atención, es decir, viva, despierta, vigilante, lista para tomar cualquier otro camino, para dejar que acuda, aguzando el oído, escuchándola fielmente, la otra palabra, suspendida del aliento de la otra palabra y de la palabra del otro: ahí mismo donde podría parecer aún ininteligible, inaudible, intraducible (Derrida, 2009, 35).

Estas palabras provienen de un conmovedor homenaje que Derrida rindió a Gadamer en 2003, reflexionando precisamente sobre su propio diálogo con el filósofo alemán, interrumpido tras su muerte. Pero para Derrida, este diálogo –palabra que recupera en un gesto de amistad– es ininterrumpido, precisamente, en la medida en que existe la interrupción, en la medida en que ella es “la condición para la comprensión y el entendimiento” (p. 19). ¿Cómo es

esto posible? ¿Qué podrían significar estos paradójicos sintagmas que hemos anunciado más arriba (“en el principio era el ruido; en el principio era la interrupción”)? ¿Qué implicancias tendrían no solo para la manera de pensar la comunicación sino también para los modos de ser de la crítica?

Lo que parece estar en juego en el debate entre Derrida y Gadamer es la relación con el otro, la relación con la alteridad. Quizás la diferencia fundamental entre sus posiciones radique en lo que pretenden escuchar del otro, en el otro. Ambos asumen la mediación (aquello que, precisamente, vuelve al diálogo un proceso sin fin); ambos apelan a una escucha del otro: Gadamer pondera la necesidad de un “oído interior”; Derrida convoca a una escucha fiel, “aguzando el oído”. Pero en uno y otro la escucha apunta a lugares completamente divergentes. ¿Qué pretende oír la escucha fiel de Derrida? ¿Qué aspira a captar el oído interior de Gadamer?

Estas preguntas pueden responderse de la siguiente manera: si en Gadamer la escucha apunta a una comprensión arraigada en un lenguaje común, en Derrida apela al mantenimiento de lo que en el otro me resulta radicalmente distinto, inasimilable. Si en Gadamer la escucha apunta hacia aquello que favorece el diálogo y acerca las partes en un horizonte común, en Derrida apunta hacia aquello que entre las partes es irreductible, lo que disemina.

En el homenaje que Derrida rinde a Gadamer (2003) reflexiona sobre la interrupción provocada por la muerte de su amigo. Insiste, sin embargo, en que el diálogo entre ellos continúa, sobrevive en él, conservando al otro en el interior, cediéndole la palabra. En ese momento, Derrida hace una afirmación sorprendente y llena de sentido: el superviviente cede la palabra al amigo que ya no está “y lo hace tal vez mejor que nunca, y es esta una hipótesis aterradora. (...) La interrupción se multiplica, una interrupción afecta al otro, una interrupción en abismo, más *unheimlich* que nunca” (p. 18).

No es casual que Derrida evoque aquí la palabra *unheimlich*, que Freud (1992) exploró profusamente para designar el retorno de lo reprimido, lo familiar que se ha vuelto extraño, y que en Heidegger (2009) es utilizada en su sentido etimológico de “lo que

no tiene hogar”⁷. En la evocación de esta palabra se perfila el punto por el cual se sitúa la diferencia con Gadamer: el comprender supone una fusión de horizontes a partir de la cual entre lo propio y lo extraño se regresa a casa: “cuando logramos superar los prejuicios y barreras de nuestra experiencia anterior del mundo introduciéndonos en mundos lingüísticos extraños, esto no quiere decir en modo alguno que abandonemos o neguemos nuestro propio mundo. Como viajeros, siempre volvemos a casa con nuevas experiencias” (2004, p. 92).

Para Derrida, en cambio, la comunicación no debería significar un comprender como una fusión conciliadora de horizontes. Dar lugar al otro significa la experiencia de alojarlo en su alteridad radical, en aquello que se resiste a la apropiación: “Se trata de llevar sin apropiarse. Llevar ya no quiere decir incluir, comprender en sí, sino *llevarse hacia* la inapropiabilidad infinita del otro” (2003, p. 71). Hay detrás de esta idea de Derrida una ética de la lectura ligada a la hospitalidad de la palabra del otro. No se trata solo de reconocer una condición ineludible de la comunicación literaria (“el ruido es el fundamento de la comunicación”); se trata también de un hacer ético en la comunicación. Ceder la palabra supone incorporarla en su alteridad, evitar la fusión con ella en una operación de fagocitación. Sin embargo, podemos encontrar una contracara de esta hospitalidad que Derrida menciona alguna vez, mucho menos presente que la anterior, y que se vincula, precisa y paradójicamente, con la apropiación. La hospitalidad en este caso está dada no del lado de la lectura sino de la escritura: una hospitalidad que en mi escritura da lugar al otro, a la apropiación de mi propia palabra:

Estoy tentado de decir que mi experiencia de la escritura me lleva a pensar que no siempre se escribe con el deseo de que a uno lo entiendan; al contrario, hay un paradójico deseo de que eso no suceda (...) si la transparencia de la inteligibilidad estuviera garantizada, destruiría el texto, demostraría que no tiene porvenir, que no rebasa el presente, que de inmediato se consume; entonces, cierta zona de desconocimiento e incompreensión

es también una reserva y una posibilidad excesiva (...). Si se da a leer algo completamente inteligible, plenamente saturado de sentido, no se lo da a leer al otro. Dar de leer al otro significa también dejar desear, o dejar al otro el lugar de una intervención con la cual podrá escribir su interpretación: el otro deberá poder firmar en mi texto. Y es en ese punto donde el deseo de que a uno no lo entiendan significa, simplemente, hospitalidad para la lectura del otro (2010, p. 46).

La ininterrupción del diálogo responde al carácter mediado que se opera en toda comunicación, pero se produce también en el marco de una hospitalidad doble y paradójica: la de quien cede la palabra en la escucha y la aloja en su inapropiabilidad; la de quien deja en su decir el espacio para la palabra del otro, la apropiación por parte del otro de la propia palabra. La buena voluntad –si tal cosa existe– pasa aquí no por un deseo de ser comprendido –“el que abre la boca, quiere que le comprendan; de otro modo, nadie hablaría ni escribiría”, afirmaba Gadamer (1989, p. 55)–, sino por un deseo de incompreensión.

Este sorprendente deseo nos conduce al autor que nos interesará particularmente en este ensayo, en la medida en que nos permite pensar el problema de la comunicación literaria, la paradoja de la doble hospitalidad y el deseo de ser incomprendido. Nos referimos al crítico y psicoanalista francés Bayard (2002), que desde el subtítulo de uno de sus trabajos nos sitúa en el campo mismo de la paradoja y la ironía: *Le dialogue de sourds*.

EL DIÁLOGO DE SORDOS

Estamos encerrados en nuestra persona como en una prisión perpetua. Lo mejor que podemos hacer, me parece, es reconocer de buena gana esta espantosa condición y confesar que hablamos de nosotros mismos cada vez que no tenemos la fuerza de callarnos.

Anatole France

Como en Derrida, para Bayard la mediación y el ruido no suponen un accidente de la comunicación

7 *Unheimlich* es una palabra constituida por las partículas *Un* (negación) y *Heim* (casa, hogar) (Kluge, 1957).

que un buen crítico debe erradicar: “el diálogo de sordos no es un accidente de la comunicación, sino su esencia” (2002, p. 184).

El diálogo de sordos es el subtítulo que Bayard da a este libro, en el que despliega una crítica policial⁸ del *Hamlet* de Shakespeare. Bayard llama “sordera” a la dificultad de comunicación entre los críticos ilustrada por la incesante discusión en torno al sentido de las obras. Algo que la crítica ha advertido particularmente con esta célebre tragedia shakesperiana, lo que ha llevado a Bloom a titular uno de sus últimos libros *Hamlet. Poem Unlimited* (2003) y a Holland a afirmar: “Si miramos los volúmenes sobre volúmenes de comentarios sobre la tragedia, nos daremos cuenta de que, finalmente, cada persona tiene su propio *Hamlet*” (1975, p. 28). Frente a esta diversidad que surge en las conversaciones en torno a un libro, Bayard no tarda en preguntarse: ¿estamos leyendo la misma obra?

El crítico francés propone una distinción entre objeto y referente que resulta pertinente para responder esta pregunta:

Entre dos personas que discuten sobre una pieza teatral de Shakespeare el objeto es idéntico, con la sola condición de que estén provistos de una edición parecida. Pero, idéntico, el referente de sus discursos —es decir el mundo virtual poblado de criaturas imaginarias con las que se relacionan— no lo es. Entre el texto como objeto y el texto como referente se interpone la delgada lámina del lenguaje crítico, tejido de lo imaginario, que separa al texto de sí mismo (2002, p. 47).

¿De qué se trata este lenguaje crítico “tejido de lo imaginario” que se involucra en el diálogo de dos personas sobre un objeto textual idéntico?

Por un lado, este lenguaje crítico está atravesado por un contexto específico, el marco particular desde el cual cada lector interpreta un texto. En este sentido —y otra vez en la línea argumental del pensamiento derrideano— las innumerables recontextualizaciones

de un texto suponen la imposibilidad de fijar su sentido y ponen a prueba las condiciones de comunicación.

En Bayard además, la noción de “contexto” aparece bajo distintos nombres. Uno de ellos, recuperando una noción de Kuhn (1971), es el de **paradigma**. Si un paradigma permite una lectura y cierto acuerdo en una comunidad mediante una inmovilización temporal del sentido, también exhibe al mismo tiempo el carácter móvil e inestable del texto. Lo que se advierte por las diferencias entre los *Hamlet* elaborados en las distintas épocas.

Notable es el caso de la lectura de *Hamlet* de la comunidad aborígen de los Tiv, en África occidental, relatado por la antropóloga norteamericana Laura Bohannan —y al cual Bayard hace referencia en *Comment parler des livres que l'on n'a pas lus ?* (2007). La antropóloga se encuentra un día leyendo en su cabaña *Hamlet* de Shakespeare, y un grupo de Tiv, intrigado por la lectura de la extranjera, le pide que comparta el texto y lea en voz alta la tragedia. Cuando Bohannan comienza la lectura se tropieza con dificultades causadas por la pertenencia a diferentes culturas. Así, los Tiv no pueden concebir la idea de que el difunto rey vuelva para hablar a su hijo, porque los fantasmas no existen en su sistema de creencias. Para uno de los jefes de la comunidad de los Tiv, el espectro del rey es “un signo enviado por un brujo” (Bohannan, 1966, p. 29). La antropóloga insiste en la naturaleza espectral del padre de Hamlet, pero el acuerdo parece imposible. No se trata del único inconveniente, y pronto las diferencias interpretativas generan un diálogo de sordos entre Bohannan y los Tiv sobre aspectos que involucran elementos tan fundamentales en la obra como las relaciones parentales y el tipo de vínculos establecidos.

¿Qué están leyendo los Tiv y Bohannan? Si la respuesta es *Hamlet*, ante el desacuerdo es necesario volver a insistir: ¿se trata del mismo texto?, ¿leen unos y otros el mismo *Hamlet*?

8 La “crítica policial” de Bayard consiste en proponer soluciones alternativas a casos policiales de la literatura, señalando que los detectives han cometido equivocaciones, y han dejado libres a los verdaderos asesinos. Esta crítica fue desplegada en una trilogía compuesta por sus libros: *Qui a tué Roger Ackroyd ?* (1998), *Enquête sur Hamlet* (2002) y *L'affaire du chien des Baskerville* (2008). Recientemente, en el espíritu irónico que atraviesa esta trilogía, la crítica policial ha dado lugar a un grupo constituido por investigadores de universidades de todos los continentes llamado InterCriPol.

Esta pregunta ataca la estabilidad del texto. escindiendo aquí entre objeto y referente. El texto es más el resultado de una interpretación ejercida desde un paradigma determinado que un contenido al que se puede acceder con independencia del marco contextual de referencia. Sin embargo, el paradigma no es un contexto de estabilización del sentido, porque, en cuanto conjunto de preguntas y presupuestos a partir del cual se lee un texto, resulta él mismo objeto de interpretación. Los contextos producen interpretación, pero son también su producto.

En este sentido, el paradigma de Bayard podría ser entendido en relación a la noción de “comunidades interpretativas” de Fish (1980): es decir, un grupo social que comparte un conjunto de supuestos y estrategias interpretativas que “determinan la forma de lo que es leído antes que, como en general se asume, al revés” (1980, p. 171). Pero las comunidades interpretativas no tienen más estabilidad que el texto que producen: son convencionales, son constructos sociales, y están por lo tanto sujetas a una transformación permanente.

Esto supone la negación de un sentido transcultural del texto, es decir un sentido independiente de su inscripción contextual. Supone también la negación de un contexto fijo y estable a partir del cual establecer un contraste con el texto: “todos los textos son igual y radicalmente huérfanos –dice Fish en una metáfora que parece recuperar de modo crítico el *Fedro* de Platón– en el sentido de que ninguno de ellos está atado con seguridad a un estado de cosas independientemente especificable” (1982, p. 700). Fish está asumiendo, de esta manera, la posición que Derrida sostenía (1972), donde afirma que “un contexto nunca es absolutamente determinable” y que “nunca está asegurada o saturada su determinación” (p. 369)⁹.

De acuerdo con este razonamiento, *Hamlet* resulta huérfano en la medida en que ningún fundamento independiente permite su estabilización y la unidad de su sentido: ni la lectura de los Tiv, ni aquella de la antropóloga, ni aún aquella que recurriría al autor Shakespeare. Pero, además, el mismo contexto ofre-

cido por los Tiv está sujeto a la interpretación, en este caso de la antropóloga, de la misma manera que el contexto de recepción de ella está sujeto a la interpretación de los Tiv (quienes buscan comprender la lectura de la extranjera interpretando la posibilidad de existencia de los fantasmas).

Así, *Hamlet* solo existe a partir de una interpretación que emerge desde un paradigma, comunidad o contexto determinado y que es a su vez interpretable, en tanto solo puede ser leído desde otro paradigma. No existe un contexto de permanencia, exhaustivamente determinable que desde un afuera detenga la movilidad del texto; un contexto cuyas claves interpretativas sean legibles para cualquiera independientemente de su posición. Esto es, no existe un contexto que excluya la interpretación.

La comedia de desencuentros comunicativos que relata Bonhanan podría muy bien adjudicarse a la distancia que media entre una antropóloga inglesa y una comunidad de África Occidental. ¿Pero no revelan los volúmenes sobre volúmenes dedicados a *Hamlet* los desencuentros entre los críticos literarios de una misma comunidad interpretativa? Esta pregunta nos conduce a otra, planteada por Derrida a Gadamer en el coloquio de 1981: “¿Qué pasa con la buena voluntad –la condición para el consenso, incluso en el desacuerdo– si uno quiere integrar una hermenéutica psicoanalítica en una hermenéutica general?” (1989, p. 53).

Vale la pena recordar aquí un experimento que Holland desarrolló en los años setenta (1975), donde entrevistó a cinco estudiantes de literatura sobre sus lecturas del cuento “A Rose for Emily”, de William Faulkner (1897-1962). ¿Con qué se encontró en esas entrevistas? Con la pura diferencia. Cada uno de estos estudiantes –que tienen la misma nacionalidad, pertenecen a la misma clase social y generación, estudian y comparten la misma carrera universitaria– lee el cuento de Faulkner de un modo completamente distinto al de sus pares. ¿Cómo explica Holland esta diversidad? Utilizando la noción de “identidad” del psicoanalista Heinz Lichtenstein –quien la define como un tema y sus variaciones–, Holland postula la

9 Derrida repite esta idea en “Living On”, cuando habla de un enunciado y su relación a un contexto, y luego señala: “El enunciado los sobrevive *a priori*, sigue viviendo más allá de ellos. Así, ningún contexto es ya saturable. Ninguna inflexión goza de un privilegio absoluto, ningún significado puede ser fijado o determinado. Ningún borde está garantizado, dentro o fuera” (1979, p. 78). Y más adelante: “ningún significado puede ser determinado fuera de contexto, pero ningún contexto permite la saturación” (1979, p. 81).

hipótesis según la cual la recepción literaria involucra la identidad del lector (con sus fantasmas y mecanismos defensivos) que busca recrearse en cada acto de lectura. En palabras de Holland: "Toda lectura se origina en la personalidad del lector (...) O más bien: el lector responde a una obra literaria usándola para recrear sus propios procesos psicológicos característicos. Lo que el lector lee es finalmente, lo que el lector lee" (1975, p. 40).

¿Leen los Tiv y Laura Bohannon el mismo *Hamlet*? ¿Leen los cinco estudiantes de Holland el mismo cuento de Faulkner? Si lo que el lector lee es lo que el lector lee, ¿cómo es posible comunicarse sobre un objeto en el que no coinciden los referentes?

No lejos de Holland –aunque sí del psicoanálisis del yo al que este último adhiere–, Bayard propone la noción de "paradigma interior", "constituido por un grupo de preguntas personales (y la articulación entre ellas)" que modelan inconscientemente el texto (2002, p. 162). El paradigma interior no solo supone el conjunto de preguntas que se hacen al texto sino también el movimiento mismo por el que el texto, en tanto referente, se constituye. Un movimiento de "incurvación" en el que cada palabra es sustituida por otra idéntica en su significante pero que resulta sin embargo diferente en cuanto reenvía a significaciones personales. El paradigma interior "incurva" el texto; desvía el texto material, inaccesible epistemológicamente, hacia uno interior. Pero este último no es posterior a aquel, porque su constitución es retroactiva, en la medida en que el paradigma mismo construye su referente: "La puesta en acción del paradigma interior se produce en la constitución de la obra como pretexto, es decir en su *disociación consigo misma*" (2002, p. 162). Esta disociación –que corresponde a la separación entre objeto y referente– supone en consecuencia tanto una mediación entre el texto y el lector –el acceso al texto está mediatizado por el sujeto– como una constitución de la obra literaria. Para decirlo de otro: la mediación es constitutiva; la perturbación fundamenta la comunicación.

Detengámonos aquí un momento y demos lugar a algunas preguntas que merecen atención. ¿Cómo es posible esta "incurvación" del texto? ¿Cómo es posible sustituir una palabra por otra idéntica en su significante pero no en su significado? ¿Cómo es posible

que en la interacción entre un texto y un contexto (el paradigma general y el interior) el mismo objeto constituya diferentes referentes?

Ya se ha adelantado la respuesta a estas preguntas al referirnos a la ambigüedad que Empson encontraba en los textos literarios, fundamentalmente la descrita como el séptimo tipo: "ocurre cuando los dos significados de la palabra, los dos valores de la ambigüedad, son dos significados opuestos definidos por el contexto, de tal modo que el efecto total producido muestra una división fundamental en la mente del escritor" (1984, p. 192). De Man por su parte, que ve en Empson un precursor, tiene un nombre específico que conceptualiza este tipo de ambigüedad: la "indecidibilidad". Se trata de una noción que define la perspectiva epistemológica del crítico belga y se fundamenta en una concepción tropológica y no referencial del lenguaje. Para De Man, la literatura es un discurso capaz de exhibir la no coincidencia entre el signo y el objeto: "es la única forma de lenguaje libre de la falacia de la expresión inmediata" (2010, p. 17).

De Man además, se interesa en la retórica como una ciencia de los tropos, y no como un modo de servicio a la gramática. En este sentido, la indecidibilidad emerge precisamente en la tensión producida entre niveles discursivos, "cuando es imposible decidir, mediante mecanismos gramaticales o lingüísticos, cuál de los dos significados (que pueden ser totalmente incompatibles) prevalece" (2010, p. 10). *Allegories of Reading* consiste en un análisis de obras de autores como Proust, Rilke o Rousseau en los que una lectura atenta (*close reading*) permite observar momentos en los que el lector se enfrenta a dos sentidos igualmente legítimos pero excluyentes entre sí, de modo tal que se produce una cierta ilegibilidad debida a la contradicción entre niveles de sentidos superpuestos.

Muy cerca de este retoricismo demaniano, Bayard abordará numerosas veces el problema de la indecidibilidad a la que nos enfrentan los textos, a los que define en *Qui a tué Roger Ackroyd?* como "máquinas de producir lo indecible" (1998, p. 79). En *Le paradoxe du menteur* –al analizar las diversas aporías que atentan contra la unidad de *Les liaisons dangereuses* de Choderlos de Laclos– entiende la indecidibilidad

en estos términos: “elementos contradictorios han sido dispuestos en puntos cardinales de la estructura del conjunto, impidiendo que nos hagamos una idea relativamente coherente y unificada del proyecto del texto” (1993, p. 173). No es casual que el tropo preponderante en este ensayo de Bayard sea la *silpesis*: figura consistente en la posibilidad de leer una palabra en su sentido figurado y literal simultáneamente. Para el crítico francés, la *silpesis* representa metafóricamente la división del signo y enfrenta al lector a enunciados indecibles que atentan contra la unidad de la obra y la comunicación de una verdad por adecuación.

Todo acto interpretativo es, así, una decisión sobre un fondo de indecidibilidad. Un acto que supone un cierto grado de violencia en cuanto exige la exclusión de un sentido posible, la ilusión del carácter unitario del signo, de la fijación entre un significante y su significado. Sin embargo, la existencia virtual del otro sentido produce una separación entre el texto como objeto y el texto como referente constituido por la lectura. Entre uno y otro, la comunicación tropieza con una incurvación; como en la refracción, la lectura produce un desvío del objeto hacia el referente.

Ahora bien, el problema no se reduce al acceso al texto, sino que se extiende a la posibilidad del diálogo entre lectores. La noción de “paradigma interior” trae consigo la concepción kuhniana de la incommensurabilidad de los paradigmas, y con ello el problema de la comunicación. Al respecto, afirma Bayard:

Con la noción de incommensurabilidad, Kuhn introduce en la reflexión sobre la historia de las ciencias un factor fundamental: la *no-comunicación*. Esta historia no se organiza por una progresión dialógica en la que dominaría el intercambio razonado de argumentos. Está más bien determinada por el tiempo de una sordera, constitutiva de los intercambios de paradigmas (2002, p. 117).

Del mismo modo, y en un sentido que vendría a cuestionar una hermenéutica concebida como un diálogo armónico entre horizontes, la perspectiva de

Bayard decanta en lo que denomina una **hermenéutica privada**. Entre una hermenéutica que reivindica la existencia de un sentido único para todos y un relativismo que pregona la inexistencia del sentido, la hermenéutica privada sostiene la existencia del sentido del texto, pero en la singularidad de cada lector. La hermenéutica privada aparece como una operación irónica –en efecto: ¿no es el campo de la hermenéutica el espacio público del diálogo?– que procura cuestionar aquello que Derrida llama –en la pregunta a Gadamer– la hermenéutica general. Al hablar sobre el paradigma interior, el crítico francés escribe una afirmación que define con precisión la diferencia entre una hermenéutica y otra: la privada “no supone un texto modificado por las variaciones de subjetividad –en cuyo caso el diálogo podría tener como objetivo acercar cada texto singular a ese texto general–; plantea la hipótesis de una heterogeneidad de estructura entre los textos, que no son anteriores a los críticos, sino producto de ellos” (2002, p. 163).

Todo diálogo crítico es un diálogo de sordos en la medida en que se asienta sobre un equívoco: la creencia de estar hablando del mismo referente. Incluyendo al psicoanálisis en la reflexión sobre la comunicación literaria, Bayard da cuenta de la dificultad epistemológica que ya la hermenéutica gadameriana advertía al identificar los horizontes que se encuentran en el acto de lectura.

Sin embargo, a diferencia de Gadamer –y en consonancia con Derrida–, Bayard se interesa menos por la conciliación que por la diferencia. No se trata solo de señalar la insalvable distancia que me separa del otro –Gadamer es lo suficientemente cauto como para no sucumbir ante la creencia de un posible sueño de la comunicación total: se trata de reivindicar la diferencia, de pensar una ética de la comunicación literaria que da lugar a la inscripción del sujeto y su deseo:

En un pensamiento psicoanalítico del texto, el referente es menos el texto que el objeto del deseo. Todo el trabajo artificial de la puesta en común del pensamiento apunta entonces a protegerse de la amenaza de este objeto, disimulando (...) la imposibilidad del diálogo crítico, cuyo principio es incluso

contradictorio con las ideas de deseo y de inconsciente (Bayard, 2014, p. 180)¹⁰.

Reverso de la hospitalidad del **diálogo ininterrumpido** –aquella doble y paradójica que implica el alojamiento del otro en su alteridad incomprensible y el deseo de no ser comprendido–, la hospitalidad del **diálogo de sordos** es la que ofrece el texto al lector como posibilidad de inscribir su lengua particular y su deseo. Como señala De Man en una expresión que hemos evocado más arriba: “ya no es una cuestión de imitación sino de creación; ya no de *comunicación* sino de *participación*” (De Man, 2010)¹¹.

DE LA (IN)COMUNICACIÓN A LA PARTICIPACIÓN

Para ser franco, el crítico debería decir: Señores, voy a hablar de mí a propósito de Shakespeare, de Racine, de Pascal, o de Goethe. Son una bella ocasión.

Anatole France

¿Qué consecuencias se perfilan para la crítica en este recorrido que va del sueño de la comunicación de Richards, pasando por el diálogo ininterrumpido (que surge del cruce entre la hermenéutica y al deconstrucción) al diálogo de sordos de Bayard (que surge del cruce entre la hermenéutica y el psicoanálisis)?

Los cuatro fragmentos de Anatole France que hemos citado como epígrafe en los apartados que constituyen el cuerpo de este ensayo pertenecen a un mismo párrafo del prefacio a *La vie littéraire* (1924, p. iv): suerte de fundamentación a la crítica impresionista. Por una curiosa vuelta, estas palabras que fundamentan la crítica impresionista contra la cual reaccionó Richards y el *New Criticism* posterior –por motivos, es cierto, no solo vinculados a un cierto científicis-

mo sino también a una oposición al dogmatismo profesoral de los departamentos de letras en Estados Unidos– esbozan ya el recorrido problemático que desplegamos en este artículo y permiten pensar la comunicación literaria y sus consecuencias para la crítica desde la deconstrucción y el psicoanálisis. En cierto modo, podría decirse que este artículo ha sido un largo comentario a ese fragmento que hemos dividido en cuatro partes. Volvamos, pues, a él.

France sueña con una experiencia de comunión absoluta con el otro. Con una otredad radicalmente situada aquí en dos “otros” que han interesado especialmente a la deconstrucción y al psicoanálisis respectivamente: la animalidad (la mosca, el orangután); el otro sexo (que solo Tiresias conoce). **Pero eso nos está prohibido**. No podemos **comprender** la naturaleza con el cerebro de un orangután; no podemos, como Tiresias, acordarnos del otro sexo que hemos sido. France expresa así la doble mediatización que afecta la comunicación y es constitutiva del sujeto: el lenguaje; la sexualidad. Mediatización que lleva a un fatalismo resignado, prisión perpetua de la que no podemos salir y en la cual al hablar del arte no hacemos otra cosa que hablar de nosotros mismos. Shakespeare se convierte entonces en una **bella ocasión** para este decir de sí mismo, para este diálogo de sordos en el que, para emplear una expresión de Oscar Wilde, hay tantos Hamlet como melancolías.

En tal posición, acecha siempre la amenaza de solipsismo: “¿Hay realmente un *discours de l'autre* o solo un monólogo interrumpido?”, pregunta Geoffrey Hartman (1975, p. 34) ante el prefacio de Anatole France. En esta pregunta parecen encontrarse las dos problemáticas que atraviesan la comunicación desde los dos ángulos con que la hemos analizado: aquella que se vincula a la hospitalidad del diálogo

10 Ricoeur también introdujo el psicoanálisis en la hermenéutica, distanciándose así del antisubjetivismo y antipsicologismo de Heidegger y Gadamer. El interés por el sujeto de la lectura –como en Bayard– conduce a Ricoeur a pensar la refiguración como un proceso en el que el lector, frente al texto, aumenta la comprensión de sí mismo: “Comprender es *comprenderse a sí mismo*. Ni imponer al texto la propia capacidad finita de comprender, sino exponerse al texto y recibir de él un yo más vasto” (2001, p. 108). Sin embargo, existen notables diferencias entre Ricoeur y Bayard. Por un lado, este último está más interesado en el modo en que el lector falla en el intento de narrarse a sí mismo a través del texto. Por otro lado, si bien ambos parecen configurar una hermenéutica que se interesa por la estructura del texto y su alteridad, Ricoeur se dirige al estructuralismo para buscar la explicación que permita superar la huerfanidad de la obra escrita y llegar a la comprensión, mientras que Bayard se dirige a la deconstrucción para ponderar la diferencia que habita todo texto, dificulta su comunicación y produce un relanzamiento del sentido.

11 Vale la pena aclarar que esta separación entre mimesis y creación no es tal en un pensador como Ricoeur, quien al hablar de la mimesis en Aristóteles la considera como imitación a la vez que como representación de acción y disposición de los hechos. Para dar cuenta de este uso del término, Ricoeur llega incluso a acuñar la expresión “imitación creadora” (1987, p. 106). En el presente artículo, sin embargo, como el lector habrá ya podido advertirlo, consideramos la imitación (mimesis) como un término distinto al de creación (poiesis), homologando el primero de ellos al sueño de una comunión de las mentes en el sentido de Richards.

ininterrumpido; aquella que está ligada a la hospitalidad del diálogo de sordos.

Una respuesta probable a la pregunta de Hartman pueda quizás encontrarse en uno de sus colegas de Yale: Harold Bloom. Al hablar de la influencia de una mente en sí misma y de la obra en su autor, el crítico norteamericano se interesa en lo que llama “autoinfluencia”: “tal como yo utilizo este término, no es lo mismo que la autorreflexión o la autorreferencia, ni tampoco sugiere narcisismo o solipsismo. Es una forma sublime de ser dueño de ti mismo” (2011, p. 49-50). ¿Será la autoinfluencia constitutiva de la comunicación? ¿Será ella un modo de articulación entre el discurso del otro y el monólogo interrumpido? Sin embargo, después de todo: ¿qué sería este monólogo interrumpido?; ¿interrumpe la obra el discurrir monológico del lector?; ¿interrumpe a su vez el lector el discurso del otro, en su alteridad radical, atravesando con la interpretación lo que de irreductible e incomprensible se encuentra en él? Lo uno y lo otro: diálogo ininterrumpido y diálogo de sordos son metáforas que procuran explicar la paradójica relación comunicativa entre el lector y el texto, allí donde la incomunicación es fundamento y posibilidad del diálogo, espacio de la escucha de una alteridad radical y espacio de inscripción del sujeto de la lectura.

Para Bloom, todo poema –y también toda crítica, que no es para él sino una forma de literatura– “es una comunicación deliberadamente retorcida, vuelta al revés. Es una traducción equívoca (*mistranslation*) de sus precursores” (1997, p. 71). La teoría poética de Bloom introduce el equívoco (*misprision*) como el motor de la historia literaria. La imposibilidad de la comunicación transparente es la condición de posibilidad de la crítica, en el sentido en que el equívoco no es accidente sino esencia de la comunicación. En otras palabras, hay crítica porque hay equívoco. De allí la expresión de equívoco creativo (*creative misprision*) o equívoco poético (*poetic misprision*) que Bloom (1997) utiliza para pensar las relaciones de influencias de la historia de la literatura. El equívoco se conjuga en la bisagra que articula el discurso del otro y el monólogo interrumpido, que transita de la deslectura (*misreading*) a la escritura, de la crítica a la literatura: “Como la crítica –dice Bloom– que es parte de la literatura o nada, la gran escritura es siempre

el producto de una deslectura (*misreading*) fuerte (o débil) previa a la escritura” (1997, p. xix).

Es en este marco que podemos comprender el modo en que el diálogo de sordos que propone Bayard deviene en lo que llama “crítica intervencionista”: proyecto que despliega desde *Le paradoxe du menteur* en adelante. Se trata de una crítica que cuestiona los límites que la separan de la literatura y que se propone escribir los textos posibles que existen virtualmente en un texto: *L'affaire du chein des Baskerville* (2008) reescribe una novela de Sherlock Holmes para demostrar que el detective se ha equivocado dejando al asesino suelto; *Et si les œuvres chaneaient d'auteur ?* (2010) pone a prueba el juego borgeano de reatribuir las obras a otros autores y transformarlas mediante una reescritura interpretativa; *Aurais-je sauvé Génévieve Dixmer ?* (2015) arriesga una reescritura que sigue la fantasía bayardiana de salvar a la heroína que muere en la novela de Dumas.

De la incomunicación a la participación: la crítica intervencionista es la escritura de una de las posibilidades del texto cuyo significado está en constante vuelo. La historia de la literatura es pensada desde entonces como una serie ininterrumpida de fallas comunicativas que dan lugar a procesos de intervención: “la recepción de una obra singular –afirman dos autores cercanos a Bayard– se confunde con la serie de malentendidos a los que da lugar, [en tanto] que tal es incluso la condición de la renovación constante del significado” (Clément y Escola, 2002, p. 6). Para agregar inmediatamente: “No hay lectura sin malentendido”.

CONCLUSIÓN

Esa vista infunde fortaleza a los ángeles, puesto que ninguno puede comprenderte, y todas tus obras excelsas son magníficas, como el primer día.

J. W Goethe, *Fausto*

Evocando al *Doktor Faustus* de Thomas Mann, Mihaíl Bajtín imaginaba el infierno como “una situación en la que uno no es escuchado por nadie” (2011, p. 315). ¿Será ese infierno el que Anatole France estaba describiendo al referirse a la “prisión perpetua” y a la “espantosa condición” de no hablar más que con

nosotros mismos cuando no tenemos la fuerza de callarnos? No lo creo. Las figuras que aparecen detrás de la prisión perpetua parecen ser las mismas que emplea Bayard con el diálogo de sordos: la hipérbole y la ironía.

Ni Anatole France ni Pierre Bayard ni Jacques Derrida –de acuerdo al recorrido interpretativo que hemos llevado a cabo– indican que la comunicación no existe. Las figuras que despliegan apuntan a subvertir la posición de una comunicación transparente y revertir irónicamente el sueño de la comunión de un contenido mental. Incluso cuando Derrida pregonaba una hospitalidad basada en el alojamiento y la escucha atenta del otro, lo que se reivindica allí no es la comprensión del otro sino la experiencia de la diferencia irreductible que lo separa de la propia. El respeto por el texto no conduce a su comprensión, sino a la suspensión de todo intento comprensivo. Tal es la razón por la cual, en el *Fausto* de Goethe, los ángeles vinculan la eterna actualidad de las obras de Dios, magníficas como el primer día, a la incapacidad de comprenderlo. “Puesto que nadie puede comprenderte” –dicen los ángeles¹².

France, Derrida y Bayard reclaman, por así decirlo, un sueño de la incomunicación y la participación. Hemos recorrido en este ensayo los motivos epistemológicos que fundamentan este sueño, según el cual el ruido, la perturbación, el malentendido, no son “un accidente de la comunicación, sino su esencia”. Tal recorrido nos ha permitido ver dos tipos de perturbaciones que configuran el accidente de la comunicación: una vinculada al texto; otra al lector.

La primera de ellas se vincula a las aporías que surgen como consecuencia de las ambigüedades y de las tensiones entre la retórica y la gramática. El propio Bayard subraya en diversas ocasiones la indecidibilidad a la que se enfrenta la lectura de los textos literarios. La naturaleza retórica del lenguaje vuelve al intérprete incapaz de decidirse por un sentido unívoco de un enunciado sin encontrar simultáneamente otro que lo excluya. Como en la séptima ambigüedad descrita por Empson, un texto comunica un sentido y otra a la vez, dando lugar a un malentendido inevitable. Tal perturbación se liga a lo que hemos

llamado “la hospitalidad del diálogo interrumpido”, es decir el alojamiento de la alteridad incomprensible del texto en el acto de recepción.

La segunda de las perturbaciones remite a las fricciones que se producen entre el texto y el contexto por la distancia que los separa. Esto nos ha conducido a analizar la noción de paradigma como contexto mediador entre el texto y el lector, así como a considerar la implicancia del lector como sujeto del inconsciente. Tal perturbación está vinculada con lo que hemos llamado “la hospitalidad del diálogo de sordos”, es decir la inscripción del lector en la experiencia comunicativa.

Atentos a las razones epistemológicas que median el acto comunicativo, la reivindicación de la incomunicación denuncia la violencia interpretativa que se oculta detrás de la ambiciosa comunión de la experiencia literaria. Pero simultáneamente, el sueño de la incomunicación piensa la lectura como un acto hospitalario no solo respecto al lector sino también respecto al texto.

La imposibilidad del sueño de la comunicación no significa que la comunicación no ocurra: al contrario, el equívoco es la condición de la lectura, la posibilidad del relanzamiento del sentido, el fundamento infinito del diálogo. El diálogo ininterrumpido y el diálogo de sordos –con sus respectivos modos de hospitalidad señaladas– remiten a una comunicación que concibe a la crítica como un pasaje de la lectura a la escritura, de la imitación a la participación.

Hay comunicación por el trasfondo epistemológico de su imposibilidad. Paradoja que nutre el devenir de la crítica. “Más que ninguna otra obra de Shakespeare (o de cualquier otro autor), *Hamlet* es una incesante provocación al mundo, porque el mundo encontró en ella un misterio irresoluble” (Bloom, 1997, p. 48). A diferencia de Bajtín, en estos apólogos de la incomunicación el infierno es la transparencia del sentido, la comunión con el otro que afecta la diferencia e inhibe el poder inagotable del misterio, verdadero privilegio de la literatura.

12 “Da keiner dich ergründen mag”. La frase presenta en realidad cierta ambigüedad, pudiendo el “da” entenderse tanto en el sentido de “aunque” como en el sentido de “puesto que” (como lo hemos aquí interpretado).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baytín, M. (2011). *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bayard, P. (1993). *Le paradoxe du menteur. Sur Laclos*. Paris: Minuit.
- Bayard, P. (1998). *Qui a tué Roger Ackroyd ?* Paris: Minuit.
- Bayard, P. (2002). *Enquête sur Hamlet. Le dialogue de sourds*. Paris: Minuit.
- Bayard, P. (2007). *Comment parler des livres que l'on n'a pas lus ?* Paris: Minuit.
- Bayard, P. (2008). *L'Affaire du Chien des Baskerville*. Paris: Minuit.
- Bayard, P. (2010). *Et si les œuvres changeaient d'auteur ?* Paris: Minuit.
- Bayard, P. (2015). *Aurais-je sauvé Geneviève Dixmer ?* Paris: Minuit.
- Bloom, H. (1997). *The Anxiety of Influence*. Oxford: Oxford University Press.
- Bloom, H. (2003). *Hamlet. Poem Unlimited*. Nueva York: Riverhead Books.
- Bloom, H. (2011). *Anatomía de la influencia*. Buenos Aires: Taurus.
- Bohannon, L. y Bohannon, P. (1966). *A source notebook in Tiv history and political organization*. EE.UU.: Human Relations Area Files.
- Bohannon, L. (2009). Shakespeare in the Bush. *Natural History*, 75, 28-33.
- Clément, B. y Escola, M. (2002). *Le malentendu*. Saint-Dennis: PUV.
- De Man, P. (2010). The Dead-End of Formalist Criticism. En: *Blindness and Insight* (pp. 229-245). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Derrida, J. (1972). Signature événement contexte. En *Marges de la philosophie* (pp. 365-393). Paris: Minuit.
- Derrida, J. (1979). Living On Border Lines. En Bloom, H. (Comp.), *Deconstruction and Criticism* (pp. 75-176). London: Routledge & Keagan Paul Ltd.
- Derrida, J. (1989). Three Questions to Hans-Georg Gadamer. En Michelfelder, D. & Palmer, R. (eds.), *Dialogue & Deconstruction* (pp. 52-57). New York: SUNY Press.
- Derrida, J. (1997). *La diseminación*. Madrid: Fundamentos.
- Derrida, J. (2003). *Carneros. El diálogo ininterrumpido*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Derrida, J. y Ferraris, M. (2010). *El gusto del secreto*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Descartes, R. (1987). *Discours de la méthode*. Paris: Librairie Philosophique J. Vrin.
- Eco, U. (1992). *Obra abierta*. Buenos Aires: Planeta-Agostini.
- Empson, W. (1984). *Seven Types of Ambiguity*. London: The Hogarth Press.
- Fish, S. (1980). *Is There a Text in This Class?* Massachusetts: Harvard University Press.
- Fish, S. (1982). With the Compliments of the Author: Reflections on Austin and Derrida. *Critical Inquiry*, 8, 4, 693-721.
- France, A. (1924). *La vie littéraire*. Vol. I. Paris: Calmann-Lévy.
- Freud, S. (1992). *Lo ominoso*. En: *Obras completas*, XVII. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gadamer, H. G. (2004). *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.
- Gadamer, H. G. (1989). Text and Interpretation. En Michelfelder, D. & Palmer, R. (Eds.), *Dialogue & Deconstruction* (pp. 21-51). New York: SUNY Press.
- Habermas, J. (1981). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.
- Hartman, G. (1975). *The Fate of Reading and Other Essays*. Chicago: UCP.

- Hartman, G. (1981). *Saving the Text*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Heidegger, M. (2009). *El ser y el tiempo*. México: FCE.
- Holland, N. (1975). *5 Readers Reading*. New Haven and London: Yale University Press.
- Iser, W. (1987). *El acto de leer. Teoría del efecto estético*. Madrid: Taurus.
- Jakobson, R. (1960). *Ensayos de lingüística general*. Barcelona: Planeta.
- Jauss, H.-R. (1987). El lector como instancia de una nueva historia de la literatura. En: Mayoral, J.A. (Comp.) *Estética de la recepción* (pp. 59-86). Madrid: Arco/Libros.
- Kluge, F. (1957) *Etymologisches Wörterbuch der Deutschen Sprache*. Berlin: De Gruyter.
- Kuhn, T. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: FCE.
- Platón (1955). *Fedro o de la belleza*. En: *Diálogos escogidos*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Poe, E. A. (2007). *The Murders in the Rue Morgue*. New York: Random House.
- Richards, I. A. (1976). *Principles of Literary Criticism*. London: Routledge.
- Ricoeur, P. (1995). *Teoría de la interpretación*. México: Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (2001). *Del texto a la acción*. Buenos Aires: FCE.
- Ricoeur, P. (2004). *Tiempo y narración I*. México: Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (2009). *Tiempo y narración III*. México: Siglo XXI.
- Vidarte, P. (2006). *¿Qué es leer? La invención del texto en filosofía*. Valencia: Tirant lo Blanch.

Análisis subléxico del verbo de movimiento “Pasear”¹

Por: Mag. Gabriel Valdés-León², Universidad Católica Silva Henríquez, Chile

Recibido: 22 de enero, 2019.

Aceptado: 30 de abril, 2019.

Resumen

En este trabajo se presenta un estudio cuyo objetivo es proponer una definición mínima del verbo “pasear” como verbo de movimiento, amediante el análisis combinatorio con sustantivos de compleja delimitación, a saber, montaña-monte y mar-océano. Para ello se propone, en primer lugar, un marco teórico que considera las ideas principales de la Teoría del Lexicón Generativo (TLG) y una revisión de los estudios más relevantes respecto del verbo “pasear” como verbo de movimiento, para dar paso a un análisis combinatorio realizado a partir de las apariciones en el CORPES XXI. Posteriormente, se relacionan estos resultados, de índole lexicológica, con eventuales aplicaciones lexicográficas, en algunos casos de difícil delimitación. Dentro de los principales resultados, este trabajo propone una definición del verbo “pasear” que considera la inclusión del rasgo [\pm recreativo] como parte de la estructura de qualia, lo que podría contribuir no solo con el establecimiento de límites en entradas que poseen difusas líneas fronterizas, sino también en los estudios de semántica léxica y composicional.

A sub-lexical analysis of the movement verb “pasear”

Abstract

This paper presents a study that aimed to propose a minimal definition of the verb “pasear” as a verb of movement through the combinatorial analysis with nouns of complex delimitation, namely as montaña-monte and mar-océano. For this, we propose, first of all, a theoretical framework that considers the main ideas of the Generative Lexicon Theory (GLT) and a review of the most relevant studies regarding the verb “pasear” as a movement verb, to make way for an analysis combinatorial made from the appearances in the CORPES XXI. Later, these results are related, of lexicological nature, with possible lexicographical applications in some cases of difficult delimitation. Within the main results, this work proposes a definition of the verb “pasear” that considers the inclusion of the [\pm recreational] feature as part of the qualia structure, which could contribute not only with the establishment of limits in entries that have diffuse border lines, but also in the studies of lexical and compositional semantics.

Gabriel Valdés-León. Análisis subléxico del verbo de movimiento “pasear”. Revista *Comunicación*. Año 40, volumen 28, número 1, enero-junio, 2019. Instituto Tecnológico de Costa Rica. ISSN: 0379-3974 / e-ISSN1659-3820.

PALABRAS CLAVE:

semántica, terminología, vocabulario, lexicografía, investigación lingüística, teoría lingüística.

KEY WORDS:

semantics, terminology, vocabulary, lexicography, linguistic research, linguistic theory.

1 Este trabajo es una síntesis del Trabajo Final del Máster en Lexicografía Hispánica, realizado por el autor e impartido en conjunto por la RAE, ASALE y la Universidad de León.

2 Gabriel Valdés-León es Magister en Lingüística y Máster en Lexicografía Hispánica, graduado en la Universidad de León, España. Actualmente realiza su doctorado en Estudios Lingüísticos y Literarios en sus Contextos Socioculturales, en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, España. Labora como académico en la Universidad Católica Silva Henríquez, Chile. Contacto: g_valdes@icloud.com.

INTRODUCCIÓN

Al revisar algunas entradas del *Diccionario de la Lengua Española* (DLE), se puede observar una serie de términos que carecen de la exhaustividad necesaria en el momento de establecer límites semánticos, sobre todo en aquellos casos en que estas palabras parecieran formar parte de un continuum de difícil delimitación: ¿dónde está la diferencia entre el referente de **mar** y el de **océano**? ¿En su extensión? ¿En su cercanía con la costa? El diccionario académico ofrece como primera acepción de **mar**, la siguiente: “masa de agua salada que cubre la mayor parte de la superficie terrestre”. En tanto, para **océano** propone “grande y dilatado mar que cubre la mayor parte de la superficie terrestre”. Evidentemente, estas acepciones no ayudan demasiado al usuario del diccionario que quiere saber dónde se baña cada vez que va a la playa.

Una situación similar ocurre con **monte** y **montaña**. Si bien el hablante podría verse tentado a recurrir a manuales especializados que zanjen la discusión estableciendo la diferencia en una altura determinada³, es opinión de quien escribe que un diccionario general debe nutrir sus definiciones a partir del uso que se evidencia en la realidad lingüística, pues, al final, resultan ser los hablantes quienes identifican rasgos particulares en un accidente geográfico que nos permiten denominarlo de una u otra manera.

Al observar las entradas **monte** y **montaña** en el DLE, lo primero en lo que podemos reparar es en su parentesco etimológico: mientras que **monte** proviene del latín *mons, montis, montaña* lo hace del latín vulgar **montanea* que, a su vez, proviene de *mons, montis*. No parece extraño, entonces, que la primera acepción sea -salvo su género- exactamente igual en ambos, a saber, “gran elevación natural de terreno”. Cabe, pues, preguntarse por qué no remite una entrada a la otra (si pueden ser considerados como sinónimos) o, si no lo son, qué diferencias se presentan entre ambos lemas, ya que no se establecen límites claros entre ellos.

Para abordar el problema de la falta de discriminación en las definiciones de los pares de palabras **montaña-monte** y **mar-océano**, se ha acudido al

Corpes XXI con el fin de identificar combinaciones sintácticas que puedan revelar rasgos mínimos presentes en las entradas. En esta búsqueda, el verbo “pasear” resultó particularmente decisivo en el momento de proponer un criterio que ofrezca una solución con sustento en la semántica, particularmente, desde la perspectiva de la Teoría del Lexicón Generativo (TLG). Gracias a este hallazgo, se propuso entregar una definición del verbo de movimiento “pasear” utilizando el análisis combinatorio con los sustantivos antes mencionados.

Sobre esta base, nuestro marco teórico ofrecerá, en primer lugar, algunos de los aspectos más relevantes de la TLG que nos permitirán abordar el problema anteriormente mencionado, a saber, la delimitación de las entradas **montaña-monte** y **mar-océano** (cf. *infra* §1.2). Luego, considerando la importancia del verbo “pasear” en el establecimiento de dichos límites, se reparará el tratamiento que este verbo ha recibido desde diversas áreas de la lingüística, las cuales se han dedicado a estudiar los verbos de movimiento.

Así, luego de establecer los principales sustentos teóricos de este trabajo, se ofrecerá un breve acápite sobre la metodología utilizada para, posteriormente, exponer el proceso analítico y los resultados obtenidos.

ANTECEDENTES TEÓRICOS

Como se señaló anteriormente, en este trabajo se pretende estudiar el verbo “pasear” y, gracias a ello, ofrecer posibles implicaciones lexicográficas y lexicológicas que puedan surgir mediante el análisis combinatorio con sustantivos difíciles de delimitar, tales como **montaña-monte** y **mar-océano**. A partir de lo anterior, resulta necesario ofrecer algunas ideas clave sobre la TLG, teoría en la que se sustenta el presente estudio, pero no sin antes señalar cómo se relaciona con la perspectiva semántica estructuralista.

3 Por ejemplo, una elevación de terreno adquiere categoría de “montaña” desde los 1 000 metros en España, mientras que en Alemania, Francia e Italia se exigen 700 metros (Delgado, García y Hontañón, 2010).

lexicológicos actuales, es la defensa de un estudio de la lengua centrado en las palabras y no en los objetos y eventos del mundo. Al respecto, De Miguel (2015) señala:

Los modelos de inspiración estructural (incluidos los funcionales y generativistas) defienden un estudio del significado léxico centrado en definir las palabras y no los objetos o eventos del mundo a los que se refieren, punto básico de discrepancia con los semantistas cognitivos, para quienes la lengua, como una manifestación más de la cognición, incorpora el mundo en sus conceptualizaciones.

2. La Teoría del Lexicón Generativo

Indudablemente, uno de los mayores desafíos a los que se ve enfrentado el lexicógrafo implica buscar el equilibrio entre exhaustividad, por una parte, y claridad y concisión, por otra. Esta tarea resulta bastante complicada cuando se considera que uno de los principios elementales de la semántica es que las palabras adquieren significado “en contexto” (Martí, 2001). Debido a esto, una entrada alusiva al verbo “correr” puede incorporar un vastísimo número de acepciones según posibilidades combinatorias se encuentren: para comprobarlo, basta con mirar las más de 45 acepciones que recoge el DLE (2014).

Ante este panorama, han surgido propuestas desde la lexicología apoyadas, principalmente, en la TLG (Pustejovsky, 1995) con el objetivo de ofrecer una definición lexicográfica que considere los rasgos mínimos que hacen posible la totalidad de las combinaciones⁴. Efectivamente, Pustejovsky plantea que el lexicón mental de los hablantes no está constituido por una extensa lista de significados, sino por un lexicón generativo que entrega principios y mecanismos generales con los cuales es posible actualizar el significado de una palabra en relación con el contexto en el que se presenta. En este sentido, “el lexicón no constituye un almacén estático de los sentidos de las palabras sino un com-

ponente dinámico, flexible y sensible al contexto” (De Miguel, 2009).

La TLG supone cuatro niveles que constituyen un signo léxico: estructura argumental, eventiva, de tipificación léxica y de qualia. El primer nivel especifica el número de argumentos de un predicado, su realización sintáctica y su clase semántica; la estructura eventiva por su parte, indica el tipo de evento que denota un predicado; la de tipificación léxica, explica cómo una estructura léxica se relaciona con otras en el lexicón mental; y, por último, la estructura de qualia ofrece información sobre cómo está constituido el objeto o evento (quale constitutivo), cuáles son sus características diferenciadoras (quale formal), qué función o propósito posee (quale télico) y qué factores han estado implicados en su origen (quale agentivo) (De Miguel, 2009; Climent, 1999).

METODOLOGÍA

Para llevar a cabo esta revisión se han seleccionado, en primer término, los lemas **mar-océano** y **monte-montaña** puesto que la difusa delimitación que ofrece el DLE nos sirve como punto de partida para llegar a definir el verbo “pasear”. Ahora bien, entendiendo que el significado se presenta como un fenómeno contextual, se llevó a cabo una búsqueda en Corpes XXI para observar el comportamiento de estos sustantivos con dos verbos de movimiento: “llegar” y “pasear”. Posteriormente, la baja frecuencia de coapariciones entre los lemas **océano** y “pasear”, por una parte, y **montaña** y “pasear”, por otra, provocó la indagación en combinaciones con los adjetivos **alto, nevado, rocoso, inaccesible, salvaje e inhóspito** para el primer par de palabras, y **lejano, profundo, oscuro y amenazante** para el segundo, con el fin de establecer un criterio de diferenciación.

Es importante señalar que, para efectos de esta investigación, se entenderá el término “coapariciones” como la relación de proximidad que existe entre dos lemas en un intervalo determinado, ya sea a la derecha o izquierda, en el decurso de un enunciado. Esto permite observar

⁴ Un claro ejemplo es el *Diccionario Electrónico Multilingüe* (Dicemto) creado por el grupo investigador UPSTAIRS, perteneciente a la Universidad Autónoma de Madrid. Puede consultarlo en el enlace <https://www.uam.es/gruposinv/upstairs/diccionario.html>.

fenómenos contextuales que pueden llegar a ser relevantes, por ejemplo, la capacidad que posee el verbo “pasear” para condicionar la selección del resto de palabras que conforman el enunciado. A modo de ejemplo, es posible anticipar que el verbo “pasear” exige complementos conformados por realidades **paseables y recreativas**, vale decir, que compartan algunas características que les permitan relacionarse semánticamente. Cuando esto no ocurre, debe existir algún mecanismo que le dé sentido a la frase. Si bien se profundizará mucho más sobre esto en el apartado §5, es viable proponer un par de ejemplos tomados del Corpes XXI (la negrita es nuestra) (Figura 2):

Figura 2
Ejemplos tomados de Corpes XXI

- La Ley 16.088 fue el fruto de mi decisión de terminar con la **peligrosísima extravagancia** de *pasear* leonas y hasta una pantera.
- Lo que Buxton encuentra es **algo inaudito**: un león *paseando* por un camino.

Fuente: Corpus Corpes XXI (Corpes XXI, s.f.)

Los ejemplos anteriores han sido presentados con el objetivo de evidenciar la importancia de la metodología que aquí se ha seguido. En efecto, el criterio utilizado, más que identificar relaciones restrictivas de determinación (en el sentido tradicional de “coaparición”), permite identificar la relación entre los lemas que conforman un mismo enunciado y cómo, en contexto, se relacionan.

Sobre la base de lo anterior, vale destacar que, para llevar a cabo las combinaciones en Corpes XXI, se ha establecido un intervalo de proximidad de tres palabras a la derecha o izquierda en el momento de relacionar el verbo “pasear” con **montaña-monte** y cinco con **mar-montaña**. Esta diferencia responde a que la relación entre “pasear” y **mar-océano** es más bien indirecta: como se verá en los ejemplos, se puede pasear por el océano en un navío (no directamente), o bien, por su orilla. Debido a lo anterior, resulta necesario ampliar los criterios de proximidad y obtener mayor información contextual para aquellos casos en los que “pasear” y **mar-océano** forman parte de un mismo enunciado.

Finalmente, es menester señalar que aquí se ha adoptado una metodología inductiva, pues el punto de partida resulta ser las manifestaciones concretas del uso de la lengua, las que se han estudiado contextualmente para llegar a establecer patrones de comportamiento que permiten proponer aplicaciones lexicográficas.

ANÁLISIS

1. montaña y monte con verbos de movimiento

Al buscar **monte** en Corpes XXI, se encuentran 6 956 casos documentados de este lema. Si se combina con **llegar**, se presentan 64 casos, lo que equivale a menos del 1% del total de resultados. Si bien parece una cifra despreciable, a ningún hablante del español le resultará extraña una construcción como “Hasta que llegaron a un monte y vieron una casa...”. Así, **monte** se combina perfectamente con un verbo de movimiento cuya estructura argumental es “N1 (llegar) a/hasta N2”, cuyo *quale* formal de N1 es una entidad dinámica (“ellos”, en el ejemplo) y una locación en el caso de N2 (“el monte”) (UPSTAIRS, s.f.).

Por su parte, la combinación entre “pasear” y **monte** resulta aún menos productiva. En efecto, bajo las condiciones que se han establecido aquí, se despliegan siete casos combinatorios. Ahora bien, en un ejemplo como “su nueva vida se resume en tocar la guitarra (...), pasear por el monte con sus perros...”, nuevamente se tiene un caso que, pese a las bajas apariciones, no representa un desafío interpretativo para un hablante del español.

Por otro lado, en el caso de **montaña**, se obtienen 13 312 casos documentados en Corpes XXI. Al combinar este lema con **llegar**, se consiguen 78 casos documentados y, tal como sucedió con **monte**, no evidencian ningún inconveniente interpretativo ni error gramatical: “Los tres llegarán a la montaña en 59 segundos de margen”. Al combinar esta entrada con “pasear” se obtienen, sin embargo, resultados mucho más significativos para contribuir con la diferenciación entre **montaña** y **monte**. En efecto, la búsqueda arroja tan solo dos casos documentados, los que se exponen a continuación (Figura 3):

Figura 3
Coapariciones “pasear” y montaña

The screenshot shows a search interface with a header 'CONCORDANCIA' and a sorting option 'Ordenar por: Año ascen'. Below the header, there are three lines of text with the word 'montaña' highlighted in blue. The first line is 'húmeda, practicar deportes acuáticos, pasear por las montañas, esperar la puesta del sol o descansar', the second is 'demasiado tarde. ¿Cómo se te ocurrió pasearte por la montaña así, sin más? Es una trampa mortal', and the third is 'así, sin más? Es una trampa mortal'. At the bottom right, it says '1 de 1 Ir a página:'.

Fuente: Corpus Corpes XXI (Corpes XXI, s.f.)

De los dos casos entregados por Corpes XXI, hay una idea que se desprende del segundo⁵: ¡por las montañas no se pasea!

2. *mar* y *océano* con verbos de movimiento

El comportamiento de los verbos “pasear” y “llegar” con los sustantivos **mar** y **océano** es bastante similar.

En efecto, el sustantivo **mar** presenta 31 334 casos en 9 803 documentos, una cantidad de apariciones muy alta en el Corpes XXI. Luego, si se relaciona el verbo “llegar” con este mismo sustantivo, se obtienen 314 apariciones, una considerable cantidad si se compara con los 64 casos entre “llegar”-**monte** con los mismos criterios. Bastante menor es la frecuencia de aparición de entre “pasear” y **mar**, con tan solo 16 casos en 16 documentos.

Por su parte, el sustantivo **océano** presenta casi 5 000 apariciones en el corpus de la Academia, cifra que disminuye a 51 casos cuando se combina este sustantivo con “llegar”. Ahora bien, el dato realmente significativo -y que parece demostrar el comportamiento del verbo “pasear” con un grupo de sustantivos que presentan rasgos comunes- es el bajísimo número de coapariciones entre “pasear”-**océano**: tan solo tres (Figura 4):

Figura 4
Coapariciones “pasear” y océano

The screenshot shows a search interface with a header 'CONCORDANCIA' and a sorting option 'Ordenar por: Año ascendente'. Below the header, there are three lines of text with the word 'océano' highlighted in blue. The first line is 'uro en la noche, y me imaginé a los señores del océano paseando en la negrura como leones en la pradera africana.', the second is 'o en el camarote, pero un golpe de mar la tiró al océano mientras paseaba por cubierta y se ahogó irremisiblemente. I', and the third is ', ya que la lluvia imposibilitaba pasearse junto al océano o seguir un sendero en los jardines del Palacio de Cristal, que'.

Fuente: Corpus Corpes XXI (Corpes XXI, s.f.)

Si se observan con detención los datos que ofrece Corpes XXI, se nota que, de los casos presentados, es posible descartar fácilmente el segundo, pues implica que alguien pasea por la cubierta de un barco y este, a su vez, navega por el océano. Por su parte, el tercero hace alusión a “pasearse junto al océano” vale decir, por la playa, aspecto que resulta muy interesante porque los datos del Corpes XXI señalan que los hablantes suelen pasear por “la orilla/borde del mar” mucho más que por la “orilla/borde del océano”. En este sentido, según los datos del este corpus, podría establecerse una relación mucho más estrecha entre “pasear” y **playa** como “borde del mar” que entre “pasear” y “borde del océano”⁶.

Respecto del primer ejemplo presentado, en estricto rigor, los personajes descritos pasean por el mar, pero un mar “abierto y oscuro”, tan hostil como la pradera africana. Existe claramente un lenguaje poético que busca aludir a los dioses mediante la denominación “señores del océano”. En este sentido, **océano** adquiere precisamente el matiz semántico al que se hizo referencia antes y que lo hace poco compatible con “pasear”: inhóspito, rudo, hostil. Véase la Figura 5:

5 En casos como el primer ejemplo citado en (2), nos inclinamos por la aparición de mecanismos de coacción. El lector interesado puede acudir a De Miguel (2009) donde se incluye una descripción de los mecanismos generativos propuestos por la TLG, con ejemplos del español.

6 De esta forma, podemos apoyar nuestras apreciaciones en la definición que el DLE ofrece de playa: “Ribera de mar (...) formada de arenas en superficie casi plana.”.

Figura 5
Detalle de un ejemplo combinatorio
“pasear” y océano

Robé una mirada furtiva al mar abierto, oscuro en la noche, y me imaginé a los señores del océano paseando en la negrura como leones en la pradera africana.

Fuente: Corpus Corpes XXI (Corpes XXI, s.f.)

Hecha la aclaración, se presenta a continuación una tabla que sintetiza los resultados obtenidos al combinar **mar**, **océano**, **monte** y **montaña** con los verbos “llegar” y “pasear” (Tabla 1)⁷.

Tabla 1
Síntesis de resultados combinatorios entre verbos y sustantivos

	<i>monte</i>	<i>montaña</i>	<i>mar</i>	<i>océano</i>
llegar	64	78	314	51
pasear	7	2	16	3

Fuente: Elaboración propia

A partir del ejercicio combinatorio realizado, se evidencia que, según los datos del Corpes XXI, no se suele combinar **montaña** y **océano** con el verbo “pasear”. Surge, por tanto, la siguiente pregunta: ¿qué rasgo posee este verbo que le permite compatibilizar mejor con **monte** y **mar** que con **montaña** y **océano**? Para responder a esa inquietud, se podría hacer una prueba más para cada uno de los pares de palabras que se están estudiando, bajo las mismas condiciones, pero buscando posibilidades combinatorias con adjetivos que tienen un matiz de “hostilidad”.

montaña / monte

Antes de comenzar con este ejercicio, resulta necesario destacar que el lema **montaña** posee 13 312 apariciones en el Corpes XXI frente a las 6 956 de **monte**. Debido a esto, y para evitar sesgos en la interpretación de los datos, se expresará la cantidad de coapariciones por cada mil resultados, de acuerdo con la fórmula que se presenta en la figura 6.

Figura 6
Fórmula para expresar las
coapariciones del sustantivo

$$\frac{\text{coapariciones}}{\text{total apariciones del sustantivo}} * 1000 = \text{\%o}$$

Fuente: elaboración propia

Así, según el ejemplo, las coapariciones **alto-montaña** se expresan de la siguiente forma (Figura 7):

Figura 7
Ejemplo de aplicación de la fórmula

$$\frac{654}{13312} * 1000 = 49,1\%o$$

Fuente: elaboración propia

Una vez presentadas las decisiones metodológicas, se ofrece una tabla que expone combinaciones con adjetivos “hostiles” para evidenciar el comportamiento de los sustantivos **montaña** y **monte** (Tabla 2).

Tabla 2
Síntesis de resultados combinatorios
entre sustantivos y adjetivos

	montaña 13312 \%o (casos)	monte 6956 \%o (casos)
alto	49,1\%o (654)	6,3\%o (44)
nevado	5,3\%o (71)	1,3\%o (9)
rocoso	5,1\%o (68)	0,8\%o (6)
inaccesible	0,6\%o (9)	0\%o (0)
salvaje	0,6\%o (8)	0\%o (0)
Inhóspito	0,4\%o (6)	0\%o (0)

Fuente: elaboración propia

mar / océano

Como se mencionó antes, el lema **océano** tiene 4 957 entradas en el Corpes XXI, en tanto que **mar** sextuplica esa cantidad con 31 334 resultados. En este sentido, se compararán las coapariciones entre

7 Los resultados combinatorios de “pasear” se incluyen en el TFM que da origen a este trabajo.

los lemas en estudio y los adjetivos que se han seleccionado como representantes de la expresión del sentimiento de peligro u hostilidad, haciendo uso de la misma metodología que en el caso anterior, vale decir, expresando las coapariciones por cada mil (‰) registros del sustantivo estudiado (Tabla 3).

Tabla 3
Comparación de coapariciones
océano y mar

	océano	Mar
Lejano	2,2‰	2‰
Profundo	10,2 ‰	3,2‰
Oscuro	2,6‰	2,7‰
Amenazante	0,2‰	0,003‰

Fuente: elaboración propia

Sobre la base de los datos presentados, se puede señalar que los hablantes suelen relacionar el concepto de **montaña** con propiedades “hostiles” con mayor facilidad que el lema **monte**. Tanto es así, que Corpes XXI no registra casos de combinación de **monte** con los adjetivos **inaccesible, inhóspito o salvaje**, pero sí de **montaña**. Por su parte, el mismo corpus demuestra que los hablantes relacionan **océano** con adjetivos como **profundo o amenazante**.

A partir de los antecedentes anteriores, se destaca -gracias a los datos que las combinaciones sintácticas ofrecen- que se puede llegar a delimitar la definición de cada una de las entradas mediante sus posibilidades combinatorias con el verbo “pasear”. Para ahondar en esto, se ofrece la estructura argumental y temática de este, siguiendo el modelo expuesto en Batiukova y De Miguel (2013, p. 441) (figura 8):

Figura 8
Estructura argumental
del verbo “pasear”

EA:	N1	(“pasear”)	por N2
ET:	N1: tema		trayecto

Fuente: elaboración propia

Las posibilidades combinatorias de los lemas **monte-montaña** y **mar-océano** con el verbo “pasear” se explican siguiendo el modelo expuesto por Batiukova y De Miguel (2013), que caracteriza la información subléxica que ofrece la estructura de qualia: los referentes de los cuatro nombres cuya coaparición con “pasear” se están analizando, representan un objeto natural (quale agentivo) en un caso constituyen una gran elevación (quale formal) de terreno (quale constitutivo) y en el otro una gran extensión (quale formal) de agua (quale constitutivo). Sin embargo, la baja frecuencia de aparición entre “pasear” y **montaña** se justifica por diferencias en el quale formal, pues **montaña** y **océano** se vinculan por los hablantes con adjetivos como **alto, rocoso / profundo, amenazante...** con mayor facilidad que **monte** y **mar** con esos mismos adjetivos. Se desprende de lo anterior que **montaña** y **océano** son sustantivos con una constitución más inhóspita y hostil que la de **monte** y **mar**. En consecuencia, “pasear”, dado el matiz recreativo que posee, no se relaciona fácilmente con **montaña** u **océano**, pues se combina con sustantivos que contengan en su estructura temática un N2 que cumpla no solo con la condición de “trayecto”, sino también con “favorecer la distracción, placer o ejercicio” (Figura 9).

Figura 9
Ejemplo “pasear” con sustantivos [+recreativo]
y [-recreativo]

Juan pasea por el parque / # Juan pasea por el barranco

Fuente: elaboración propia

PROPUESTA DE DEFINICIÓN
DEL VERBO “PASEAR”

Hasta aquí, resulta evidente que se ha defendido que el contenido referido al matiz recreativo forma parte de la estructura de qualia del verbo “pasear”, pues es este aspecto el que posibilita -o no- sus combinaciones con los sustantivos antes señalados; de hecho, ese contenido resulta fundamental al momento de ofrecer una definición, porque es el elemento diferenciador respecto de otros verbos de movimiento como, por ejemplo, “andar”⁸. Así, existe

8 Para una propuesta de definición mínima de este verbo, puede revisar UPSTAIRS (s.f.).

un desplazamiento de un sujeto (animal o cosa) con una finalidad recreativa, independientemente de cómo se desplaza. Se observa entonces, que son solo dos los elementos indispensables: el desplazamiento y la recreación. De lo anterior, se desprende que en este caso, es posible inclinarse por ofrecer una definición mínima que rescate los elementos fundamentales que debe incluir la entrada del verbo “pasear”. Desde esta perspectiva, el hablante, gracias a su competencia lingüística, será capaz de obtener todo el resto de significados que algunas obras suelen incorporar como acepciones distintas⁹: “pasearse la yegua”, “pasear al niño”, “pasear el andén”, etcétera. A partir de lo anterior, se define “pasear” como se observa en la Figura 10:

Figura 10
Definición del verbo “pasear”

<p>Pasear</p> <p>desplazarse/moverse a pie/en vehículo/en un animal con una finalidad recreativa.</p> <p>Ejemplo: Se paseó en caballo por la playa.</p>

Fuente: elaboración propia

Como se anticipó en el apartado §3.2., la estructura argumental correspondiente es la recogida en la Figura 11:

Figura 11
Estructura argumental del verbo “pasear”

EA:	N1	(pasear)	por N2
ET:	N1: tema		trayecto

Fuente: elaboración propia

Finalmente, gracias al ejemplo, se destaca que uno de los principales aspectos observado en estructuras gramaticales cuyo núcleo está formado por el verbo “pasear”: el anteriormente denominado “matiz recreativo” condiciona la selección léxica que conforman los complementos que acompañan al verbo.

IMPLICACIONES LEXICOGRÁFICAS Y LEXICOLÓGICAS

Este trabajo se ha desarrollado en dos grandes áreas: por un lado, la posibilidad de establecer límites en el momento de definir sustantivos de difícil delimitación como **montaña-monte** y **mar-océano** utilizando criterios lingüísticos fundamentados en la TLG; por otro, la manera en que el estudio del verbo “pasear” presenta soluciones a esto, pues se analiza como una herramienta que, mediante las posibilidades combinatorias, permite identificar la presencia del rasgo [+ recreativo] en el nombre que materializa el argumento trayecto del verbo, y contribuir con ello a elaborar definiciones lexicográficas más precisas y con fundamento en la lingüística.

Sumado a lo anterior, desde una perspectiva lexicológica, este trabajo permite reflexionar en torno a la capacidad determinativa que adquiere el verbo “pasear” cuando funciona como núcleo de una oración. Así, la revisión de los ejemplos tomados de los corpus permite deducir que las unidades léxicas que acompañan al verbo en cuestión suelen compartir el rasgo denominado [+ recreativo] y, cuando eso no se cumple, se debe a algún interés particular (ironizar, por ejemplo) o se recurre a distintos mecanismos lingüísticos con los cuales se suple esa incongruencia. Para ilustrar estas ideas, basta con que retomamos el ejemplo propuesto en la formulación de nuestra definición de “pasear” algunas líneas atrás: “se paseó en caballo por la playa”.

Al repasar el caso expuesto, se observa que tanto **caballo** como **playa** poseen el rasgo [+ recreativo]: evidentemente, un caballo es un animal domesticable y usualmente utilizado para “pasear”; una playa, un espacio ameno, agradable y asociado al descanso. “Pasear en caballo por la playa” constituye, pues, una coaparición correcta, en la que se respeta la concordancia entre los rasgos léxicos de las palabras.

Siguiendo este camino reflexivo, podría explicarse la escasa compatibilidad entre “pasear” y **océano**, y su consiguiente casi nula presencia en los corpus de ambos lemas en una misma oración. Efectivamente, son muy pocos los ejemplos en el Corpus XXI de oraciones que posean ambos lemas como parte de

9 Entre ellas, el ya mencionado DLE y el DUE, por nombrar algunas.

sus elementos constituyentes, tal y como refleja la búsqueda de casos en que exista un intervalo de proximidad de 10 o menos palabras a la izquierda

o derecha entre ambos lemas¹⁰. Los resultados se presentan en las figuras 12 y 13:

Figura 12
Coapariciones “pasear” y océano

The screenshot shows the search interface for 'pasear' and 'océano'. The top section has 'Lema' set to 'pasear' and 'Forma' empty. Below it, the 'Proximidad' section has 'Lema' set to 'océano' and 'Intervalo' selected. The results show 5 cases in 5 documents. The table below is a summary of these results:

REF. (Clasificación, país)	CONCORDANCIA
2004 Esp.	Pulpos gigantes, sirenas, perlas, buceadoras, medusas y peces que pasean so
2006 Col.	furtiva al mar abierto, oscuro en la noche, y me imaginé a los señores del océano paseando en
2006 Esp.	amaban a diario en el camarote, pero un golpe de mar la tiró al océano mientras paseaba po
2007 Cuba	discos extendía el perjuicio hasta fines de mes. Y, ya que la lluvia imposibilitaba pasear se
2011 Méx.	tono oratorio-. Como el proceloso océano de faz mudable -gritó a los turistas que paseaban po

Fuente: Corpus Corpes XXI (Corpes XXI, s.f.)

Figura 13
Coapariciones “pasear” y mar

The screenshot shows the search interface for 'pasear' and 'mar'. The top section has 'Lema' set to 'pasear' and 'Forma' empty. Below it, the 'Proximidad' section has 'Lema' set to 'mar' and 'Intervalo' selected with a value of 10. The results show 59 cases in 54 documents. The table below is a summary of these results:

REF. (Clasificación, país)	CONCORDANCIA	Order
2001 Col.	mañana, despertar exacto de la anciana. Se sentó en el muelle sobre el mar, donde se paseaban	por las noches
2002 Méx.	esbeltez al reflejarse en el espejo y señalan un eje que va de la casa, al mar, para pasear	la mirada por la
2002 Cuba	mucho, no sólo por eso sino porque más de una vez lo vi llorar en silencio cuando paseábamos	juntos a la orilla
2002 Esp.	ninguna buena mañana de sol sin nadar en el mar, ninguna buena tarde de marea baja sin pasear	por la arena m
2002 Esp.	recordaba, y cuando no había nada a su alrededor que pudiera evocarlo. Nunca había paseado	con Damián po
2003 Méx.	casarse con aquel héroe de todo el reino. El pescador y la princesa vivieron felices paseando	a la orilla del m
2003 R.Dom.	calurosa que se pasea sin rumbo a lo largo de esta avenida. Existo sin existir. Sigo paseando	por la larga ave
2003 Esp.	-Ahora viene lo más extraño -prosigue-. Ahí estaba yo paseando	por el fondo de
2003 Esp.	Esa noche, con el niño aún dormido, bajó hasta la orilla del mar, a pasear	. Le desnudó pa
0 2003 Esp.	pequeña, la de las trenzas rojas, aquella que no se me desprendía de la mano cuando paseábamos	junto al mar, la
1 2003 Esp.	la cicatriz desaparecería al cabo de poco tiempo y a vivir, suave brisa del mar paseando	por las playas)
2 2003 Esp.	Ensayan en el campo. Pasean	frente al mar. V
3 2004 Par.	Una hora más tarde paseaba	por la cubierta
4 2004 Esp.	Paseando	con el viejo Fre
5 2004 Esp.	d'una marcia. Un poco largamente agitado. Lo agitado era la clave de aquel modo de pasear	se. Procedía la
6 2004 Esp.	hora y siempre Indalecio e Isabel se encuentran en el bar Las Olas o en Piquío y pasean	y pasean, o se
7 2004 Esp.	siempre Indalecio e Isabel se encuentran en el bar Las Olas o en Piquío y pasean y pasean	, o se sientan a
8 2004 Esp.	paseo, miles de dimes y diretes, los cambios de color del mar, el acto mismo de pasear	a diferentes ve
9 2004 Esp.	el realismo o seudorealismo literario. Ayer, que es ya pasado. Y me acaeció que paseando	cercano al mar
0 2005 R.Dom.	públicos y todo el día se lo pasaba en su despacho, las noches las utilizaba para pasear	en alta mar cor

Fuente: Corpus Corpes XXI (Corpes XXI, s.f.)

Lo que resulta muy interesante de la búsqueda realizada es no solo que son muy pocos los casos de coaparición de “pasear” y **océano** (5 registros), sino que son muy pocos en comparación con los casos de “pasear” y **mar** (59 registros).

Este dato es especialmente llamativo porque, en principio, el significado de “pasear” debería ser también incompatible con el de **mar**, al menos de acuerdo con las definiciones lexicográficas habituales, que consideran “pasear” como hipónimo de

10 Un rango de ± 10 palabras a izquierda y derecha es la amplitud máxima de búsqueda por proximidad que soporta Corpes XXI.

“andar”: en efecto, por el mar no se anda, se “nada” o “navega”. El hecho de que sí se documenten en los corpus combinaciones de “pasear” y **mar** implica que el significado mínimo del verbo es el de desplazarse (con independencia del modo) y el de recreación, que se considera compatible con **mar** como argumento-trayecto.

En suma, el hecho de que **mar** y “pasear” sean compatibles es tanto o más importante a efectos de establecer la definición mínima del verbo que el hecho de que **mar** y **océano** no sean compatibles: uno y otro comportamiento confirman que lo que determina la compatibilidad entre verbo y nombre es la presencia o ausencia del rasgo de recreación y no del medio (acuático/terrestre), que carece de influencia para determinar la legitimidad de la coaparición. Es el mismo rasgo que determina la compatibilidad entre **monte** y “pasear” frente a **montaña** y “pasear”, lo que lo hace además regular y productivo.

Desde esta perspectiva, “pasear” es hipónimo de “desplazarse” y no de “nadar”, lo que debería reflejarse en las definiciones lexicográficas y, desde luego, en la propuesta de definición de este trabajo, que se recogió *supra* §4; a continuación, se propone una nueva definición mínima de “pasear”, aún menos especificada que la anterior y, por consiguiente, más elástica y permeable a la combinación y generación de nuevos sentidos figurados o metafóricos, la que se elaboró siguiendo los lineamientos de la TLG y tomando como referente el *Diccionario Dicceto* (UPSTAIRS, 2013):

Figura 14
Definición mínima del verbo “pasear”

“Pasear”
Desplazarse por algún medio con una finalidad recreativa.
Ejemplo: “Se paseó en caballo por la playa”.

Fuente: Elaboración propia

Finalmente, una vez establecida la definición mínima de “pasear” y sus rasgos subléxicos determinantes, se retoman aquí dos ejemplos mencionados en el apartado §2 (Figura 15):

Figura 15
Ejemplos tomados de Corpes XXI

- La Ley 16.088 fue el fruto de mi decisión de terminar con la **peligrosísima extravagancia** de “pasear” leonas y hasta una pantera.
- Lo que Buxton encuentra es **algo inaudito**: un león “paseando” por un camino.

Fuente: Corpus Corpes XXI (Corpes XXI, s.f.)

En el primer caso, se pasean dos animales que no son “paseables”, es decir, que no poseen el rasgo [+ recreativo]: un león está categorizado como animal salvaje y no como doméstico, y parece incompatible con el evento denotado por “pasearlo” (en este caso, en su uso transitivo). La incongruencia, en este caso, permite catalogar el paseo como una “peligrosísima extravagancia”. Luego, el problema semántico que genera la oración “un león paseando por un camino” se supera gracias a lo “inaudito” (y peligroso) que resulta un animal [-recreativo] paseando [+ recreativo] por un camino [+ recreativo]. Si la coaparición entre **león** y “pasear” se diera en un trayecto que constituye el hábitat habitual de un animal salvaje en libertad, como “un león paseando por la sabana”, no habría en ella nada de inaudito.

Sin ánimos de extender este trabajo, se cierra con algunos ejemplos de prensa cuyo valor noticioso se puede atribuir precisamente al hecho de que se vulneran algunas de las condiciones que legitiman la combinación entre “pasear” y sus argumentos (tema y trayecto); la vulneración produce un efecto informativamente relevante: así, en los dos primeros ejemplos de la figura 16 el sujeto se pasea, inesperada, inconsciente o arriesgadamente, por un espacio [-recreativo], y en el tercero de los ejemplos, es un sujeto [-recreativo] el que describe un evento inesperado o peligroso, al pasear por un espacio ajeno a su hábitat:

Figura 16 Ejemplos de prensa “pasear” + argumento [-recreativo]

Enrique Iglesias se **pasea** por Miami en medio del huracán 'Irma'
El Norte de Castilla - 12-09-2017
El cantante no tuvo otra ocurrencia que salir a **pasear** por las calles de Miami azotada por el viento para narrar en vivo y en directo, a través de ...

Fuente: Diario El Norte (2017). Recuperado de <https://www.elnortedecastilla.es/gente-estilo/enrique-iglesias-pasea-20170912185402-nt.html>.

Los hipopótamos volvieron a **pasear** por las calles de Doradal
El Colombiano - 14-09-2017
Como si se tratara de una mascota, uno de los hipopótamos de la Hacienda Nápoles se paseó en la noche del pasado miércoles por las ...

Fuente: Restrepo, V. y Rodríguez, K. (2017). Recuperado de <https://www.elcolombiano.com/antioquia/video-hipopotamo-de-la-hacienda-napoles-recorre-las-calles-de-doradal-GF7304585>.

Cómo es **pasear** de noche, por el Tigre, en kayak
Clarín.com - 09-09-2017
Una manera muy diferente de recorrer ríos y arroyos: se disfruta el paisaje y de paso se hace ejercicio... Cómo es **pasear** de noche, por el ...

Fuente: Vaca, P. (2017). Recuperado de https://www.clarin.com/sociedad/pasear-noche-tigre-kayak_0_BJ1MIN7t-.html.

CONCLUSIONES Y PROYECCIONES

Luego de la revisión crítica realizada desde la TLG, se llega a la conclusión de que es importante lograr una definición mínima de los pares **monte-montaña** y **mar-océano** que recoja como parte de su estructura de qualia su origen natural (quale agentivo), su constitución interna (quale constitutivo) y sus rasgos físicos y clasificación ontológica (quale formal), pero que considere este último rasgo como el elemento que establece el límite entre cada par de lemas. Además, se prefiere una definición mínima del verbo “pasear” que tome en cuenta los dos aspectos fundamentales de su significado, vale decir, un desplazamiento cuyo objetivo es recreativo, definición mínima que nos tomamos la libertad de proponer. Todo esto, fundado en las combinaciones revisadas en el Corpes XXI, particularmente, con los verbos de movimiento “llegar” y “pasear”. Asimismo, es opinión de quien escribe que la definición mínima no necesita incluir las acepciones metafóricas ni metonímicas pues, en la mayoría de los casos, resultan fácilmente deducibles por los hablantes a partir de la definición básica.

En otro ámbito, se considera que este trabajo invita a reflexionar en torno al valor que puede adquirir en los estudios lexicológicos la inclusión del rasgo [± recreativo], pues podría contribuir no solo con el establecimiento de límites en entradas que poseen difusas líneas fronterizas, sino también en los estudios de semántica léxica y composicional al profundizar en el carácter determinante que le imprime el verbo “pasear” a las oraciones en las que funciona como núcleo. Una posible línea de investigación futura abierta por este trabajo podría ser, en efecto, la de indagar en la naturaleza lingüística de dicho rasgo y sus consecuencias en la legitimación de otras combinaciones, como las que ilustra los contrastes “disfrutar unas horas junto al mar” / “??disfrutar unas horas en la cárcel”; “disfrutar la conferencia en el Ateneo” / “?? disfrutar la intervención en el quirófano”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Batiukova, O. y De Miguel, E. (2013). Tratamiento lexicográfico de verbos de movimiento con significado amplio. En Cabedo, A., Aguilar, M. y López-Navarro, E. (eds.), *Estudios de lingüística: investigaciones, propuestas y aplicaciones* (pp. 439-450). Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/330005491_Tratamiento_lexicografico_de_verbos_de_movimiento_con_significado_amplio.
- Climent, S. (1999). *Marco teórico: el lexicon generativo*. Recuperado de <http://elies.rediris.es/elies8/index.html>.
- Corpes XXI (s.f.) *Corpus del Español del Siglo XXI*. Visitado el 2 de mayo de 2017 en <http://www.rae.es/recursos/banco-de-datos/corpes-xxi>.
- De Miguel, E. (2009). La teoría del lexicon generativo. En De Miguel, E. (ed.), *Panorama de la lexicología* (pp. 337-370). Recuperado de https://www.uam.es/gruposinv/upstairs/upstairs2/curricula/trabajos/demiguel_2009_Panorama_III_5_TLG.pdf.
- De Miguel, E. (2015). Lexicología. En Gutiérrez-Rexach, J. (dir.), *Enciclopedia de lingüística hispánica* (pp. 173-185). Londres / Nueva York: Routledge Publishing Co..

- Dicento*, *Diccionario electrónico de verbos de movimiento del español*. Recuperado de <https://www.uam.es/gruposinv/upstairs/diccionario.html>
- Martí, M. (2001). Consideraciones sobre polisemia. En Martí, M., Fernández, A. y Vásquez, G. (eds.) *Lexicografía computacional y semántica* (pp. 64-104). Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Meya, M. (1976). Modelación del campo semántico de los verbos de movimiento. *Revista Española de Lingüística*, (6), 1, 145-165. Recuperado de <http://www.sel.edu.es/pdf/ene-jun-76/Meya.pdf>
- Moliner, M. (1967). *Diccionario de uso del español*. Madrid: Gredos.
- Pustejovsky, J. (1995). *The Generative Lexicon*, Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Real Academia de la Lengua Española (2014). *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- Ullman, S. (1962). *Semántica. Introducción a la ciencia del significado*. Madrid: Taurus.
- UPSTAIRS (s.f.). *Proyecto lexicográfico electrónico multilingüe de verbos de movimiento*. Visitado el 3 de mayo de 2017 en <https://www.uam.es/gruposinv/upstairs/v31/index.htm>.

Recursos semióticos en los anuncios publicitarios sobre discapacidad en la prensa escrita costarricense¹

Por: Dr. Adrián Vergara-Heidke², Universidad de Costa Rica, Costa Rica y
Br. Gina Torres-Calderón³, Universidad de Costa Rica, Costa Rica

Resumen

La investigación presenta el resultado del análisis multimodal de 68 anuncios publicitarios sobre discapacidad que fueron publicados durante el período 2014-2016 en los tres periódicos de mayor difusión en Costa Rica (*La Nación*, *Diario Extra* y *La Teja*). Se recolectaron los anuncios, se catalogaron y se empleó la metodología de Kress y Van Leeuwen (2001, 2002, 2006) para determinar los modos que se interrelacionan en la construcción de discursos sobre discapacidad. Se establecen los recursos semióticos que se emplean en los anuncios analizados para la caracterización de las personas con discapacidad (PCD). Se concluye que los anuncios crean los significados mediante la interrelación semiótica, es decir, mediante la multimodalidad y para su comprensión total deben valorarse los recursos lingüísticos y paralingüísticos que componen los anuncios. Además, tras el análisis se determina que los anuncios promueven todavía un discurso discriminatorio que se evidencia en la discrepancia del componente icónico del anuncio y del lingüístico, ya que en el primero se le da protagonismo parcialmente a las PCD, mientras que la lingüística demuestra que el protagonismo lo tienen los anunciantes y que las PCD quedan relegadas a roles secundarios.

Semiotics resources in advertisements on disabilities in the Costa Rican print media

Abstract

This research shows the results of the multimodal analysis of 68 advertisements on disability published from 2014 to 2016 in the three newspapers of largest circulation in Costa Rica (*La Nación*, *Diario Extra* and *La Teja*). The advertisements

Adrián Vergara-Heidke y Gina Torres-Calderón. Recursos semióticos en los anuncios publicitarios sobre discapacidad en la prensa escrita costarricense. Revista *Comunicación*. Año 40, volumen 28, número 1, enero-junio, 2019. Instituto Tecnológico de Costa Rica. ISSN: 0379-3974 / e-ISSN1659-3820.

- 1 Este artículo es parte del proyecto "El discurso sobre la discapacidad en Costa Rica: el discurso sobre la discapacidad en ámbitos cotidianos, educativos y políticos", de la Vicerrectoría de Acción Social de la Universidad de Costa Rica.
- 2 El doctor Adrián Vergara Heidke obtuvo su doctorado en Lingüística en la Universidad de Bremen, Alemania. Labora como profesor de la Escuela de Filología, Lingüística y Literatura de la Universidad de Costa Rica. Contacto: avheidke@gmail.com y adrian.vergara@ucr.ac.cr.
- 3 Gina Torres Calderón es bachiller en Filología Española y estudiante del posgrado en Lingüística y del Posgrado en Español como Segunda Lengua en la Universidad de Costa Rica. Contacto: yinaf608@gmail.com y gina.torrescalderon@ucr.ac.cr.

PALABRAS CLAVE:

discapacidad, semiótica, publicidad, multimodalidad, análisis multimodal, análisis crítico del discurso

KEY WORDS:

disability, Semiotic, Advertising, multimodality, Multimodal Advertising, Critical Discourse Analysis.

were collected, catalogued and analyzed using the theory of multimodality by Kress and Van Leuwen (2001, 2002, 2006) to determine how semiotic modes question the construction of discourses on disability. The semiotic resources used in the ads are established to determine the characterization of people with disabilities. The study concludes that the advertisements create meaning through semiotic interrelation, that is, through multimodality, and the linguistic and paralinguistic resources that compose the advertisements must be valued for them to be fully understood. Furthermore, after the analysis, the study determines that the advertisements continue to promote a discriminatory discourse evidenced by the discrepancy between the iconic component of the advertisement and the linguistic one, since the former gives prominence to the PwD, but the linguistic component shows that advertisers play a predominant role and PwD are relegated to secondary roles.

Las personas con discapacidad o diversidad funcional (PCD, en adelante), términos intercambiables desde nuestra concepción, siguiendo la reflexión terminológica de Ferreira (2008), corresponden al 15% de las personas en el mundo, unos 85 millones en Latinoamérica, y al 10,5% en Costa Rica, cuarto país con más prevalencia de PCD en la región, después de Brasil, Nicaragua y Argentina, según el *Informe mundial sobre discapacidad* (OMS, 2011). A pesar de este alto número de PCD, los estudios al respecto se han desarrollado principalmente en áreas como Educación y Medicina, en las que se ha asentado una perspectiva de clasificación, separación y exclusión; mientras que en otras disciplinas de Humanidades y Ciencias Sociales, la discapacidad ha sido relegada a un estrato casi nulo, tal como lo expone Vergara-Heidke (2018), quien muestra la falta de investigación en Latinoamérica y afirma que “la exclusión y menosprecio que las PCD sufren socialmente se ven reflejados en los pocos trabajos académicos que abordan la discapacidad” (p. 2).

Las investigaciones con énfasis en publicidad y PCD se han desarrollado principalmente desde el análisis de contenidos. El principal trabajo es el de Cebrián (2010), quien analiza la percepción de la imagen de las PCD por parte de los profesionales de los medios de comunicación y, mediante el análisis de campañas, determina cómo son representadas estas personas en el cine, en la televisión y en la publicidad. Concluye el autor que los temas con los que se han relacionado históricamente la

discapacidad en la publicidad son la salud, la vida, la seguridad y el placer, y agrega que estos no son temas excluyentes en un mismo anuncio. Además, la discapacidad se presenta en estas temáticas desde una perspectiva negativa, por lo que afirma que hay una construcción peyorativa del discurso de la discapacidad que se caracteriza por la diferencia, la ayuda social y por la pertenencia a un mundo de “lo normal o de lo no-normal” (p. 23). Finalmente, afirma que hay un doble discurso en los medios: uno convencional que busca la integración (normal/anormal, salud/enfermedad) y otro emergente que se basa en la normalización y en la noción de discapacidad como parte posible de la vida diaria de las personas.

Madero (2012), por su parte, analiza la evolución de la publicidad respecto del tratamiento de la discapacidad. Afirma que “la discapacidad está poco y mal representada en los medios de comunicación” (2012, p. 7), puesto que no hay una aparición significativa de las PCD en los anuncios publicitarios de las campañas comerciales y de sensibilización que analizó, y porque esta invisibilización crea la idea de que no existe la discapacidad y de que las PCD no son parte de la sociedad. Aunado a lo anterior, cuando aparecen PCD en los anuncios, normalmente no se les da la palabra o no aparecen haciendo actividades por sí mismas, sino que reciben acciones de otros.

En los estudios desde la multimodalidad y el análisis del discurso la constante ha sido la escasez y los trabajos hechos han tenido un énfasis educativo,

principalmente. Tal es el caso de las investigaciones de Manghi, Arancibia, Illanes, Letelier y Zamora (2014) en los que se describen los recursos empleados en una clase para personas con alguna discapacidad y el potencial semiótico de los recursos en la enseñanza, y concuerdan los autores en que la simultaneidad en el uso de los recursos semióticos hace que se pondere la interacción multimodal en las clases. Por su parte, Fernández (2016) determina los procesos de subalternización en el ámbito educativo de Costa Rica y afirma que la valoración de las PCD dentro de la sociedad está en una relación dialéctica del desempeño y el trabajo.

En la revisión bibliográfica hecha, solamente el artículo de Vergara-Hilke (2018) no se relaciona con la educación. Este autor, a partir del análisis con grupos de discusión con padres de PCD y observa las valoraciones negativas -incluye las categorías del menosprecio, la dependencia y la condición de salud- como elementos determinantes de "la discapacidad". Concluye que la repetición del discurso de discapacidad cargado de valoraciones negativas, de dependencia, de menosprecio y relacionado directamente con condiciones de salud, dificultan el logro de la inclusión social de las PCD.

Considerando que existe poco abordaje y un creciente interés multidisciplinario en el tema de la discapacidad, se plantea la necesidad de analizar el discurso publicitario con el fin de determinar los recursos semióticos utilizados para la caracterización de las PCD en los anuncios publicitarios en la prensa escrita costarricense, del 2014 al 2016.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

1. Análisis multimodal

En el marco de la semiótica social y en la premisa multisemiótica de la mayor parte de los textos de la actualidad (Jäger, 2003; Fairclough y Wodak, 2008), el enfoque multimodal explora métodos de análisis en los que se pone "más atención que la lingüística crítica a las prácticas de producción e interpretación relacionadas con distintos tipos de textos y con los textos per se" (Fairclough y Wodak, 2008, p. 375). Con base en la semiótica social y del análisis crítico del discurso, Kress y Van Leeuwen (2001) proporcionan los fundamentos del análisis

multimodal (también enfoque multimodal, análisis del discurso multimodal), el cual se ocupa de la teoría y del análisis de los recursos semióticos y de las expansiones semánticas que tienen lugar a medida que se combinan las diferentes opciones semióticas disponibles en los textos multimodales.

Algunos intereses del análisis multimodal del discurso son las relaciones 'inter-semióticas' (o intermodales) que surgen a partir de la interacción de las opciones semióticas, conocidas como intersemiosis. Según Jewitt (2009), el análisis multimodal "se ocupa del diseño, de la producción y de distribución de los recursos multimodales en contextos sociales" (p. 77) y de la construcción y relación de sentidos mediante el uso de modos o recursos semióticos en los textos (O'Halloran, 2012).

Para Kress y Van Leeuwen (2001), las construcciones de sentidos se producen, primeramente, mediante la multimodalidad, que es definida "como el uso de varios modos semióticos en el diseño de un evento o producto semiótico, así como la forma particular en la que estos modos se combinan" (p. 20) y puede verse como un modelo de significación intersemiótica que conceptualiza la práctica de los procesos de significación que emplean las personas en la comunicación. En segundo lugar, ubicados dentro del estrato del contenido, los discursos son "formas socialmente situadas de conocimiento sobre (aspecto de) la realidad" (ídem, p. 20), conocimientos construidos socialmente, ya sea a nivel familiar o continental, que se transmiten con la intención de propagar el significado de eventos, lugares, actos, situaciones, entre otros. Tomando en cuenta las propuestas de Jäger (2003), Wodak y Meyer (2003), Vergara-Heike (2018) y Vergara-Heidke y Torres-Calderón (2019), entendemos el discurso como un conocimiento compartido por un grupo, una construcción social considerada verdadera en términos de ser aceptada, que sirve para el ordenamiento del mundo, la regulación de los acciones y la forma de pensar que tienen sobre eventos, situaciones, pensamientos o lugares las personas que pertenecen al grupo y que se reproduce mediante los medios de comunicación y por vías orales oficiales y no oficiales.

Un segundo estrato dentro del contenido es el diseño, que Kress y Van Leeuwen (2001) lo definen de la siguiente manera:

Conceptualizaciones de las formas de los productos o eventos semióticos. Hay tres cosas que se diseñan simultáneamente: (1) la formulación de un discurso o las combinaciones de discursos, (2) la (inter)acción particular, en la que el discurso se inserta, y (3) la forma particular de combinar los modos semióticos (p. 21),

por lo que echan mano de los modos para establecer las relaciones sociales que se pretenden comunicar mediante el texto.

Otros dos estratos que se representan en la expresión son la producción, “la organización de la expresión, a la articulación material real del evento semiótico o a la producción material real del artefacto semiótico” (Kress y Van Leeuwen, 2001, p. 5),

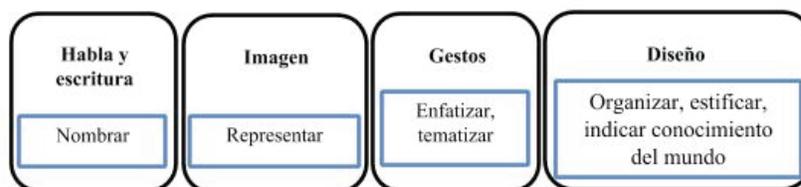
y la distribución, que se identifica como el orden de los elementos que configuran un evento semiótico, a la recodificación técnica.

2. Recursos semióticos o modos

Los modos son “recursos semióticos que permiten la realización simultánea de discursos y tipos de (inter)acción” (Kress y Van Leeuwen, 2001, p. 21), recursos social y culturalmente formados, motivados y establecidos para dar sentido (Kress, 2009) por un grupo y, aunque son producidos por un “sign-maker”, tienen un valor propio en sus entornos culturales, lo que implica que tienen un impacto social mediado por los propósitos de su creación y a la regularidad de su uso en la vida social, es decir, “lo que hace de un modo un modo es su disponibilidad como recurso para producir signos en un grupo socio-cultural” (Kress y Van Leeuwen, 2001, p. 3).

Algunos modos tienen funciones, tal como se observa en la Figura 1:

Figura 1. Modos y funciones



Fuente: Elaboración propia, con base en Kress (2009, p. 64)

Aunque se ha intentado resumir la función de algunos modos, precisa agregar que es imposible dar una lista de los modos existentes en una comunidad de habla, principalmente, porque la variedad de los modos depende de la sociedad, ya que un modo es “lo que una comunidad decide recordar, presentar y usar como un modo” (Kress, 2010, p. 87), siempre con su disposición funcional y formal. A pesar de la dificultad, a continuación se exponen algunos modos fundamentales para el análisis de los anuncios publicitarios.

2.1. Color

El color es considerado por Kress y Van Leeuwen (2002) el modo más complejo por su multifuncionalidad. Mediante el color se puede identificar, mostrar filiación, asociación, proveniencia, dar cohesión y, destaca en el texto, la posibilidad de realizar las tres metafunciones propuestas por Halliday (2014), tal como se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1
Metafunciones y funciones del color

Metafunción del lenguaje	Función del modo
Ideativa	denotar personas, lugares y cosas, clases de personas
Interpersonal	actos de color: impresionar, advertir, intimidar, mandar mensajes
Textual	mostrar diferencias entre un conjunto de elementos, dar coherencia-identificar grupos de semejantes

Fuente: Elaboración propia según Kress y Van Leeuwen (2001, 2002, 2006).

La última función es preciso ampliarla e indicar que el color cumple una función textual pues permite dilucidar las diferencias entre edificios, sillas, por ejemplo, o, por el contrario, crear unidad y coherencia en los edificios de un residencial, y esto da coherencia en los textos, ya que al dar el mantenimiento de un color o una coordinación de colores, un grupo se identifica como parte de un texto mayor. Esta coherencia textual de los colores se puede llamar “esquemas de color”.

2.2 Enmarcado

El enmarcado *-framing-* se refiere a la forma en que los elementos de una composición visual se “encierran” mediante líneas marcadas, elementos de marco pictórico (límites formados por la arista de un edificio, un árbol, etc.), el espacio vacío entre los elementos, las discontinuidades de color, entre otras (Kress, 2009). Según Kress y Van Leeuwen (2001), cuanto más fuerte sea el enmarcado de un elemento, más se destaca su presencia como una unidad de información separada. Asimismo, según Fairclough (2003), este da “cuando la voz de otro se incorpora en un texto, siempre hay decisiones sobre cómo “enmarcarla”, cómo contextualizarla, en relación con otras partes del texto (p. 53) y con las otras voces que componen el texto, por lo que no es lo mismo incluir un comentario mediante el estilo indirecto que usando el estilo directo, por ejemplo, todo esto está permeado por los roles sociales de cada participante.

2.3 Encuadre

Además de las acepciones anteriores para *framing*, es preciso hacer la salvedad de que en Fairclough (2003) y en O’Halloran (2012) también se utiliza para hablar del enfoque que se hace al tomar una fotografía con el fin de destacar un aspecto de un

texto en un plano específico, del ángulo de la cámara y de los movimientos, en el caso de vídeos, por lo que esto no debe considerarse dentro del modo “enmarcado”. En este caso, consideramos más apropiado hablar de “encuadre” para evitar confusiones terminológicas en español y seguimos la propuesta presente en O’Halloran (2012, p. 86) sobre la composición el ángulo o perspectiva de la fotografía (HP, VP, POV) y sobre la distancia tomada para la fotografía (*close-up*, *extreme close-up*, *extreme long short*, entre otros).

3. Representación de actores sociales

Como se anotó anteriormente, la teoría de las funciones del lenguaje fue desarrollada en un principio por Halliday (1979) con su propuesta de función ideativa, interpersonal y textual. No obstante, al profundizar en la representación de los actores sociales, Fairclough (2003) considera las anteriores funciones, amplía la percepción sobre el acto comunicativo y propone que se debe entender que las funciones son: la **representación**, que corresponde a la función ideativa de Halliday; **acción**, cuyo referente sería la función interpersonal -aunque la propuesta de Fairclough hace más énfasis en los textos como formas de (inter)actuar en eventos sociales-, y la **identificación**, relacionada parcialmente con la función textual, pues sirve para dar cohesión a los textos. Valga decir que Fairclough (2003) afirma que “nosotros podemos ver acción, representación e identificación simultáneamente a través de un texto completo o en parte de los textos” (p. 27).

También, para Fairclough (2003), los textos y los agentes sociales no son agentes “libres”, sino que están determinados socialmente, pero sus acciones no lo están. “Los agentes tienen sus propios ‘poderes causales’ que no son reducibles a los poderes

causales de las estructuras y prácticas sociales (...). Los agentes sociales texturizan los textos, establecen las relaciones entre los elementos de los textos” (p. 22), por lo que se pueden analizar al abordar un texto. Por ejemplo, afirma Fairclough (2003) que los actores sociales “participan en procesos sociales”, en las cláusulas son participantes o circunstancias, tienen rasgos contextuales (género, edad, profesión, entre otros) y aspectos sociocognitivos (identidad, filiación de grupo, creencias, estereotipos, entre otros), por lo que la representación de los actores

sociales tiene un significado social y su representación en los textos no es fortuita.

Además, al analizar un texto, según Fairclough (2003), es posible determinar si la representación de los actores sociales evidencia que se suprimen, se excluyen o se incluyen, así como las estrategias por las cuales se hace, tal como se resume en la Tabla 2. Esta interpretación y definición de los actores sociales mantienen las bases foucaultianas sobre el poder simbólico como control.

Tabla 2
Representación de los actores sociales

Exclusión	Supresión: no se mencionan del todo en el texto
	<i>Backgrounding</i> : se menciona en alguna parte del texto, pero tiene que ser inferido en otras partes.
Inclusión	Pronombre/nombre: cuando el actor social mostrado mediante un pronombre o un nombre
	Rol gramatical: si el actor social tiene un rol de participante, circunstancia o nombre posesivo o pronombre dentro de una cláusula.
	Activo/pasivo: si el actor social realiza la acción o la recibe, es el afecto o el beneficiario.
	Personal/impersonal: los actores sociales pueden representarse ya sea personalmente o impersonalmente (abstracciones).
	Nombrado/clasificado: los actores sociales pueden aparecer con un nombre o en términos de clase o categoría (p. e. el doctor) o términos generales (los doctores).
	Específico/genérico: donde los actores sociales son clasificados, pueden representarse específicamente o genéricamente (todos los que pertenecen a un grupo).

Fuente: Elaboración propia, según Fairclough (2003, pp. 145-146).

Cabe decir que esta representación puede visualizarse tanto en imágenes como a nivel textual, por lo que el análisis es posible hacerlo en ambos modos de los textos. Además, es pertinente agregar que algunas de las categorías dicotómicas pueden ser analizadas gradualmente, ya que tanto textual como visualmente la función de los personajes puede tener, por ejemplo, un rol pasivo receptor o pasivo circunstancial, por lo que hemos decidido analizar el rol de los personajes según las categorías de exclusión e inclusión de Fairclough (2003) y en vez de una dicotomía “activo/pasivo”, consideramos que es necesario clasificar las acciones en activo, pasivo, estativo y receptor.

4. Discursos sobre discapacidad

Al tratar de definir en qué consiste la discapacidad, López (2006) afirma que el hecho mismo de utilizar esta palabra “implica una matización lingüística que responde a un determinado posicionamiento conceptual” (p. 1). Consideramos que es necesario ampliar esta idea y plantear que es un acto de posicionamiento ideológico con concepciones predefinidas sobre la persona en general y sobre los estereotipos de belleza, de normalidad y de funcionamiento en sociedad, es “el conocimiento sobre discapacidad que se comparte dentro de un grupo social y que guía sus actos sociales e interpretaciones” (Vergara-Heidke, 2018, p. 5), que ha pasado de la consideración de problema a la de hacinamiento, de enfermedad, hasta la actualidad, que busca ser de inclusión.

Como fundamento de nuestra posición, es preciso mencionar que Gimeno (2008) apunta que el discurso de la discapacidad se caracteriza por la “opresión y discriminación” (p. 1). Asimismo, tal como lo expone Vergara-Heidke (2018), este discurso es “el conocimiento sobre discapacidad que se comparte dentro de un grupo social y que guía sus actos sociales e interpretaciones” (p. 5), es decir, no se limita a lo verbal, sino que abarca lo mental, social, comunicativo y no comunicativo. Además, Corker (2008) y Peters (2008) afirman que el discurso de la discapacidad se configura mediante la relación con la cultura de la discapacidad que abarca tanto lo personal, íntimo, familiar como lo público, por lo que en la existencia de una cosmovisión, la perspectiva histórico-lingüística es fundamental, ya que se presenta como una “cosmovisión sincrética” en la que “la cultura de la discapacidad existe sin importar si yo manifiesto o no ‘soy discapacitada’ o si me identifico con una comunidad de personas con discapacidad” (Peters, 2008, p. 161).

Considerando lo anterior, se puede decir que el discurso de la discapacidad conlleva un proceso cultural expreso en las personas y en las formas de comunicación; es un posicionamiento ideológico respecto de una serie de aseveraciones sobre la discapacidad que se vincula con parámetros impuestos por la sociedad respecto de la belleza, la normalidad y la producción, entre otros, que se proyectan en las PCD y se muestran en los contextos en los que se desenvuelven, en las acciones que desarrollan y en las formas en las que se les representa socialmente.

Así las cosas, al profundizar en los discursos de discapacidad hay que decir que los autores consultados exponen varias clasificaciones, no obstante, consideramos que lo más apropiado es hablar de tres discursos más comunes y un cuarto que se encuentra en un estado emergente (López, 2006; Palacios, 2008; Francisco, 2003; Cebrián, 2010; Toboso-Marín, 2013; Victoria, 2013; Vergara-Heidke, 2018; Vergara-Heidke y Torres-Calderón, 2019).

MARCO METODOLÓGICO

Con base en los lineamientos metodológicos del análisis multimodal expuestos en Kress y Van

Leeuwen (2001, 2002, 2006) y Kress (2009, 2010, 2012), en el presente trabajo se aplicó un análisis multimodal a un total de 68 anuncios publicitarios sobre discapacidad que se pautaron en los periódicos costarricenses *La Nación*, *La Extra* y *La Teja*, principales periódicos de la prensa escrita de Costa Rica, tanto por su difusión como por la variedad de lectores meta.

Para el análisis se revisaron todos los anuncios publicados en los periódicos durante el 2014, 2015 y 2016, se contabilizaron tanto aquellos que tenían relación con discapacidad como los que no la tenían. Seguidamente, se registraron los anuncios que cumplieran con los criterios de selección: el uso de algún término relacionado con la discapacidad/diversidad funcional o que mostrara a una persona con alguna condición discapacitante. Luego, se identificó la fecha, el tamaño de los anuncios y el periódico de publicación. Para cada anuncio analizable se estableció un criterio de registro según las iniciales del periódico de aparición (LN, DE o LT), la fecha de publicación (ej.: 29022014) y la página (94A).

Tomando en consideración nuestra posición sobre los modos, tal como se expuso anteriormente, los 68 anuncios publicitarios que tienen relación con discapacidad o diversidad funcional se analizaron multimodalmente para determinar cuáles son los recursos semióticos empleados, cuáles son las funciones de cada modo y cómo se interrelacionan estos para construcción de los discursos sobre discapacidad. Es importante notar que se parte de la idea del objetivo persuasivo de la publicidad, por lo que se considera que los modos son empleados para evidenciar el objetivo, y que hay un proceso de creación motivado (Adam y Bonhomme, 2000).

Finalmente, con base en la propuesta de Fairclough (2003) sobre los actores sociales y la teoría de la multimodalidad de Kress y Van Leeuwen (2001, 2006) sobre los recursos semióticos, se identificó la forma de representación de las personas con discapacidad en los anuncios publicitarios y los recursos semióticos empleados para la configuración del sentido. Para esto, se han establecido las siguientes categorías de análisis: en primer lugar, los personajes del anuncio con énfasis en el protagonista y el

rol que tienen dichos personajes y, en segundo lugar, la representación de los actores sociales en las categorías de análisis de la relación interpersonal entre participantes del anuncio, la forma de comunicación y la proxémica respectiva.

Respecto de estos discursos, el primero es el de prescindencia o eugenésico, caracterizado por la exclusión de las PCD y su total discriminación socialmente, seguido del médico rehabilitador, cuya base está en la medicina como fuente de definición de “normalidad” y el papel de las PCD dentro de esta categoría (Palacios, 2008 y Victoria, 2013). El tercer discurso es el discurso social, que tiene una base integracionista en el que se rechaza la noción de “castigo divino” y de “enfermedad”, presente en los anteriores discursos, y que propone la necesidad de entender la discapacidad desde una perspectiva ecológica-holística, por la relación de la persona con su entorno y con la constitución de barreras sociales.

Desde nuestra perspectiva, es necesario hacer una división entre el mencionado discurso social-integracionista y la perspectiva inclusiva, un cuarto discurso, ya que “la integración nos induce a creer que podemos escoger qué seres humanos tienen derecho a estar en las escuelas, en los parques de diversiones, en las iglesias, en los ambientes de trabajo, en todos los lugares” (Francisco, 2008, p. 19), por lo que nos atrevemos a establecer un cuarto discurso de discapacidad -mencionado por Cebrián (2010) como un movimiento “emergente”: el discurso de diversidad funcional. Además, planteamos que su objetivo es la inclusión, es decir, el rechazo a la clasificación y la selección de personas por sus limitaciones, dificultades, la búsqueda del trabajo en las necesidades como algo propio del ser humano.

En términos generales, desde el discurso de diversidad funcional “incluir es la creencia de que todos tienen derecho de participar activamente en la sociedad. Como parte de su ideología, la inclusión viene para derribar las barreras cristalizadas en torno a grupos estigmatizados” (Francisco, 2008, p. 20), de modo que la sociedad atiende las necesidades de todas las minorías y promueve su inserción en todos los ámbitos, sin separación, sin clasifica-

ción y sin distinción para atender las necesidades de las minorías.

RESULTADOS

A continuación, se exponen los principales resultados de la revisión de 42.393 anuncios publicitarios. No obstante, hay que decir que solo 68 de este gran número fueron analizables ya que cumplían los requisitos de selección de la muestra indicados anteriormente. Primeramente se presenta la información según los planteamientos teóricos de Kress y Van Leeuwen (2001, 2010), luego se comentan las relaciones intersemióticas presentes en los anuncios y que constituyen un conjunto semiótico y se concluye con la representación de los actores sociales desde los lineamientos de Fairclough (2003).

1 Modos

1.1 Distribución: posición

Tal como se ha presentado en el apartado correspondiente, para Kress y Van Leeuwen (2001), un modo es capaz de crear significados, tiene valor sociocultural y puede llegar a ser por sí solo un recurso semántico muy importante para la construcción de sentidos. Lo que se quiere decir con esto es que las personas, conscientes del valor del color, de la tipografía, entre otros modos, emplean estas herramientas para la construcción de discursos que, a su vez, están cargados de mensajes ideológicos; siempre desde una posición social compartida de sentidos.

Concretamente, según el análisis, uno de los estratos de significación de mayor empleo para la construcción de significados es el de la distribución, principalmente el modo de la posición, pero ¿a qué nos referimos con posición? Desde nuestra perspectiva, la presentación de las personas u objetos en una determinada posición o perfil tiene un fin motivado, dentro de las cuales se encuentran establecer líneas de lectura y enfocar elementos del anuncio que resultan vinculantes con la temática de la discapacidad.

En el caso de los anuncios, la posición tiene el objetivo, principalmente, de destacar el beneficiario del anuncio; por ejemplo, en la Figura 2 se observa el

perfil de la silla de ruedas que se ubica en el plano central, seguido del mensaje “Regale transporte con seguridad y comodidad” y de ¢95 000. Según el orden de lectura y por la posición destacada de la

silla, la ubicación de la persona con discapacidad en el plano central de lectura tiene un orden jerárquico.

Figura 2



Fuente: LN-080316-P3

Figura 3



Fuente: DE-291016-P26

Figura 4



Fuente: DE-01116-P23

En el caso del anuncio en la Figura 3, se presenta la posición central de la persona entre los demás participantes del anuncio y, nuevamente, es una persona en silla de ruedas. Cabe decir que esta combinación de ubicación central en el anuncio y la utilización de una silla de ruedas aparece en el 63% de los anuncios analizados. Además, cuando se empleó en los anuncios una silla de ruedas, siempre aparecía en una posición central de lectura, ya sea que una persona la usara o que estuviera vacía (Figura 4).

la persona en silla de ruedas dentro del grupo “vulnerable”, en este caso al lado de la mujer embarazada, y no con las demás personas.

Desde una perspectiva crítica, la posición de las PCD tiene el objetivo de mostrar a la persona beneficiada, por un lado, desde su condición de PCD. Por otro, hay que decir que se resalta aquello que la hace parte de esta población, por lo que se puede afirmar que se recurre a la idea de que las PCD son diferentes y que tienen algo que las marca e identifica, es decir, mediante la posición se les resalta aquello que marca su condición de discapacidad y por lo que son diferentes. La forma en la que se marca la condición discapacitante se produce cuando no aparece una persona, sino que solo hay texto o una silla de ruedas en el anuncio, como la Figura 4.

Para continuar con nuestra afirmación sobre la existencia de prácticas discursivas discriminatorias en los anuncios, es preciso decir que no solo la posición central es determinante para resaltar a la PCD, véase el anuncio de la Figura 12, que se le ubica a

Figura 5



Fuente: LN-290515-P25

Figura 6



Fuente: LN-031215-P9A

A nivel textual, además de utilizarse para hacer énfasis en las personas con discapacidad, en los anuncios analizados se encontró una recurrencia en la aparición de temas particulares para cada anuncio y aparecían en la ubicación en planos centrales también, normalmente inferiores a las imágenes de PCD. Como se observa en la Figura 5 y en la Figura 6, los lemas “La peor discapacidad es la de no darse cuenta que somos iguales”, “Anónimo” y “Luchemos por la igualdad y reconozcamos el esfuerzo de quienes la hacen valer” se ubican en el plano central e, incluso, en la Figura 6, superpuesto a la imagen.

Aunado a la anterior, es preciso agregar un asunto muy importante para el análisis de los anuncios publicitarios: el realce es un modo en relación inter-semiótica que se emplea a lo largo de los anuncios como refuerzo para la creación de significados. Así, por ejemplo, no podemos obviar el empleo de la tipografía en mayúscula, los diferentes tamaños, las comillas, el enmarcado con líneas o en un rectángulo, entre otros, para facilitar la comprensión del receptor (Vergara-Heidke, 2012) del mensaje de los anuncios y reforzar la idea de que los beneficiarios de los anuncios son las PCD. Esto se refuerza con la clara diferencia que hay con la forma y el tratamiento de la frase de gancho y elementos del componente redaccional, ya que estos se refieren directamente al anunciante y tienen el objetivo de exaltar la labor que hace las instituciones emisoras en el anuncio que refieren directamente al anunciante, tal como se profundizará con el modo color.

1.2 Color

Como afirman Kress y Van Leeuwen (2001), el color es un modo plurisignificativo y permite crear sentidos propios a lo largo del esquema de color, e incluso se puede hablar de actos de color, según su metafunción del lenguaje. En el caso de los anuncios analizados, las relaciones de color que se establecen son la de representación, con el fin de demarcar la separación de las personas relacionadas o externas al emisor del anuncio, tanto a nivel textual como visual. Sirva de ejemplo la Figura 3, en el que el color blanco del texto (¿podríamos pensar que también a nivel visual?) se relaciona directamente

con las personas pertenecientes a la institución, mientras que en amarillo se presenta todo lo vinculado con “discapacidad” textual y visualmente, tal como se muestra en la Figura 7:

Figura 7

Relación de colores

Blanco: GRUPO ICE SUSCRIBE DECLARATORIA DE, SOMOS IGUALES EN, GRUPO ICE, 5 personas sin discapacidad.
 Amarillo: DERECHOS Y EN DIGNIDAD, ESPACIO LIBRE DE DISCRIMINACION, 4 personas con discapacidad de diferente índole, enmarcado del logo.

Fuente: DE-291016-P26

Como se puede ver, por un lado, lo suscrito al emisor es de color blanco, está en el centro del logo y muestra el marco legal y de obligatoriedad para la empresa de ser parte del tópico “discapacidad”, además de mostrarse como una institución que busca la igualdad. Por otro lado, al adentrarnos en el uso de los colores, se puede observar que todo lo amarillo se separa del emisor y se relaciona con las personas con discapacidad, de modo que se resalta la razón del anuncio: derechos, dignidad, no discriminación. Por lo tanto, relacionando este análisis multimodal, podemos notar que, aunque la institución emisora se presente de una manera, la representación del color permite demostrar que se mantiene la separación de las personas con discapacidad, y que se les relaciona con grupos minoritarios y vulnerables, lo que conlleva a la difusión de estereotipos negativos hacia las PCD.

Figura 8



Fuente: DE-110516-P3

Figura 9



Fuente: DE-110516-P3

Figura 10



Fuente: DE-300516-P5

Figura 11



Fuente: DE-031216-P5

Figura 12



Fuente: DE-031214-P3

Continuando con las metafunciones del color, a nivel interpersonal o de acción, las PCD son desplazadas a funciones pasivas, como se mostró en el apartado anterior, tanto a nivel textual por los roles semánticos poco agentivos en los que se ubican, como por el protagonismo de los elementos relacionados con el emisor en los anuncios, como se ve en las Figuras 6, 8 y 9, en las que todas las PCD están recibiendo una ayuda por parte de otro. En el apartado de representación de los actores sociales se ampliarán estos datos.

Por último, respecto de la identificación, podemos observar que el color tiene la función de identificar a lo largo de varios anuncios publicados en los tres años al emisor, el motivo y la función de la pauta. En las Figuras 6, 8, 9, 10, 11 y 12, en las que los colores blanco y anaranjado, propios del logo del emisor, se emplean para enmarcar e identificar los principios del Banco Popular, emisor del anuncio, "Oportunidad", "Inclusión" y el motivo del anuncio "Día Internacional de las Personas con Discapacidad", "Celebramos el Día de Nacional de las Personas con Discapacidad", en el componente textual, y para identificar a los trabajadores del Banco Popular que brindan ayuda a las PCD (la persona que utiliza LESCO en la Figura 10 y con camiseta anaranjada y la corbata anaranjadas en las Figuras 9 y 6, respectivamente).

Por tanto, se puede decir que hay un esquema de color según los colores del anunciante que se representa en el vestuario de las personas, el fondo de las fotografías, el enmarcado de los elementos realzados, la fuente de las letras del componente redaccional, entre otros, y que el color tiene fun-

ciones de acción, identificación y representación, que permiten denotar la forma en la que las PCD se integran a la sociedad, pero desde una posición obligatoria que muestra asistencialismo, es decir, no se les incluye y no se les presenta de forma independiente, por lo que es una actitud discriminatoria.

1.3. Enmarcado y encuadre

Otros modos que se emplean en los anuncios son, aunque en menor medida, el encuadre y podemos decir que los planos y los ángulos tipo *close-up* -en el que se muestran únicamente los rostros de las personas- se perciben como imágenes no discriminatorias, ya que no muestran la condición discapacitante; las hechas en el plano medio o de cintura, que se divide en aquellas con el ángulo de perfil muestran la condición discapacitante como en la Figura 6, como las que se realizan con ángulo frontal en la Figura 5, que se consideran menos discriminatorias y más inclusivas, ya que no se destaca el carácter "discapacidad" en la persona de la imagen; y las del plano corto, y las que son tomadas en el plano entero y general, que dependen de la distribución y ubicación de los elementos para determinar cuál es el sentido que producen.

Tal como se ha mencionado someramente en el desarrollo de cada modo, la construcción de sentidos en los anuncios se da multimodalmente, pues los modos se relacionan entre sí y dichas relaciones permiten establecer procesos sígnicos de representación y exclusión, inclusión y separación de las personas con discapacidad, los emisores de los anuncios y la sociedad en general. Al hablar de color y podría decirse de un posible realce, por ejemplo, es indispensable relacionarlo con la

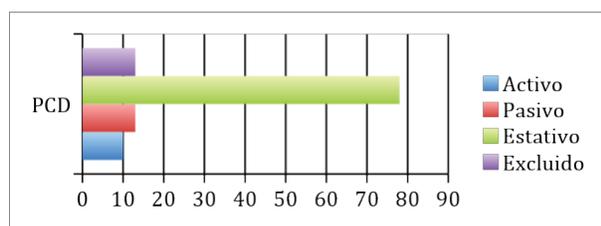
tipografía (fuente, tamaño, negrita, cursiva, color), ubicación, enmarcado a nivel textual y con color, vestuario, ubicación, fondo, distribución de los elementos del anuncio, a nivel de imagen.

2. Representación de las personas con discapacidad

Respecto de la representación de las PCD, el primer criterio de abordaje fue el protagonista de los anuncios y el rol que tiene. Tras el análisis podemos decir que hay un primer punto de crítica; la escasa cantidad de anuncios sobre discapacidad, tal como se ha presentado en Vergara-Heidke y Torres-Calderón (2019), ya que solamente el 0,0015% de los 42.393 anuncios revisados tiene relación con discapacidad, “lo que muestra la invisibilización que se hace de un grupo poblacional que representa un 10,% de la población costarricense” (p. 20), es decir, casi podría afirmarse que hay una nula representación de las PCD en los anuncios publicitarios de la prensa escrita costarricense en el período analizado.

Siguiendo con esta categoría de análisis, para determinar el protagonismo de los actores sociales, se establece que hubo 114 PCD que aparecieron en los anuncios:

Figura 13
Roles de las personas con discapacidad en el corpus analizado



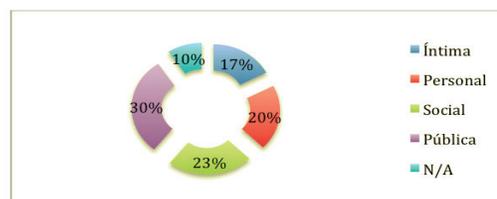
Fuente: elaboración propia

En la Figura 13 se aprecia la distribución de los roles que tienen las PCD en los anuncios publicitarios del 2014 al 2016. Destaca la escasa aparición de estos personajes con roles activos (solamente 10), mientras que los roles menos protagónicos, incluso los de exclusión que son 13, son mayores. Como se observa, el rol estativo es el de mayor aparición (73), es decir, aquel en el que las PCD aparecen posando solamente.

Esta representación de las personas con discapacidad presenta varias ideas sobre las personas y sobre la discapacidad, principalmente, que en la sociedad se les relega a roles menos protagónicos (pasivos, estativos), y que incluso se les excluye. Además, es posible hablar de la existencia de una contradicción ya que, por ejemplo, hay anuncios que buscan, en teoría, ser inclusivos, y cuyo tema se relaciona con las PCD, pero no presentan ninguna imagen alusiva, sin importar el rol que cumpla, aunque se esperaría que fuera activa.

A nivel textual, el protagonismo lo tienen las entidades que pautan los anuncios y se hace mediante la enunciación directa del nombre de la entidad o con el uso de un verbo en primera persona plural con sujeto tácito que refiere a la institución, como en “Hoy nos sentimos orgullosos” en DE-031214-P3 o “Nos unimos” en LN-290314-P7, además de las acciones que se incentivan, por ejemplo: “ACTIVAR”, “REPORTE”, “DENUNCIAR”, “luchemos... reconozcamos”, entre otras.

Gráfico 1
Proxémica de los participantes en los anuncios



Fuente: elaboración propia

En el segundo criterio de análisis (la relación entre los participantes del anuncio), se determinó si hay relación entre los personajes del anuncio y cuál es la distancia entre ellos. En el caso del primer punto, se emplearon 188 personajes (personas o dibujos) y 80 sí se relacionan ya mediante un abrazo, la simulación de una conversación, un gesto, un apretón de manos, entre otros; mientras que 72 de estos no lo hacen. Precisa añadir que hubo 36 casos en los que no había forma de relacionarse porque la persona aparecía sola en un recuadro o en el anuncio en total o que no había persona en el anuncio.

De los casos en los que se relacionaban, tal como se muestra en el Gráfico 1, la distancia pública, que es considerada como “la distancia entre personas que son y se mantienen desconocidos” (Kress y Van Leeuwen, 2001, p.125), es la más frecuente con un 33%, seguida de la distancia social (23%), la personal (20%), la íntima (17%) y destaca en estos datos que la relación “N/A” que representa aquellos anuncios en los que no hay personas o que las personas que aparecen no tienen contacto entre sí pues están en marcos diferentes.

En términos generales, a raíz de este análisis se puede afirmar que, aunque los anuncios en el plano textual hacen referencia a un “nosotros” cercano, visualmente podemos determinar que las personas con discapacidad son desplazadas a roles secundarios (pasivos, estativos y excluidos) y la relación que se establece mediante la información proxémica hace notar que hay una discrepancia entre la forma textual y la imagen mostrada, ya que es más común la separación, la distancia entre las personas que representan al emisor y los objetos que sirven de referencialidad y las PCD.

A MODO DE CIERRE

A nivel teórico, se revisaron los discursos sobre discapacidad y como primer punto se estableció la diferencia entre el modelo social con una base integracionista y el modelo de diversidad función o inclusivo. Se consideró pertinente hacer la distinción en cuanto a las diferencias discursivas que cada uno de estos dos presenta, por lo que es un primer acercamiento al tema sobre discapacidad desde una perspectiva más amplia que amerita mayor profundización.

Además, se establecieron y caracterizaron los recursos semióticos o modos empleados para difundir la noción de discapacidad presente en los anuncios. Se analizaron las relaciones intersemióticas entre los modos, fundamental para el análisis multimodal y para la construcción de sentidos, pues la ubicación específica de los componentes relacionados con las PCD y el encuadre de estos son los de mayor carga semántica, ya que tienen una función de construcción de sentidos, y que el color tiene fun-

ciones lingüísticas de identificación, acción y representación.

En cuanto a la representación de las PCD en los anuncios, del rol que cumplen y, por ende, el discurso de discapacidad que se presenta a partir del análisis de las anteriores categorías, se caracteriza porque las PCD son invisibilizadas en el discurso publicitario (68 de 42.5 tienen relación con discapacidad), son diferentes (no filiación con los anunciantes), necesitan ayuda (acciones receptoras y roles complementarios), son vulnerables (relación con otros grupos minoritarios vulnerables) y se publica sobre el tema por obligatoriedad (derechos, conmemoración, integración, se les puede excluir visualmente).

Por último, a modo de reflexión, tal como lo presenta Madero (2012) en su estudio, es pertinente decir que al ser un discurso de discapacidad altamente discriminatorio y peyorativo, en el que se promueve una imagen negativa de las PCD, es pertinente cuestionarse, en primer lugar, si en el ámbito publicitario las instituciones que pautan solamente están cumpliendo una obligación o realmente se quiere que haya inclusión de todas las personas; y, en segundo lugar, plantearse la duda sobre el discurso de discapacidad que se reproduce en los anuncios y el que se quiere para las PCD, ya que dista mucho uno del otro, incluso son contradictorios, por ejemplo, al promover la inclusión mediante las palabras y excluir o evidenciar la diferencia en las imágenes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adam, J. M. y Bonhomme, M. (2000). *La argumentación publicitaria. Retórica del elogio y de la persuasión*. España: CÁTEDRA.
- Cebrián, H. M. (2010). *Percepción de la imagen de las personas con discapacidad por los profesionales de los medios audiovisuales*. Madrid: Fundación ONCE.
- Corker, M. (2008). Diferencias, fusiones y bases. ¿Son estos los límites de la representación teórica “precisa” de las experiencias de las personas con discapacidad? En Barton, L. (Comp.), *Superar las*

- barreras de la discapacidad* (pp. 142-164). Madrid: Ediciones Morata.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing Discourse. Textual analysis for social research*. Londres: Routledge.
- Fairclough, N. y Wodak, R. (2008). 10. Análisis crítico del discurso. En Van Dijk, T. A. (Comp.). *El discurso como interacción social. Estudios sobre el discurso II. Una introducción multidisciplinaria* (pp.367-404). Barcelona: Gedisa.
- Ferreira, M.A.V. (2008). De la minus-valía a la diversidad funcional: un nuevo marco teórico-metodológico. *Política y Sociedad*, 47 (1), 45-65.
- Fernández, D. (2016). Educación de personas con diversidad funcional. Algunos apuntes históricos. *Revista de Actualidades Investigativas en Educación*. 16 (3), pp.1-23.
- Francisco, S. (ed.) (2003). *Medios de Comunicación y Discapacidad. Un análisis de la cobertura periodística sobre inclusión social*. Brasil: Programa Regional para América Latina y El Caribe.
- Gimeno, B. (2008). El discurso de la discapacidad. *Revista Transversales*, 12, pp.1-7. Disponible en <http://www.transversales.net/t12bg.htm>.
- Halliday, M. (1979). *El lenguaje como semiótica social*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Halliday, M. (2014). *An introduction to Functional Grammar*. Londres: Arnold.
- Jäger, S. (2003). 3. Discurso y conocimiento: aspectos teóricos y metodológicos de la crítica del discurso y del análisis de dispositivos. En Wodak, R. y Meyer, M. (Eds.), *Métodos de análisis crítico del discurso* (pp.61-99). Barcelona: Editorial Gedisa.
- Jewitt, C. (2009). *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. Londres/New York: Routledge.
- Kress, G. (2009). What is a mode? En Jewitt, C. (Ed.), *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis* (pp. 54-67). New York: Routledge.
- Kress, G. (2010). *Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication*. Nueva York: Routledge.
- Kress, G. (2012). Multimodal discourse analysis. En Gee, P. J. y Handord, M. (Eds.), *The Routledge Handbook of Discourse Analysis* (pp. 35- 50). Londres: Routledge.
- Kress, G., y Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication*. Londres: Arnold.
- Kress, G. y Van Leeuwen, T. (2002). Colour as a semiotic mode: notes for a grammar of colour. *Visual Communication*, 1(3), 343-368.
- Kress, G., y Van Leeuwen, T. (2006). *Reading images: the grammar of graphic design*. Londres: Routledge.
- López, G. M. (2006). Modelos teóricos e investigación en el ámbito de la discapacidad. Hacia la incorporación de la experiencia personal. *Revista Docencia e Investigación. Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, 16, pp. 215-240.
- Madero, G. (2012). *Discapacidad en la publicidad. Departamento de Formación, Empleo, Desarrollo, Igualdad de Oportunidades y Juventud*. Castilla: Consejo Comarcal de Bierzo.
- Manghi, D., Arancibia, M., Illanes, O., Letelier, P. y Zamora, M. (2014). Medios semióticos y definiciones multimodales en las clases de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales en una escuela para jóvenes sordos. *Onomázein* (en línea). Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134532846004> ISSN 0717-1285.
- O'Halloran, K. (2012). Análisis del discurso multimodal. *ALED*, 12 (1), 75-97.
- O'Halloran, K. y Smith, B. A. (s.f.). Multimodal Text Analysis. Disponible en http://multimodal-analysis-lab.org/_docs/encyclopedia/01-Multimodal_Text_Analysis-O'Halloran_and_Smith.pdf.
- OMS. (2011). *Informe Mundial sobre la Discapacidad*. (2011). Organización Mundial de la Salud. Disponible en www.who.int/iris/bitstream/10665/75356/1/9789240688230_spa.pdf.
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la*

- Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid: Cinca.
- Peters, S. (2008). ¿Existe una cultura de la discapacidad? Un sincretismo de tres cosmovisiones posibles. En Barton, L. (Comp.), *Superar las barreras de la discapacidad* (pp. 142-164). Madrid: Ediciones Morata.
- Toboso-Martín, M. (2013). De los discursos actuales sobre la discapacidad en España. *Política y Sociedad*, 50 (2), 681-706.
- Vergara-Heidke, A. (2012). El realce: una propuesta para su conceptualización e identificación. *Filología y Lingüística*, 38 (2), 163-181.
- Vergara-Heidke, A. (2014). El realce: algunos recursos para realizar en textos multimodales. *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*, 40 (1), pp. 231-253.
- Vergara-Heidke, A. (2018). El discurso sobre la discapacidad: exclusión y auto-exclusión desde las familias de personas con discapacidad. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, 19(1), 209-231.
- Vergara-Heidke, A. y Torres-Calderón, G. (2019). Representación de las personas con discapacidad en los anuncios publicitarios en Costa Rica: revisión desde el análisis multimodal. *Logos, Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura* (29), 1, 149-164.
- Victoria, M. J. (2013). El modelo social de la discapacidad: una cuestión de Derechos Humanos. *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, 138, 1093-1109.
- Wodak, R. y Meyer, M. (Eds.). (2003). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Editorial Gedisa.

El café y el desarrollo Histórico-Geográfico de Costa Rica: Vida y obra historiográfica de Carolyn Hall en perspectiva económica

Por: Br. José David Ramírez Roldán¹, Universidad de Costa Rica, Costa Rica

Recibido: 8 de enero, 2019.

Aceptado: 2 de abril, 2019.

Resumen

Si se habla de la renovación historiográfica desde mediados de los años setenta, es de importancia resaltar la investigación de la geógrafa inglesa Carolyn Hall sobre el ámbito de la geografía histórica costarricense. Por eso, el presente artículo reseña la vida académica de Carolyn Hall y sus contribuciones metodológicas a la historia de la historiografía costarricense, dándole atención a su obra principal *El café y el desarrollo Histórico-Geográfico de Costa Rica*. Asimismo, la investigación se adentra en el análisis de su influencia teórica para dar cuenta del aspecto económico de su trabajo.

El café y el desarrollo Histórico-Geográfico de Costa Rica: The life and historiographic works of Carolyn Hall from an economic point of view

Abstract

When talking about historiographic renewal of the mid-70s, one would be remiss not to highlight British researcher Carolyn Hall's work in the field of Costa Rican historical geography. This study surveys Carolyn Hall's academic life and her contributions to methodology in the field of Costa Rican historiography history, paying special attention to her masterwork, *El café y el desarrollo Histórico-Geográfico de Costa Rica*. This research delves into an analysis of her theoretical influence to account for the economic aspect of her work.

José David Ramírez Roldán. El café y el desarrollo Histórico-Geográfico de Costa Rica: Vida y obra historiográfica de Carolyn Hill en perspectiva económica. *Revista Comunicación*. Año 40, volumen 28, número 1, enero-junio, 2019. Instituto Tecnológico de Costa Rica. ISSN: 0379-3974 / e-ISSN1659-3820.

PALABRAS CLAVE:

Teoría económica, Historiografía, Café, Geografía histórica, Enseñanza superior.

KEY WORDS:

Economic theory, Historiography, Coffee, Historical geography, Higher education.

¹ José David Ramírez es Bachiller en Historia, graduado de la Universidad de Costa Rica. Labora como docente en esa misma casa de estudios. Contacto: jdr_r@hotmail.com.

Desde hace cuatro décadas atrás, la existencia de un cambio trascendental en la historiografía de Costa Rica se ha ido ofreciendo por medio de la consolidación científica y de constante profesionalización para las diversas áreas en estudio. Dicha proyección tomó recursos como "...programas de investigación, publicaciones y encuentros académicos..." (Arias, 2010). En otros términos, lo específico de la interpretación histórica es notable en la subjetividad y el posicionamiento de la narrativa científica del pasado y su intérprete, los cuales se alimentan siempre de una constante discusión mediática, ya sea entre los entendidos u otros públicos ajenos a la Academia.

Al iniciar la década de los años setenta, investigadores, en su mayoría extranjeros, como Carolyn Hall, Roger Churnside, Lowell Gudmunson y Jeffrey Casey, aportaron valiosos estudios científicos sobre el tema de la economía y la sociedad a la Academia de Historia Costarricense de aquel momento, gracias a importantes encuentros entre las contrapartes de sus fuentes primarias recabadas y consultadas, especialmente en periódicos y Memorias de Hacienda (Fischel, 1997, p. 49). Además, sus trabajos fueron vistos como incursiones pioneras y renovadas en un análisis metodológico interdisciplinario para lograr una adecuada profesionalización de la historia en Costa Rica, para estudiar el período comprendido entre 1880 y 1930. En menor grado, se ofreció un agregado informativo de índole económico y social, por los historiadores Carlos Araya, Mario Oliva y Vladimir de la Cruz (ídem, pp. 49-50).

Estas interpretaciones de Hall han sido valiosas como marco contextual para el estudio de los fenómenos políticos e ideológicos; así ha sido señalado por Fischel (1997). En ese mismo contexto, la influencia conjunta de los profesores de historia y geografía: Hall, Cardoso, Pérez Brignoli, Tjarks, Gould, Araya Pochet y Paulino González llegaron a transformar con profundidad las temáticas de investigación, gracias a la introducción de novedosos enfoques en los programas del estudio histórico en la década de 1970 (Solórzano Fonseca, 2013, p. 29).

Al hablar de aquella renovación historiográfica dada a mediados de los años setenta, es de suma

importancia, resaltar la excelente investigación de la geógrafa inglesa Carolyn Hall sobre el ámbito de la geografía histórica costarricense. Su trabajo se tituló *El café y el desarrollo histórico geográfico de Costa Rica*, y fue defendido originalmente como tesis doctoral en Oxford para 1972; posteriormente, la escritora se mudó a Costa Rica durante la misma década, y su famosa obra fue pública en 1976, en formato de libro. Empero, a pesar de los años que tiene la obra, sigue siendo un clásico de la literatura del desarrollo económico cafetalero para nuestro país. En efecto, esto ya lo había señalado casi de manera profética la doctora Esther Jimeno: "este trabajo...se va a convertir para los estudiantes universitarios en un "modelo" por su sólida estructura, rigor metodológico, claridad expositiva y profundidad investigaba" (1976).

Afirmaciones como la anterior, se leen y escuchan repetidamente en las bocas y manos de diversos especialistas que se han interesado por la historia de la caficultura costarricense o, como describiría Samper Kutschbach, "...el mejor libro que se ha publicado sobre el tema...". Por consiguiente, voy a proponer entonces que hay una relación posible, entre la revolución historiográfica costarricense y su acercamiento a la aplicabilidad de las teorías económicas. Me ocuparé, para ello, de un caso específico, al estudiar este libro, basado en la tesis doctoral de la profesora Hall; pero no pretendo y no es mi intención, hacer una mancuerna simbiótica con toda la historia de la historiografía costarricense.

Más bien, el presente artículo rescata el aporte historiográfico al campo de la historia económica y eco-agraria costarricense, ofrecido por el texto *El café y el desarrollo histórico geográfico de Costa Rica* de Carolyn Hall. Para ello, se realiza principalmente un análisis metodológico desde la teoría económica que presenta la obra. Además, se muestran algunos aspectos de las representaciones formadas en la opinión académica sobre la profesora Hall.

VIAJE Y TRAYECTORIA INTELLECTUAL DE UNA EXTRANJERA

En esta sección, se presenta consideradamente el aporte intelectual de la Dra. Carolyn Hall "(...)" por su trayectoria como investigadora y como

promotora de la geografía histórica en la región centroamericana...” (Arteaga, 1982, p. 198) y especialmente, en Costa Rica. Además, considero interesante referenciar su labor como mentora y maestra, a la luz de las facetas personales que sean pertinentes para el estudio de ese vínculo.

Samper Kutschbach (2007) ha expresado que “Carolyn Hall fue la arquitecta principal de la Geografía Histórica –propriadamente tal– en y sobre Costa Rica” (p. 9). Esta afirmación se respalda en el enfoque geográfico británico presente en las investigaciones de la profesora Hall, el cual daba un uso aplicado a las fuentes y procedimientos de la ciencia histórica y los mezclaba con herramientas de la Geografía. En fin, el objetivo era revolucionar el estudio de los “procesos geográficos pretéritos y de pertinencia actual” (ibid).

Este tipo de geografía contextualizadora, se logró con medios meramente académicos, brindados por los cimientos intelectuales presentes en la Escuela de Historia y Geografía de la Universidad de Costa Rica; dicho diálogo interdisciplinario mezcló los aportes del abordaje francés e inglés y logró mejoras metodológicas y estructurales en las disciplinas de Geografía e Historia. Asimismo, hay que evidenciar la preparación metodológica dada a los investigadores costarricenses antes de la llegada de la profesora Hall, cuya formación en ambas disciplinas tuvo incursiones pioneras significativas en el quehacer académico de la geografía histórica, especialmente los influidos por la forma de ver y hacer la Historia en la Escuela de los Annales. De hecho, se dio “primero por intermediación española y luego a través de destacados investigadores radicados en el país al mismo tiempo que la Dra. Hall –caso de Ciro Cardoso y Héctor Pérez– o que hicieron sus posgrados en el exterior durante esos años” (ibid). Pero antes de todos estos aportes que revolucionaron la forma de ver el espacio-tiempo del pasado costarricense, hubo estudiosos, tanto nacionales como extranjeros que, de igual forma, procuraron realizar investigaciones preliminares que relacionaran una perspectiva en conjunto de la historia y la geografía. Entre los más importantes se destacaron, Carlos Meléndez (1926-2000) y Gerhard Sandner (1929-2013).

Podríamos irnos más atrás de esa unión entre historia y geografía para continuar hablando sobre la historiografía nacional, pero la profesora Hall ha dejado muy en claro el problema de las obras decimonónicas y en su mayoría, también las anteriores a los años setenta, al expresar que, “durante la última década la investigación en las ciencias sociales ha florecido, como nunca antes en la historia intelectual de Costa Rica. Han proliferado tesis y artículos, informes y monografías. Sin embargo, las obras de interpretación y síntesis son contadas” (Clare, 2011). Hay que anotar que este trabajo mencionado es, “...una obra precursora de lo que ha dado en llamarse historia ambiental...” (Samper Kutschbach, 2007, p. 10) y analizar esa relación entre ambiente y sociedad. El defecto que evidencia la Dra. Hall presente en las obras decimonónicas y anteriores a la revolución intelectual de la ciencias sociales en Costa Rica, no es, ni más ni menos que, el sesgo de un abordaje patrio, tradicionalista y positivista que, más allá de querer hacer una síntesis narrativa y descriptiva, “...pretendía fundamentar una república naciente” (ibid, p. 9).

Carolyn Hall tuvo en cada obra y proyecto investigativo la misma rigurosidad metódica en el cotejo de las fuentes históricas y su aplicabilidad, y las relacionó con las herramientas geográficas. Puede notarse esta firmeza desde su tesis doctoral hasta sus artículos de 1974 y 1975 (Samper Kutschbach, 2007, p. 10).

Además, entre 1976 y 1983, fue pionera en muchos otros campos de estudio, por ejemplo, abordó la historia empresarial desde la investigación histórico-geográfica del proceso agro del país. Para ello, confróntense sus textos de 1976 y 1978 (Samper 2007, p. 10).

Todos sus trabajos ofrecen un destacado enfoque, modulado para crear una excelente perspectiva económica de la geografía regional costarricense, pero uno de sus trabajos con mayor relevancia actual lo brinda al estudiar las disparidades territoriales, en su artículo, “Regional Inequalities in Well-Being in Costa Rica”, de 1984. Durante las décadas de los ochenta y noventa, interpretó el territorio nacional con temáticas como las evoluciones económicas de los ecosistemas indígenas, la herencia colonial, los

cambios paisajísticos, las disparidades regionales de la distribución de la riqueza y el ordenamiento territorial en Costa Rica, vistos "...desde las cuestiones físico-geográficas y ambientales..." (Samper Kutschbach, 2007). Además, esta investigadora siempre buscó estudiar el campo interdisciplinario entre la Historia y la Geografía (Hall, 1989).

La Dra. Hall tuvo también aportes medulares que marcarían el estudio centroamericano y proyectarían el ámbito histórico-geográfico costarricense a escala ístmica. Pero su contribución más importante fue haberse dedicado a producir durante más de una década, el *Atlas Histórico de Centroamérica* (Hall, Pérez y Cotter, 2003). Su versión original fue publicada en inglés.

Es necesario resaltar que los historiadores costarricenses, gracias a los medios públicos formales, no vieron de mala gana la intervención y contribución intelectual a la geografía e historia de Costa Rica y del istmo centroamericano. Todo lo contrario, posiblemente, acostumbrados a recibir aportes foráneos como academia y en un contexto más abierto a distintos posicionamientos científicos, la década de los setentas marco el inicio de una "...Geografía Histórica moderna, con solidez conceptual y metodológica" (Samper, 2007). Así:

como figura fundacional y preeminente... a esta británica que llegó como joven estudiante de posgrado a hacer su trabajo de campo, se enamoró del país...y se quedó hasta la fecha, aportando al medio académico nacional, con sus potencialidades y sus limitaciones, la solidez de una Geografía pensada históricamente, y contribuyó asimismo a sus diálogos con una Historia que tomaba mayor conciencia de su dimensión geográfica (Samper Kutschbach, p. 10).

Finalmente, Carolyn Hall siempre fue exigente como profesora que, muy en consonancia con la rigidez de sus trabajos, se adoptó de forma "...desinteresada en la popularidad fácil, e incapaz de claudicar, pero igualmente empeñada en mostrar a sus estudiantes y colegas que era posible y necesario, siempre, mejorar" (Samper Kutschbach, 2007,

p. 9), como lo señala su compañero de labores, Mario Samper, quien también apreciaba su "...calidez humana que se expresa más fácilmente fuera del salón de clase o de reunión, en su hospitalaria acogida, en la charla informal y en los momentos difíciles de la vida" (ibid), mientras se constituía diversos trabajos académicos editoriales a su nombre. Ahora bien, estamos frente a una colectividad ístmica adscrita a los aportes científicos de la Dra. Hall, donde se construía una relación epistemológica y metodológica "...entre Geografía e Historia, sobre el objeto de estudio y la naturaleza de la Geografía Histórica como campo" (ibid, p. 9), ofreciéndose a sí misma, una inmortalidad como personaje intelectual en la historia de la historiografía centroamericana.

ANÁLISIS TEÓRICO-METODOLÓGICO DE LA ECONOMÍA EN HALL

El libro *El café y el desarrollo Histórico-Geográfica de Costa Rica*, como ya se ha señalado bastante, dio el primer gran acercamiento al significado del cultivo del café en nuestro país. Antes de la década de los setenta, la evolución de la industria cafetalera no había sido estudiada de forma científica; el enfoque novedoso y la nueva metodología utilizada en la obra de la Dra. Hall, fue particularmente revolucionario en Costa Rica, y resultó la piedra angular de un renovado marco de estudio para el campo histórico-geográfico, el cual modernizó con métodos disciplinarios traídos de su alma mater, la Universidad de Oxford.

Al inicio de la obra, su autora, deja en claro, en los siguientes términos, la búsqueda "...de la localización e interrelaciones de los diferentes fenómenos relevantes al tema de la industria cafetalera...así como de examinar la contribución de esa industria a los procesos de cambio geográfico de Costa Rica a través del tiempo" (Arteaga, 1982). Por ende, durante toda su obra, se aprecia una profunda inmersión en documentos históricos, estadísticos y asentamientos agrícolas y se destaca la búsqueda de fuentes primarias encontradas en la Biblioteca Nacional de Costa Rica o archivos públicos y privados (por ejemplo: el Archivo General de las Indias, el Archivo Nacional de Costa Rica y los archivos de los hacendados en Costa Rica), con lo que logró

emplear censos estadísticos, protocolos coloniales, registro de la propiedad, revistas y periódicos.

La Dra. Hall, no se aparta del esquema tradicional de la teoría de la dependencia y el análisis macroeconómico, criterios muy en boga de aquellos estudiosos del campo económico durante los años sesenta y setenta, quienes querían explicar el subdesarrollo en los países latinoamericanos. En su obra, se tratan términos como “renta *per cápita*” y “consumo” y se estudia la mortalidad infantil desde el campo democrático. Empero, matiza esta teoría económica con un criterio más contextualizador, donde su metodología moderna “...toma en cuenta las estructuras básicas y la evolución histórica de los fenómenos que caracterizan al tercer mundo” (ibid).

Su análisis de la historia agro-económica con respecto a la aparición del grano de oro y su arraigo en la sociedad costarricense, posee una influencia estructuralista que revela distintos datos interesantes; por ejemplo, resultan indudables las mejores condiciones sociales de los campesinos propietarios en Costa Rica, comparadas con las de los trabajadores de las grandes haciendas guatemaltecas o salvadoreñas, donde la estructura material condiciona lo social, las relaciones económicas mutan como evidencia empírica en el ámbito de lo social (ibid, p. 200).

Por otro lado, la autora logra demostrar una sobresaliente relación en el desarrollo de la economía cafetalera y las instituciones, este punto de vista institucionalista nos acerca a comprender el papel del proceso evolutivo de las instituciones sociales para la formación del comportamiento económico del mercado caficultor; por ejemplo, dentro de estas medidas estatales, aparece en 1969 la publicación del “Primer Plan Nacional de Política Cafetalera”, asimismo, se toma en cuenta intentos de regular del mercado exportador, por medio de la creación del Instituto de Defensa del Café, institución que posteriormente pasó a llamarse la Oficina del Café. De hecho, “esta dependencia tomó medidas para reglamentar los pagos hechos por el grano dentro de Costa Rica y también para proteger los precios y mercados de los exportadores” (ibid, p. 199).

REFLEXIÓN

Con el deseo de profundizar aún más en el tema, me dediqué a la tarea de buscar información complementaria en otras fuentes bibliográficas, con la sorpresa de encontrarme en un libro llamado *Café, sociedad y relaciones de poder en América Latina*, editado por William Roseberry y Lowell Gudmundson, una llamativa nota al pie en el capítulo IV escrita por Mario Samper, llamado “Tiempos Difíciles: Los caficultores colombianos y costarricense entre la prosperidad y la crisis, 1920-19362 (Samper Kutschbach, 2001). Así, en una de las notas aclaratorias, se nos comunica a los lectores que la tesis de la Dra. Hall analiza parcialmente los datos del censo cafetalero de 1935, ya que se llega a omitir curiosamente la información sobre cafetos por finca. Paralelamente, se señala que la tesis del profesor Rodrigo Facio (1941), fue tomada en cuenta por Hall, pero también, llega a dejar de lado el estudio minucioso de Facio dentro de su reproducción y comentarios de datos presentados el año anterior por el director del Instituto de Defensa del Café (Roseberry y Gudmundson, 2001, p. 261).

En fin, la obra dibuja en la mente del lector con trazos finos y cuidadosos un recorrido histórico de la Costa Rica de inicios del siglo XIX hasta 1971, y más allá del ejercicio narrativo, “analiza con mucho detalle la infraestructura económica de la industria del café y su evolución, así como la colonización agrícola en y fuera del Valle Central, para concluir con un análisis del “Café y la Crisis del Subdesarrollo entre 1934/71” (Arteaga, 1982, p. 261).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Arias, D. (2010). Historiografía sin camisas de fuerza, o las prácticas del comentar: en torno al libro de Isabel Gamboa Barboza, *En el Hospital Psiquiátrico. El sexo como (lo)cura. Isthmo Revista virtual de estudios literarios y culturales centroamericanos*, (21), 1-25. Disponible en: https://www.academia.edu/9397537/_2010_Historiograf%C3%ADa_sin_camisas_de_fuerza_o_las_pr%C3%A1cticas_del_comentar_en_torno_al_libro_de_Isabel_Gamboa_Barboza_En_el_Hospital_Psiqui%C3%A1trico._Elsexo_como_lo_cura_Isthmo_jul-dic_2010.

- Arteaga, R. (1982). El café y el desarrollo histórico-geográfico de Costa Rica de Carolyn Hall. *Revista de la integración y el desarrollo de Centroamérica del Banco Centroamericano de Integración Económica*, (40), 198-201.
- Clare, P. (2011). *Reflexiones para una historia ambiental de Costa Rica relevante y pertinente*. Del Proyecto Agua, Tierra, Aire y Bosque: historia y medio ambiente en Costa Rica (Siglos XIX-XXI), San José: CIHAC.
- Facio, R. (1941). *Estudio sobre economía costarricense*. (Tesis de licenciatura en Derecho). Universidad de Costa Rica, Costa Rica.
- Fischel, A. (1997). Historiografía y Educación en Costa Rica: un aporte. En Martínez, A. y Narodowski, M. (Comp.), *Escuela, historia y poder* (pp. 37-54). Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Hall, C. (1989). La geografía histórica: un campo interdisciplinario entre la geografía y la historia. En Fonseca, E. (Comp.), *Historia. Teoría y métodos* (pp. 42). San José: EDUCA.
- Hall, C. (1984). Regional Inequalities in Well-Being in Costa Rica. *Geographical Review*, 74, 1, 48-62.
- Hall, C. (1976). Los archivos de Keith: algunos aspectos de la geografía histórica de Costa Rica. 1871-1873. *Revista de Costa Rica*, 11, 101-127
- Hall, C. (1981). *Costa Rica una interpretación geográfica con perspectiva histórica*. San José: Editorial Costa Rica y Universidad Nacional.
- Hall, C. (1976). *El café y el desarrollo histórico-geográfico de Costa Rica*. San José: Editorial Costa Rica.
- Hall, C. (1975). La expansión de los transportes en Costa Rica. *Revista Geográfica de América Central (Costa Rica)*, (2), 3, 9-26.
- Hall, C. (1974). La jerarquía urbana de Costa Rica: una consideración de la aplicación de modelos geográficos. *Revista Geográfica de América Central (Costa Rica)*, 1, 25-48.
- Hall, C. (1978). The Tuis Archives: Cattle Ranching on The Frontiers of Colonization in Costa Rica. 1873-1876. *Revista Geográfica (Instituto Panamericano de Geografía e Historia)*, 86-87, 101-117.
- Hall, C. (1978). *Cóncavas: formación de una hacienda cafetalera, 1889-1911*. San José: Editorial Universidad de Costa Rica.
- Hall, C., Pérez, H. y Cotter, J. (2003), *Historical Atlas of Central America*. Norman: University of Oklahoma Press.
- Jimeno, E. (1976). Carolyn Hall: El café y el desarrollo histórico-geográfico de Costa Rica. *Revista Geográfica de América Central*, 1 (4), 108- 111.
- Martínez, A. y Narodowski, M. (1997). *Escuela, historia y poder: miradas desde América Latina*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Roseberry, W. y Gudmundson, L. (2001). *Café, sociedad y relaciones de poder en América Latina*. San José: EUNA.
- Samper Kutschbach, M. (2007). Carolyn Hall y el desarrollo de la geografía Histórica en Costa Rica. *Revista Historia*, 55-56, 9-12.
- Samper Kutschbach, M. (2001). Tiempos difíciles: los caficultores colombianos y costarricenses entre la prosperidad y la crisis, 1920-1936. En Samper, M. Roseberry, W. y Gudmundson, L. *Café, sociedad y relaciones de poder en América Latina*, (eds.) (pp. 243-310). Heredia: EUNA.
- Solórzano Fonseca, J. C. (2013). Los años cuando el Dr. Ciro Cardoso fue profesor de la Escuela de Historia y Geografía de la Universidad de Costa Rica: impacto en sus discípulos. *Revista de Historia*, 68, 27-39.

Colaboradores

-
1. Adrián Vergara Heidke: licenciado en Lingüística y Literatura, de la Pontificia Universidad Católica de Chile, Magíster en Lingüística, graduado en esa misma universidad, y PhD. En Lingüística (*summa cum laude*) de la Universität de Bremen, Alemania. Se desempeña como profesor adjunto del posgrado en Lingüística de la Universidad de Costa Rica. Contactos: avheidke@gmail.com y adrian.vergara@ucr.ac.cr.
 2. Evelyn Agüero-Calvo: Bachiller en Enseñanza de la Matemática Asistida por Computadora, graduada en el Instituto Tecnológico de Costa Rica (ITCR); también es Máster en Matemática Educativa por el CINVESTAV de México y doctora en Intervención Educativa de la Universidad de Valencia en España. Actualmente es profesora catedrática e investigadora consolidada de la Escuela de Matemática del ITCR. Contacto: evaguero@tec.ac.cr.
 3. Francisco Javier Monje Parrilla: es licenciado en Matemáticas, graduado en la Universidad de Alicante, Máster Universitario en Didáctica de la Matemática de la Universidad de Granada, España y Doctor en Didácticas Específicas en la especialidad de Didáctica de la Matemática. Ha llevado a cabo estudios relacionados con el razonamiento proporcional y también con los aspectos afectivos ligados a la formación de maestros. Contacto: monjev Javier@ua.es.
 4. Gabriel Valdés León: Académico del área lingüística de la Universidad Católica Silva Henríquez, Chile. Editor del área lingüística de la revista *Literatura y Lingüística* de esa misma casa de estudios, docente de Educación en la Universidad Andrés Bello, Chile. Colaboración formativa de la Academia Chilena de la Lengua. Licenciado en Educación, graduado de la Universidad Católica Silva Henríquez; Magíster en Lingüística con Mención en Sociolingüística Hispanoamericana, de la Universidad de Santiago de Chile (USACH) y Máster en Lexicografía Hispánica, de la Real Academia Española

- en convenio con la Universidad de León; Madrid, España. Además, Doctorando en Estudios Lingüísticos y Literarios en sus Contextos Socio-culturales de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Las Palmas, España. Contacto: g_valdes@icloud.com.
5. Gina Torres Calderón: Bachiller en Enseñanza del Castellano y la Literatura y en Filología Española, ambos grados obtenidos en la Universidad de Costa Rica. Actualmente es egresada de la maestría en Lingüística y de la Maestría en Español como Segunda Lengua, en esa misma universidad. Labora como Profesora de Español como Segunda Lengua en el Colegio Británico de Costa Rica y como docente en la Escuela de Ciencias de la Educación Primaria de la Universidad de Costa Rica. Contactos: yinaf608@gmail.com y gina.torrescalderon@ucr.ac.cr.
 6. José David Ramírez Roldán: Es bachiller en Historia, graduado por la Universidad de Costa Rica y ha colaborado para trabajos de investigación en instituciones como la Casa Presidencial de Costa Rica y el Centro de Investigación en Identidad y Cultura Latinoamericanas (CIICLA). Se desempeña como docente en la Universidad de Costa Rica y como investigador independiente de temas históricos y paleográficos. Contacto: jdr_r@hotmail.com.
 7. Laura Sancho-Martínez: Máster en Danza, graduada de la Universidad Nacional de Costa Rica. Se desempeña como docente universitaria de la Escuela de Cultura y Deporte, del Instituto Tecnológico de Costa Rica, y como directora de la Escuela de Cultura y Deporte de esa misma casa de estudios superiores. Contacto: lasancho@tec.ac.cr.
 8. Luis Gerardo Meza-Cascante: Doctor en Educación. Catedrático e Investigador Consolidado 1. Sus áreas de interés incluyen la formación de docentes en matemática, el empleo de tecnología en el aprendizaje de la matemática y los efectos de las emociones en el aprendizaje de la matemática. Autor de libros y artículos sobre estas temáticas. Contacto: gemeza@tec.ac.cr.
 9. Lydia García Martínez: licenciada en Lengua y Literatura Hispánica por la Universidad Nacional Autónoma de México y Maestra en Lingüística Aplicada por la Illinois Estate University. Actualmente se desempeña como docente de español como lengua extranjera en la Universidad Nacional Autónoma de México. Contacto: lydiagam@unam.mx.
 10. Maribel Carmona Herrera: licenciada en Informática, Multimedia y Sistemas por la Universidad Nacional Autónoma de México. Además, es Especialista en Desarrollo de Aplicaciones Multimedia Interactivas, graduada en esa misma casa de estudios. Actualmente labora en el Departamento de Tecnología y Cómputo del Centro de Enseñanza para Extranjeros de la UNAM. Contacto: maribel@cepe.unam.mx.
 11. Martha Calderón-Ferrey: doctora en Derecho por la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica. También es doctora en Intervención Educativa, graduada en la Universidad de Valencia, España. Se desempeña como docente investigadora de la Escuela de Ciencias Sociales del Instituto Tecnológico de Costa Rica. Contacto: micalderon@tec.ac.cr.
 12. Nicolás Garayalde: Doctor en Letras por la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Se desempeña como profesor asistente de la cátedra de Teoría Literaria de la Facultad de Filosofía y Humanidades, en la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina (FFyH-UNC). Además, es becario investigador postdoctoral de CONICET (Argentina) e investigador asociado al Centre de Recherche Interdisciplinaire sur les Modèles Esthétiques et Littéraires (Université de Reims, France). También es investigador adscripto en el Centro de Investigación de la Facultad de Filosofía y Humanidades (Ciffyh) de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Contacto: negarayalde@gmail.com.
 13. Patricia Pérez-Tyteca: es Licenciada en Matemáticas, graduada de la Universidad de Alicante, y doctora en Didáctica de la Matemática, de la Universidad de Granada. Labora en el departamento de Innovación y Formación Didáctica

de la Universidad de Alicante, España. Su investigación se ha centrado en la formación inicial de maestros, fundamentalmente en los aspectos afectivos relacionados con el aprendizaje de las matemáticas. Contacto: patricia.perez@ua.es.

14. Verónica Cruz Rosales: licenciada y Maestra en Pedagogía, graduada de la Universidad Nacional Autónoma (UNAM) de México. Actualmente es estudiante del doctorado en Pedagogía en la misma casa de estudios y labora en el Centro de Enseñanza para Extranjeros, en el departamento de Español de la UNAM. Contacto: veracruz@unam.mx.

15. Zuleyka Suárez-Valdés-Ayala: Licenciada y Máster en la Enseñanza de la Matemática por la Universidad Nacional de Costa Rica. También es doctora en Educación, por la Universidad Estatal a Distancia. Se desempeña como profesora asociada e investigadora 1 en la Escuela de Matemática del Instituto Tecnológico de Costa Rica. Sus áreas de interés en investigación incluyen la formación de docentes en matemática y los efectos de las emociones en el aprendizaje y la enseñanza de la matemática. Ha escrito libros y variados artículos sobre estas temáticas. Contacto: zsuarez@tec.ac.cr.

Condiciones para publicar en la Revista *Comunicación*

La Revista *Comunicación* publica semestralmente (en junio y en diciembre de cada año) documentos originales en los campos de las Humanidades (literatura, lenguaje, lingüística, comunicación, filosofía, sociología, historia, religiones, psicología, artes y pedagogía).

La Revista *Comunicación* recibe colaboraciones nacionales e internacionales, en las siguientes lenguas: Español, Inglés y Portugués.

Las secciones de la revista son las siguientes: artículos, foro, semblanzas, disertaciones, rescate de documentos, reseñas, crónicas, entrevistas y ensayo.

ASUNTOS DE FONDO PARA TODAS LAS SECCIONES

1. Los manuscritos deben tener un carácter principalmente académico o científico, resultado de investigaciones en el área de su interés. También pueden publicarse creaciones literarias originales, cuya calidad será determinada por el Consejo de Revisores y el Consejo Editorial de la Revista. Bajo ningún motivo serán aceptados aquellos documentos donde pueda ser demostrada la existencia de transcripción textual de otra obra (plagio).
2. Los documentos que pretendan incluirse en la sección de artículos, tendrán un mínimo de diez cuartillas y un máximo de treinta.
3. Las contribuciones pueden estar escritas en idiomas español, inglés o portugués.
4. Las contribuciones que deseen publicarse en la sección de "Artículos" deben incluir, tanto en el resumen como en su introducción, una pequeña justificación donde se explique el origen y tipo de investigación, el problema, los métodos de investigación, los hallazgos y sus conclusiones. Además, deberá aparecer explícitamente el proyecto de investigación del cual provienen (si es el caso), es decir, si procede de un proyecto de investigación, cuestión fundamental) y su nombre (si lo posee).
5. La extensión máxima de este resumen será de 250 palabras, y la mínima de 180.

ASUNTOS DE FORMA

1. El manuscrito deberá digitado en el procesador Microsoft Word, letra Times, 12 pts., con interlineado

de 1,5 pts. y márgenes de 2,54 cms. en los cuatro lados de la hoja (arriba, abajo, izquierda y derecha).

2. Los textos deberán digitarse con sangrías, sin espacios entre cada párrafo. Deberán adjuntarse además aquellos signos que no aparezcan en el procesador.
3. Las citas, notas y referencias bibliográficas han de seguir el sistema APA en español, tercera edición en español. Seguidamente se transcriben algunos ejemplos que APA ofrece:

- **En caso de publicaciones periódicas:**

Herbst-Damm, K.L. & Kulik, J.A. (2005). Volunteer support, marital status and the survival times of terminally ill patients. *Health Psychology*, 24, 225-229. doi: 10.1037/0278-6133.24.225.

- **En caso de publicaciones no periódicas:**

Shotton, M.A. (1989). *Computer addiction? A study of computer dependency*. Londres, Inglaterra: Taylor & Francis.

- **En caso de un libro exclusivamente electrónico:**

O'Keefe, E. (n.d.). *Egoism & the crisis in Western values*. Recuperado de <http://www.onlineoriginals.com/showitem.asp?itemID=135>.

4. El manuscrito debe incluir un resumen, redactado con oraciones completas, sin signos especiales y de doscientas cincuenta palabras como máximo, junto con el *abstract* correspondiente y el título del artículo en idioma inglés. Si el autor no desea que el *abstract* se corrija, debe indicarlo y enviar una nota de su traductor, donde certifique la labor realizada. En caso de no poder cumplir con el requisito de la traducción, debe indicarlo en el correo de entrega, junto con la respectiva justificación.
5. El manuscrito debe incluir entre seis y diez palabras clave en español y en inglés, que permitirán la ubicación de sus artículos mediante los sistemas de búsqueda electrónica. Esas palabras clave deben estar ubicadas en algún tesoro reconocido, cuyo nombre se incluirá al final del manuscrito. Se recomiendan los siguientes tesoros:

- Unesco: <http://databases.unesco.org/thessp/>
- Oficina Internacional de Educación y Unesco: <http://www.ibe.unesco.org/es/servicios/documentos-en-linea/tesauro-de-laeducacion-unesco-oie/sexta-edicion-2007.html>
- OECD Macrothesaurus Chapter Headings: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/oeed-macroth/es/index.htm>
- Ciencia y Tecnología: http://thes.cindoc..csic.es/index_SPIN_esp.php
- FAO: http://thes.cindoc..csic.es/index_SPIN_esp.php

El autor puede utilizar otros de su preferencia, siempre y cuando sean de reconocida calidad y lo indique en el documento que envía.

6. Si el autor desea ilustrar su trabajo con alguna expresión gráfica específica, deberá hacerlo saber a la Dirección de la revista, e incluir el material, ya sea dentro del manuscrito o en un archivo separado. Ese material debe incluirse en una resolución de alta calidad (1080 dpi.).
7. Además, cuando se sugiera o se pretenda la inclusión de una imagen gráfica, deberán especificarse las condiciones de publicación de la imagen y respetarse los derechos de autor y de imagen; de igual modo, es necesario incluir los créditos y descripciones de la imagen y presentar a la Dirección de la revista una declaración de permiso para el uso del documento.

Si las condiciones de publicación de la imagen no las puede acoger *Comunicación*, esto se le hará saber al autor.

8. La propuesta enviada deberá estar acompañado de un pequeño currículum del autor o autores, de máximo dos cuartillas, el cual deberá adjuntarse en un archivo aparte.
9. Los documentos que se presenten deben ser originales y no deben haber sido presentados para consideración ante ningún otro órgano editorial o de publicación. Por esa razón, junto con el manuscrito y el currículum, es necesario enviar a la Dirección de la Revista (ecorrales@itcr.ac.cr) una declaración firmada, en la que consten las condiciones anteriores, también en un archivo aparte del manuscrito.

Esta declaración de originalidad puede descargarla de nuestra página web, <http://revistas.tec.ac.cr/index.php/comunicacion/pages/view/Directrices>, o so-

licitarla por correo a recom@itcr.ac.cr o a ecorrales@itcr.ac.cr.

La originalidad del artículo se entiende como producción propia del autor, cuyo contenido no haya sido publicado en todo o en parte en ningún otro medio.

10. El manuscrito enviado debe incluir, al final, la dirección personal (postal o electrónica), el número telefónico del (de los) autor (es) y el nombre del tesauro utilizado.
11. Recibir un documento no presupone que haya sido aceptado para publicación.
12. Los manuscritos deberán enviarse a la Dirección de la Revista, por correo electrónico (ecorrales@itcr.ac.cr), a la página web o al correo regular de la revista (recom@itcr.ac.cr) con sus respectivos archivos adjuntos.

Proceso de evaluación por pares

Sistema de arbitraje

La Revista *Comunicación* solo recibirá artículos que cumplan con la temática y el formato y descritos. Los artículos que no se ajusten a estas especificaciones serán devueltos ad portas.

Cada artículo recibido será revisado por dos personas evaluadoras (pares externos), con la modalidad de "doble ciego"; es decir, la(s) persona(s) autora(s) no sabrá(n) quiénes la(s) dictaminarán y las personas evaluadoras no sabrán la autoría de los artículos que arbitren.

Durante el proceso de arbitraje, tanto las personas autoras como las evaluadoras mantienen el anonimato. Para lograr esta condición, todo nombre o información que induzca a la identificación de estas personas se borrará de los documentos que la Revista le envíe a cada parte.

Resultados de evaluación

Quiénes dictaminarán, según el caso, emitirán alguno de los siguientes fallos:

- Se rechaza el artículo.
- Se recomienda la publicación luego de que las observaciones sugeridas se hayan incorporado.
- Se recomienda la publicación del artículo.

En caso de no haber consenso entre las personas evaluadoras, el artículo se someterá a una tercera, para que su criterio permita decidir si se publica o no.

Los autores son responsables de efectuar los cambios indicados por los revisores, en caso de que así se solicite.

Dictamen definitivo

El dictamen que cada persona evaluadora realiza se discutirá en reunión del Consejo Editorial, el cual emitirá el dictamen definitivo.

La decisión del Comité Científico es inapelable. También es inapelable la edición (diagramación, corrección filológica, traducción, etc.) de la Revista.

Ajustes finales

Si el artículo es aprobado con correcciones, la(s) persona(s) autora(s) debe(n) reenviarlo con los cambios sugeridos. Estos se verificarán mediante una nueva revisión de las personas que lo leyeron la primera vez.

En caso de que no se realicen las correcciones en el tiempo establecido, el artículo será publicado en un número posterior.

Tiempo de duración en el proceso de evaluación: 12 semanas aproximadamente.

Frecuencia de publicación

- Primer número del año: junio de cada año. Fecha de corte. 15 de marzo de cada año.
- Segundo número del año: diciembre de cada año. Fecha de corte. 15 de setiembre de cada año.

Política de acceso abierto

Esta revista provee acceso libre inmediato a su contenido bajo el principio de que hacer disponible gratuitamente investigación al público apoya a un mayor intercambio de conocimiento global.

Ser una revista de acceso abierto, implica que todo el contenido es de libre acceso y sin costo alguno para el usuario o usuaria, o institución. Las personas usuarias pueden leer, descargar, copiar, distribuir, imprimir y buscar los artículos en esta revista sin pedir permiso previo del editor o el autor con fines educativos y no de lucro.

La única limitación de la reproducción y la distribución, y el único papel de los derechos de autor en este ámbito, debe ser dar a los autores el control sobre la integridad de su trabajo y el derecho a ser debidamente reconocidos y citados. (Budapest Open Access Initiative)

LICENCIAMIENTO Y PROTECCIÓN INTELECTUAL

Todos los artículos publicados, están protegidos con una licencia Creative Commons 3.0 (Creative Commons Reconocimiento – NoComercial – SinObraDerivada) de Costa Rica. Consulte esta licencia en: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/cr/>

Las licencias constituyen un complemento al derecho de autor tradicional, en los siguientes términos:

- a. Se impide la obra derivada (es decir, no se puede alterar, transformar ni ampliar el documento).
- b. Siempre debe reconocerse la autoría del documento referido.
- c. Ningún documento publicado en la Revista Comunicación, puede tener fines comerciales de ninguna naturaleza.

Mediante estas licencias, la revista garantiza al autor que su obra está protegida legalmente, tanto bajo la legislación nacional como internacional. Por tal motivo, cuando sea demostrada la alteración, la modificación o el plagio parcial o total de una de las publicaciones de esta revista, la infracción será sometida a arbitraje internacional en tanto que se están violentando las normas de publicación de quienes participan en la Revista y la Revista misma. La institución afiliada a Creative Commons para la verificación en caso de daños y para la protección de dichos productos es el Instituto Tecnológico de Costa Rica, mediante la Editorial Tecnológica y la Vicerrectoría de Investigación.

Las presentes condiciones son indispensables para someter el documento a dictaminación. Su incumplimiento obliga al rechazo ad portas del manuscrito.

Estamos indizados en Scielo, ERIH Plus, e-REVISTAS y Latindex.

¡Gracias por su interés en *Comunicación*!

Requirements to publish in The journal *Comunicación*

REQUIREMENTS FOR PUBLISHING IN *COMUNICACIÓN*, SCHOOL OF LANGUAGE SCIENCES, COSTA RICA INSTITUTE OF TECHNOLOGY

The journal *Comunicación* publishes **original** documents in the fields of Humanities (literature, language, linguistics, communication, philosophy, sociology, history religions, psychology, art and pedagogy).

The sections of the journal are as follows: articles, forum, biographies, dissertations, retrieval of published documents, commentaries, chronicles, interviews, and essays.

ISSUES RELATED TO THE CONTENT IN ALL SECTIONS

1. Submissions must be of a mainly academic or scientific nature resulting from research in the area of interest. Original artistic creations, whose quality will be determined by the Journal's Review Board and Editorial Board, may also be published. The Journal will not accept under any circumstances a document proven to be a textual transcription of another work (plagiarism).
2. Submissions intended to be included in the article section must be at least 10 pages and a maximum 30 pages long.
3. Submissions may be written in Spanish, English or Portuguese.
4. The Contributions to be published in the "Articles" section must include a short rationale explaining the origin and type of research, and state the conclusions both in the abstract and in the introduction. Furthermore, the research project from which the research derives (if applicable), that is, if the submission derives from a research project, a key issue and its name (if it has one).
5. The abstract must be at least 180 words and no longer than 250 words long.

FORMAL ASPECTS

1. Submissions must be written in Microsoft Word processing software, in Times 12 point font, 1.5 spacing and 2.54 cm. margins on each side of the page (top, bottom, left and right). Texts must be indented, without spaces in between paragraphs. Characters that do

not appear in the processing software must not be included.

2. The quotation and bibliographical references must follow APA guidelines (third edition) in Spanish.
3. Submissions must include a summary written in complete sentences, without special characters and no longer than two hundred words, together with an abstract and the title of the article in English. Should the author not wish for the abstract to be edited, he must indicate so and attach a note from the translator certifying the work carried out. Should a translation not be provided, the author must indicate it in the submission email, together with an explanation. Submissions must include six to ten key words in Spanish and English, which will allow the articles to be searched using electronic search engines. The key words must be found in a recognized thesaurus mentioned at the end of the paper. The following thesauruses are recommended:

- **Unesco:** <http://databases.unesco.org/thessp/>
- **International Education Office and Unesco:** <http://www.ibe.unesco.org/es/servicios/documentos-en-linea/tesauro-de-la-educacion-unesco-oie/sexta-edicion-2007.html>
- **OECD Macrothesaurus Chapter Headings:** <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/oecd-macroth/es/index.htm>
- **Ciencia y Tecnología:** http://thes.cindoc..csic.es/index_SPIN_esp.php
- **FAO:** http://thes.cindoc..csic.es/index_SPIN_esp.php

The author may use others of their preference as long as they are highly recognized and they indicate it in the document.

6. If the author wishes to illustrate the work with any kind of graphic art, they must let the Journal Director know in advance and include the material either as part of the submission or in a separate file. The material must be high resolution (1080 ppi.).
7. Furthermore, when the author suggests or intends to include graphic art, they must specify it, as well

as respect the copyright and the image right. Credits and a description of the image is necessary, as well as a statement to the Journal Director consenting to the use the document. Should the publication conditions for the image not be accepted by *Comunicación*, the author will be informed so.

8. The proposal must be sent along with a brief resume of the author or authors no longer than two pages long, enclosed as a separate file. The documents submitted must be **original and have not been turned in for review to any other editorial board or publication**. To this purpose, the author must send the Journal's Direction (ecorrales@itcr.ac.cr) a signed statement acknowledging the abovementioned conditions in a separate file together with the submission and the resume.

The statement of originality can be downloaded from our webpage <http://revistas.tec.ac.cr/index.php/comunicacion/pages/view/Dirrectrices> or be requested via email to recom@itcr.ac.cr.

9. The originality of the paper is understood as the author's individual production, the content of which has not been published in part or in full in any other medium.
10. Submissions must include the author's mail or e-mail address, phone number, and name of the author used. The papers will be subject to double blind peer review (the name of the author withheld), and sent to a third member of the Review Board for a final decision. *Comunicación* also resorts to other external evaluators in order to decide on the submission. If the decision is affirmative, the process continues before the Editorial Board, which discusses and determines its final publishing. This decision cannot be appealed.
11. Reception of a document does not imply it has been accepted for publication.
12. The guidelines for final decisions in our web page may be found at <http://www.editorialtecnologica.tec.ac.cr/revistas/comunicación>.
13. The evaluation process of a document will take at least ten weeks. Once the document has been reviewed by the external evaluators, one of the next scenarios is possible:
 - it is approved for publication with no corrections needed.
 - it is approved for publication but requires corrections by the author.

- it is rejected not to be published. The evaluator's decision cannot be appealed.

The authors are responsible for making the changes required by the reviewers whenever requested.

Edition (layout, proofreading, etc.) by *Comunicación* cannot be appealed.

Submissions must be sent to the Journal's Director via e-mail (ecorrales@itcr.ac.cr) or to the journal's e-mail account (recom@itcr.ac.cr) with the corresponding enclosed files. The publication is biannual, but submissions are received throughout the year.

GUIDELINE RELATED TO COPYRIGHT AND INTELLECTUAL PROPERTY

Any submission or essay published is protected by the Creative Commons (CC) licenses, which constitute a complement to the traditional copyright in the following terms:

- a. Derived works are not allowed (that is, the document cannot be altered, transformed or lengthened).
- b. Authorship must be acknowledged at all times.
- c. No document published in *Comunicación* can have commercial purposes of any nature.
- d. Due to out gratuity policies, payment by the author(s) in exchange for publication is not allowed; likewise, no reviewer(s) may receive monetary compensated for their collaboration.

By means of these licenses, the journal guarantees the author that their work is legally protected both nationally and internationally. Hence, should an alteration, modification, or partial or full plagiarism in one of the publications of this journal be found, the infraction will be subject to international arbitration if it violates one of the publishing regulations of the Journal or the Journal itself. The institution affiliated to Creative Commons for the verification in case of damages is Instituto Tecnológico de Costa Rica, through Editorial Tecnológica and the Vice-Rectoría of Research .

The conditions stated herein are indispensable to submit an article for review. Lack of compliance means an automatic rejection of the article.

The journal is indexed at Scielo, ERIH Plus, e-revistas, and Latindex.

Thank you for your interest in *Comunicación*!



**Le invitamos a participar del
IV Congreso de Profesores de Inglés,
que realizará nuestra institución, del 27
al 29 de noviembre, 2019.**

De igual modo, ponemos a su disposición
nuestra revista, para publicar su ponencia
