

## PRESENTACIÓN

El Instituto Superior de Lenguas fue creado por Resolución N° 123 B del Rector de la Universidad Nacional de Asunción, el 12 de abril de 1965, y simultáneamente, bajo los auspicios de la Embajada de los Estados Unidos para organizar y poner en marcha el proyecto de Licenciatura en Lengua Inglesa. La Licenciatura en Lengua Francesa se inició en el año 1971 y en el año 1972 se dio inicio a la Licenciatura en Lengua Guaraní. En el año 1977 se creó la Licenciatura en Lengua Italiana, que estuvo en funcionamiento hasta 1983.

En 1981, por Resolución N° 1319/81 del Rector de la Universidad Nacional de Asunción, el Instituto Superior de Lenguas pasó a depender académicamente de la Facultad de Filosofía.

La Licenciatura en Lengua Alemana se creó en el año 1985. En el año 2011 se incorpora la Licenciatura en Lengua Portuguesa. En la actualidad, además de las licenciaturas mencionadas, se ofrecen cursos extracurriculares de: alemán, castellano, portugués, guaraní comunicativo y traducción inglés-español. El ISL es además la institución encargada de administrar los exámenes y otorgar las matrículas de traductor público.

Así, el Instituto Superior de Lenguas, ha sido desde hace ya más de medio siglo pionera en el estudio de las lenguas extranjeras y la lengua guaraní. En el año 1977, a partir de un proyecto de quienes en ese momento eran estudiantes del ISL; Natalia Krivoshein de Canese, Feliciano Acosta y Tadeo Zarratea nace la Revista Bilingüe Ñemity. La misma, atendiendo a la necesidad de promover la lengua y la cultura guaraní, estuvo dedicada durante 25 años a publicar materiales culturales, didácticos y académicos sobre la lengua guaraní y el bilingüismo en el Paraguay. En ella colaboraron reconocidos académicos nacionales e internacionales, así como poetas y literatos de la lengua guaraní. Se publicaron un total de 44 números hasta el año 2002.

Desde ese entonces, quedó un vacío en lo que respecta a las publicaciones nacionales sobre estudios de la lengua. Por este motivo, desde hace varios años, he venido trabajando la idea de lanzar una revista con enfoque académico multilingüe desde el Instituto Superior de Lenguas, de manera a brindar un espacio para que los investigadores de la lengua y la literatura, ya sea de lenguas nacionales o extranjeras puedan presentar los resultados de sus estudios de investigación sobre la intersección entre la lengua, la sociedad y la educación. De esta idea y deseo nace “ÑEMITÿRĂ: Revista Multilingüe de Lengua, Sociedad y Educación”. Queremos ofrecer un espacio multilingüe (alemán, español, francés, guaraní, inglés

y portugués) donde investigadores puedan compartir resultados de sus estudios y así colaborar con la producción del conocimiento en esta área tan importante para el desarrollo educativo y cultural de nuestro país.

En este primer número, queremos primeramente brindar un homenaje a los fundadores de la revista Ñemity, por lo que el primer artículo presenta los “Aportes de Natalia Krivoshein de Canese al estudio de la lengua, la literatura y la cultura paraguaya”. En subsecuentes artículos se presenta una amplia gama de trabajos representando a múltiples lenguas presentes en el ámbito local e internacional. Con este puntapié inicial esperamos iniciar una nueva etapa en los estudios de la lengua y la educación en nuestro país de tal manera a posibilitar el intercambio de conocimiento y el crecimiento intelectual desde la Universidad Nacional de Asunción.

**Valentina Canese, PhD**  
Directora  
Instituto Superior de Lenguas

**APORTES DE NATALIA  
KRIVOSHEIN DE CANESE AL ESTUDIO DE LA  
LENGUA, LA LITERATURA Y LA CULTURA  
PARAGUAYA**

**Contributions of Natalia Krivoshein de Canese to the study of the  
language, literature and paraguayan culture**

*Valentina Canese Caballero<sup>1</sup>*

**Resumen**

Natalia Krivoshein de Canese nació en Praga 1926 de padres exiliados rusos quienes emigraron al Paraguay cuando ella tenía 3 años. Comenzó sus estudios de la lengua guaraní en el Instituto de Lingüística Guaraní del Paraguay a los 40 años y al terminarlos y recibir el título de Profesora de Lengua y Cultura Guaraní, continuó en el Instituto Superior de Lenguas de la Universidad Nacional de Asunción donde obtuvo la Licenciatura en Lengua Guaraní. Estando allí, empezó a hacer publicaciones con algunos de sus compañeros y se dedicó al estudio de la realidad lingüística del Paraguay. A través de un enfoque cualitativo descriptivo, este artículo tiene como objetivo principal describir la trayectoria académica y el aporte realizado por Natalia Krivoshein de Canese al estudio y la promoción de la lengua y la cultura guaraní. Algunos de sus aportes más importantes incluyeron su obra –Gramática de la Lengua Guaraní, el diccionario guaraní-español, español-guaraní "Ñe 'ẽ ryru" y la Revista Bilingüe Ñemity fundada con Feliciano Acosta y Tadeo Zarratea. Con estos autores también publicó varias recopilaciones y traducciones de cuentos y fábulas en formato bilingüe. El libro —El español del Paraguay: en contacto con el guaraní publicado en coautoría con Graziella Corvalán es también de importante referencia. Muchas de sus obras fueron reeditadas, algunas múltiples veces como es el caso del diccionario "Ñe 'ẽ ryru". Además, publicó numerosos artículos en revistas académicas. Durante varios años ejerció la docencia universitaria en el Instituto Superior de Lenguas de la UNA donde se dedicó a formar a futuros estudiosos de la lengua guaraní. A través de este análisis, se puede concluir que, gracias a su dedicación al estudio y la promoción de la lengua y la cultura guaraní, Natalia Krivoshein se convirtió en un referente nacional e internacional en su área. Así, su invaluable legado continúa vigente a través de su obra y de todos aquéllos que fueron sus estudiantes y compañeros en el estudio de la lengua guaraní.

---

<sup>1</sup> PhD Curriculum e Instrucción, Directora del Instituto Superior de Lenguas, Facultad de Filosofía, Universidad Nacional de Asunción. vcanese@fil.una.py

*Palabras clave:* Natalia Krivoshein de Canese, lingüista, lengua guaraní, bilingüismo paraguayo.

## **Abstract**

Natalia Krivoshein de Canese was born in Prague 1926 from Russian exiled parents who emigrated to Paraguay when she was 3 years old. She began her studies of the Guaraní language at the Paraguay Institute of Guaraní Linguistics at age 40 and upon finishing them and receiving the degree of Guaraní Language and Culture teacher, she continued at the National University of Asunción's Higher Institute of Languages where she obtained a Bachelor's degree in Guaraní language. While there, she began publishing with some of her colleagues and devoted herself to the study of the linguistic reality in Paraguay. Through a descriptive qualitative approach, this article's main purpose is to describe the academic trajectory and contribution made by Natalia Krivoshein de Canese to the study and promotion of the Guaraní language and culture. Some of her most important contributions include her works: "Grammar of the Guaraní Language", the Guaraní-Spanish, Spanish-Guaraní "Ñe 'ẽ ryru" dictionary and the Bilingual Magazine —Ñemityl founded with Feliciano Acosta and Tadeo Zarratea. With these authors she also published several compilations and translations of stories and fables in bilingual format. The book "The Spanish of Paraguay: in contact with Guaraní" published in co-authorship with Graziella Corvalán is also an important reference. Many of her works have been reprinted, several times as is the case with the "Ñe 'ẽ ryru" dictionary. She also published numerous articles in academic journals. For several years she taught at the Higher Institute of Languages of the UNA where he dedicated herself to training future students of the Guaraní language. Through this analysis, it can be concluded that through her dedication to the study and promotion of the Guaraní language and culture, Natalia Krivoshein became a national and international reference in her field. Thus, her invaluable legacy continues through her work and her students and colleagues who study the Guaraní language.

*Keywords:* Natalia Krivoshein de Canese, linguist, guaraní language, paraguayan bilingualism

## **Introducción**

La lengua y la cultura guaraní constituyen elementos fundamentales de la identidad del Paraguay ya que es uno de los pocos países donde una lengua de origen

indígena permaneció como lengua de comunicación principal de la población luego de siglos de colonización española (Krivoshein de Canese, 1997b). Como tal, ha sido el enfoque de estudio de numerosos académicos a través de la historia entre los que se encuentra Natalia Krivoshein de Canese, quien durante más de tres décadas se convirtió en uno de los principales referentes nacionales en el estudio y la promoción de la lengua y la cultura guaraní. De origen ruso, nació en Praga 1926 de padres exiliados quienes emigraron al Paraguay cuando ella tenía 3 años. Su padre, el Dr. Nicolás Krivoshein fue invitado por el gobierno paraguayo para juntamente con otros ingenieros rusos exiliados formar parte de la fundación de la Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas donde se desempeñó como docente por varios años para luego mudarse a la Argentina y participar de la fundación de la Facultad de Ingeniería en la Universidad de la Plata.

Según los recuerdos de Natalia, a pesar de ya saber leer y escribir en ruso, cuando inició sus estudios primarios tuvo dificultades al principio pues no comprendía el español que la profesora hablaba. Fue su padre, que tenía conocimientos del español quien la acompañó en estos inicios y quizás por este motivo desarrolló una empatía especial para con los paraguayos que no recibían la educación en su lengua materna. Los estudios primarios los realizó primeramente en la Escuela Antequera y luego en el Colegio Italiano. Posteriormente, ingresó al Colegio Internacional donde culminó sus estudios secundarios.

Inició los estudios de ingeniería de la Universidad Nacional de Asunción, pero no los pudo culminar porque decidió dedicarse completamente a la crianza de sus hijos y recién a los 40 años tuvo la oportunidad de volver a estudiar, esta vez la lengua guaraní. Ella manifestó en varias entrevistas (ABC, 2005) que siempre le había interesado esta lengua debido al arraigo que tiene con nuestro país que ella adoptó como suyo. Inició sus estudios de esta lengua en el Instituto de Lingüística Guaraní del Paraguay. Al terminarlos y recibir el título de Profesora de Lengua y Cultura Guaraní, continuó en el Instituto Superior de Lenguas de la Universidad nacional de Asunción donde obtuvo la Licenciatura en Lengua Guaraní.

Ya como estudiante, empezó a hacer publicaciones con algunos de sus compañeros y se dedicó al estudio de la realidad lingüística del Paraguay. De esta manera fue convirtiéndose en una de las grandes promotoras y referentes de la lengua guaraní durante el transcurso de su carrera. Este artículo tiene como objetivo principal describir la trayectoria académica y el aporte realizado por Natalia Krivoshein de Canese al estudio y la promoción de la lengua y la cultura guaraní.

## **Metodología**

La metodología utilizada tuvo un enfoque cualitativo y alcance descriptivo en donde se utilizaron datos provenientes de las publicaciones realizadas por la autora, así como entrevistas e historias de vida para llegar a una descripción e interpretación de la perspectiva de los autores sobre los eventos y aportes más importantes en la carrera de la autora objeto de estudio (Chárriez Cordero, 2012; Ruiz Olabuénaga, 2012).

El estudio fue delimitado temporalmente al período de 1977 a 2007, que corresponde al periodo en que la autora estuvo activa publicando trabajos de investigación y otras obras referentes a la lengua guaraní. Las técnicas empleadas fueron: análisis de información, entrevistas, y la historia de vida de la autora objeto de estudio. A través del análisis de información se pueden captar, evaluar, seleccionar y sintetizar los mensajes de un texto, mediante el estudio contextualizado de sus significados, con relación a un problema determinado. En este estudio, se utilizaron estrategias de búsqueda y análisis que permitieron tener un panorama amplio del trabajo realizado por la autora (Dulzaides Iglesias & Molina Gómez, 2004). Se registraron y analizaron las publicaciones y referencias sobre la autora objeto de estudio disponibles en los buscadores y repositorios disponibles en bibliotecas online a través de Google Académico, el Portal Guaraní, y otros.

Además, se utilizaron registros de entrevistas realizadas con la autora objeto del estudio donde la misma narra su perspectiva con respecto al guaraní y su importancia en la sociedad paraguaya. Una de ellas publicada en el diario ABC Color (2005) y la otra entrevista inédita realizada por la autora de este artículo el 20 de diciembre de 2005 como parte de un estudio preliminar piloto para su estudio de doctorado en la que se utilizaron métodos fenomenológicos de entrevista cualitativa siguiendo las recomendaciones de Seidman (2006). A partir de estos datos se pudo realizar el análisis sobre el aporte de la obra de Natalia Krivoshein al estudio de la lengua guaraní en Paraguay.

## **Resultados**

De acuerdo a la entrevista publicada por el diario ABC (2005), Natalia Krivoshein, a pesar de ser multilingüe pues hablaba el ruso y el español, además del inglés y el francés, quiso estudiar el guaraní –porque es el idioma que todo el mundo habla en este país. Las canciones que escuchaba y las comedias que iba a ver al teatro no entendía. Tampoco asimilaba lo que escuchaba en la radio o en la calle. Por eso

quería aprenderl (s.p.). En el momento de la entrevista también indicó que –sigo aprendiéndolo porque no es mi primera lengua (s.p.).

Además, cuenta que, al estudiar guaraní, lo que más le interesó fue la gramática y los estudios gramaticales ya que eso siempre le gustó. Por eso, recuerda, podía ayudar a sus compañeros y colegas en esta área. Así fue que juntamente con Feliciano Acosta y Tadeo Zarratea fundaron la Revista Ñemity en el año 1977 donde decidieron publicar artículos y otros materiales sobre la lengua guaraní y el bilingüismo paraguayo. Esta revista bilingüe respondió a la necesidad de publicar materiales académicos y culturales referentes a la lengua, la lingüística y la cultura guaraní. Se publicaron un total de 44 números hasta el año 2002. Colaboraron en esta publicación muchos de los referentes académicos y culturales de la lengua guaraní tales como Shaw Gynan (1998) y Bartolomeu Meliá (2001) entre otros.

Además, con su esposo el Dr. Arquímedes Canese y el Prof. Almidio Aquino, publicaron —Nociones de Guaraní para Uso Médico (1977, 1980, 1998). El propósito de este material es el de servir de referencia para –los doctores [que] son de clase alta y casi no hablan guaraní. Cuando practican en el Hospital de Clínicas no pueden comunicarse con un enfermo que viene del interior. Incluye diálogos del médico con el enfermo, un diccionario de palabras médicas y algunas palabras necesariasl. Así, ella agrega, —con estos aportes, nuestro idioma goza de buena salud. l (Abc, 2005: s.p.)

En 1983 publica por primera vez su –Gramática de la Lengua Guaraní que sigue siendo un referente para muchos estudiosos de la lengua guaraní. Este material fue reeditado varias veces (1998), luego ya en coautoría con Feliciano Acosta como –Gramática Guaraní (2001). Teniendo en cuenta ambas publicaciones es su segunda obra más citada según el registro del Google Académico. Esta obra ha sido citada ampliamente por varios autores y en múltiples idiomas (Nordhoff, S., 2004; Mello-Wolter, R. M., 2007; Dude, S., 2008; Dietrich, W., 2010 2017; Lustig, 2010; Frutos, L., 2011; Estigarribia, 2017; Zubizarreta, 2017) ya que presenta un análisis bastante completo de la gramática guaraní.

El libro –El español del Paraguay: en contacto con el guaraní (1987) que publica en coautoría con Graziella Corvalán es su obra más referenciada según los registros de Google Académico. Este libro sigue siendo de referencia para los académicos que estudian la situación de contacto lingüístico que existe en nuestro país. Estudiosos de la lengua española tanto paraguayos como a nivel internacional referencian esta obra ya que fue una de las primeras en analizar al castellano paraguayo desde el punto de vista lingüístico en contacto con el guaraní (De Granda, 1996; Alcaine, 1997; Lipski, 1998, 2007; Choi, 2000, 2001; Rendón,

2008; Lustig, 2010; Velázquez-Castillo, M. & Henderson, M. H., 2013; Mortimer, 2016; Estigarribia, B. 2017). Así, este trabajo continúa siendo de utilidad para los lingüistas interesados en la situación de contacto lingüístico entre el guaraní y el español en Paraguay.

Conjuntamente con un grupo significativo de estudiosos y defensores de la lengua guaraní, fue una de las principales impulsoras de la Educación Bilingüe en Paraguay, propuesta que se hizo realidad a partir de la Constitución Nacional de 1992 y de la reforma educativa de 1994 (Canese Caballero, 2008). Históricamente, hasta ese entonces, sin importar la lengua materna de los niños, la enseñanza se realizaba en español, lo cual excluía y dificultaba el aprendizaje de los niños de habla materna guaraní. Por este motivo, y como fue mencionado más arriba, posiblemente por sus antecedentes como alumna escolarizada en una lengua no materna, elaboró un proyecto denominado —La Educación Bilingüe para el Paraguay‖ (1986), publicado en Estudios Paraguayos Vol. XXI, No. 2, que tuvo un importante lugar en la discusión de ideas y propuestas de cambio educativo.

Con Feliciano Acosta publica múltiples obras, incluyendo la más difundida: "Ñe 'ẽ ryru", diccionario guaraní-español, español-guaraní (1990). También publicaron recopilaciones y traducciones de cuentos y fábulas en formato bilingüe: Ka 'i Rekovekue (1994), Ka'i rembiasakue (1994), Tetãgua remimombe'u (1996), Mombe 'ugua 'u (1999) y Ñe 'ẽpoty Aty (2005), así como el material educativo —Jaleéna Guaranímel (1992). Con Tadeo Zarratea publica la obra "Morangu, Fábulas y Cuentos Populares Universales" (2004). Estos libros los publicó con el afán de brindar a educadores de materiales significativos para la enseñanza de la lengua guaraní como lo fue el material didáctico —Ñembosarail (1997). Muchas de estas obras fueron reeditadas, algunas múltiples veces como es el caso del diccionario "Ñe 'ẽ ryru".

Además, publicó numerosos artículos, entre ellos: "Influencia del bilingüismo en la literatura paraguayá, Ñemity (Asunción) 5 (1980): 10-12; Krivoshein de Canese, Natalia. "Evolución del bilingüismo paraguayó." En: Ñemity 31 (1995): 13-14; —Sobre la unificación del alfabeto de la lengua guaraní." Suplemento Antropológico 21.2 (1986): 141-179; —El guaraní como lengua aglutinante y polisintética." Suplemento Antropológico (1995): 1-2; y, "Cultura y bilingüismo en el Paraguay." (2001). Publicó regularmente artículos en la Revista Ñemity desde su inicio hasta su último número en 2002. Estos artículos sirvieron y siguen sirviendo de referencia a estudiosos de la lengua guaraní. Durante varios años ejerció la docencia universitaria en el Instituto Superior de Lenguas de la UNA donde se dedicó a formar a futuros estudiosos de la lengua guaraní.

## Conclusión

Analizando la trayectoria de Natalia Krivoshein de Canese, se puede concluir que con su aporte contribuyó a –la buena salud del guaraní como lo había expresado en una de las entrevistas. A través de su dedicación al estudio y la promoción de la lengua y la cultura guaraní, se convirtió en un referente nacional e internacional en el estudio de esta lengua. Sirvió de inspiración a muchas personas, inculcando la importancia y el valor de nuestra lengua, especialmente en el ámbito educativo. Su trabajo desinteresado para la promoción y el desarrollo de la lengua guaraní dejó un legado innegable que continúa vigente a través de su obra y de todos aquéllos que fueron sus estudiantes y compañeros. A partir de este aporte, la comunidad académica debe seguir apuntando a que cada día se realicen más estudios sobre la lengua guaraní, así como sobre la realidad sociolingüística y educativa de nuestro país. Todavía queda mucho por hacer y debemos seguir el ejemplo de Natalia Krivoshein y cada uno de nosotros aportar nuestro grano de arena en esta incansable labor.

## Referencias

- Abc. (2005, 13 de marzo). La gringa guaraní. Recuperado de <https://www.abc.com.py/edicion-impresa/suplementos/abc-revista/la-gringa-guarani-817804.html>.
- Acosta Alcaraz, F., & Krivoshein de Canese, N. (1994). Ka ‘i rekovekue–La vida de Ca ‘i. Traducción al castellano de Natalia Krivoshein de Canese, Asunción: RP ediciones.
- Acosta, F., & de Canese, N. K. (2003). Mombe ‘ugua ‘u: colección de mitos, fábulas y leyendas paraguayas. Asunción: Servilibro.
- Acosta Alcaraz, F., & Zarratea, T. (2003). Ka ‘i rembiasakue (Las aventuras de ca ‘i). Traducción al español por Natalia Krivoshein de Canese. Asunción: Servilibro.
- Acosta Alcaraz, F. & Krivoshein de Canese, N. (2005). Ñe ‘ëpoty Aty – Voces de Poetas en guaraní. Asunción-Paraguay: Editorial Servilibro.
- Alcaine, A. P. (1997). Acerca del contacto de lenguas español y guaraní. In *Actas del I Simposio Internacional sobre Bilingüismo: Comunidades e Individuos Bilingües* (pp. 807-817).
- Canese Caballero, V. (2008). *When policy becomes practice: Teachers' perspectives on official bilingualism and the teaching of Guaraní as a second language in Paraguay*. Arizona State University.
- Chárriez Cordero, M. (2012). Historias de vida: Una metodología de investigación cualitativa. *Revista Griot*, 5(1), 50-67. Año 2012- Puerto Rico. Recuperado de <https://revistas.upr.edu/index.php/griot/article/view/1775>.

- Choi, J. K. (2000). Direct Object Drop: The Genetic Cause of a Synthactic Feature in Paraguayan Spanish. *Hispania*, 531-543.
- Choi, J. K. (2001). The genesis of voy en el mercado: The preposition en with directional verbs in Paraguayan Spanish. *Word* 52, no. 2: 181-196.
- Corvalán, G., Krivoshein de Canese, N., Hobbs, C. M. and Rivarola, D. (1993). Educación bilingüe. In Harvard Institute for International Development and Centro Paraguayo de Estudios Sociológicos, *Análisis del Sistema Educativo en el Paraguay. Sugerencias de Política y Estrategia para su Reforma.* 357-374. Asunción, Paraguay: Centro Paraguayo de Estudios Sociológicos.
- De Granda, G. (1996). Interferencia y convergencia sintácticas e isogramatismo amplio en el español paraguayo. *International Journal of the Sociology of Language*, 117(1), 63-80.
- Dietrich, W. (2010). Problems of Distinguishing Nominal Compounding from Syntactic and Noun Categorization Devices in Tupi-Guarani Languages. In *Linguistics and Archaeology in the Americas* (pp. 11-26). BRILL.
- Dietrich, W. (2010). Sintaxis del guaraní chaqueño (chiriguano, tupí-guaraní): la cláusula y las relaciones interclausales. *Amerindia*, 33(34), 333-363.
- Dietrich, Wolf. "Word classes and word class switching in Guaraní Syntax." In *Guarani linguistics in the 21st century*, pp. 158-193. Brill, 2017.
- Drude, S. (2008). Die Personenpräfixe des Guaraní und ihre lexikographische Behandlung. In *Geschichte und Aktualität der deutschsprachigen Guaraní-Philologie: Akten der Guaraní-Tagung in Kiel und Berlin 25.-27. Mai 2000* (pp. 198-234). Lit Verlag.
- Estigarribia, B. (2015). Guaraní-Spanish Jopara Mixing in a Paraguayan Novel: Does it Reflect a Third Language, a Language Variety, or True Codeswitching. *Journal of Language Contact*, 8(2), 183-222.
- Estigarribia, B. (2017). A grammar Sketch of Paraguayan Guaraní. In *Guarani linguistics in the 21st century* (pp. 7-85). BRILL.
- Estigarribia, B. (2017b). Guaraní Morphology in Paraguayan Spanish: Insights from Code-Mixing Typology. *Hispania*, 100(1), 47-64.
- Estigarribia, B. (2017c). Insertion and Backflagging as Mixing Strategies Underlying Guaraní-Spanish Mixed Words. In *Guarani Linguistics in the 21st Century* (pp. 315-347). Brill.
- Frutos, L. (2011). *Escalas no Guaraní Paraguaio: uma análise do modificador de grau-pa* (Doctoral dissertation, Universidade de São Paulo).
- Gynan, S. (1998). El Futuro del Bilingüismo paraguayo. *Ñemity: Revista Bilingüe de Cultura*, N° 36, 23-25.
- Krivoshein de Canese, N., Arquímedes, C. & Aquino, A. (1977). Nociones de guaraní para uso médico—Revista Paraguaya de microbiología 12: N° 1 pág. 13, 14.

- Krivoshein de Canese, N. (1980). Natalia, —. Influencia del bilingüismo en la literatura paraguaya, *Ñemity* (Asunción), (5), 10-12.
- Krivoshein de Canese, N., Canese, A., & Aquino, A. (1980). Nociones de idioma guaraní para uso médico. Facultad de Ciencias Médicas, Cátedra de Bacteriología y Parasitología, Universidad Nacional de Asunción.
- Krivoshein de Canese, Natalia. 1983. Gramática de la lengua guaraní. Asunción, Paraguay: Colección *Ñemity*.
- Krivoshein de Canese, N. (1986). Sobre la unificación del alfabeto de la lengua guaraní. *Suplemento antropológico*, (21), 141-179
- Krivoshein de Canese, N., & Corvalán, G. (1987). El español del Paraguay en contacto con el guaraní. Asunción, Centro Paraguayo de Estudios Sociológicos.
- Krivoshein de Canese, N. (1989). Educación bilingüe para el Paraguay. Documento de Trabajo N° 16.
- Krivoshein de Canese, N., & Acosta Alcaraz, F. (1990). *Ñe'eryru*—Diccionario guaraní-español. Asunción, Paraguay: Colección *Ñemity*.
- Krivoshein de Canese, N., Zarratea, T. & Acosta Alcaraz, F. (1992). *Jaleéna Guaraníme*. Asunción, Paraguay: Base Ecta.
- Krivoshein de Canese, N. (1993). Variedad de guaraní que se usaría en la educación. *Ñemity*. Asunción, (26), 14-18.
- Krivoshein de Canese, N. (1993b). Cultura y bilingüismo en el Paraguay. *Suplemento antropológico*, (28), 107-120.
- Krivoshein de Canese, Natalia. 1994. Gramática de la lengua guaraní. Asunción, Paraguay: Colección *Ñemity*.
- Krivoshein de Canese, N. (1995). El guaraní como lengua aglutinante y polisintética. En: *Ñemity*, 31, 7-12.
- Krivoshein de Canese, N. (1995b). Evolución del bilingüismo paraguayo. En: *Ñemity*, 31, 13-14.
- Krivoshein de Canese, N. (1996). Apuntes de lingüística general y aplicada. Asunción: la autora.
- Krivoshein de Canese, N. (1997). El guaraní como lengua aglutinante y polisintética. *Suplemento antropológico*, (32), 317-328.
- Krivoshein de Canese, N. (1997b). Cultura y bilingüismo en el Paraguay, en *Suplemento Antropológico*, vol. 32, núm. 1-2, pp. 111-112.
- Krivoshein de Canese, N. (1997). *Ñembosarái: guaraní como segunda lengua*. Asunción: la autora.
- Krivoshein de Canese, N. y Acosta Alcaraz, F. (1997). *Ñe 'ëryru avaðe 'ë - karaiðe 'ë, karaiðe 'ë - avaðe 'ë*, Diccionario guaraní-español, español- guaraní. Asunción: Universidad Nacional de Asunción (Colección *Ñemity*).
- Krivoshein de Canese, Natalia. 1998. *Gramática de la lengua guaraní*. Asunción: Colección *Ñemity*.

- Krivoshein de Canese, N., Canese, A., & Aquino, A. (1998). Nociones de idioma guaraní para uso médico. Facultad de Ciencias Médicas, Cátedra de Bacteriología y Parasitología, Universidad Nacional de Asunción.
- Krivoshein de Canese, Natalia. 1999. La polisíntesis (Gramática guaraní III). *Ñemity*, 37, 7-12.
- Krivoshein de Canese, N., & Alcaraz, F. A. (2001). Gramática guaraní. Colección *Ñemity*, Asunción.
- Krivoshein de Canese, N., & Alcaraz, F. A. (2002). *Ñemombe'u guaraní Jeparavo*, Colección de Cuentos en guaraní. Colección *Ñemity*, Asunción.
- Krivoshein de Canese, N. & Zarratea, T. (2004). *Morangu: fábulas y cuentos populares universales*. Asunción, Paraguay: ServiLibro
- Krivoshein de Canese, N., Gamba, C. M., & Alcaraz, F. A. (2005). *Tetãgua remimombe'ú: Cuentos populares paraguayos*. Asunción, Paraguay: Servilibro.
- Krivoshein de Canese, N., & Alcaraz, F. A. (2007). *Ñemombe'u guaraní Jeparavo*, Colección de Cuentos en guaraní. Colección *Ñemity*, Asunción.
- Lipski, J. M. (1998). Spanish Linguistics: The Past 100 Years: Retrospective and Bibliography. *Hispania*, 248-260.
- Lipski, J. M. (2007). El español de América en contacto con otras lenguas. *Lingüística aplicada del español*, 309-345.
- Lustig, W. (2010). Mba'éichapa oiko la guarani? Guaraní y jopara en el Paraguay. *PAPIA-Revista Brasileira de Estudos do Contato Linguístico*, 4(2), 19-43.
- Melià, B. (2001). El Guaraní Popular y el Guaraní Impopular. *Ñemity: Revista Bilingüe de Cultura*, N° 41, 14-16.
- Mortimer, K. S. (2016). Producing change and stability: A scalar analysis of Paraguayan bilingual education policy implementation. *Linguistics and Education*, 34, 58-69.
- Nordhoff, S. (2004). Stative verbs and possession in Guaraní. In *Syntax of the Worlds Languages" Conference, Leipzig*.
- Olabuénaga, J. I. R. (2012). Metodología de la investigación cualitativa (Vol. 15). Universidad de Deusto.
- Mello-Wolter, R. M. (2007). El léxico del parentesco en el guaraní paraguayo ¿un yopará? *Signos Lingüísticos*, 3(06).
- Rendón, J. G. (2008). *Typological and social constraints on language contact: Amerindian languages in contact with Spanish*. Netherlands Graduate School of Linguistics.
- Seidman, I. (2006). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences*. Teachers college press.
- Velázquez-Castillo, M., & Henderson, M. H. (2013). Quiero para mi novio: Aspectual uses of para in Paraguayan Spanish. *Journal of Pidgin and Creole Languages*, 28(1), 65-102.

Zubizarreta, M. L., & Pancheva, R. (2017). A formal characterization of person-based alignment. *Natural Language & Linguistic Theory*, 35(4), 1161-120

## SOBERANÍA CULTURAL, IDENTIDAD Y LENGUA GUARANI Cultural sovereignty, Identity and Guarani language

David Galeano Olivera<sup>2</sup>

### Resumen

El artículo trata acerca del valor de Lengua Guaraní como factor de identidad nacional y como manifestación principal de la soberanía paraguaya. Asimismo, describe las características peculiares lingüísticas del guaraní en comparación con el castellano, con ejemplos referidos a la fonología, morfología y sintaxis. Aborda igualmente el valor de la Lengua guaraní en el proceso educativo paraguayo ya que su presencia en la malla curricular garantiza el respeto a los derechos humanos y lingüísticos del guaraní-hablante. Finalmente, enfatiza el valor histórico y social del guaraní en la transmisión de las manifestaciones esenciales de la cultura paraguaya, sentenciando que es y será imposible entender la cultura paraguaya sin el guaraní.

### Introducción (Moñepyrû)

Existen muchas **lenguas o idiomas** en el mundo. Según los últimos datos son más de seis mil lenguas las que aún se hablan en la tierra. Varias de ellas inclusive trascendieron sus fronteras originales y mediante los innumerables procesos de conquista y colonización a lo largo de la historia, se impusieron en varios otros países del mundo, así, por ejemplo, el inglés, el castellano, el francés o el portugués y más antiguamente el griego y el latín. En otras palabras, y desde un punto de vista geopolítico, dichas lenguas son la manifestación indubitable de la

---

<sup>2</sup>-Licenciado en Lengua Guaraní (UNA), Licenciado en Antropología Cultural Guaraní y Paraguaya (ATENEO), Especialista en Metodología de la Investigación Aplicada (UNA), Post Graduado en Didáctica Universitaria (UNA) y Doctor en Lengua Guaraní (ATENEO). Asimismo, Doctor Honoris Causa del Instituto Superior de Bellas Artes (ISBA). Profesor Titular de la Universidad Nacional de Asunción. Docente de la Facultad de Filosofía; de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales; de la Facultad Politécnica; y del Instituto Dr. Andrés Barbero. De otras universidades (Universidad Nacional de Itapúa, y de la UTIC). Docente de la Academia Militar Mcal Francisco Solano López. Fue director -Miembro de la Academia de Lengua Guaraní – Académico N° 6.

hegemonía de los países más poderosos por sobre los más pequeños, menos desarrollados, indefensos, con menor poder hegemónico, minoritarios y minorizados. Esta es la representación de la eterna lucha de los poderosos que ambicionan más y los débiles que no disponen de los recursos necesarios para su protección o defensa de los ataques despiadados a los que están sometidos de manera inmisericorde.

## Desarrollo (Hetepy)

### Identidad cultural, lenguas y fuerzas hegemónicas

Sin ninguna duda, cada día, los países poderosos procuran ganar terreno mediante la imposición abierta o encubierta de cualquiera de los elementos de su **identidad cultural**, así, por ejemplo, a través de la difusión de sus idiomas y de sus diversos productos (alimentos, bebidas, ropas, etc.). En América, invadida por los ingleses, españoles, portugueses y franceses, se impusieron territorialmente los ingleses y españoles; sin embargo, el poderío inglés hoy invadir masivamente el mundo latino mediante una guerra de empoderamiento, silenciosa pero efectiva. Sin tener que ir muy lejos, en el Paraguay y en el entorno hispano-hablante, asistimos a la invasión del inglés con locuciones como: *shopping, full, email, Facebook, Twitter, lobby, showroom, iPhone, notebook, pendrive, BlackBerry, after office, Coffe break, fusión*, etc.; y obviamente, en dicho proceso de **colonización lingüística** influyen tremendamente los medios masivos de comunicación que están –controlados! por los más poderosos. Estas **lenguas hegemónicas** al imponerse en otros territorios también poseionan al país que detenta el –poder!, violando de manera sistemática la **soberanía nacional** del más débil. Es más, las personas que se resisten a utilizar estas *nuevas palabras* prácticamente –dejan de existir - no existen!. A tanto llega la fuerza de la dominación que hasta nos pintan estas *nuevas palabras* como *fáciles de decir* más allá que resulten difíciles de pronunciar. Todo apunta a presentarnos a estos idiomas hegemónicos como los más fáciles, los exitosos, los que abren todas las puertas, los que nos comunican con el resto del mundo, los que tienen más estatus, los que nos asocian a una mayor y mejor formación académica y a un más elevado nivel de inteligencia. En fin, los beneficios que nos ofrecen estos **super idiomas** son innumerables y fabulosos. A no dudarlo, la idea de la globalización está directamente asociada a los intereses de empoderamiento de las potencias hegemónicas. La **globalización** es un gran negocio, es el negocio, de estos grandes países que mueven los hilos del mundo; por lo que podemos inferir que la globalización es a todas luces un proceso de dominación, en el cual los más fuertes se imponen a los más débiles. Mediante la **globalización** se –unifica! el mundo en torno al idioma, a las tradiciones, costumbres, producciones, etc. de una sola potencia; o en otras palabras y usando una aleja frase: todos los caminos conducen

a Roma. La aldea global apunta a convertir a todos en ciudadanos de un solo territorio, hablantes mayoritarios del inglés y consumidores acérrimos de todo lo que el gran imperio produce.

Se deduce entonces que en esa carrera de **globalización** cualquier modelo cultural extraño al que se quiere imponer se convierte en estorbo, molestia y peligro. De allí que a más de las estrategias de difusión masiva de las lenguas hegemónicas también existe un **velado proceso de discriminación, invisibilización y anulación de cualquier otra lengua emergente**. Aquí es donde el más grande -por cualquier medio- intenta constantemente comerse al más chico.

## Soberanía, Identidad Cultural y Globalización

**Jean Budín**, en 1576, en —Los seis libros de la República ([http://www.cem.itesm.mx/derecho/sitioobservatorio/info/islas/38\\_A\\_Guide/16-La-Republica-Jean-Bodin.pdf](http://www.cem.itesm.mx/derecho/sitioobservatorio/info/islas/38_A_Guide/16-La-Republica-Jean-Bodin.pdf)) definir a la **soberanía** como “*el poder absoluto, esto es supremo de los ciudadanos y súbditos, no sometido a las leyes, salvo la de Dios y la natural. Es un poder perpetuo (de por vida de quien tiene el poder) de una República, no delegado, inalienable e imprescriptible. En este sentido, la soberanía no es limitada, ni en poder ni en tiempo. El soberano no está sujeto a las leyes porque “no es posible mandarse a sí mismo”. Es además un poder indivisible, que le da por lo tanto unidad y estabilidad*”. **Jean Jacques Rousseau**

en

contrato

sociall

(<http://www.fundecbogota.com/libros/Juan%20J.%20Rousseau%20-%20El%20Contrato%20Social.pdf>), publicado en 1762, dice que la **soberanía** reside en la colectiva o el pueblo; que origina el poder enajenando sus derechos como pueblo a favor de la autoridad. Para **Rousseau** cada ciudadano es a la vez soberano y súbdito, ya que contribuye a crear tanto la autoridad y a formar parte de ella; ya que por su razón soberana o su voluntad dio origen a la mencionada autoridad y por otra parte está sujeto a esa misma autoridad desde el momento en que se obliga a obedecerla.

La **soberanía popular** implica pues que la residencia legal y efectiva del poder de mando de un conjunto social se encuentra y se ejerce en y por la universalidad de los ciudadanos; es decir, el pueblo, sobre todo en los países democráticos.

Lo expuesto nos conduce sostener también que cada pueblo **soberano** tiene a más del territorio geográfico y la población, una **identidad cultural**, entendiendo por ella el *patrimonio creativo colectivo acumulado a través del tiempo*, que distingue a una nación de otra y que genera el sentido de pertenencia en sus ciudadanos. En

otras palabras, un pueblo es dueño de un patrimonio colectivo construido a lo largo de su historia y que se caracteriza esencialmente por contener modelos culturales comunes, tales como el idioma, las costumbres, las tradiciones, las creencias, los usos, etc. De allí es que hablamos de la cultura con sentido nacional, así, cultura paraguaya, cultura argentina, cultura brasilera, cultura española, cultura norteamericana, etc. Cada una de ellas posee como parte de su identidad **un idioma propio o lengua materna**, comidas típicas, vestimentas tradicionales, expresiones artesanales, etc. Sin embargo, son esa **soberanía** y esa **identidad cultural** las que de un tiempo a esta parte están siendo perturbadas, soliviantadas, degradadas o rebasadas -en los países de mediano y pequeño porte- por los grandes poderes hegemónicos que poseen un planificado e implacable poder de penetración o invasión.

Por otro lado, hablar del ser humano es hablar básicamente de sociedad, cultura, tiempo y espacio, y, por consiguiente, el ser humano implica **diversidad**. Precisamente, la Antropología Cultural nos demuestra que no somos iguales y que en muchos casos apenas nos parecemos. Es así que un paraguayo se diferencia de un argentino, un brasileño, un norteamericano, un alemán o un japonés por el idioma que habla, por las costumbres, creencias, usos y tradiciones que aprende, posee, practica, difunde y hereda; y por el espacio y el tiempo en el cual vive. Definitivamente, más nos parecemos en las pequeñas asociaciones (núcleo familiar) y nos parecemos menos, mucho menos, en la asociaciones más generales o globalizadas. Obviamente esto deja al descubierto que la globalización es apenas un pretexto, una cuestión de marketing, donde algunas poderosas transnacionales —hacen su golpe procurando hacernos creer que todo apunta indefectiblemente a una fantástica —supra-cultural. Por tanto, es muy difícil que Mc Donald y Coca Cola puedan ser más que el guaraní, la mandioca y el terere, o que un guiso carretero correntino o que una feijoada brasilera. En el fondo, a todos nos gusta y nos sentimos muy orgullosos de -lo nuestro, de nuestra gente, de nuestro valle y de nuestra patria. En serio, para mí es imposible imaginarme a un paraguayo sin guaraní, mandioca y terere, es más, sin guaraní, mandioca y terere ese individuo deja de ser paraguayo y se convierte en cualquier cosa. Lo señalado no es una mera expresión chauvinista ni la manifestación del nacionalismo a ultranza, es simplemente una cuestión lógica e innata a la condición humana.

Así como nosotros los paraguayos, también los argentinos, los brasileros, los norteamericanos, los alemanes y los japoneses tienen su *manera de ser*. Al igual que nosotros también ellos se consideran especiales y -por supuesto- más y mejores

que el resto del mundo. Es más, pese a los *procesos de integración regional* como por ejemplo la Unión Europea o el Mercosur, cada Estado miembro de dichos bloques sigue haciendo lo imposible por potenciar su identidad cultural o idiosincrasia (idiomas, artesanías, comidas típicas, fiestas populares, etc.), exponiéndola y —vendiéndola a través de paquetes turísticos y por los medios

tecnológicos de difusión como internet inclusive. Por consiguiente, al hablar de la **idiosincrasia** o de la **identidad cultural** hablamos de las particularidades sociales y culturales que definen una **manera de ser** recurrente, cotidiana y característica de los miembros de una sociedad específica; y, por ende, la **identidad cultural** es algo —normal en cualquier sociedad humana.

### **La lengua guaraní y el Paraguay**

En ese sentido y refiriéndonos a la situación del **Paraguay** podemos decir que, al igual que los demás países, el nuestro se precia de su soberanía como república (política) y como nación (cultural), cuestión esta última que se evidencia a través de su **identidad cultural**, donde la **Lengua Guaraní** es su principal y más valioso componente. El guaraní no solamente es un idioma o un idioma más, en el caso paraguayo es el incuestionable factor de cohesión psicosocial. Es imposible pensar en el Paraguay sin el guaraní y en el guaraní sin el Paraguay.

Hasta hoy son muchos, paraguayos y extranjeros, que siguen preguntándose como es que el guaraní se impuso al castellano. Mas llamativa resulta la cuestión cuando que sus hablantes nativos, originarios, los guaraní, hoy apenas constituyen el 0,7 % de los seis millones y medio de habitantes que tiene el Paraguay; sin embargo, en un hecho increíble y sorprendente, casi el 90 % de la población del país sigue hablando el guaraní, que sobrevivir a las formas más terribles de represión y opresión. Los guaraní-hablantes recibieron a lo largo de la historia todo tipo de agresiones verbales y castigos físicos por hablar esta lengua prohibida. Pero cosa notable, **José Gaspar Rodríguez de Francia** fue uno de los primeros en usar corrientemente el guaraní en sus alocuciones a la población; y, posteriormente, en ocasión de las dos grandes guerras que sostuvo el Paraguay, los estrategas y líderes del ejército paraguayo, se valieron del guaraní como herramienta de comunicación. El **Mcal. Francisco Solano López** incluso convoca, en Jatata Kora, a un mini congreso para establecer un alfabeto o abecedario, que permitió la publicación de los periódicos de trinchera como el —Kavichu ‘il, el

—Cacique Lambaré, —La estrellal y —El centinelal que contenían prosa y verso **que** satirizaban al enemigo. Así como el Mcal. López, también el **Mariscal José Félix Estigarribia** dispuso el uso oficial del guaraní por parte del ejército paraguayo para todas las comunicaciones. Ni los uruguayos, ni los argentinos ni los brasileros en la Guerra contra la Triple Alianza; ni los bolivianos en la Guerra del Chaco; pudieron —entenderl las comunicaciones de las tropas paraguayas por una sencilla y

obvia razón: el uso de la Lengua Guaraní, la poderosa lengua de los paraguayos, el -inglés paraguayol.

## **El guaraní, su persecución y su reivindicación**

Lo anotado precedentemente deja al descubierto que la **lengua guaraní** se convirtió en **un arma estratégica e invencible, en el símbolo más evidente e indiscutible de la soberanía paraguaya** y por consiguiente pasó a ser un peligro para las fuerzas

contrarias. Consecuencia de ello es que, culminada la Guerra Grande en 1870, una de las primeras medidas adoptadas por las tropas de ocupación fue la prohibición del uso de la Lengua Guaraní sobre todo en las escuelas y simultáneamente se desarrolla una campaña de degradación de la Lengua Guaraní. De esa época viene, entre otros, la palabra —**guarango**, término despectivo, equivalente a *ignorante, bruto, campesino*, etc. Incluso, los docentes paraguayos —formados en la Argentina hasta se -convencieron" de eso e iniciaron una triste y despiada campaña de represión a los niños guaraní-hablantes que constituían la mayoría de quienes asistían a las escuelas tanto de Asunción como del interior.

Pero por más dura, sistemática y brutal que resulta dicha campaña, notablemente el guaraní logró sobreponerse a la misma. En la actualidad, la **Lengua Guaraní** goza del aprecio de casi la totalidad de la población con excepción de unos pocos que aún guardan el resabio amargo del tiempo en que los guaraní- hablantes fueron perseguidos por hablarlo.

A partir de la post guerra del Chaco, numerosas personalidades e instituciones del Paraguay iniciaron una lenta, gradual y progresiva campaña de reivindicación del guaraní y gracias a esa acción hoy el Avañe 'ê es idioma oficial de la República, también es lengua oficial de Bolivia, de la Provincia de Corrientes, de varios municipios del Brasil; y, sobre todo, es Idioma del Mercosur junto al castellano y al portugués. Es la primera lengua, idioma histórico, precolombino, hablado en la actual región del Mercosur. Hoy posee casi nueve millones de hablantes en los cuatro países constituyentes iniciales del bloque.

## **El guaraní como lengua: características, incidencia y educación**

*Lingüísticamente hablando*, para alternar ambas lenguas se requiere de un enorme esfuerzo que al **paraguayito** le resulta tan simple como tomar un sorbo de terere o comer mandí'ó chyryry. Para apreciar mejor la dificultad señalada basta mencionar, por ejemplo, que en el castellano existen **preposiciones** (voy **a** casa) y que en el Guaraní hay **posposiciones** (aha ñgape. Traducido: -voy casa **al**); o bien, que en la

conjugación castellana los verbos agregan sufijos (camino o, caminas, camino a), en tanto que, en la conjugación Guaraní los verbos anteponen prefijos (aguata, reguata, oguata). Este último es un fenómeno muy importante si consideramos que los niños -desde que nacen y por cinco años de su vida hasta entrar a la escuela- estructuran la mente en Guaraní y la escuela, sin éxito hasta hoy, pretende que la criatura cambie radicalmente al código lingüístico y como por obra y gracia del Espíritu Santo aprenda el castellano en uno o dos días. Cosa de locos y obviamente imposible aquí y en cualquier otro país bilingüe. Por otra parte, cabe destacar que los adjetivos calificativos del castellano expresan género y número

(señor alto, señora alta, señores altos, seoras altas), en tanto que dichos adjetivos en Guaraní no indican género ni número, es decir, tienen una única forma de uso (karai yvate, kuḍakarai yvate, karaikuéra yvate, kuḍakaraikuéra yvate. Exagerando, en guaraní no existe yvate, yvata, yvates, yvatas). Por otra parte, en castellano lo poseído precede al poseedor (el hijo de Carlos, la hija de Carlos, la casa de Carlos, el patio de Carlos), en cambio en Guaraní primero está el poseedor y luego lo poseído (Kalo ra'y, Kalorajy, Kalo rñga, Kalo korapy).

Lo expuesto y otros numerosos ejemplos que me reservo, nos ayudan a darnos cuenta de la diametral diferencia que existe entre el Guaraní y el Castellano y que no es tan fácil como parece hablar de manera espontánea el Guaraní y el Castellano; y también demuestra porqué es tan necesaria e impostergable la aplicación de la educación bilingüe partiendo de la enseñanza en la lengua materna; lo que de ninguna manera significa que nosotros solamente deseamos que las personas aprendan únicamente el Guaraní; muy por el contrario, implica sí que nosotros deseamos la formación de personas bilingües (Guaraní – Castellano) y que de ser posible también aprendan otros idiomas y que a través de ellos cualquiera pueda acceder a todos los conocimientos posibles, a la ciencia y a la tecnología. De hecho, el saber no ocupa lugar, y, por otra parte, la persona que sabe es libre y cuanto más sabe más libre es.

La situación expuesta (escuelas con clases, libros y exámenes en castellano para una mayoría de estudiantes guaraní-hablantes) solamente beneficio a los hispano-hablantes privilegiados de nuestro país, que coincidentemente siempre detentaron *el poder*; y por el otro lado, perjudica, en mayoría, a los guaraní- hablantes que entraron a la escuela y pronto la abandonaron por no entender las clases. Lo señalado quedó plasmado en un ñe'ënga muy conocido que dice -oike mbo'ehañpe ha mbo'ehao ndoikéi chupel (entra a la escuela, pero la escuela no le entra). Esta situación sirvió única y exclusivamente para mantener en la condición de analfabetos o semianalfabetos a un alto porcentaje, casi un 40% de la población paraguaya, que tienen en común el Guaraní, la ignorancia, la pobreza y la miseria;

y que explica por sí porqué el paraguayo quedó detenido en el tiempo, con una cultura sencilla, rústica, en Guaraní y con manchones de Castellano, sin tradición literaria, reducido a la oralidad y con escaso acceso a la ciencia y a la tecnología; aclarando que la culpa no es del Guaraní sino del Estado o El Sistema que nunca encara la enseñanza inicial

en la lengua materna mayoritaria del país, el guaraní. Entiéndase bien que el problema de la mayoría de los paraguayos nunca fue el guaraní, el problema siempre fue el castellano.

A ello debe sumarse que en un intento imperialista de aniquilación de la identidad paraguaya y por consiguiente del paraguayo, por muchos años y hasta hace poco se prohibir el uso del guaraní, lo que se materializa con todo tipo de medidas coercitivas que fueron desde las agresiones verbales a los castigos físicos. En varios momentos de nuestra historia se llega a renegar del guaraní en Guaraní cuando por ejemplo las madres o los padres llegaban a la escuela y pedían, en guaraní, a la profesora o al profesor que no enseñen a su hijo o a su hija en Guaraní –*anike rembo'e chupe Guaranime, embo'éke chupe castellano-pel*, decían y aún lo siguen diciendo algunos.

¿Pero qué pasa cuando el Guaraní y el castellano se mezclan en el clásico *jehé'a* (mal llamado *jopara*)? Pues ocurre algo extraordinario y sorprendente: *nos seguimos entendiendo*. Cuando alguien -en el molde sintáctico del castellano- dice –*qué hora pío tené hína vo?*!, cualquiera entiende que, más allá de la mezcla, en realidad preguntan –*qué hora es!*; o al revés, cuando alguien -en el molde sintáctico del Guaraní- dice —*nde arrierorekorei lapi de color morotîl*, cualquiera sabe que en realidad eso equivale a –*tú, hombre haragán (inútil) parecido al lápiz de color blanco!* y en Guaraní —*nde, kuimba'e rekorei haiha isa'y morotîval*. Les puedo asegurar que los ejemplos mencionados son muy complicados o difíciles de comprender para un extranjero o para un castellano-hablante, pero notablemente ambos casos resultan expresiones comunes y fáciles de entender (*“pan comido”*) para el paraguayo. Notablemente y en el afán de anular al Guaraní, de a poco se metiñ en la cabeza de mucha gente que en el Paraguay solamente hablamos Castellano y Jopará porque *el Guaraní es muy difícil luego*; sin embargo, cuando escuchamos *el castellano* de la gente podemos percibir que también se trata un simple y llano Jopara del Castellano; en otra palabras, la gente cree que habla en Castellano cuando dice –*venînal*, –*decilekel*, –*de gua'u nomáko te dijel*, –*te vía llevar en tu casal*, –*vo pa le llevastel*, –*yo nio no sabía lóol*, –*vo taén pío evas a ir!* y otras varias perlititas y perlotas más. Queda claro que así como existe el Guaraní Jopara también existe el Castellano Jopara. A ley pareja nadie se queja. Esto también ayuda a entender por qué los paraguayos somos individuos con un marcado conflicto lingüístico. En síntesis, hablamos mal nuestros dos idiomas

porque nunca se nos enseñó bien o correctamente ninguna de las dos y por esa razón llegamos a la mezcla o jehé'a. Esta es también la razón por la cual el Estado debe promover la correcta enseñanza de nuestros dos idiomas oficiales.

### **Conclusión (Mohu'â)**

El Guaraní es una necesidad, es nuestra *esencia vital*. El guaraní sobrevivir a las agresiones. Pese a todo, en la actualidad quien no habla guaraní está prácticamente perdido (gobernante, abogado, médico, ingeniero, agricultor, comerciante, periodista, sindicalista, policía, etc.). Por ejemplo, los políticos -incluidos aquellos que hasta hace poco tiempo renegaban del guaraní- hoy se ven **obligados** a hablar el Avañe'ê, a fin de evitar el fracaso o el descrédito político. El número de *contreras del guaraní*, comparado a veinte años atrás, se redujo notablemente.

**El guaraní es la lengua materna del paraguay**; de ahí es que la *cosmovisión anterior y actual* del paraguay nace, crece, se reproduce y expande, *en guaraní*. El castellano al decir del paraguay *común* es casi una molestia, por eso se suele decir -Castellano ha ytaku ndahi'aréi che jurúpel.

En la experiencia de vida del hombre paraguay, el guaraní siempre fue el *amigo más servicial* en los casos difíciles y desesperados; siempre fue el más próximo, el más solidario y el de más fácil y espontáneo uso.

El Avañe'ê forma parte del paraguay. Con el tiempo, probablemente se convirtió en uno más de sus órganos vitales, o tal vez en uno de sus huesos más duros y resistentes; o podría -por qué no- formar parte integrante y vivificante de su fluido sanguíneo. Asimismo, podría decir -sin exagerar- que hasta el aire que respiramos contiene partículas de guaraní.

La Independencia del Paraguay no depende de las armas de las Fuerzas Militares; tampoco depende del dinero prestado del Banco Mundial. Por eso, ni perdiendo una guerra ni si el Banco Mundial nos expropiara el territorio, dejaremos de ser paraguayos. Nuestra nacionalidad está dada por la presencia -en cada uno de nosotros- de esa *esencia vital* que se llama **Idioma Guaraní** y que, absolutamente, es *nuestra razón de ser*. *En Paraguay, nada se entiende sin el guaraní; así como también, nada se puede construir sin él. El día que dejemos de hablar guaraní, ese día dejaremos de ser paraguayos.*

Por todo lo expuesto, definitivamente, la **Lengua Guaraní** marca a fuego **la identidad y la soberanía del Paraguay**. Repito, esto imposibilita pensar en el Paraguay sin el guaraní y en el guaraní sin el Paraguay. En el guaraní radica la soberanía del Paraguay.

## Bibliografía

- Beals, Ralph; Hoijer, Harry. (1992). *Introducción a la Antropología*. Los Ángeles, EE.UU. Aguilar.
- Bejarano, Ramón Cesar. (1982). *Karai vosa*. Asunción, Paraguay: Ed. Toledo.
- Bertoni, Moisés. (1927). *La civilización guaraní*. Pto. Bertoni, Paraguay: Ed. Ex Silvis.
- Cadogan, León. (1992). *Ayvu rapyra. Textos míticos de los Mbya Guarani del Guaira*. Asunción, Paraguay: Ceduc-cepag.
- Colman, Narciso R. (1929). *Ñande ypykuera. Nuestros antepasados o génesis de la raza*. Asunción, Paraguay: Ed. El Arte.
- De Carvalho Netto, Paulo. (1996). *Folklore del Paraguay*. Asunción, Paraguay: El Lector.
- Galeano Olivera, David A. (1999). *Diferencias gramaticales entre el guaraní y el castellano: estudio contrastivo y su incidencia en la educación*. Asunción, Paraguay: Centro Reprográfico Saúl.
- \_\_\_\_\_ (1999). *Kaso Ñemombe'u*. Asunción, Paraguay: Centro Reprográfico Saúl.
- González Torres, Dionisio. (1991). *Cultura Guaraní*. Asunción, Paraguay: Ed. Litocolor.
- González, Natalicio. (1977). *Ideología Guaraní*. México DF, México: Instituto Indigenista Americano.
- Kluckhohn, Clyde. (1977). *Antropología*. México DF., México: Fondo de Cultura Económica.
- Pallentrini, Luciana; Perasso, José y Castillo, Ana. (1989). *El hombre prehistórico del py puku*. Asunción, Paraguay: RP Ediciones.
- Pangrazio, Miguel Ángel. (1989). *Indicadores de la estructura social del Paraguay*. Asunción, Paraguay: ed. El Foro
- Romero Sanabria, Aníbal. (1996). *Mas paraguayo que la mandioca*. Asunción, Paraguay.
- Romero, Roberto A. (1992). *Protagonismo histórico del idioma guaraní*. Asunción, Paraguay: Rotterdam SRL.
- Schoeps, Hans-Joachim. (1985). *¿Qué es el hombre? Una antropología filosófica como historia del espíritu de nuestro tiempo*. Buenos Aires, Argentina: Eudeba.
- Texier, Roger. (2001). *Antropología y filosofía de la educación*. Asunción, Paraguay: Ceduc.
- Vera, Helio. (1990). *En busca del hueso perdido*. Asunción, Paraguay: RP Ediciones.
- Vera, Saro. (1994). *El paraguayo, un hombre fuera de su mundo*. Asunción, Paraguay: El Lector

## ANÁLISIS SOCIOLINGÜÍSTICO DE “HIJO DE HOMBRE” DE AUGUSTO ROA BASTOS.

### Sociolinguistic análisis of “hijo de hombre” (novel written by augusto roa bastos)

Nelson Aguilera<sup>3</sup>

#### Resumen

El presente artículo analiza la novela —Hijo de Hombre de Augusto Roa Bastos considerando tres perspectivas sociolingüísticas: el code switching que se da entre los personajes al intercambiar tanto la lengua guaraní como la castellana en sus discursos, las variedades lingüísticas del español utilizadas por el escritor al construir su obra; y el discurso de los personajes femeninos tratando de este modo buscar la forma en que la mujer es representada en la novela.

#### Introducción

Según el propio Roa, *“En la literatura del Paraguay las particularidades de su cultura bilingüe, única en su especie en América Latina, constriñe a los escritores paraguayos, en el momento de escribir en castellano, al oír los sonidos de un discurso oral informulado aún, pero presente en la vertiente emocional y mítica del guaraní. Este discurso, este texto no escrito subyace en el universo lingüístico bivalente hispano-guaraní, escindido entre la escritura y la oralidad. Es un texto en el que el escritor no piensa pero que lo piensa a él. Así, esta presencia lingüística del guaraní se impone desde la interioridad misma del mundo afectivo de los paraguayos”*

Teniendo como base la cita mencionada podemos decir que el escritor es producto de su hábitat y de su tiempo. No puede escapar de su contexto y menos aún de su cultura, la cual se halla inmersa en la misma lengua o lenguas que habla.

---

<sup>3</sup>Nelson Aguilera es Licenciado en Letras y en Lengua Inglesa por la Facultad de Filosofía de la Universidad Nacional de Asunción, y es Magíster en Lingüística – Literaria para la Enseñanza de Lengua y Literatura por la University of Strathclyde (Escocia Actualmente, se dedica al asesoramiento pedagógico y al entrenamiento de profesores a través de cursos de capacitación, tanto en la capital como en el interior del país.

Al hablar de Sociolingüística nos viene a la mente el concepto de lengua y sociedad, y muy especialmente el comportamiento y el uso de las lenguas en un contexto social determinado. En este caso el Paraguay, país bilingüe y diglósico, único en el hemisferio occidental, según los sociolingüistas.

Mi trabajo se enfocará en el uso de la lengua guaraní y del castellano por los personajes de la novela —Hijo de Hombrel. Así también veremos los dominios o ámbitos de las dos lenguas, la variedad lingüística y el tipo de discurso utilizado por el narrador, el **code-switching** (alternancia de código) y la lengua con respecto a los personajes femeninos presentes en el texto.

Este trabajo no pretende ser exhaustivo, tan sólo debe ser considerado como un disparador para realizar investigaciones lingüístico-literarias con mayor profundidad.

## **Uso de la lengua guaraní y el castellano por los personajes y el narrador**

Tanto los personajes femeninos como los masculinos utilizan las dos lenguas en diferentes situaciones. Este uso puede ser total o parcial, en discursos descubiertos en los que, el guaraní por ejemplo se presenta tal cual es, o en discursos disfrazados, en que los hablantes hablan en castellano, pero el tono, la estructura sintáctica, el uso léxico y la situación dada exige el guaraní, necesariamente.

El guaraní es utilizado en casi todos los capítulos de la novela. Así tenemos que es utilizado en los siguientes ambientes

- En la calle por los niños para insultar al anciano Macario “**KARAI TUYA COLI...GUILILI**”
- Para contar historias a los niños — EL **KARAI GUASÚ** MANDO TUMBAR LA CASA DE LOS RICOS|.
- -EL CUCHILLO DEL BORRACHO HABÍA HERIDO AL **TEONGÛE** DEL MÉDICO **GUASÚ**”
- También es utilizado al referirse a la fauna -**JAGUARETE, MBOI CHINI**|
- A la flora -**TAJY, PETEREBY**”
- A los fenómenos de la naturaleza -**YVAGA RATA** ”
- Al referirse a personajes mitológicos -**POMBERO, JASY JATERE**”
- El guaraní es también utilizado por Gaspar Mora para expresar su aislamiento a consecuencia de la lepra contraída “**OMANO VAEKUE KO NDOJEHE’AI OIKOVEVANDIE**”
- También se puede ver en el discurso utilizado para dirigirse a la autoridad

eclesiástica – ¿QUEMAR *PA'Y?* o para nombrar lugares, “*TUPA RAPE*”

- En el bolicho de Ña Lole por los clientes, –SE ACABÓ LA HARINA, CAÑA SOLAMENTE ¿*AYEPA?* ¿*JHA...*NI EL PELO!
- O al relatar un incidente con Alexis Dubrosky, — ¡CERRADO EL GRINGO! AUNQUE LO AMENACÉ CON EL *TEYÚ RUGUAI*.
- Al referirse a la gastronomía paraguaya, –*MBEYÚ* MESTIZO, *YOPARA*!
- A las hierbas, –RAMITA DE *KA 'APIKY*”
- Tampoco está ausente en los comentarios políticos, –VOY A ASUNCIÓN A RECLAMAR DAÑOS Y PERJUICIOS A LOS *POGUASÚS* DEL GOBIERNO. ¡YA QUE MIS CORRELIGIONARIOS SON AHORA LOS QUE MANDAN. ¡
- En la conversación entre marido y mujer, –CAIMOS DE LA PAILA AL FUEGO, ¡QUÉ COSA...*CHE KARAI!*”
- Al rendir cuentas a los jefes, — ¡CABAL *ETE CHE PATRÓN!*”
- Para reprochar, –YA SÉ, *VYRO*”
- Para expresar fastidio, – ¡*YAGUA REVI!*”
- Para expresar alegría, – ¡*JHO...CHE RA 'Y!*”
- Para expresar tristeza y queja en contra de la opresión, a través de una canción, “...*ANIVENA ANGANA CHE COMPAÑERO ORE KORASO REIKYTI ASY...OIME AVEIKO ORE KUERA ENTERO, ORE SY MIMI JHA ORE VALLE HOVY*”
- En la hora de la muerte de los soldados en la guerra, —MAMÁ MAMAITA *ANINA CHEREJATEI...*!

Estos son algunos de los muchos ejemplos en que el guaraní es utilizado por los personajes de –Hijo de Hombre!. Como notamos en algunos casos, el discurso se presenta totalmente en guaraní, y en otros casos se presenta en forma parcial. Sociolingüísticamente podemos hablar de un “**CODE-SWITCHING** (alternancia de código) total o parcial. Total, cuando se cambia de un código para pasar enteramente al otro código, o parcial, cuando partes de la oración son producidas en ambas lenguas o códigos.

Al hablar de alternancias de códigos en forma parcial o **intra-oracionales**, podemos ver que los personajes la utilizan (la forma parcial) frecuentemente, y que este tipo de alternancia se da en los niveles léxicos y morfológicos dentro del discurso de los actantes. Ejemplo, –YA SÉ, *VYRO* –(léxico), ¿y —LE DEGRACIÓ PIKO A ALGUIÉN? (morfológico).

Sin embargo, el tipo de alternancias de códigos Inter oracionales es más escaso dentro del discurso de los personajes. Quizá esto se deba a que el autor haya pensado que exigiría demasiado del lector no guaraní hablante.

La alternancia de código, sea total o parcial, no es solamente realizada por los personajes, sino también por el propio narrador, quien la utiliza dentro del discurso castellano tratando de este modo incorporar los léxicos guaraníes dentro de esta lengua indoeuropea. Es como si ambas lenguas lucharan por asimilarse una a otra.

Como ejemplos podemos citar,

- EL PERRO RECOGE EL **AYACA** CON LOS DIENTES Y REGRESA POR EL CAMINO. (Incorporación léxica)
- ENTONCES SE QUEDÓ QUIETO, DE BRUCES, SOBRE LA TIERRA COLORADA, HASTA QUE VINIERON LOS GUARDAS DE LA JEFATURA Y LO MANEJARON CON EL LÁTIGO DEL **TEYÚ RUGUAI**. (Incorporación léxica)
- UNA TENTACIÓN QUE PARECÍA FABRICADA POR EL MISMO AÑA.
- IBA ENTRE LOS **YUKERÍES Y KARAGUATALES** (Incorporación léxica y adaptación al sistema morfológico del castellano).

En otros discursos encontramos al guaraní —vestido de castellano. Ejemplo, **-TIENE MAL LA CABEZA POR ÉL** que sería en guaraní, **IÑAKA VAI HESE** y en castellano estándar **—ESTÁ LOCA POR ÉL O ESTÁ MUY ENAMORADA DE ÉL**”

Así vemos que estas características psico-sociolingüísticas reflejan la ambivalencia tanto de los personajes como del narrador. Estas dos lenguas coexisten en ambos discursos. Se presentan en forma explícita o en forma oculta y no pueden separarse una de otra. Es como si estuvieran imbricadas una con otra en el mismo cerebro del paraguayo. Y de hecho lo están.

### **Otras variedades del castellano presentes en el texto**

El narrador coloca, muchas veces, en la boca de los personajes paraguayos, (posiblemente con mayor proficiencia lingüística en guaraní que en castellano, ya sea porque el guaraní es su lengua materna, o por su lugar de origen o por su clase social), discursos que no son usuales dentro de la variedad lingüística paraguaya del castellano.

Como ejemplos tenemos,

- a) Alejo, niño campesino, hijo de María Regalada, criado en Sapukai.  
**“TIENES QUE COMER ALGO KIRITO, HACE DOS DÍAS QUE ESTÁS SIN COMER NADA”.**

Aquí podemos notar que sería muy difícil que un personaje como el mencionado

produjera un discurso con el uso del **-tú** (pronombre de segunda persona singular) en un contexto campesino donde si se llegara a usar el castellano sería con el **“vos”** o **“vo”** en lugar del **“tú”**.

Por otra parte, el uso del **“vos”** se nota en la pelea entre los niños Goiburú y el narrador con respecto a la sexualidad de Gaspar Mora,

- ¿Es o no es monflorito? ¡Repetí! ¡Si te animás!
- No.

Esto muestra el uso indistinto de los pronombres —túl y —vosl en el discurso producido por los personajes, y en muchos casos se adecua a la variedad lingüística paraguaya del castellano, y en otros, no.

En el capítulo IV titulado Éxodo, tenemos a los capangas buscando a Casiano y a Natá, quienes lograron escapar de los yerbales de Takuru Puku.

- b) - ¡Nosotros iremos hacia el Paso del Monday!
- ¡Sí, mi **jefecito!**...

El uso del diminutivo —jefecito| en este contexto pareciera no pertenecer a estos hombres que en medio de la selva aún conservan su rudeza y tosquedad, y por más que teman y respeten a sus opresores no los llamarían utilizando morfemas que son usados más frecuentemente en otros contextos y en otras variedades del castellano, la mexicana, por ejemplo.

A esto se suma el uso del futuro **“iremos”** que es poco usual en centros urbanos del Paraguay y menos aún en poblaciones rurales. Este **“iremos”** es mayormente reemplazado por **-vamos a ir**”

- c) - ¿Qué esperan cabrones? (Aguileño Coronel, jefe de los capangas, buscando a Natá y a Casiano)

Aquí vemos a nivel léxico un vocablo que no pertenece a la variedad paraguaya del castellano, **-cabrones**”, que es entendible pero no usual.

Existen además elementos morfológicos como el **“lo”** en lugar de **“le”**. Para los paraguayos el predominio del **“le”** es casi absoluto. Es raro escuchar a un paraguayo decir, —**CUIDALO BIEN DAMIANAL**, más bien diría —**CUIDALE BIEN DAMIANAL**, sin importar ni siquiera su clase social.

Sociolingüísticamente, los paraguayos reemplazamos el objeto directo -lol por el objeto directo —lel, cambiando la forma, pero no la función de estos morfemas.

Este pequeño análisis nos muestra que los personajes de *-Hijo de Hombre* utilizan indistintamente la variedad paraguaya del castellano, así como también otras variedades de la misma lengua, ya sea a nivel léxico-semántico o morfológico.

## El discurso de los personajes femeninos

Entre los personajes femeninos encontramos mujeres prostitutas como Salu'í. Luego tenemos a María Rosa y Flaviana que son el símbolo de mujeres violadas o cosificadas. También tenemos mujeres sometidas al arbitrio, gusto y paladar del macho, como Ña Brígida, Felicita Goiburú y Juana Rosa. Está también la mujer cómplice del macho como la Hermana Micaela (representante de la religión oficial) y están, además, la mujer sufrida y valerosa como Natí, y la que enfrenta a los hombres como Ña Lolé.

El discurso de estas mujeres podría ser dividido en tres partes

- a) El discurso del silencio
- b) El discurso de la sumisión
- c) El discurso del enfrentamiento

El discurso del *silencio* es aquel que calla, que acepta todo, que no tiene voz ni voto. Está ahí pero no acciona ni reacciona. Está tan silencioso que casi está muerto. Es el caso de María Regalada, enamorada, deslumbrada por el gringo Alexis, y violada por él.

Es también el caso de Flaviana, que acepta en silencio ser desnudada en presencia de los amigos de su amante, y acepta ser humillada y usada sin proferir ni siquiera una negativa.

Es el caso de María Rosa, cuyo discurso lunático es mudo para los que la escuchan, es incomprensible, es loco. Ella es usada por otros hombres que no son del pueblo, todos lo saben, pero ella no profiere un solo verbo al respecto.

Es también el discurso de Ña Brígida, esposa de Melitón, que, aun sabiendo las atrocidades cometidas por su marido, calla por temor, por tonta o por religiosa, o quizá porque era astuta y prefería no hablar para seguir guardando su cabeza de las manos del verdugo, su marido.

Luego tenemos el discurso de la *sumisión*, que consiste en dialogar con el hombre, que puede que acepte, rechace o utilice a su conveniencia el discurso producido por las mujeres.

Esto podemos ver en Natí, mujer sumisa que sufre y lucha por su hombre, pero la voz del hombre es la vos del que manda. O en el caso de Salu 'i que es todo amor para con Cristóbal, quien la rechaza, la acepta, la ama, la odia y ella se somete a sus caprichos y hasta muere por él. También está Juana Rosa, que va en busca de su amado en la guerra y sigue esperando ver por lo menos el cadáver de su hombre. Por otra parte, está la Hermana Micaela, que se somete a la complicidad de Melitón para seguir sometiendo a otra mujer, Felicita Goiburu, quien no tiene otra salida que aceptar su destino de mujer aplastada, humillada, callada y sometida a los deseos de Melitón. La única salida que le queda es la violencia reflejada en la venganza de sus hermanos.

Y finalmente tenemos el discurso del *enfrentamiento*, expresado única y exclusivamente por una mujer que negocia con el cuerpo de otras mujeres, ÑA Lolé. Es ella la que enfrenta a los hombres y los pone en su lugar denunciando, aunque no muy seriamente, sus fechorías, —¿Y ENTONCES QUÉ LES QUEDA A USTEDES AMANCEBADOS VIEJOS? ¡SINVERGÜENZAS, QUE TIENEN ENGAÑADAS A SUS MUJERES TODA LA VIDA!

Su voz es débil ante el discurso de los hombres del pueblo, y, es más, su discurso es tomado en sorna, y ¿qué se podría esperar de un personaje como ella? ¿Realizar la tan esperada revolución feminista?

En síntesis, la mujer no tiene un discurso liberado en —Hijo de Hombre!. Al contrario, sigue aprisionado y considerado como inferior, como cosa de locos, como broma o como inexistente. La mujer sigue siendo lo que Chaparro pronuncia al ofrecer 300 patacones a Casiano por su esposa Natí, —CONCUBINA O ESPOSA AQUÍ ES LO MISMO. MUJER, AL FIN Y AL CABO, CON UN AGUJERO ENTRE LAS PIERNAS. ESO NO MÁS ES LO QUE VALE!

Considero que este discurso masculino refleja el pensamiento social del hombre paraguayo, y son las mujeres las que debieran luchar para cambiar este discurso y para dejar de producir discursos silenciosos y sumisos, y elaborar discursos de respeto y de liberación.

## Bibliografía

- Appiah, K. A. et. al (1995). *Comparative Literature in the Age of Multiculturalism*. Baltimore. The Johns Hopkins University Press.
- Eagleton, T. (1995). *Literary Theory. An Introduction*. Oxford. Blackwell.
- Lodge, D. (1993). *Modern Criticism and Theory*. London. Longman.
- Montgomery, M (1993). *Introduction to Language and Society*. London.

Routledge.

Selden, R & Widdowson, P. (1993). *Contemporary Literary Theory*. Lexington. The University Press of Kentucky.

Stubbs, M. (1987). *Discourse Analysis. The Sociolinguistic Analysis of Natural Language*. Oxford. Basil Blackwell.

**ORAL L2 COMPREHENSIBILITY AMONG ENGLISH  
IMMERSION LEARNERS WHEN GIVING SCHOOL SPEECHES**  
**Comprensibilidad oral en la segunda lengua entre alumnos de  
inmersión en inglés al presentar discursos escolares**

*Dr. Susan K. Spezzini<sup>4</sup> Dr. Rebecca L. Oxford<sup>5</sup>*

**Abstract**

This quantitative study examines the second language (L2) oral comprehensibility of 30 English immersion learners, 15 girls and 15 boys, at an international school in South America (ISSA). At the end of 12<sup>th</sup> grade, these predominantly first language (L1) Spanish speakers gave speeches in English to a school audience. These speeches were recorded, and two audio extracts per student were selected. Native speakers of English listened to these samples and rated them based on their own perceptions of each student's oral comprehensibility, i.e., *ease of understanding* (Derwing & Munro, 2005; Munro & Derwing, 2015). Female students received significantly higher comprehensibility scores than did male students. Students who had transferred to ISSA from other schools also tended to receive higher comprehensibility scores than those who had been schooled at ISSA since kindergarten. The current study extends the field of comprehensibility research to the population of immersion learners and to the curriculum component of school speeches as well as to the relationship between rater-perceived L2 comprehensibility and each student's gender and schooling. This study has direct implications for L2 instruction, assessment, and research.

**Resumen**

Esta investigación cuantitativa examina la comprensibilidad oral en la segunda lengua (L2) de 30 alumnos, 15 mujeres y 15 varones, que habían aprendido inglés por inmersión en una escuela internacional en América del Sur (ISSA, por sus siglas en inglés). Al final del grado 12, estos alumnos en su mayoría hablantes del español como primera lengua (L1) presentaron discursos en inglés frente a un público escolar. Estos discursos fueron grabados y dos fragmentos de audio por alumno fueron seleccionados. Hablantes L1 del inglés escucharon estas muestras y

---

<sup>4</sup> University of Alabama at Birmingham (USA), School of Education, spezzini@uab.edu

<sup>5</sup> University of Alabama at Birmingham (USA), School of Education, roxford@uab.edu

las evaluaron de acuerdo a como percibieron la comprensibilidad oral, i.e., *facilidad para ser entendido* (Derwing& Munro, 2005; Munro &Derwing, 2015), de cada alumno. Las alumnas femeninas recibieron calificaciones de comprensibilidad significativamente superiores a las calificaciones recibidas por los alumnos masculinos. Los alumnos que habían sido transferidos a ISSA de otras escuelas también tendieron a recibir calificaciones de comprensibilidad superiores en comparación a aquellos cuyos estudios ocurrieron solamente en ISSA desde kindergarten. La actual investigación amplía el campo de estudios en comprensibilidad L2 a la población de alumnos L2 por inmersión y a la actividad curricular de discursos escolares como así también a la relación entre la comprensibilidad L2 oral con el género y el antecedente escolar de cada alumno. Esta investigación conlleva implicancias directas para la enseñanza, la evaluación y la investigación del L2.

*Keywords:* comprehensibility- intelligibility- pronunciation- gender- immersion education- international schools

## **Introduction**

This quantitative study examines the second language (L2) oral comprehensibility of 30 English immersion learners, 15 girls and 15 boys, at an international school in South America (ISSA). At the end of 12<sup>th</sup> grade, these predominantly first language (L1) Spanish speakers gave speeches in English to a school audience. Excerpts from these school speeches were rated by native English speakers for perceived oral comprehensibility, i.e., *ease of understanding* (Derwing& Munro, 2005; Munro & Derwing, 2015). The current study extends the field of comprehensibility research to immersion learners at a school event and also to the relationship between immersion learners' oral L2comprehensibility and their gender and schooling. This study was guided by four research questions:

- 1) What is the general picture of oral L2 comprehensibility among English immersion learners in the 12<sup>th</sup> grade at an international school in South America?
- 2) How does the gender of these immersion learners relate to rater-perceived comprehensibility?
- 3) How does the schooling of these immersion learners relate to rater-perceived comprehensibility?
- 4) How do these learners' gender and schooling interact with respect to oral L2comprehensibility?

## Literature Review

### Comprehensibility and Intelligibility

Comprehensibility and intelligibility are rater-perceived constructs for assessing oral

L2 output. Based on scalar ratings, comprehensibility is the ease or difficulty with which a listener understands L2-accented speech (Derwing, Munro, & Thomson, 2008, p. 360). Based on word transcriptions, intelligibility is the extent to which a listener actually understands an utterance (Derwing & Munro, 2005, p. 385). Accentness contrasts with comprehensibility and intelligibility by presupposing a target language norm needed for rating how different a speaker's accent is from that of the L1 community (p. 385). Varonis and Glass (1982) hypothesized overall comprehensibility as a major factor when judging pronunciation. Munro and Derwing (1995, 2001, 2015) and Derwing and Munro (1997, 2005, 2010) consistently showed that, although an L2 speaker might have a strong foreign accent, accentness did not necessarily interfere with comprehensibility and intelligibility. These highly undisputed studies (Rajadurai, 2007, p. 92) have been supported by more recent scholarship (Bergeron & Trofimovich, 2017; Crowther, Trofimovich, & Issacs, 2016; Saito, Trofimovich, & Issacs, 2016).

Higher ratings of oral L2 output were given by raters who shared the speakers' L1 (Smith & Bisazza, 1982); however, this advantage was also seen as small and inconsistent (Major, Fitzmaurice, Bunta, & Balasubramanian, 2002). For example, some studies showed similar ratings of L2 speech given by raters of diverse L1s (Munro & Derwing, 1995; Munro, Derwing, & Morton, 2006; Saito & Shintani, 2016). Similar findings resulted from comprehensibility studies of target languages other than English (Derwing, Thomson, & Munro, 2006; O'Brien, 2014). Other studies showed similar ratings given by raters trained in linguistics and those untrained except for a brief explanation (Derwing, Rossiter, Munro, & Thomson, 2004). In short, raters did not seem to need linguistic training since they were measuring comprehensibility against their own perceptions regarding ease of understanding.

Comprehensibility and intelligibility may or may not improve substantially relative to a speaker's length of residence in an L2 context, as shown by Derwing and Munro (2010). Yet, when explicit pronunciation training is provided, comprehensibility and intelligibility can improve (Parlak, 2010). Other aspects of comprehensibility examined in the literature have included the effects of learner background on comprehensibility ratings (Crowther, Trofimovich, Saito, & Issacs, 2015), learner awareness of their own comprehensibility (Strachan, Kennedy,

&Trofimovich,

2019), linguistic influences of L2 output on listeners' comprehensibility ratings (Issacs&Trofimovich, 2012), listeners' familiarity with speakers' L2 accent (Winke&Gass, 2013), and listeners' beliefs in what underlies their judgments (Hayes-Harb& Hacking, 2015; Jun & Li, 2010). Earlier comprehensibility studies often involved L2 performance tasks, in which participants (usually adults) responded to researcher-manipulated prompts in

laboratories or laboratory-like settings (i.e., secluded rooms). Rajadurai (2007) criticized such perception studies of oral L2 output for their (a) reliance on laboratory-based, artificial, decontextualized language; (b) inadequate consideration of interactional contexts; and (c) emphasis on the Inner Circle of World Englishes (Kachru& Nelson, 1996). She suggested a more qualitative, interpretive, and socioculturally realistic dimension and asserted that a need existed for moving the methodology to more naturalistic venues, such as school settings. These organic research settings are important because comprehensibility and intelligibility are linked to the linguistic and sociocultural context, not just to the speaker and listener (Gumperz, 1992; Kennedy &Trofimovich, 2008; Pickering, 2006). Our study of ISSA students seeks to address this restriction by expanding the field of comprehensibility studies to school-aged learners at a naturally-occurring school event, that of school speeches.

## **Gender Differences in Language Use**

Gender has repeatedly been reported as influencing L2 learning and use (Brantmeier, Schueller, Wilde, &Kinginger, 2007; Brown, 2006; Ellis, 1994; Motallebzadeh&Nematizadeh, 2011; Oxford, 1995; Pavlenko, 2008; van der Slik, van Hout, &Schepens, 2015; Zhu, 2009). For example, women are more likely to use standard and prestigious speech forms, and men –orient their speech more to localized norms| as a –phonological marker of identity| (Pennington, 1996, p. 5, 16). Men have also received –statistically less native ratings of accentedness than females| (Munro & Mann, 2005, p. 329). Additionally, Major (2004) has shown gender-differentiated stylistic variation in L2 phonology. Issues related to gendered L2 use have also been examined through the theoretical lens of investment and imagined communities (Norton, 1997; Norton &Pavlenko, 2004). To enhance further understanding of gendered L2 variants, Moyer (2010) called for additional research with the ultimate goal to help language learners—specifically males—in reaching higher levels of L2 attainment.

Originally, gender variability in language use had been explained by social

psychologists via theories on covert prestige and accommodation. *Covert prestige* is the attribution of prestige to a nonstandard variant that is both hidden and divergent from accepted social values (Trudgill, 2000). In a U.S. urban setting, Labov (1970) found gender-differentiated, standard and non-standard L1 use beginning as early as age 10, when children –come under the full influence of the preadolescent peer group| (p. 34). *Accommodation* is –a multiply-organized and contextually complex set of alternatives, regularly available to communicators in face-to-face talk. It can function to index and achieve solidarity with or dissociation from a conversational partner, reciprocally and dynamically| (Giles & Coupland, 1991, pp. 60-61). The helpful theories of covert prestige and accommodation established a basis for examining convergence, divergence, and/or maintenance of linguistic features in the language varieties of reference groups in our study.

The general consensus is that sex differences are biological and gender differences are socioculturally constructed (Schneider, Gruman, & Coutts, 2005). Although Tannen (1990) describes men’s speech as more competitive and women’s speech as more cooperative, Eckert and McConnell-Ginet (2003) contend that such generalized statements are insensitive to differences in sociocultural contexts. Their mention of masculine vernacular styles, which are related to –positioning| within certain sociocultural contexts, is relevant to our study.

## **Gendered L2 Use among Immersion Learners**

In a study of language use among immersion middle school students, gender was —more significant than L1 in overall language output| (Potowski, 2007, p. 114). At a Spanish-English dual language school, girls positioned themselves as more compliant and more likely to follow classroom rules, which included the use of L2. The girls’ investment in their own academic standing was coupled with activities beyond the classroom that were also associated with L2 use. The boys were seen to use the L2 less frequently and less accurately.

In a study of a high school French immersion setting, students used sociolinguistic variants based on gender, social background, syntactic context, languages spoken at home, and extracurricular exposure to native L1 use (Mougeon & Rehner, 2001). This specific study suggested that —female students show a stronger tendency than do their male counterparts to prefer the variants that are part of standard usage and that are likely to have been favored by their teachers| (p. 408).

Swain and Johnson (1997) asked whether —the non-target-like proficiency of immersion students [is] an inevitable outcome of immersion| programs and whether –pedagogical practices might improve the attainment of target-like

proficiency] (p. 15). To that end, several studies examined L2 attainment at immersion schools in Canada and the U.S. (Potowski, 2007; Tarone & Swain, 1995) and at international schools in Europe, Asia, and South America (Carder, 2007; de Courcy, 2002; de Mejia, 1998; Spezzini, 2004). Even though immersion learners at a given school may experience almost identical L2 opportunities and receive similar comprehensible input (Krashen & Terrell, 1983), they do not necessarily produce similar comprehensible output (Swain, 1985). Hence, within the same context, different individual investments seem to produce different L2 outcomes (Norton, 1997).

These immersion studies produced findings that are supported by the theoretical framework in gender discussed earlier: girls more closely approximate L2 target forms. Situated in naturalistic settings, these studies employed relatively traditional approaches for conducting classroom-based research. In contrast, our study, by using rater-perceived comprehensibility to examine immersion learners' oral L2 output at an international school, adds a new dimension to studies of L2 oral comprehensibility.

## **Methodology**

### **Setting**

Our study took place at ISSA, an American overseas school located in South America. Founded in the 1950s, ISSA is a private nonsectarian K-12 school that serves dependents from embassies and multinational firms as well as dependents of local families with the means to pay high tuition. ISSA is one of over 850 English-medium schools in countries with official languages other than English (Baker & Jones, 1998). As such, ISSA fits the definition of an international school (Hayden, Levy, & Thompson, 2015; Johnson & Swain, 1997). Because ISSA provides instruction in two languages, albeit with unequal distribution, its curriculum can be defined as bilingual education (Abello-Contesse, Chandler, Lopez-Jimenez, & Chacon-Beltran, 2013; Baker & Jones, 1998; de Mejia, 2005).

ISSA students are schooled almost entirely in English with two classes (*Castellano* and *Estudios Sociales*) in Spanish. Within ISSA's institutionally-defined speech community, students use mainly English for academic purposes and Spanish for social purposes (Spezzini, 2004). Based on such task-specific discourse by ISSA students, a student who had participated in an earlier study explained how she and her classmates –do not talk [English] at all as the people do in the U.S.] (p. 421).

Because most ISSA students have a home language other than English but are schooled mainly in English, their schooling can be defined as English immersion. To that end, ISSA embodies six descriptors of immersion education (Swain & Johnson, 1997): L2 as a medium of content instruction, overt support for the L1, program goal of additive bilingualism, L2 exposure confined mainly to the classroom, similar (and limited) L2 proficiency upon admission (usually kindergarten or pre-kindergarten), and school culture that reflects the local culture. Also definable as foreign language immersion in an international context (Lyster, 1999), ISSA represents a type of -hybrid| situation (Green & Oxford, 1995). ISSA's academic environment resembles an English as a second language (ESL) setting where students use English (L2) in the classroom with teachers who are native speakers of English. Its social environment resembles an English as a foreign language (EFL) setting where almost all students use Spanish (L1) outside of the classroom, both on campus and in the community.

## Participants<sup>1</sup>

Study participants included 30 ISSA students, 15 girls and 15 boys. They participated in this study as 12<sup>th</sup> graders during the last month of their final year of schooling. Their mean age was 18 years and 10 months. Their home languages were 25 Spanish (from 4 countries), 3 Chinese, 1 Korean, and 1 Portuguese. With respect to schooling, 14 students had been at ISSA since kindergarten (or pre-kindergarten), and 16 had transferred from other schools to ISSA between first grade and tenth grade.

## Procedure

We considered three already-tested constructs to measure oral L2 output: *accentedness*, *intelligibility*, and *comprehensibility*. As explained by Munro and Derwing (2015) and Levis (2018), these constructs are related yet different. *Accentedness* evaluates a speaker's foreign accent by having listeners provide scalar ratings of the distance between L2 output and an idealized native-speaker norm. *Intelligibility* evaluates a speaker's ability to be understood by having listeners do a word-by-word transcription. *Comprehensibility* evaluates a speaker's ease in being understood by having listeners provide scalar ratings on their perception of L2 output as being easy or difficult to understand. We rejected *accentedness* as the construct for our study because it might imply a negative view of L2 output. We rejected *intelligibility* because it would require transcriptions rather than scalar ratings. We selected *comprehensibility* as our construct because its scalar ratings would facilitate data collection and analysis and also because it fit conceptually to our study.

After choosing comprehensibility as our dependent variable, we created a Likert-scale instrument modeled after one used by Munro and Derwing (1995). Based on an assumption upheld by Southwood and Flege (1999), this instrument partitioned listener perceptions of oral output into equal intervals. With a similar instrument, Derwing et al. (2004) obtained acceptable interrater reliability values in the .70s using a procedure recommended by Hatch and Lazaraton (1991)—computing —mean interrater correlations after conversion to Fisher  $Z$  scores (Munro & Derwing, 2001, p. 459). Reliability values for the current study are provided in the next section.

We also wrote instructions modeled after the same study (Munro & Derwing, 1995). Raters were to listen carefully to each speech sample, determine ease in understanding the speaker, and, during a 2-second pause, circle a rating from 1 (extremely easy to understand) to 9 (impossible to understand). Raters were instructed to judge their own ease in understanding each sample and not whether they had actually understood. Although our instrument and instructions were modeled on earlier studies, our study differed by using L2 speech samples produced by immersion learners when giving school speeches as a required curricular component during a naturally-occurring school event.

We piloted an initial 2-page version of our instrument by asking ISSA teachers to rate recorded samples from these speeches. This pilot study took place immediately following a faculty meeting. Based on raters' feedback and a broad dispersion in their ratings, we reduced the scale from 9 to 7 and expanded the instrument from two to three pages. In this revised instrument, the first page provided general instructions and a warm-up, the second page was for circling the ratings of Set A samples, and the third page for circling the ratings of Set B samples. We tested this revised 3-page instrument with two teachers. Their responses confirmed the use of this revised instrument for our study.

### **Raters<sup>1</sup>**

Our study involved 26 raters: 12 piloted the initial instrument, 2 tested the revised instrument, and another 12 participated in the actual study. This total set of 26 raters, which included the final set of 12 raters, compares well to the 10, 18, 26, and 28 raters used in other studies (Crowther, Trofimovich, & Issacs, 2016; Derwing et al., 2004; Munro & Derwing, 1995; Munro, Derwing, & Morton, 2006). Except for a brief explanation of the rating procedure, our raters were untrained in rating L2 comprehensibility. They complemented our study's school-based setting by representing how real-life interlocutors might react to ISSA students during authentic interactions. Our use of untrained raters is supported by comprehensibility studies that showed strong correlations between responses

from untrained raters and those from phonetically-trained raters (Derwing et al., 2004).

Other researchers have used college students as raters because of their availability at the institutions housing the laboratory-based studies (Derwing et al., 2004). In contrast, we intentionally selected teachers as raters. They were familiar with school-aged learners; yet, as recent arrivals to ISSA, they were unfamiliar with the L2 output of ISSA students. Furthermore, because almost none of these teacher participants spoke Spanish, these teachers could not unconsciously adjust their ratings based on knowledge of a speaker's L1. Eager to hear voices of actual ISSA students, they focused intently on listening to the samples and rating their own perceptions.

### **Data Collection**

Because ISSA students use English (L2) primarily for academic interactions and Spanish (L1) for social interactions (Spezzini, 2004), we decided to use the students' academic English from a school event to determine their oral L2 comprehensibility. We selected an annual pre-graduation event, that of 12<sup>th</sup> graders giving formal speeches. Over a two-day period, each 12<sup>th</sup> grader delivered a 15-minute speech to a school audience consisting of students from other grades, staff, and parents. We recorded these speeches with a commonly available recording device. The first author also observed all of the speeches and took notes. Students were dressed in business attire representative of the countries and agencies studied in their government class. First, they read speeches from scripts prepared in their English class. Then, they explained what they had learned from this project. Similar to how other studies have used both read passages and extemporaneous utterances (Derwing & Munro, 2005; Gass, Sorace, & Selinker, 1999), we used excerpts from each student's speech and post-speech commentary.

We grouped the selected excerpts into two listening sets. Set A, *Describing My Country*, contained samples from the actual speeches. Set B, *What I Learned*, contained samples from the post-speech commentaries. By combining each student's ratings from sample A and sample B, we obtained a comprehensibility score that more closely represented that student's range of school-based speaking.

Before rating the study samples in Sets A and B, the raters did a warm-up with 5 non-study samples from the speeches and another 5 non-study samples from the commentaries. This 10-item warm-up served to see if raters were following instructions; it was not used to elicit rater feedback. Moreover, to ensure the raters' readiness to start, an additional warm-up item prefaced Set A and also Set B. These 12 warm-up items were not among the study-related speech samples.

Because our data collection took place during a school event, we recorded all 34 students in the 12<sup>th</sup> grade who were giving speeches. Samples from all 34 were included in the listening task for raters. However, for data analysis purposes, we deleted the ratings of four students: two who could not be heard clearly because of a technological failure, a third who had not been in the government class and hence spoke on a different topic, and a fourth who was a native English speaker (NES)<sup>2</sup>. To the advantage of this study, the samples from this NES served as checks to ensure that raters had not lost their place, a control purpose used in other studies (Derwing et al., 2004; Munro & Derwing, 1995).

All speech samples contained a minimum of non-communicative pauses and were void of unfamiliar place names that might have affected a rater's perception of comprehensibility. The samples were ordered differently on the listening track from how the corresponding speeches had been delivered. Each sample was preceded by that student's study-assigned number spoken by the first author.

The first part of the listening was 22 minutes long. It contained oral instructions (including the 10-item warm-up) and Set A samples, which ranged from 12 to 15 seconds in length. The second part was 24 minutes long and contained Set B samples, which ranged from 25 to 30 seconds in length. The combined samples ranged in length from 12 to 30 seconds, which was similar to the length, from 7 to 30 seconds, in other comprehensibility studies (Derwing et al., 2004; Munro et al., 2006). As in other comprehensibility studies (Munro & Derwing, 1995), we also selected samples that began and ended at normal breaks in the utterances. Because of inherent factors related to giving formal speeches (e.g., use of visual aids, repeated pauses, nervousness), the Set A samples were relatively short. This was counterbalanced with longer samples in Set B.

The comprehensibility ratings were obtained from 12 ISSA teachers on the second day of a weeklong faculty development program for recently-arrived staff. This rating task was the first activity during a morning-long session on second language acquisition. To optimize this listening experience, we conducted the ratings in the same room and with the same equipment used at ISSA for administering Advanced Placement language exams.

The entire rating activity lasted 7 minutes for instructions and warm-up, 15 minutes for Set A, and 24 minutes for Set B. This 46-minute duration is about midway between the durations infrequently-cited comprehensibility studies: 35 minutes plus brief familiarization (Munro et al., 2006) and 60 minutes with one short break (Derwing et al., 2004). Our 68 samples (34 in Set A and 34 in Set B) were slightly more than the 63 samples used by Derwing et al. Our raters judged 68 samples, which included the 60 samples used in this study (2 from each of 30 students included) plus an additional 8 samples not used in this study (2 from each

of 4 students excluded).

Each of our 12 raters assigned two ratings to each student—one rating for Set A and another for Set B. This produced a total of 24 ratings per student (i.e., 12 raters x 2 ratings). The mean of these 24 ratings became each student's rater-perceived L2 comprehensibility score. This score quantified a student's spoken English based on how NES raters perceived their own ease in understanding.

Although our raters marked their perceptions on an instrument ranging from 1 (extremely easy to understand) to 7 (impossible to understand), we reversed the scale to facilitate meaningful correlation analyses for other parts of the greater study.<sup>3</sup> Through this reversal, low value ratings corresponded to low comprehensibility and high value ratings to high comprehensibility. In this article, all scores are from this reversed scale—with 1 for the lowest level of comprehensibility (impossible to understand) and 7 for the highest level of comprehensibility (extremely easy to understand).

## Data Analysis

We performed all statistical analyses on SPSS® for Windows. To answer the first research question, we calculated descriptive statistics of means, standard deviations, and ranges for the scores of the dependent variable (comprehensibility) in relationship to the independent variables (gender and schooling). In response to the second and third research questions, which asked whether any main effect occurred because of gender and schooling, respectively, we employed two-way analysis of variance (ANOVA) and Tukey. The ANOVA also served to answer the fourth research question, which asked about the interaction between gender and schooling with respect to comprehensibility

To determine whether raters' scores were highly correlated to each other (interrater reliability), we calculated the Intra-Class Correlation Coefficient (ICC). Though we knew that raters' scores were not identical in absolute terms, the ICC provided useful information by showing if raters were consistent based on the similarity of their relative ratings.

Because our research design involved averaging multiple ratings for each item, we selected the ICC model called *average measure reliability*. By doing this, we also determined that our study met this model's criteria, that of having a reasonable number of raters (n=12) for forming a stable average. ICC's *average measure reliability*, which uses the mean of all ratings as the unit of analysis, provides the reliability of the mean of the ratings of all raters. ICC is a measure of homogeneity, one that approaches 1.0 when any given row (ratings for a given student) tends to have the same values for all columns (i.e., raters). The average measure reliability

for either two-way random effects or two-way mixed models is the same as Cronbach's alpha.

We obtained an ICC for Set A of  $\alpha = .918$  and an ICC for Set B of  $\alpha = .942$ . These high ICC values show a high level of interrater reliability. The lower ICC value for Set A (.918) than for Set B (.942) was reasonable, because students were visibly more nervous during the formal speeches (Set A) than the post-speech commentaries (Set B). The interrater agreement indicated that students' L2 output (i.e., recorded speeches and commentaries) had provided the stimuli for the ratings. In other words, if linguistic features of the recorded stimuli were of greater importance in determining a comprehensibility score and, in turn, if individual-rater factors were of lesser importance, then we would expect that a high degree of consensus among listeners would lead to strong interrater agreement (Munro et al., 2006). This consensus among raters (i.e., interrater reliability) shows that our rating activity in an immersion education setting and its comprehensibility scores are reliable.

The high levels of interrater reliability also provided criteria for establishing the construct validity of comprehensibility in this immersion education setting. For their laboratory-based study, Derwing et al. (2004) considered –an examination of reliability in listeners' judgments of fluency [as] important in establishing the construct validity of perceived fluency (p. 658). They also found that –comprehensibility was significantly correlated with fluency judgments (p. 669). In a parallel manner, the interrater reliability for the listeners' judgments of comprehensibility in our study served to establish the construct validity of rater-perceived comprehensibility.

Despite having established construct validity, we felt that the 3:1 female-to-male ratio of our 12 raters dictated a need to check whether gender, of both raters and speakers, had influenced comprehensibility ratings. Although unbalanced gender ratios (7:3 and 22:6, female-to-male) had existed among raters in other comprehensibility studies (Derwing et al., 2004; Munro et al., 2006), examinations of possible gender-related bias had not been conducted. To determine whether our raters consistently gave higher scores to speakers of a specific gender, we performed a cross-gender comparison. On a 7-point scale, girls received a mean score of 6.0 from female raters and 5.6 from male raters, and boys received 4.9 from female raters and 4.5 from male raters. In other words, both girls and boys received mean ratings that were 0.4 higher from female raters than from male raters. Thus, female raters rated speakers more positively than did male raters and did so consistently for girls

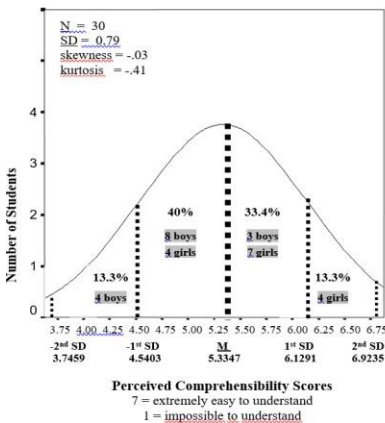
and boys. Perhaps female raters (or females in general), as compared with male raters (or males in general), try harder to understand others because of greater compassion or concern, built in through socialization. In short, the high ratings received by girls and the low ratings received by boys did not result from any gender-related bias. This cross-gender analysis indicated that raters of both genders found it easier to understand ISSA girls and more difficult to understand ISSA boys.

**Results**

**Research Question 1: Overall Picture of Oral L2 Comprehensibility**

An initial picture of oral L2 comprehensibility is provided in Figure 1. Here, the descriptive statistics of means and standard deviations from the students’ comprehensibility scores represent a fairly normal distribution. On a scale from 1(lowest comprehensibility) to 7 (highest comprehensibility), the mean was 5.3347, with a standard deviation of 0.79 and skewness of -0.03. Of the 30 students, 14 placed above the mean and 16 below the mean. The 15<sup>th</sup>ranked student had a score of 5.3333, which was just below the mean. Had her score been 0.0015 higher, it would have fallen above the mean leading to exactly half of the students (15) above the mean and also half (15) below the mean.

Figure 1. Gender Distribution of L2 Comprehensibility Scores



As shown in Figure 1, 73.4% fell between the positive and negative first standard deviations, with 33.4% above and 40% below. This is similar to a normal distribution of 68%, with 34% in each direction. Had the 15<sup>th</sup>-ranked score been 0.0015 higher, the distribution between the mean and first standard deviation

would have been even with 36.7% in each direction. The other 26.6% fell between the first and second standard deviations, exactly half above and half below, similar to the 27.3% in a normal distribution. No scores fell beyond the second standard deviation in either direction.

To better understand the normal curve in Figure 1, we superimposed gender by inserting shaded comments below the curve. Only 3 of the 15 boys scored above the mean, yet none above the first standard deviation. Similarly, only 4 of the 15 girls scored below the mean, yet none below the first standard deviation. This inverse score distribution suggested that girls had higher comprehensibility than boys, which was then corroborated by significance testing. Results showed that rater-perceived comprehensibility in this immersion education setting corresponded positively to earlier studies where girls outperformed boys in oral L2 output (Pennington, 1996; Swann, 1999).

This general picture of comprehensibility is expanded in Table 1 which provides the means and standard deviations for each gender as well as the range of scores for each gender. Table 1 shows how girls spoke with significantly higher comprehensibility ( $M=5.81$ ) than did boys ( $M=4.86$ ). Given a spread of 3.08 points between the lowest overall score (3.75) and the highest overall score (6.83), the 0.95 difference between the gender means is noteworthy.

Table 1. *Descriptive Statistics for Comprehensibility as Related to Gender*

Students	<i>N</i>	Minimum Score	Maximum Score	<i>1.1.1. M</i>	<i>SD</i>
Girls	15	4.75	6.83	5.81	0.61
Boys	15	3.75	6.08	4.86	0.68
<b>TOTAL</b>	<b>30</b>	<b>3.75</b>	<b>6.83</b>	<b>5.33</b>	<b>0.79</b>

*Note:* Each student’s score was the mean of 24 ratings, which consisted of two ratings from each of the 12 raters. The ratings ranged from 1 (lowest comprehensibility = impossible to understand) to 7 (highest comprehensibility = extremely easy to understand).

To further expand this general picture of oral L2 comprehensibility, we examined the means, standard deviations, and score ranges for each gender vis-à-vis schooling. To examine the independent variable of schooling, students were divided into three groups:

**KC** = Entered ISSA in **Kindergarten** and were **Citizens** of the country where ISSA was located;

TN = Transferred to ISSA from another school and were Not citizens of the country where ISSA was located; and

TC = Transferred to ISSA from another school and were Citizens of the country where ISSA was located.

Table 2 illustrates the relationship between the dependent variable, comprehensibility, and both of the independent variables, gender and schooling. In the KC group, the lowest score among girls (4.75) was higher than the highest score among boys (4.71). In other words, each KC girl spoke with higher comprehensibility than did each KC boy. Table 2 also shows that the lowest group mean among girls (KC group:  $\underline{M}$  = 5.68) was higher than the highest group mean among boys (TN group:  $\underline{M}$  = 5.19). This table further suggests that within each gender, higher comprehensibility was attained by students who had transferred from other schools. Thus, schooling appears related to comprehensibility differences across both genders.

Table 2. *Descriptive Statistics for Comprehensibility as Related to Gender and Schooling*

Students	<i>N</i>	Minimum Score	Maximum Score	<i>1.1.1. M</i>	<i>SD</i>
<b>Girls</b>					
KC <sup>a</sup> girls	9	4.75	6.67	5.68	0.52
TN <sup>b</sup> girls	4	5.04	6.83	5.98	0.92
TC <sup>c</sup> girls	2	5.88	6.21	6.04	0.24
<b>Boys</b>					
KC <sup>a</sup> boys	5	3.75	4.71	4.23	0.45
TN <sup>b</sup> boys	4	4.67	6.08	5.19	0.63
TC <sup>c</sup> boys	6	4.46	6	5.17	0.54

*Note:* Each student’s score was the mean of 24 ratings, which consisted of two ratings from each of 12 raters. Ratings ranged from 1 (lowest comprehensibility=impossible to understand) to 7 (highest comprehensibility=extremely easy to understand).

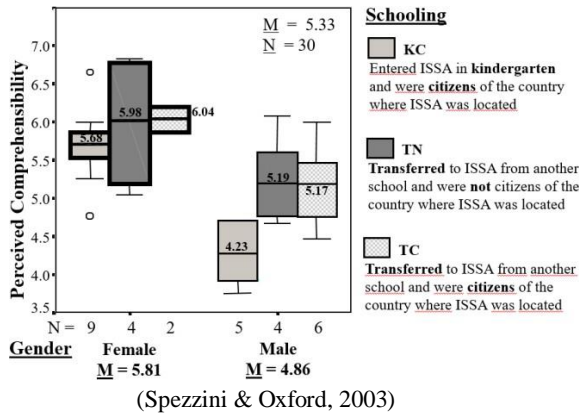
<sup>a</sup>KC = Entered ISSA in Kindergarten and were Citizens of the country where ISSA was located.

<sup>b</sup>TN = Transferred to ISSA from another school and were Not citizens of the country where ISSA was located.

TC = Transferred to ISSA from another school and were Citizens of the country where ISSA was located.

The data from Table 2 is presented visually in Figure 2. The box plot illustrates how the three girl schooling groups (left side) have higher comprehensibility than the three boy schooling groups (right side). It also illustrates how the KC boys have much lower comprehensibility than both groups of transfer boys (TN and TC). This box plot strengthens the general picture of oral L2 comprehensibility among ISSA 12<sup>th</sup> graders and, by doing so, contributes towards answering Research Question #1.

Figure 2. Gender and Schooling Distribution of L2 Comprehensibility Scores



### Research Questions 2 and 3: Gender Effect and Schooling Effect

Analysis from a two-way ANOVA is presented in Table 3. Here, gender and schooling were the independent variables, and comprehensibility was the dependent variable. Regarding Research Question 2, results revealed a significant main effect for gender ( $F(1, 24) = 19.12, p < .001$ ), with an effect size (partial  $\eta^2 = .443$ ) that was small but not altogether distant from medium. Small effect sizes start approximately at .2, while medium effect sizes begin roughly at .5 (Aron, Aron, & Coups, 2005).

Regarding Research Question 3, results from the two-way ANOVA (Table 3) revealed a significant main effect for schooling ( $F(2, 24) = 3.94, p < .05$ ), with an effect size (partial  $\eta^2 = .247$ ) that was small. To identify the precise location of significance in all possible comparisons related to schooling (exclusively or nonexclusively at ISSA), Tukey's LSD test was conducted. This analysis is

provided in Table 4).

Table 3. Factorial ANOVA for the Dependent Variable of Comprehensibility and the Independent Variables of Schooling (3 groups) and Gender (male/female): Tests of Between-Subjects Effects

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial ETA Squared
Corrected Model <sup>a</sup>	10.059	5	2.012	5.858	0.001	0.55
Intercept	705.5	1	705.5	2054.439	0	0.988
SCHOOLING G <sup>b</sup>	2.707	2	1.353	3.941	0.033	0.247
GENDER	6.561	1	6.561	19.107	0	0.443
SCHOOLING* GENDER	0.65	2	0.325	0.946	0.402	0.073
Error	8.242	24	0.343			
Total	872.078	30				
Corrected Total	18.3	29				

<sup>a</sup>R<sup>2</sup> = .550 (Adjusted R<sup>2</sup> = .456)

<sup>b</sup>Schooling Groups:

KC=entered ISSA in kindergarten and were citizens of the country where ISSA was located

TN=transferred to ISSA from another school and were not citizens of the country where ISSA was located

TC=transferred to ISSA from another school and were citizens of the country where ISSA was located

Table 4. Pairwise Comparisons using Tukey's LSD for Dependent Variable Comprehensibility

Schooling Groups		Mean	Standard Error	Sig.	95% Confidence	
(I) group	(J) group	Difference (I-J)			Interval for Difference	
					Lower Bound	Upper Bound
1 = KC group	2	-0.626	0.264	0.026	-1.171	8.18E-02
	3	-0.647	0.29	0.035	-1.245	4.93E-02
2 = TN group	1	0.626	0.264	0.026	8.18E-02	1.171
	3	-2.08E-02	0.316	0.948	-0.674	0.632
3 = TC group	1	0.647	0.29	0.035	4.93E-02	1.245
	2	2.08E-02	0.316	0.948	-0.632	0.674

Based on estimated marginal means.

\*The mean difference is significant at the .05 level.

Adjustment for multiple comparisons: Least Significant Difference (equivalent to no adjustments).

Results revealed that differences between means were statistically significant at the  $p < 0.05$  level between the KC group and both the TN and TC groups ( $p = .026$  and  $p = .035$ , respectively). In other words, non-transfer students, the KC group (exclusively at ISSA), were significantly different from transfer students, the TN and

TC groups (nonexclusively at ISSA). The 16 transfer students (8 TN and 8 TC)

exhibited higher oral L2 comprehensibility than the 14 non-transfer students (KC group). This was not surprising since, before coming to ISSA, many transfer students had been attending schools where English was their social language.

This post hoc test also showed no significant difference in oral L2 comprehensibility between the TN group (transfer students who were not citizens of the country where ISSA was located) and TC group (transfer students who were citizens of the country where ISSA was located). Both of these transfer groups (TN and TC) were somewhat similar to each other in oral L2 comprehensibility, and both were significantly different from the non-transfer group (KC). This result

from our study, which was based on the application of rater-perceived comprehensibility in an international school's immersion education setting, conforms with other studies that showed less native-like oral L2 development among immersion learners when restricted to immersion education settings in the United States and Canada (Cloud, Genesee, & Hamayan, 2000) and more native-like oral L2 development when access is provided to additional L2 use, especially beyond academic settings (Lyster, 1999; Mougeon & Rehner, 2001).

The effect size findings suggested a somewhat greater impact of gender than schooling on ISSA students' comprehensibility. While both the effect sizes were in the small category, the effect size for gender was closer to medium than was the effect size for schooling.

#### **Research Question 4: Interaction Effect**

For Research Question 4, the interaction of both independent variables, gender and schooling, on the dependent variable, comprehensibility, was examined. Results from the two-way ANOVA (Table 3) showed no significant interaction between gender and schooling ( $F(2, 24) = .95, p = .402, \text{partial } \eta^2 = .073$ ) among the three schooling groups (KC, TN, and TC). This finding indicated that it was not possible to reject the null hypothesis ( $H_0 =$  There is no significant interaction between gender and schooling for the dependent variable). Consequently, although the responses to Research Questions 2 and 3 had shown that gender and schooling each had a significant impact individually on perceived oral L2 comprehensibility, similar significance could not be established regarding the interaction of these two independent variables on comprehensibility.

#### **Discussion**

This section evaluates the use of a context-sensitive research methodology for establishing oral L2 comprehensibility. It discusses insights from this study; cites this study's relationship to other studies; explores potential factors for observed gender difference in comprehensibility; and examines the nexus of schooling, L2 proficiency, and language learning success.

#### **Context-Sensitive Methodology**

The current study responds to Rajadurai's (2007) call for a –reconceptualized, context-sensitive view of intelligibility and comprehensibility, one that recognizes –the dynamics of context ... and the legitimacy of varieties of English (p. 96). Because findings –are always relative to the conditions under which they came

about, always shaped to some extent by the research questions asked, and always of necessity partiall (p. 96), we guard against direct application of these findings to other settings. However, we believe that extrapolation to immersion education settings, such as other relatively closed speech communities with institutionally-defined memberships, could be warranted.

By having untrained listeners rate the oral L2 comprehensibility of immersion learners at an international school, this study has extended the construct of comprehensibility to a new population and a new setting. Instead of being used mainly in researcher-manipulated settings, the venue for comprehensibility studies has now been extended to the curricular component of student speeches at a naturally-occurring school event. Moreover, comprehensibility, a construct usually used with adult learners, has been shown to be equally as valid for use with school-aged learners.

### **Multiple Insights and Relationship to Other Studies**

This study also provides multiple insights to oral L2 comprehensibility among immersion learners at an international school, seen here as an institutionally-defined closed speech community. Through rater-perceived comprehensibility ratings, this study documents higher comprehensibility among girls than boys. It also documents higher levels of oral L2 output among transfer students, which included some from schools where English was a social and academic language, as compared to students schooled exclusively at ISSA where English was an academic language but not the students' social language. Conducted during naturally-occurring school events (recordings at the 12<sup>th</sup>-graders' speech event and ratings at the teachers' professional development event), our study used certain procedures from laboratory-based comprehensibility studies. Such studies had identified similarities among listeners when evaluating nonnative utterances despite factors that could have influenced their responses, e.g., linguistic properties of stimuli, L1 background of listeners, and bias against accents (Munro et al., 2006). Because these studies had shown comprehensibility to be a valid construct, the current study used comprehensibility as a means (as opposed to -an end!) for examining how gender and schooling might contribute to L2 variability among immersion learners in a specific setting. Hence, this study brings an expanded pedagogical application to this field of inquiry.

### **Looking More Deeply at Gender-Related Findings**

This study found that gender significantly contributed to the oral L2 comprehensibility of ISSA immersion learners, with females being more

comprehensible than males. Care was taken not to interpret gendered comprehensibility scores as indicative of successful or unsuccessful language learning. The mean score of 5.34 (on a scale of 1 to 7, from lowest to highest comprehensibility) suggests that most of these 30 ISSA students were indeed quite easy to understand. However, we are concerned about the 7 students in the lowest quartile of comprehensibility, those who scored below 4.71. This quartile included all 5KC boys and 2 transfer boys. Based on perceived comprehensibility ratings from 12 teachers, these 7 boys were not as easy to understand.

These gender results can be explained through theories about covert prestige (Trudgill, 2000), solidarity and accommodation (Giles & Coupland, 1991), identity and investment (Norton, 1997), and social-cultural positioning (Eckert & McConnell-Ginet, 2003). We believe that some boys (especially those schooled exclusively at ISSA) tended to accommodate their speech to achieve solidarity and group distinctiveness. Such accommodations were possibly based on covert prestige that they perceived in their own nonstandard variant of English, thus making them less comprehensible to NES raters. In contrast, many girls seemed attracted to more native-like L2 speech and preferred the prestige and possible comfort of a more standard variety, making them more comprehensible to NES raters. It is uncertain whether social approval played a role for the girls.

If identity is a factor, as we strongly believe, then further questions arise: Is it within the ethical or instructional purview of the teacher to foster girls' or boys' identity formation in a particular way to influence comprehensibility? Is it even possible for the teacher to do so? In what specific ways is identity formation related to motivation? How do girls and boys interpret prestige?

Another avenue of speculation concerns the potentially differential use of learning strategies by ISSA girls and boys. Could it be that girls, contrasted with boys, used certain learning strategies leading to greater comprehensibility? Might learning strategies have been a hidden factor favoring girls' comprehensibility? Numerous other studies in many countries and settings have found gender differences in learning strategy use influencing proficiency, often but not always favoring females as frequent strategy users (Oxford, 1996). Further research on this topic is needed in relation to gender-related effects of learning strategy use on comprehensibility in relatively closed speech communities, such as ISSA. In the future, perhaps teachers and researchers in immersion settings should explore offering more L2 strategy instruction for all language learners, but especially for boys. However, this possibility raises additional questions, such as: What learning strategies are most commonly used by the immersion learners, often girls, who attain higher levels of oral L2 comprehensibility? Would boys in general adopt such learning strategies if presented through strategy instruction?

## **Schooling, L2 Proficiency, and Language Learning Success**

This study found that schooling significantly contributed to ISSA students' oral L2 comprehensibility, with transfer students being more comprehensible than non-transfer students. We believe that the non-native oral L2 comprehensibility of many immersion ISSA learners, specifically boys, should not be viewed as unsuccessful language learning. On the contrary, our findings are consistent with U.S. and Canadian immersion studies, in which most students did not reach near-native L2 proficiency in productive skills (Swain, 1985; Swain & Johnson, 1997; Tarone & Swain, 1995). Like these prior studies, which had used other oral language assessments, our study, which used rater-perceived comprehensibility, suggests that immersion learners, if schooled exclusively at a given school, might not attain native-like oral L2 proficiency. Nonetheless, as indicated by their comprehensibility scores, the ISSA students (considered as a whole group) have been quite successful at learning the target language. Similar to students in other types of immersion studies, ISSA students acquired a somewhat high functional L2 proficiency but not necessarily near-native (Lyster 1999). Variability in oral L2 comprehensibility suggests that comprehensible input (Krashen & Terrell, 1983) is not sufficient for explaining language learning in immersion education.

## **Implications for Future Research**

A salient contribution from this study is the way it models a practical and insightful research paradigm within a school setting. Authentic speech from a naturally-occurring academic event (i.e., student speeches) was used to determine comprehensibility. Readily-accessible devices were used for recording and playing these student speeches. Selected from a staff of experienced teachers, raters judged speech samples during a faculty development session that added to their knowledge of language learning. Based on this successful school-based adaptation of procedures usually used in laboratory-like settings, researchers and practitioners may wish to replicate this method of inquiry at other educational institutions for examining multiple issues related to oral L2 variability as well as conducting overall pronunciation assessments (Spezzini, Barratt, & Carter, 2018). Such efforts would serve to answer Derwing and Munro's (2005) call for greater collaboration between researchers and practitioners in conducting classroom-relevant comprehensibility studies aimed at helping all L2 learners, boys and girls, to reach higher levels of oral L2 attainment. Like the present study, these future efforts would also be a positive response to Rajadurai's (2007) critique of decontextualized, artificial studies conducted in laboratory-based settings.

## NOTES

<sup>1</sup>The authors thank ISSA students and staff for their participation.

<sup>2</sup>We recognize the political and sociocultural difficulties surrounding labels such as NES and NNES but find these labels helpful if used carefully. Noteworthy is that, though unaware that an NES student would be on the recording, several raters smiled upon hearing her voice, and some even commented afterwards.

<sup>3</sup>In a larger study (Spezzini, 2004), correlations were analyzed between comprehensibility and numerous individual and social dimensions of language learning and use.

## References

- Abello-Contesse, C., Chandler, P. M., Lopez-Jimenez, M.D., & Chacon-Beltran, R. (Eds.). (2013). *Bilingual and multilingual education in the 21<sup>st</sup> century*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Aron, A., Aron, E., & Coups, E. (2005). *Statistics for the behavioral and social sciences: A brief course*, 3<sup>rd</sup> ed. Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice-Hall.
- Baker, C., & Jones, S. (1998). *Encyclopedia of bilingualism and bilingual education*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Bergeron, A., & Trofimovich, P. (2017). Linguistic dimensions of accentedness and comprehensibility: Exploring task and listener effects in second language French. *Foreign Language Annals*, 50(3), 547-566.
- Brantmeier, C., Schueller, J., Wilde, J., & Kinginger, C. (2007). Gender equity in foreign and second language learning. In S. S. Klein (Ed.), *Handbook for achieving gender equity through education*, (pp. 305-334). New York, NY: Routledge.
- Brown, H. D. (2006). *Principles of language learning and teaching*, 5<sup>th</sup> ed. White Plains, NY: Pearson-Longman.
- Carder, M. (2007). *Bilingualism in international schools*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Cloud, N., Genesee, F., & Hamayan, E. (2000). *Dual language instruction: A handbook for enriched education*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Crowther, D., Trofimovich, P., & Issacs, T. (2016). Linguistic dimensions of second language accent and comprehensibility? *Journal of Second Language Pronunciation*, 2(2), 160-182.
- Crowther, D., Trofimovich, P., Saito, K., & Issacs, T. (2015). Second language comprehensibility revisited: Investigating the effects of learner background? *TESOL Quarterly*, 49, 814-837.
- deCourcy, M., (2002). *Learners' experiences of immersion education*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

- deMejía, A. (1998). Bilingual storytelling: Code switching, discourse control, and learning opportunities. *TESOL Journal*, 7(6), 4-10.
- de Mejia, A. (Ed.). (2005). *Bilingual Education in South America*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Derwing, T., & Munro, M. (1997). Accent, comprehensibility and intelligibility: Evidence from four L1s. *Studies in Second Language Acquisition*, 19(1), 1-16.
- Derwing, T., & Munro, M. (2005). Second language accent and pronunciation teaching: A research-based approach. *TESOL Quarterly*, 39(3), 379-397.
- Derwing, T., & Munro, M. (2010, March). *L2 pronunciation and fluency development: A 7-year longitudinal study*. Paper presented at the American Association for Applied Linguistics conference, Atlanta, GA.
- Derwing, T., Munro, M., & Thomson, R. (2008). A longitudinal study of ESL learners' fluency and comprehensibility development. *Applied Linguistics*, 29(3), 359-380.
- Derwing, T., Rossiter, M., Munro, M., & Thomson, R. (2004). Second language fluency: Judgments on different tasks. *Language Learning*, 54(4), 655–679.
- Derwing, T. M., Thomson, R.I., & Munro, M. (2006). English pronunciation and fluency development in Mandarin and Slavic speakers. *System*, 34, 183-193.
- Eckert, P., & McConnell-Ginet, S. (2003). *Language and gender*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Gass, S., Sorace, A., & Selinker, L. (1999). *Second language learning data analysis*, 2<sup>nd</sup> ed. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Giles, H., & Coupland, N. (1991). *Language: Contexts and consequences*. Keynes, UK: Open University Press.
- Green, J., & Oxford, R. (1995). A closer look at learning strategies, L2 proficiency, and gender. *TESOL Quarterly*, 29(2), 261-297.
- Gumperz, J. (1992). Contextualization and understanding. In A. Duranti & C. Goodwin (Eds.), *Rethinking context* (pp. 229–252). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Hatch, E., & Lazaraton, A. (1991). *The research manual: Design and statistics for applied linguistics*. New York, NY: Newbury House.
- Hayden, M., Levy, J., & Thompson, J. (2015). *The SAGE handbook of research in international education* (2<sup>nd</sup> ed.). Los Angeles, CA: SAGE.
- Hayes-Harb, R., & Hacking, J. (2015). What do listeners believe underlies their accentedness judgments? *Journal of Second Language Pronunciation*, 1 (1), 43-64.

- Issacs, T., & Trofimovich, P. (2012). Deconstructing comprehensibility: Identifying the linguistic influences on listeners' L2 comprehensibility ratings. *Studies in Second Language Acquisition*, 34, 475-505.
- Johnson, R. K., & Swain, M. (1997). *Immersion education: International perspectives*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Jun, H. G., & Li, J. (2010). Factors in raters' perceptions of comprehensibility and accentedness. In J. Levis & K. LeVelle (Eds.), *Proceedings of the 1<sup>st</sup> Pronunciation in Second Language Learning and Teaching Conference*, Iowa State University. Sept. 2009. (pp. 53-66). Ames, IA: Iowa State University.
- Kachru, B., & Nelson, C. (1996). World Englishes. In S. McKay & N. Hornberger (Eds.), *Sociolinguistics and language teaching*, (pp. 71-102). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Kennedy, S., & Trofimovich, P. (2008). Intelligibility, comprehensibility, and accentedness of L2 speech: The role of listener experience and semantic context. *Canadian Modern Language Review*, 64(3), 459-489.
- Krashen, S., & Terrell, T. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Hayward, CA: Alemany Press.
- Labov, W. (1970). *The study of nonstandard English*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Levis, J. M. (2018). Precision and imprecision in second language pronunciation. *Journal of Second Language Pronunciation*, 4(1), 1-10.
- Lyster, R. (1999). Immersion. In B. Spolsky (Ed.), *Concise encyclopedia of educational linguistics*, (pp. 626-632). Amsterdam, NL: Elsevier.
- Major, R. (2004). Gender and stylistic variation in second language phonology. *Language Variation and Change*, 16(3), 169-188.
- Major, R., Fitzmaurice, S., Bunta, F., & Balasubramanian, C. (2002). The effects of nonnative accents on listening comprehension: Implications for ESL assessments. *TESOL Quarterly*, 36(2), 173-190.
- Motallebzadeh, K., & Nematizadeh, S. (2011). Does gender play a role in the assessment of oral proficiency? *English Language Teaching*, 4(4), 165-172.
- Mougeon, R., & Rehner, K. (2001). Acquisition of sociolinguistic variants by French immersion students: The case of restrictive expressions, and more. *Modern Language Journal*, 85(3), 398-415.
- Moyer, A. (2010, March). *Do gender differences in L2 accent really exist?* Paper presented at the American Association of Applied Linguistics conference, Atlanta, GA.
- Munro, M., & Derwing, T. (1995). Foreign accent, comprehensibility, and intelligibility in the speech of second language learners. *Language Learning*, 45(1), 73-97.

- Munro, M., &Derwing, T. (2001). Modeling perceptions of the accentedness and comprehensibility of L2 speech: The role of speaking rate. *Studies in Second Language Acquisition*, 23(4), 451-468.
- Munro, M., &Derwing, T. (2015). A prospectus for pronunciation research in the 21<sup>st</sup> century. *Journal of Second Language Pronunciation*, 1(1), 11-42.
- Munro, M., Derwing, T., &Morton, S. (2006). The mutual intelligibility of L2 speech. *Studies in Second Language Acquisition*, 28(1), 111-131.
- Munro, M., & Mann, V. (2005). Age of immersion as predictor of foreign accent. *Applied Psycholinguistics*, 26, 311-341.
- Norton, B. (1997). Language, identity, and the ownership of English. *TESOL Quarterly* 31(3), 409-430.
- Norton, B., &Pavlenko, A. (2004). Addressing gender in the ESL/EFL classroom. *TESOL Quarterly* 38(3), 504-513.
- O'Brien, M.G. (2014). L2 learners' assessments of accentedness, fluency, and comprehensibility of native and nonnative German speech. *Language Learning*, 11, 715-748.
- Oxford, R. L. (1995). Gender differences in language learning styles: What do they mean? In J. M. Reid (Ed.), *Learning styles in the ESL/EFL classroom* (pp. 34-46). Boston, MA: Heinle&Heinle.
- Oxford, R. L. (Ed.). (1996). *Language learning strategies around the world: Crosscultural perspectives*. Manoa, HI: University of Hawaii Press.
- Parlak, O. (2010, March). *Does pronunciation instruction promote intelligibility and comprehensibility?* Paper presented at the Teachers of English to Speakers of Other Languages conference, Boston, MA.
- Pavlenko, A. (2008). Research methods in the study of gender in second/foreign language education. In K. A. King & N. H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of languageand education: Vol. 10. Research methods in language education* (2nd ed., pp. 165-174). New York, NY: Spring Science+Business Media LLC.
- Pennington, M. (1996). *Phonology in English language teaching*. London, UK: Longman.
- Pickering, L. (2006). Current research on intelligibility in English as a lingua franca. *Annual Review of Applied Linguistics* 26, 219-233.
- Potowski, K. (2007). *Language and identity in a dual immersion school*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Rajadurai, J. (2007). Intelligibility studies: A consideration of empirical and ideological issues. *World Englishes* 26(1), 87-98.
- Saito, K., &Shintani, N. (2016). Do native speakers of North American and Singapore English differentially perceive comprehensibility in second language speech? *TESOL Quarterly*, 11, 421-446.

- Saito, K., Trofimovich, P., & Issacs, T. (2016). Second language speech production: Investigating linguistic correlates of comprehensibility and accentedness for learners at different ability levels. *Applied Psycholinguistics*, 37(11), 217-240.
- Schneider, F. W., Gruman, J. A., & Coutts, L. M. (Eds.). (2005). *Applied social psychology: Understanding and addressing social and practical problems*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Smith, L., & Bisazza, J. (1982). The comprehensibility of three varieties of English for college students in seven countries. *Language Learning* 32(2), 259-269.
- Southwood, M. H., & Flege, J. (1999). Scaling foreign accent: Direct magnitude estimation versus interval scaling. *Clinical Linguistics and Phonetics* 13(5), 335-349.
- Spezzini, S. (2004). English immersion in Paraguay: Individual and sociocultural dimensions of language learning and use. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 7(5), 412-431.
- Spezzini, S., Barratt, L., & Carter, D. (2018). Pronunciation assessment. In C. Coombe (Ed.), *Assessment and evaluation, Volume 8* (pp. 5174-5180), in J. I. Lontas (Editor-in-Chief), *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.
- Spezzini, S., & Oxford, R. (2003, March). *Immersion L2 usage: Issues of identity, gender, and ethnicity*. Paper presented at the American Association for Applied Linguistics conference. Arlington, VA.
- Strachan, L., Kennedy, S., & Trofimovich, P. (2019, March 14). Second language speakers' awareness of their own comprehensibility. *Journal of Second Language Pronunciation*. John Benjamins Publishing Company. E-issn 2215-194x.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass & C. Maden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 235-256). Rowley, MA: Newbury House.
- Swain, M., & Johnson, R. (1997). Immersion education: A category within bilingual education. In R. Johnson & M. Swain (Eds.), *Immersion education: International perspectives*, 1-16. New York, NY: Cambridge University Press.
- Swann, J. (1999). Gender and language. In B. Spolsky (Ed.), *Concise encyclopedia of educational linguistics* (pp. 200-202). Amsterdam, NL: Elsevier.
- Tannen, D. (1990). *You just don't understand: Men and women in conversation*. New York, NY: Morrow.
- Tarone, E., & Swain, M. (1995). A sociolinguistic perspective on second language use in immersion classrooms. *Modern Language Journal*, 79(2), 166-178.

- Trudgill, P. (2000). *Sociolinguistics: An introduction to language and society*, 4<sup>th</sup> ed. London, UK: Penguin Books.
- van der Slik, F.W.P., van Hout, R. W. N. M., & Schepens, J. J. (2015). The gender gap in second language acquisition: Gender differences in the acquisition of Dutch among immigrants from 88 countries with 49 mother tongues. *PLoS ONE*, 10(11), 1-22.
- Varonis, E., & Gass, S. (1982). The comprehensibility of nonnative speech. *Studies in Second Language Acquisition*, 4(2), 114-136.
- Winke, P., & Gass, S. (2013). The influence of second language experience and accent familiarity on oral proficiency rating: A qualitative investigation. *TESOL Quarterly*, 47(4), 762-789.
- Zhu, X. (2009). *Gender dynamics in peer interaction and their influence on second language learning in the English-as-a-second language classroom*. (Unpublished doctoral dissertation). University of South Florida, Tampa, FL.

**INTERNACIONALIZACION DE LA EDUCACION SUPERIOR:  
OBSERVACIONES AL DESEMPEÑO DOCENTE DE LA CARRERA  
DE LENGUA COREANA, INSITUTO SUPERIOR DE EDUCACION  
“DR. RAUL PEÑA” 2017**

**Internationalization of Higher Education: Teacher Performance  
Observations in the Korean Language Degree, Instituto Superior de  
Educación Dr. Raúl Peña” 2017**

*Pilar Aguilera de Drelichman*<sup>6</sup>

## **Resumen**

Este artículo estudia el proceso de la Internacionalización de la Educación Superior y como objetivos específicos trata las características de este proceso, las actividades desarrolladas por docentes y alumnos, y se determinan los recursos que promueven acciones hacia el exterior, en la Carrera de Lengua Coreana del Instituto Superior de Educación –Dr. Raúl Peñal de la ciudad de Asunción. Este trabajo emite los reportes de una investigación realizada en el año 2017, utilizando una metodología cualitativa con análisis de caso y la observación del desempeño docente. Los resultados muestran que la carrera se encuentra en una etapa incipiente.

*Palabras claves:* educación superior- -internacionalización de la educación superior- globalización- Instituto de Educación Superior – Paraguay- idioma coreano.

## **Abstract**

This paper approaches the study of internalization of Higher Education, its worldwide, regionals and countrywise backgrounds, evolution and development. In its specific’s objectives are about the characteristics of the process, the activities developed by teachers and students and determines the resources which promotes actions towards outside in the Korean Language Career in the Higher Institute of Education –Dr. Raúl Peñal in Asunción. This paper reports the findings of a research paper done in the year 2017 using a qualitative methodology with case analysis through profound interviews for the acquisition of primary data, the observation of the professor performance and the documentary of the content

---

<sup>6</sup>Doctora en Educación. Facultad de Filosofía UNA-CONACYT. E-mail.: praleiva@gmail.com

analysis of the program initially studied and an agreement with a Korean university for the confrontation of the results. The findings show that the career is its initial stage and through this research a proposal is presented in order to reach the internalization of the university curricula considering the interest of the career and the institution, contributing to the development and competitiveness of the region.

*Key Words:* higher education- internalization of higher education- globalization- Instituto de Educación Superior – Paraguay- Korean language.

## **Introducción**

El trabajo investigativo se realizó durante el año 2017, en el Instituto Superior de Educación -Dr. Raúl Peñal (en adelante ISE) de la carrera de licenciatura en educación de la lengua coreana, utilizando el método cualitativo, siendo este un estudio de caso.

Se analizaron, además, las diversas estrategias de internacionalización como ser, la movilidad estudiantil y académica, la internacionalización del currículo, la utilización de las nuevas tecnologías y la enseñanza/aprendizaje de otros idiomas, entre otras.

Este trabajo considera a la Educación Superior como un bien cultural y social, por lo que dio cómo se expanden los vínculos entre los países del mundo, mejorando así la calidad de vida de los ciudadanos, además, se demostró también que la internacionalización es un instrumento capaz de hacer frente a los retos planteados por la globalización y que sirve para el mejor entendimiento entre culturas y naciones, como lo es Paraguay y Corea.

El ISE tiene como misión la formación de los futuros profesionales en educación, pero una educación preparada para una acción transformadora, deben estar unidos con las herramientas necesarias en este mundo globalizado e interdependiente en el que vivimos, recordando que la competitividad es uno de los principales factores para ser exitoso, para lo que es necesario tener un sustento teórico proporcionado con este material de trabajo.

## **Instituto Superior de Educación (ISE) “Dr. Raúl Peña”**

El Instituto Superior de Educación fue creado por Decreto del Poder Ejecutivo No. 31003 del 16 de enero del año 1968, como resultado de las evaluaciones practicadas por Equipos Técnicos Nacionales y recomendaciones de asesores internacionales.

### Convenios de la Institución

- Universidad Internacional de la Rioja (UNIR) de España
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) con el Viceministerio de Educación y Ciencias de México.

El ISE desarrolla el Proyecto Paulo Freire de Movilidad Académica para Estudiantes de Programas Universitarios de Formación del Profesorado y aspira a convertirse en el principal instrumento de la cooperación iberoamericana para consolidar un sistema estable de movilidad académica en la región.

El proyecto Paulo Freire constituye una acción de movilidad académica de estudiantes de grado y de posgrado en escuelas, centros y programas de formación del profesorado. Su objetivo principal es promover la movilidad de alumnos universitarios que cursan estudios de grado y de posgrado en carreras que conducen al ejercicio de la profesión docente. Los destinatarios y la población objetivo son, por tanto, los futuros maestros y docentes de educación inicial, primaria, secundaria, especial, bachillerato y técnico-profesional. Los datos presentados en la tabla 1 muestran los alumnos becados por el proyecto Paulo Freire.

Tabla N° 1. *Alumnos becados por el proyecto Paulo Freire*

Año	Cantidad alumnos	Carrera	País de origen	País de destino
2017	3	Lengua Castellana Ciencias Sociales Matemática	Paraguay	Colombia
2017	2	Matemática	Colombia	Paraguay
2018	2	Artística Ciencias Sociales	Colombia	Paraguay

Fuente: Elaboración propia basado en datos proporcionados por el ISE

### Carreras de grado ofertadas por el ISE

- Licenciatura en Ciencias de la Educación
- Licenciatura en Educación Inicial
- Licenciatura en Educación Escolar Básica
- Licenciatura en Educación Matemática
- Licenciatura en Educación Artística
- Licenciatura en Educación de la Lengua Castellana

- Licenciatura en Educación de la Lengua Coreana
- Licenciatura en Educación de la Lengua Inglesa
- Licenciatura en Educación de las Ciencias Sociales
- Licenciatura en Educación de las Ciencias de la Naturaleza y Salud
- Licenciatura en Educación de la Física y Química

### **Carreras de posgrado ofertadas por del ISE**

- Capacitación en Didáctica Superior
- Especialización en Didáctica de la Educación Superior
- Maestría de la Gestión Educacional
- Maestría en Investigación

### **Convenios de la Carrera de Lengua Coreana**

- Embajada de Corea
- Agencia de Cooperación Internacional (KOICA)
- Universidad de Silla (Corea)
- Centro Educativo Coreano en Paraguay

### **Proyecto del Centro de Estudios Coreanos (CIEC) y el Departamento de Servicio y Promoción de Estudio Coreano (SPEC)**

#### **Objetivos:**

- Formar profesores de estudio en cultura y lengua coreana.
- Difundir y fomentar la primera carrera en Latino América que forma educadores en la lengua coreana.
- Instaurar laboratorio de estudio coreano y lengua coreana.
- Crear una network entre Paraguay-Corea.
- Reorganizar curriculum de estudio de educación de la lengua coreana y desarrollar el texto de libro en idioma coreano sobre las siguientes materias: historia de Corea, cultura coreana y literatura clásica comparativa coreana y paraguaya.
- Premiar a alumnos distinguidos de la carrera para viajar a Corea para investigación, becas laborales y de periodismo para el news letter de la carrera.
- Publicar regularmente por on-line sobre noticias de congreso, curso de actualización, y publicar una tesis sobre validez de formar extranjeros como educadores de la lengua coreana y estudio coreano.

A continuación, se presenta la Tabla N°2 relativa a alumnos de la carrera becados a

Corea.

La duración del proyecto va desde el 1 de junio de 2016 al 31 de mayo de 2019, los alumnos de la carrera son becados por el proyecto no solo con viajes a Corea sino también con becas laborales dentro de la institución y becas de periodista para el periódico de la carrera.

Tabla N° 2. *Alumnos becados a Corea por la carrera de Lengua Coreana*

Año	Cantidad alumnos	Tiempo	Institución que apoya
2016	4	4 meses	Embajada de Corea
2016-2017	4	1 mes	Proyecto (CIEC)
2017	1	4 meses	Embajada de Corea
2017	4	1 mes	Proyecto (CIEC)
2018	1	4 meses	Embajada de Corea

Fuente: Elaboración propia basado en datos proporcionados por la carrera

## **Aportaciones Conceptuales**

### *Educación Superior*

En una sociedad, la enseñanza superior es a la vez uno de los motores del desarrollo económico y uno de los polos de la educación a lo largo de la vida. Es, a un tiempo, depositaria y creador de conocimientos. Además, es el principal instrumento de transición de la experiencia, cultural y científica, acumulada por la humanidad. Son ellas las que forman a los dirigentes intelectuales y políticos, a los jefes de empresa del futuro y a buena parte del cuerpo docente. (Delors, 1996, p. 153).

"La Educación Superior en el siglo XXI" de la Conferencia Mundial de Educación Superior, señala que la educación superior está caracterizada por su dimensión internacional: el intercambio de conocimientos, la creación de sistemas interactivos, la movilidad de profesores y estudiantes y los proyectos de investigación internacionales. (UNESCO, 1998).

Una nueva dinámica está transformando el panorama de la Educación Superior y la investigación, convocando a la asociación y concertando la acción en los ámbitos nacional, regional e internacional para asegurar la calidad y la sostenibilidad de los sistemas educativos a nivel mundial. (CRES, 2008).

### *Universidad*

Ortega y Gasset, en su Misión de la Universidad, afirman cuanto sigue: A) La Universidad consiste, primero y por, lo pronto, en la enseñanza superior que debe recibir el hombre medio. B) Hay que hacer del hombre medio, ante todo, un hombre culto, por tanto, la función primaria y central de la Universidad es la enseñanza de las grandes disciplinas culturales: Física, Biología, Historia, Sociología, Filosofía. C) Hay que hacer del hombre medio un buen profesional y D) No se ve razón ninguna densa para que el hombre medio necesite ni deba ser un hombre científico. (Ortegay Gasset, 1930, p. 53 - 54).

### *Internacionalización de la educación superior*

La globalización, el avance de la tecnología y la creciente interconexión actual, son fenómenos que repercuten en áreas como la economía, política y cultura; giran, sobre todo, en torno al manejo de la información y del conocimiento. Hablar de información y conocimiento es hacer referencia, principalmente, al sistema educativo y a los cambios en cuanto, al papel, las funciones, la forma y los modos de operar que el contexto actual exige en él.

A estos cambios Rama (2006), director del Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), los reconoce como el -tercer shockl de la educación superior en América Latina, donde se tuvo el primer -shockl hacia comienzos del siglo XX, cuando las nuevas capas medias urbanas presionaron para una democratización de las elitistas universidades propias del siglo XIX.

### **Características de la internacionalización de la educación superior**

Claudio Rama en su artículo La educación transnacional: el tercer -shockl en la educación superior en América Latina cita las características fundamentales de este proceso:

- Expansión de nuevos saberes y educación permanente.
- Las nuevas tecnologías y la virtualización de la educación.
- Nuevo rol del Estado y nuevas regulaciones nacionales, regionales y globales.

### **Actividades de internacionalización de la educación superior**

Según afirma Gacel-Ávila (1999, p. 78) para promover la internacionalización de la plana docente, se deben promover políticas institucionales en los siguientes

rubros:

- Plana docente
- Movilidad académica docente
- Movilidad académica estudiantil
- Internacionalización del Currículo
- Actividades de Extensión a través de la Internacionalización
- Actividades de Investigación a través de la Internacionalización

## **Recursos de internacionalización de la educación superior**

Tal como lo afirma Knight (2005) sin un claro conjunto de razones fundamentales, el proceso de internacionalización será solo una respuesta de reacción al creciente número de oportunidades y conexiones internacionales. Esta autora agrupa en dos grandes categorías los recursos del proceso de internacionalización de la educación superior: a nivel nacional y a nivel institucional.

### **Sistema de Variables de la Internacionalización**

- Internacionalización de la educación superior (VI)
- Carrera de la lengua coreana (VD)

## **Métodos**

### *Enfoque de la investigación*

La perspectiva metodológica que se ha seguido en este estudio ha sido la interpretativa o cualitativa. En la investigación cualitativa el investigador es el principal instrumento en la obtención y análisis de datos (Merriam, 1998).

Este trabajo se basó en un estudio de casos, que son descripciones y análisis intensivos de unidades simples o de sistemas delimitados (Smith, 1978) tales como un individuo, un programa, un acontecimiento, un grupo, una intervención, o una comunidad.

Es descriptivo, ya que el producto final es una descripción rica y densa del fenómeno estudiado. Es heurístico, porque ilumina al investigador en la comprensión del trabajo realizado. Puede dar lugar al descubrimiento de nuevos significados, ampliar la experiencia del investigador o confirmar lo que ya se sabe.

El estudio de caso se enmarcó en la carrera de lengua coreana del Instituto Superior de Educación -Dr. Raúl Peñal.

### *Diseño de Investigación*

Pertenece al diseño no experimental, sostiene Hernández (2010) en la investigación no experimental las variables independientes ya han ocurrido y no pueden ser manipuladas, el investigador no tiene control directo sobre dichas variables, no puede influir sobre ellas ya sucedieron al igual que los efectos.

### *Población*

La población estuvo conformada por 58 personas, 20 docentes de la carrera, de los cuales 10 son nativos coreanos y 10 son docentes paraguayos de materias de campo general.

En los 4 cursos están distribuidos 5 docentes nativos enseñando en distintas materias específicas, de lunes a viernes y otros 5 docentes coreanos que son enviados por una institución educativa que asisten solo una vez por semana, y 10 docentes paraguayos que enseñan materias de campo general en las tres carreras componentes del Departamento de Lenguas, que está conformada por las áreas de inglés, coreano y castellano.

### *Muestra*

Los criterios de selección de la muestra estructural fueron los siguientes:

- 5 docentes nativos coreanos

Son 5 profesores: con más de 3 años en el ISE y una voluntaria designada por el Ministerio de Educación de Corea, las otras dos docentes son coreanas, pero viven en el país y enseñan en el Centro Educativo Coreano en Paraguay, seleccionadas por concurso para la enseñanza en el ISE.

La tabla 13 dispuesta a continuación permite observar los docentes seleccionados en la muestra para la investigación.

Tabla N° 13. *Docentes seleccionados en la muestra*

Docente	Sexo	Título	Procedencia	Curso
Doc1	F	<ul style="list-style-type: none"><li>• Lic. en lengua y literatura coreana</li><li>• Mag. en Educación de la lengua coreana para extranjeros</li></ul>	Ministerio de Educación de Corea. Instituto Internacional	1°. 4°.

Doc2	F	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lic. en lengua y literatura coreana</li> <li>• Lic. en lengua y literatura española</li> <li>• Mag. en Educación de la lengua coreana para extranjeros</li> </ul>	Ministerio de Educación de Corea. CECP	1°. 4°.
Doc3	M	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lic. en lengua y literatura coreana</li> <li>• Mag. en Educación de la lengua coreana para extranjeros</li> <li>• Doctorado en lengua y literatura coreana (en proceso de tesis)</li> </ul>	Ministerio de Relaciones Exteriores de Corea. Fundación de Corea	1°. 4°.
Doc4	F	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lic. en lengua y literatura coreana</li> <li>• Lic. en lengua y literatura inglesa</li> <li>• Habilitación pedagógica en lengua coreana</li> </ul>	Centro Educativo Coreano en Paraguay (CECP)	1°.
Doc5	F	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lic. en Ciencias de la Educación</li> </ul>	(CECP)	4°.

Fuente: Elaboración propia

### *Observación Participante*

La observación participante se aplicó a los docentes nativos en las salas donde impartían sus clases, se exploró y describió el objeto de estudio en el ambiente educativo, con base en la descripción y la explicación, utilizando todos los sentidos para captar los entornos y los actores que en ellos se desenvuelven. La investigadora pertenece a la institución investigada, por tanto, la observación fue de tipo participante.

La observación ordinaria se convierte en científica solo cuando se orienta, enfocándola a un objetivo concreto de investigación, cuando se planifica sistemáticamente en fases, aspectos, lugares y personas, cuando se controla y relaciona, y cuando se somete a controles de veracidad, de objetividad, de fiabilidad y de precisión (Ruiz Olabuénaga, 1999:125).

Como lo apunta Del Rincón y Otros: -Su principal interés es compartir de modo directo, inmediato y no presuntivo, los fenómenos aportados por los actores para construir un relato de su contexto cultural (1995: 264).

### *Instrumentos de recolección de datos*

*Guía de observación:* se llevó a cabo con docentes de la carrera en aulas donde imparten sus clases. Estos instrumentos de investigación de campo se utilizaron para registrar datos que son proporcionados en lugares donde los docentes cumplen sus funciones con datos útiles conforme a la problemática.

Tamayo (2004, p.172) define a la guía de observación como: un formato en el cual se pueden recolectar los datos en sistemática y se pueden registrar en forma uniforme, su utilidad consiste en ofrecer una revisión clara y objetiva de los hechos, agrupa los datos según necesidades específicas, se hace respondiendo a la estructura de las variables o elementos del problema.

### *Validación de instrumentos*

Una vez elaborada la guía, se sometió a una validación, a través de la técnica del juicio de experto, donde intervinieron profesionales en metodología de la investigación, y una egresada en el área de la Lengua Coreana de la institución.

En cuanto a la observación participante, se realizó una prueba piloto, en varias materias diferentes, donde se presenciaron las sesiones de clase, se seleccionaron aquellas que realmente se dan las interacciones, se tomó el tiempo que permitía calcular las secuencias de sentido (partes en que inicia, se desarrolla y culmina un tema) dentro de los registros, considerado un documento, un texto que permite la interpretación hermenéutica; además, estas no afectaron la marcha de las sesiones de clase, porque se tomaron las precauciones necesarias, como las relativas a la posición del observador en el aula, donde se preguntó a algunos participantes sobre algún posible sesgo a causa de la presencia del observador, a lo que se respondió negativamente. Se obtuvo, finalmente, la versión definitiva de la guía.

Una vez superada la prueba piloto, se procedió a su aplicación a la muestra seleccionada para tal fin. Esta prueba piloto sirvió para afinar el primer borrador del instrumento que permitió eliminar ítems mal redactados, redundancias y repeticiones. También sirvió para entender la forma como los estudiantes interpretaron algunos ítems y saber si la interpretación era la que se esperaba.

## Resultados

Los resultados fueron presentados en un informe que contendrá los efectos que produce la internacionalización de la educación superior en la carrera de lengua coreana del ISE.

En la observación participante se debe registrar también algunos datos sobre la frecuencia y duración. Cuando tuvo lugar la situación, cuánto tiempo llevó, con qué frecuencia ocurre, si es un tipo ordinario de situación o bien si es único. Finalmente, también es relevante el registro de las propias acciones del observador y el registro de lo que no se comprende. (Penalva y otros, 2015).

El análisis de las observaciones contó con frecuencias del uso de los indicadores de internacionalización utilizados por los docentes en aula.

### Análisis e interpretación de resultados de las observaciones

Se presenta a continuación la tabla 18 que muestra el análisis de las observaciones y resultados de las guías, atendiendo a la clasificación por categorías propuestas, según los objetivos señalados en esta investigación:

Tabla N° 18. *Guía de observación Nro. 1*

Categoría: Características de la internacionalización: Políticas/Actores	
1	Fomenta políticas de internacionalización en la carrera
2	Fomenta el aprendizaje de lenguas extranjeras
3	Orienta sobre la internacionalización y la cooperación regional basada en propósitos académicos, culturales y sociales
4	Ejecuta actividades de formación internacional
5	Promueve el uso de las nuevas tecnologías
6	Impulsa la educación a distancia y el uso de Internet
7	Promueve el intercambio estudiantil en la carrera
8	Orienta sobre la importancia de las becas en la vida académica del alumno
9	Fomenta la interculturalidad
10	Desarrolla en los alumnos habilidades para la ciudadanía global
11	Divulga oportunidades y convocatorias asociadas con el proceso de internacionalización

Fuente: Elaboración propia

Se presenta a continuación la tabla 19 que muestra la frecuencia de uso de los

indicadores por los docentes observados.

Tabla N° 19. Frecuencias de uso de los indicadores por los docentes observados

Docentes	Categoría: Características de la Internacionalización													Porcentaje
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	
Doc1	□	□	□	□	■	x	□	□	□	□	□	□	□	
Doc2	□	□	□	□	■	x	□	□	□	□	□	□	□	
Doc3	□	□	□	□	■	x	□	□	□	□	□	□	x	
Doc4	X	□	□	□	■	x	□	□	□	□	□	□	x	
Doc5	X	□	□	X	■	x	□	□	□	□	□	□	x	

Fuente: Elaboración propia

■	Indicadores no observados:	5, 6
■	Indicador observado en 2 docentes:	11
■	Indicador observado en 3 docentes:	1
■	Indicador observado en 4 docentes:	4
■	Indicador observado en 5 docentes:	2, 3, 7, 8, 9,10

Se presenta a continuación la tabla 20 que muestra el número de profesores que emplean los indicadores y porcentaje que representan.

Tabla N° 20. Número de profesores que emplean los indicadores y porcentaje que representan.

Indicadores	Docentes que las emplearon	Porcentaje indicadores
5, 6	0	18,2
11	2	9,1
1	3	9,1
4	4	9,1
2, 3, 7, 8, 9,10	5	54,5
<b>Total</b>		<b>100</b>

Fuente: Elaboración propia.

La interpretación de las tablas arroja los siguientes resultados: los indicadores observados en los cinco docentes fueron los números 2, 3, 7, 8, 9 y 10, éstos representan el 54.5 % del total de indicadores de la Categoría: Características de la internacionalización y las subcategorías: Políticas y Actores.

El indicador 2 se refiere al Fomento del aprendizaje de lenguas extranjeras, el indicador 3: Orienta sobre la internacionalización y la cooperación regional basada en propósitos académicos, culturales y sociales, el indicador 7: Promueve el intercambio estudiantil en la carrera, el indicador 8: Orienta sobre la importancia de las becas en la vida académica del alumno, el indicador 9: Fomento a la interculturalidad y el indicador 10: Desarrolla en los alumnos habilidades para la ciudadanía global.

Según Knight (2005) se afirma que el enfoque en el proceso de internacionalización subraya la integración de la dimensión internacional y/o intercultural en los programas académicos, lo que se cumple con los demás indicadores observados en los cinco docentes.

El indicador observado en cuatro de los cincodocentes fue el 4, que representa el 9.1% del total de indicadores contemplados en esta categoría, al igual que la misma cantidad observada y mismo porcentaje se da en los indicadores 11 y 1.

El indicador 4 dice: Ejecuta actividades de formación internacional, el 11: Divulga oportunidades y convocatorias asociadas con el proceso de internacionalización y el 1: Fomenta políticas de internacionalización en la carrera.

El uso de estos indicadores apoya lo que afirma Moja (2009) en cuanto al desarrollo de la profesión académica con miras a su integración en esta creciente comunidad global de investigación y docencia.

Los indicadores 5 y 6 no fueron utilizados por ningún docente. El indicador 5 dice Promueve el uso de las nuevas tecnologías y el 6: Impulsa la educación a distancia y el uso de internet. Esto pudiera tener su centro en la poca accesibilidad a internet en la institución. Representan el 18,2 % del total de indicadores de esta Categoría.

Se presenta a continuación la tabla 21 que muestra el porcentaje de indicadores observados en los docentes de las 11 propuestas posibles.

Se observa en la tabla que el 81,8 % de los indicadores de los 11 propuestos fue completado por el doc1 y el doc2, el 72,7 % por el doc3, el 63,6% por el doc4 y el 54,5 % de los indicadores fue completado por el doc5.

Las nuevas demandas en la formación profesional están asociadas a competencias fundamentales relacionadas con el plano económico, laboral, científico, tecnológico, ético, cultural y demográfico. (Ibáñez, 1994).

Tabla N° 21. *Porcentaje de indicadores observados en los docentes, de las 11 propuestas (100%).*

Docente	Indicadores observados (%)
Doc1	81,8
Doc2	81,8
Doc3	72,7
Doc4	63,6
Doc5	54,5

Fuente: Elaboración propia.

Al tener en cuenta el número de indicadores propuestos por la categoría: Características de la internacionalización y las subcategorías: Políticas/Actores, observadas en la práctica de los docentes, se puede notar que más del 50% de los indicadores son empleados por cada uno de los docentes.

Se presenta a continuación la tabla 22 que muestra la guía de observación nro. 2.

Tabla N° 22. *Guía de observación Nro. 2*

Categoría: Actividades de internacionalización de alumnos y docentes: Actores/Actividades de I + D	
1	Promueve actividades de movilidad en la carrera
2	Impulsa actividades internacionales compartiendo experiencias de movilidad internacional
3	Realiza actividades acordes al curriculum internacionalizado
4	Promueve la internacionalización del curriculum
5	Propicia el uso de redes científicas
6	Utiliza la lengua coreana en todo el desarrollo de su materia
7	Explica el significado de un curriculum internacionalizado
8	Promueve el desarrollo de eventos internacionales
9	Planifica y ejecuta proyectos de investigación con los alumnos
10	Fomenta actividades relacionadas a la extensión

11	Apoyan el proceso de revisi3n, comparaci3n y mejoramiento continuo de programas acad3micos para crear curr3culos m3s internacionalizado
12	Asesora a estudiantes con movilidad
13	Realiza seguimiento durante el periodo de la movilidad
14	Evalu3a los resultados de la movilidad acad3mica

Fuente: Elaboraci3n propia

Se presenta a continuaci3n la tabla 23 que muestra la frecuencia de uso de los indicadores por los docentes observados.

Tabla N° 23. Frecuencias de uso de los indicadores por los docentes observados

Docentes	Categoría: Actividades de internacionalizaci3n de alumnos y docentes: Actores/Actividades de I + D														Porcentaje
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	
Doc1					X		x								
Doc2					X		x			x					
Doc3	x	x			X		x			x			x	x	
Doc4	x	x			X	X	x	x	x	x			x	x	
Doc5	x	x	x	x	X	X	x	x	x	x	x	x	x	x	

Fuente: Elaboraci3n propia

	Indicador no observado:	5, 7
	Indicador observado en 1 docente:	10
	Indicador observado en 2 docentes:	1, 2, 13, 14
	Indicador observado en 3 docentes:	6, 8, 9
	Indicador observado en 4 docentes:	3, 4, 11, 12

Se presenta a continuaci3n la tabla 24 que muestra el n3mero de profesores que emplean los indicadores y porcentaje que representan.

Tabla N° 24. N3mero de profesores que emplean los indicadores y porcentaje que representan.

Indicadores	Docentes que las emplearon	Porcentaje indicadores
5, 7	0	14,3
10	1	7,14
1, 2, 13, 14	2	28,6
6, 8, 9	3	21,4
3, 4, 11, 12	4	28,6
Total		<b>100</b>

Fuente: Elaboraci3n propia

La interpretaci3n de las tablas 1 y 2 arrojan los siguientes resultados: se encontr3 que los indicadores observados en cuatrodcentes fueron losn3meros 3, 4, 11 y 12, 3stos representan el 28,6 % del total de indicadores de la Categor3a: Actividades de internacionalizaci3n de alumnos y docentes y las subcategor3as: Actores/Actividades de I + D.

El indicador 3 dice: Realiza actividades acordes al curr3culo internacionalizado, el indicador 4: Promueve la internacionalizaci3n del curr3culo, el indicador 11: Apoyan el proceso de revisi3n, comparaci3n y mejoramiento continuo de programas acad3micos para crear curr3culos m3s internacionalizados y el indicador 12: Asesora a estudiantes con movilidad.

Graichen (2014), en su art3culo -Internacionalizaci3n para cada estudiantel, argumenta que, para llevar un proceso de internacionalizaci3n del curr3culo eficiente, las Instituciones de Educaci3n Superior (IES) deben crear estrategias con el fin de que sus estudiantes adquieran competencias internacionales para enfrentarse laboral y educativamente a un mundo globalizado.

Seg3n lo observado solo uno de los docentes no cumple con estos indicadores.

Los indicadores n3meros 6, 8 y 9 fueron observados en 3 docentes y estos representan el 21,4 % del total de indicadores de esta categor3a. Ellos son: el 6 que dice: Utiliza la lengua coreana en todo el desarrollo de su materia, el 8: Promueve el desarrollo de eventos internacionales y el 9: Planifica y ejecuta proyectos de

investigaci3n con los alumnos.

Considerando que todos los docentes observados son nativos, estos enseñan en coreano las materias espec3ficas de la carrera, lo que cumple con los indicadores para la medici3n de la internacionalizaci3n, en cuanto al peso de docentes extranjeros y la enseñanza del idioma. (Sebasti3n, 2011).

Los docentes que no cumplen con estos indicadores son los que trabajan fuera de la instituci3n y el involucramiento con los alumnos es menor en comparaci3n con aquellos que trabajan en la instituci3n.

Los indicadores n3meros 1, 2, 13 y 14 fueron observados en dos de los cinco docentes de la muestra y representan el 28,6 % del total de indicadores de esta Categor3a. Ellos son: el 1 que dice lo siguiente: Promueve actividades de movilidad en la carrera, el 2: Impulsa actividades internacionales compartiendo experiencias de movilidad internacional, el 13: Realiza seguimiento durante el periodo de la movilidad y el 14: Evalúa los resultados de la movilidad acad3mica.

Estos indicadores cumplen con la afirmaci3n que sustenta lo siguiente: ... la movilidad cada vez mayor de los estudiantes, profesores y proveedores, y la integraci3n creciente de la econom3a mundial, son factores que estimulan esta internacionalizaci3n, por lo que la tendencia de la internacionalizaci3n seguir3 siendo la fuerza central de la educaci3n superior en el futuro inmediato. (Altbach y Knight, 2006: 36).

Se destacan solo los docentes que a la falta de una oficina de relaciones internacionales est3n trabajando en cuanto a firma de convenios y becas.

El indicador n3mero 10 que dice: Fomenta actividades relacionadas a la extensi3n, fue observada por un solo docente y representa el 7,14 % del total de indicadores en la Categor3a.

Seg3n Gacel (2000) afirma que en lo relacionado con la internacionalizaci3n de la extensi3n se puede citar la promoci3n de actividades tales como: la organizaci3n de eventos culturales internacionales (Feria Internacional del Libro, Muestra Internacional de Cine, Semanas Culturales sobre diferentes pa3ses, c3edras internacionales etc.); la inclusi3n de contenidos internacionales en los programas de radio y televisi3n; proyectos comunitarios con enfoque internacional, en asociaci3n con grupos de la sociedad civil o con empresas del sector privado; proyectos de asistencia y desarrollo internacional; programas de entrenamiento en

el extranjero; servicio a la comunidad y proyectos interculturales.

Este indicador lo cumple el docente que lleva la materia de práctica profesional muy ligada a la extensión.

Los indicadores 5 y 7 no fueron utilizados por ningún docente. El indicador 5 dice Propicia el uso de redes científicas y el 7: Explica el significado de un currículum internacionalizado. Representan el 14,3 % del total de indicadores de esta Categoría.

Esto se podría deber a la deficiente conectividad en cuanto a las redes y no explican el currículum internacionalizado podría deberse al poco tiempo extracurricular con que se cuenta.

Se presenta a continuación la tabla 25 que muestra el porcentaje de indicadores observados en los docentes de las 11 propuestas posibles.

Tabla N° 25. *Porcentaje de indicadores en los docentes de las 11 propuestas (100%) de la categoría*

<b>Docente</b>	<b>Indicador observado (%)</b>
Doc1	85,7
Doc2	78,6
Doc3	50,0
Doc4	28,6
Doc5	0

Fuente: Elaboración propia

Se observa en la tabla que el 85,7 % de los indicadores de los 11 propuestos fue completado por el doc1, el 78,6 % por el doc2, el 50% por el doc3, el 28,6% por el doc4 y ninguno de los indicadores de esta categoría fue observado en el doc5.

De acuerdo con el experto Jesús Sebastián, la internacionalización es una característica intrínseca de la Investigación y Desarrollo (I+D), es decir, -que es el resultado de las expresiones de la dimensión internacional en las políticas, en los

múltiples actores, en las actividades, en los resultados y en los impactos asociados con ellas (2011).

Al tener en cuenta el número de indicadores propuestos por la categoría: Actividades de internacionalización de alumnos y docentes y las subcategorías: Actores/Actividades de I + D, observadas en la práctica de los docentes, se puede notar que solo tres docentes logran cumplir con 50% o más de los indicadores.

Se presenta a continuación la tabla 26 que muestra la guía nro. 3.

Tabla N° 26. *Guía de observación Nro. 3*

Categoría: Recursos de internacionalización: Organización y Gestión	
1	Utiliza los recursos de la carrera para la promoción de actividades culturales internacionales
2	Fomenta el desarrollo de prácticas profesionales en la carrera
3	Utiliza recursos digitales para el dominio de la lengua coreana
4	Los materiales didácticos que utiliza fomentan la internacionalización
5	Explica la importancia de una oficina de relaciones internacionales
6	Fomenta la vinculación internacional de la carrera
7	Utiliza recursos bibliográficos internacionales
8	Utiliza variados recursos didácticos
9	Los docentes implementan una educación internacional
10	Los docentes gestionan los materiales faltantes
11	Los docentes promueven la competitividad internacional
12	Los docentes se capacitan en TIC
13	Los docentes se capacitan en investigación

Fuente: Elaboración propia

Se presenta a continuación la tabla 27 que muestra la frecuencia de uso de los indicadores por los docentes observados.

Tabla N° 27. Frecuencias de uso de los indicadores por los docentes observados

Docentes	Categoría: Recursos de internacionalización: Organización y Gestión														Porcentaje
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	
Doc1					X										12
Doc2					X										12
Doc3					X										12
Doc4					X										12
Doc5		x			X	X									10

Fuente: Elaboración propia

Indicadores no observados:	5
Indicador observado en 4 docentes:	2, 6
Indicador observado en 5 docentes:	1, 3, 4, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13

Se presenta a continuación la tabla 28 que muestra el número de profesores que emplean los indicadores y porcentaje que representan.

Tabla N° 28. Número de profesores que emplean los indicadores y porcentaje que representan.

Indicadores	Docentes que los emplearon	Porcentaje indicadores
5	0	7,7
2, 6	4	15,4
1, 3, 4, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13	5	76,9
<b>Total</b>		<b>100</b>

Fuente: Elaboración propia

La interpretación de las tablas arroja los siguientes resultados: se encontró que los indicadores observados en cinco docentes fueron los números 1, 3, 4, 7, 8, 9, 10, 11, 12 y 13, éstos representan el 76,9 % del total de indicadores de la Categoría: Recursos de internacionalización y las subcategorías: Organización y Gestión.

El indicador 1 dice: Utiliza los recursos de la carrera para la promoción de actividades culturales internacionales, el 3: Utiliza recursos digitales para el dominio

de la lengua coreana, el 4: Los materiales didácticos que utiliza fomentan la internacionalización, el 7: Utiliza recursos bibliográficos internacionales, el 8: Utiliza variados recursos didácticos, el 9: Los docentes implementan una educación internacional, el 10: Los docentes gestionan los materiales faltantes, el 11: Los docentes promueven la competitividad internacional, el 12: Los docentes se capacitan en TIC y el 13: Los docentes de capacitan en investigación.

Tal como lo afirma Knight (2005) sin un claro conjunto de razones fundamentales, el proceso de internacionalización será solo una respuesta de reacción al creciente número de oportunidades y conexiones internacionales. Este autor se refiere específicamente a los recursos humanos y materiales.

Se demuestra que estos indicadores son plenamente cumplidos. Los indicadores 2 y 6 fueron observados en cuatro docentes y representan el 15,4 % del total de indicadores de la Categoría: Recursos de internacionalización y las subcategorías: Organización y Gestión.

Ninguno de los docentes ha empleado el indicador 5 que representa el 7,7 % del total de indicadores de la Categoría: Recursos de internacionalización y las subcategorías: Organización y Gestión.

Gacel Ávila (2009) señala que -las instituciones de educación superior desarrollan (...) distintos modelos de estructuras internas que ofrecen servicios de apoyo a las actividades internacionales denominados genéricamente ORIS (oficina de relaciones internacionales)].

Cabe mencionar que el ISE no cuenta con ORIS.

Se presenta a continuación la tabla 29 que muestra el porcentaje de indicadores observados en los docentes de las 11 propuestas posibles.

Se observa en la tabla que el 92,3 % de los indicadores de los 11 propuestos fueron completado por los doc1, doc2, doc3 y doc4, mientras que el 76,9 % por el doc5.

Qiang (2003, p. 252) clasifica en cuatro las razones por las que las universidades desean internacionalizarse y los recursos que llevan a este proceso: las razones

políticas, económicas, académicas, culturales y sociales.

Al tener en cuenta el número de indicadores propuestos por la categoría: Recursos de internacionalización y las subcategorías: Organización y Gestión, observadas en la práctica de los docentes, se puede notar que todos los docentes lograron cumplir con más del 50% de los indicadores.

Tabla N° 29. *Porcentaje de indicadores en los docentes de las 11 propuestas (100%) de la categoría*

Docente	Indicador observado (%)
Doc1	92,3
Doc2	92,3
Doc3	92,3
Doc4	92,3
Doc5	76,9

Fuente: Elaboración propia

De los cinco docentes, dos de ellos se ocupan de realizar las gestiones de vinculación internacional, entre ellas, la movilidad internacional, becas y convenios, además de la provisión de materiales en idioma coreano.

## Conclusiones

Basado en una profunda revisión bibliográfica, los instrumentos de recogida de información posibilitaron obtener datos confiables para lograr la autenticidad en la investigación, a través de la verificación de los datos, distribuidos en categorías por objetivos aportando nueva información sobre el tema de estudio.

## Observaciones por categoría

*Docente*

*Categoría: Características de la internacionalización: Políticas/Actores*

Los docentes cumplen estos indicadores en mayor porcentaje que los demás:

- Fomento del aprendizaje de lenguas extranjeras

- Orienta sobre la internacionalización y la cooperación regional basada en propósitos académicos, culturales y sociales, el indicador
- Promueve el intercambio estudiantil en la carrera
- Orienta sobre la importancia de las becas en la vida académica del alumno
- Fomento a la interculturalidad y el indicador
- Desarrolla en los alumnos habilidades para la ciudadanía global.

Estos indicadores son cumplidos por los doc1, doc2 y doc3 que son los que se desempeñan como docentes de varias materias específicas y cubren todos los días de la semana, todos los cursos de la carrera.

*Categoría: Actividades de internacionalización de alumnos y docentes:  
Actores/Actividades de I + D.*

- Los docentes cumplen estos indicadores en mayor porcentaje que los demás:
- Realiza actividades acordes al curriculum internacionalizado
- Promueve la internacionalización del curriculum
- Apoyan el proceso de revisión, comparación y mejoramiento continuo de programas académicos para crear currículos más internacionalizado
- Asesora a estudiantes con movilidad
- Promueve actividades de movilidad en la carrera
- Impulsa actividades internacionales compartiendo experiencias de movilidad internacional
- Realiza seguimiento durante el periodo de la movilidad
- Evalúa los resultados de la movilidad académica.

De nuevo estos indicadores se visualizan en mayor proporción en los docentes que cumplen horarios de permanencia más extensos en la institución.

*Categoría: Recursos de internacionalización: Organización y Gestión*

Los docentes cumplen estos indicadores en mayor porcentaje que los demás:

- Utiliza los recursos de la carrera para la promoción de actividades culturales internacionales
- Utiliza recursos digitales para el dominio de la lengua coreana
- Los materiales didácticos que utiliza fomentan la internacionalización
- Utiliza recursos bibliográficos internacionales
- Utiliza variados recursos didácticos
- Los docentes implementan una educación internacional
- Los docentes gestionan los materiales faltantes
- Los docentes promueven la competitividad internacional
- Los docentes se capacitan en TIC

- Los docentes de capacitan en investigaci3n

Con esto se concluye que, en esta categor3a, cuatro de los cinco docentes cumplen con casi la totalidad de estos indicadores.

Cabe resaltar que el doc1 y el doc2 son los representantes ante el gobierno de Corea de los convenios y becas para estudiantes a falta de una oficina de relaciones internacionales y en el marco del proyecto ganado por la carrera, son los encargados de la elaboraci3n de los materiales bibliogr3ficos en idioma coreano que se utilizar3n para la enseñanza de materias espec3ficas para los cursos de la carrera.

Las observaciones a los docentes indican que la mayor3a de los indicadores son cumplidos por aquellos que permanecen en la instituci3n m3s tiempo que los dem3s, la tarea de los docentes contratados por el centro educativo coreano, tienen la misi3n de dictar una sola materia en un solo d3a a la semana. Una de las barreras en cuanto a la decisi3n de contratar por m3s tiempo a un buen docente coreano que demuestra responsabilidad y vasto conocimiento sobre una materia en particular, escapa a la coordinaci3n de la carrera.

Se cumple as3, el objetivo general, que analiza el proceso de internacionalizaci3n de la educaci3n superior en la carrera de licenciatura en educaci3n de la lengua coreana del Instituto Superior de Educaci3n -Dr. Ra3l Peñal de Asunci3n, Paraguay.

## Referencias

- Altbach, P. y Knight, J. (2006). Visi3n panor3mica de la internacionalizaci3n, *Revista Perfiles Educativos*, 28(112), 13-39.
- Delors, J. (2000). *La educaci3n encierra un tesoro*. Madrid: Unesco.
- Del Rinc3n, D., Arnal, J., Latorre, A., & Sans, A. (1995). *T3cnicas de investigaci3n en ciencias sociales. Concepto y caracter3sticas de la observaci3n participante*.
- Gacel-3vila, J. (1999). *Internacionalizaci3n de la educaci3n superior en Am3rica Latina y el Caribe: reflexiones y lineamientos*. Guadalajara: Organizaci3n Universitaria Interamericana.
- Gacel-Avila, J. (2009). *La internacionalizaci3n de las universidades p3blicas mexicanas. Pol3ticas y estrategias institucionales*. M3xico: SEP-ANUIES.
- Graichen, R. (2014). *Internacionalizaci3n para cada estudiante*. (pp. 1-5).
- Hern3ndez Sampieri, R., Fern3ndez Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodolog3a de la investigaci3n*.

- Ibáñez, B. C. (1994). *Pedagogía y Psicología Interconductual*. Revista Mexicana de Análisis de la Conducta, 20, 99-112.
- IESALC-UNESCO. *Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior*. Cartagena de Indias 2008. CRES: Conferencia Regional de Educación Superior.
- Instituto Superior de Educación —Dr. Raúl Peñal. (2017). Consultado de <http://www.inaes.edu.py/index.php/institucion/resena-historica>
- Knight, J. (2005). *Un modelo de internacionalización: Respuesta a nuevas realidades y retos*. En H. de Wit, C. Jaramillo, J. Gacel-Avila y J. Knight. (Eds.), *Educación superior en América Latina. La dimensión internacional* (pp. 1-38). Bogotá: Banco Mundial/Mayol Ediciones. Consultado de <http://www.oecdbookshop.org/get-it.php?REF=5L9HXS561J38&TYPE=browse>.
- Merriam, S.B. (1988). *Case study research in education: a qualitative approach*. San Francisco, CA.: Jossey Bass.
- Moja, T. (2009). *Desafíos institucionales y sus implicaciones en las instituciones de educación superior (IES): Transformación, misión y visión para el siglo XXI*. En Global University Network for Innovation (Ed.), *La educación superior en tiempos de cambio. Nuevas dinámicas para la responsabilidad social* (pp. 41-44). Madrid: Global University Network for Innovation/Ediciones Mundi-Prensa.
- OCDE. (2005). *Guidelines for Quality Provision in Cross-border Education*. Paris, OCDE.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (UNESCO) (5 – 9 de octubre de 1998). *Conferencia Mundial sobre La Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI*. Visión y acción. París: UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (UNESCO) (5 al 8 de julio de 2009). *DECLARACIÓN FINAL. Las Nuevas Dinámicas de la Educación Superior y la Investigación para El Cambio Social y el Desarrollo*. Paris: UNESCO.
- UNESCO-IESALC. (2008). *Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES-2008)*: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.
- Ortega y Gasset, J. (1930). *Misión de la Universidad*. Revista de Occidente Madrid, Alianza Editorial.
- Penalva Verdú, C., Alaminos Chica, A. F., Francés García, F. J., & Santacreu Fernández, O. A. (2015). *La investigación cualitativa: técnicas de investigación y análisis con Atlas. ti*. Universidad de Cuenca. PYDLOS.

- Rama, C. (2006). *La tercera reforma de la educación superior en América Latina y el Caribe: masificación, regulaciones e internacionalización*. Revista Educación y Pedagogía. Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. XVIII, núm. 46, (septiembre-diciembre), pp. 11-24.
- Rama, C. (2006). *La tercera reforma de la educación superior en América Latina*. ^ eBuenos Aires Buenos Aires: Fondo de cultura Económica.
- Ruiz Olabuénaga, J.I. (1999), *Metodología de la investigación cualitativa*, Bilbao, Universidad de Deusto.
- Sebastián, J. (2011). *Dimensiones y métrica de la internacionalización de las universidades*. Universidades [en línea], (Octubre – Diciembre). Consultado en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37322089002>>ISSN0041-8935.
- Tamayo, M. (2004). *El proceso de la investigación científica*. México: Li

## LAS REPRESENTACIONES RELACIONADAS CON EL FRANCÉS EN EL NIVEL UNIVERSITARIO<sup>7</sup>

### Representations associated to the study of French at university level

Gloria Medina<sup>8</sup>

#### Resumen

Muy a menudo las representaciones son elaboradas a partir de un proceso en el que lo ya conocido, lo familiar, lo seguro sirven de punto de evaluación y de comparación. De esta manera, este estudio se centra en las representaciones que los estudiantes en formación universitaria – adolescentes, adultos jóvenes y adultos que siguen la licenciatura en lengua francesa en el Instituto Superior de Lenguas de la Universidad Nacional de Asunción, en Paraguay – tienen de la francofonía, del francés y del aprendizaje de esta lengua, en un contexto no francófono. Los resultados de esta investigación muestran que el francés despierta amor y compromiso; que se presenta a los estudiantes como una oportunidad para su futuro y que la francofonía constituye un espacio abierto hacia la diversidad y el pluralismo enriquecedores.

*Palabras clave:* Representaciones- francés- nivel universitario.

#### Abstract

Representations are most often generated through a process where that which is already known, familiar or reassuring serves as a pivot for evaluation and comparison. Thus, this study focuses on the representations that students at the university level – teenagers, young adults and adults preparing for the Bachelor of Arts degree at the *Instituto Superior de Linges* of the National University of Asuncion, Paraguay – make of the Francophone world, the French language and the process of learning this language within a non-Francophone context. The results of this research help reveal that the French language inspires love and engagement; that learning this language presents itself as an asset for the students' future and that the Francophone world constitutes an open space enhancing diversity and pluralism.

*Key words:* Representations-French, - University level

---

<sup>7</sup> la versión original en francés fue presentada en el XIV Congreso Mundial de la Federación Internacional de Profesores de Francés-Lieja 2016.

<sup>8</sup>Universidad Nacional de Asunción-Facultad de Filosofía-Instituto Superior de Lenguas. gloriaelizabeth6@gmail.com

## Introducción

En primer lugar, el término *representación* designa aquello que «ya existe» y que sería el terreno a partir del cual pueden instalarse eventuales modificaciones de esta representación.

En efecto, a menudo las representaciones son elaboradas a partir de un proceso en el cual lo ya conocido, lo familiar y lo seguro sirven de punto de evaluación y de comparación. De acuerdo a Garnier y Sauvé (1999:66), Una representación es un «*phénomène mental qui correspond à un ensemble plus ou moins conscient, organisé et cohérent, d'éléments cognitifs, affectifs et du domaine des valeurs concernant un objet particulier*»<sup>9</sup>. Las definiciones tradicionales de los psicólogos sociales insisten sobre tres aspectos interdependientes que caracterizan a las representaciones: su elaboración en y por la comunicación, la (re)construcción de lo real y el dominio del entorno por su organización (Castellotti y Moore, 2007). De esa manera, la noción de representación emerge, por un lado, alrededor de la idea de anterioridad, de preexistencia, de hecho, de resultado; por otro lado, alrededor de la idea de elaboración dinámica en función del contexto, de lo construido y de proceso (Muller y De Pietro (2007).

El presente trabajo persigue en primer lugar el objetivo de hacer avanzar la investigación en el campo de las representaciones lingüísticas y culturales relacionadas con la francofonía, con el francés y con el aprendizaje de esta lengua por estudiantes en formación universitaria, en un país no francófono y en el cual coexisten dos lenguas oficiales: el castellano y le guaraní.

Así, se plantea la siguiente pregunta: ¿Cuáles son las representaciones de la cultura francófona, de la lengua francesa y del aprendizaje de esta lengua, expresadas por los estudiantes de la Licenciatura en Lengua Francesa en Paraguay?

La manera en que se enuncia esta pregunta de investigación confiere a este estudio una naturaleza básicamente exploratoria. En efecto, antes que nada, se trata de explorar esta problemática con el objeto de entender mejor los elementos que la misma implica para avanzar posteriormente hacia la descripción.

---

<sup>9</sup>Una representación es un “fenómeno mental que corresponde a un conjunto más o menos consciente, organizado y coherente, de elementos cognitivos, afectivos y del ámbito de los valores concernientes a un objeto específico”.

## Contexto Teórico: Las representaciones culturales y lingüísticas

Según Garnier y Sauvé (1999: 66), en las representaciones se «retrouve des éléments conceptuels, des attitudes, des valeurs, des images mentales, des connotations, des associations, etc. C'est un niveau symbolique, culturellement déterminé, où se forment les théories spontanées, les opinions, les préjugés, les décisions d'actions, etc.»<sup>10</sup>.

Las nociones de representación, de actitudes e imaginarios lingüísticos, aunque distintos, parecen estar estrechamente relacionadas. Esas nociones reenvían más o menos a la manera en que el locutor o un grupo de locutores perciben, juzgan, apprehenden el mundo e incluso a veces, practican una lengua.

La lengua como todo sistema simbólico y como todo hecho de cultura, es el objeto de múltiples representaciones y actitudes individuales, colectivas, positivas o negativas, de acuerdo a las necesidades e intereses. Esas representaciones, como lo señalan Desbois yRopegno (1994: 4) «trouvent leur origine dans le mythe ou dans la réalité du rapport de puissance symbolique, dictent les jugements et les discours, commandent les comportements et les actions»<sup>11</sup>.

Las representaciones son herramientas semíticas: palabras de la lengua provistas de connotaciones, atisbos o señales de discurso más o menos fijos, fraseologías, etc. A ese respecto, ellas toman forma, se transforman, se transmiten a través de la comunicación y poseen las características propias de los signos. En particular, ellas integran toda la dualidad de los objetos lingüísticos: inscriptas en la lengua como una manera de organizar y de categorizar el mundo, ellas son, sin embargo, actualizadas solamente en el discurso; insertas en los arreglos sintagmáticos, ellas reenvían al mismo tiempo por asociación, a los paradigmas a los cuales se las puede unir ; pre codificadas, relevan de la memoria discursiva compartida, ellas no han cesado de entrar en las codificaciones sintagmáticas nuevas, influenciadas por el contexto, por la configuración situacional y conversacional. Son esta riqueza, esta flexibilidad, esta polivalencia las que permiten comprender las múltiples funciones que pueden cumplir las representaciones como soportes de los intercambios interpersonales, como

---

<sup>10</sup>En las representaciones “se encuentran elementos conceptuales, actitudinales, valores, imágenes mentales, connotaciones, asociaciones, etc. Es un nivel simbólico, culturalmente determinado, en donde se forjan las teorías espontaneas, las opiniones, los prejuicios, las decisiones de acción, etc.”.

<sup>11</sup>“encuentran su origen en el mito o en la realidad de la relación de poder simbólico, dictan los juicios y los discursos, ordenan los comportamientos

instrumentos cognitivos y de aprehensión del mundo, como marcadores de identidad, etc. (Muller y De Pietro (2007).

Las representaciones culturales, producidas y compartidas por las personas de un mismo grupo en relación a un mismo objeto social dado, están en constante evolución al interior de un grupo ya que los valores, creencias, normas de una sociedad cambian con el tiempo. Una vez creadas, las representaciones poseen su propia existencia, circulan, se fusionan, se apagan o conducen a la creación de nuevas representaciones. Constituyen los esquemas mentales que orientan nuestra percepción del mundo, así como también nuestra relación con otras culturas. A menudo, se las toma como un todo, una imagen global que proviene de ciertas propiedades imaginadas que son generalizadas en el conjunto de un grupo cultural (Amireault yLussieur, 2008).

Por otro lado, la lengua encarna los valores, las significaciones de una cultura; hace referencia a artefactos culturales y señala la identidad cultural de un individuo. Ella vehicula las significaciones culturales y puede representar el conjunto de fenómenos de una cultura dada. Entonces, las lenguas y las representaciones constituyen un vehículo de la cultura y un marcador de identidad cultural. Constantemente se ponen en relación porque la lengua estructura las representaciones que los actores sociales tienen del mundo social. Así, la enseñanza de lenguas presenta lo que es «otro» y ayuda a la comprensión de la alteridad (Amireault et Lussieur, 2008).

La noción de representación lingüística constituye hoy día una importante encrucijada teórica en la sociolingüística. En efecto, si se ha interesado prioritariamente, este campo, en la dimensión variada de las producciones lingüísticas, igualmente se ha podido constatar que el análisis de las dinámicas lingüísticas no podía reposar únicamente sobre la toma de conciencia de las prácticas lingüísticas. Como lo señala Petitjean (2009: 145), «les savoirs sociaux dont les locuteurs disposent, quant à leur langue, jouent également un rôle déterminant dans la manière dont un groupe parvient à gérer l'hétérogénéité de son espace linguistique »<sup>12</sup>.

---

<sup>12</sup>“los saberes sociales de los que disponen los locutores, en cuanto a su lengua, cumplen un rol igualmente determinante en la manera en que un grupo logra administrar la heterogeneidad de su espacio lingüístico”.

(1987: 56), la representación social es «le produit et le processus d ‘une activité mentale par laquelle un individu ou un groupe reconstitue le réel auquel il est confronté et lui attribue une signification spécifique»<sup>13</sup>.

Representación social y representación lingüística parecen ambas similares en que, si se funda en los términos empleados, cada una de esas nociones lleva a una representación. Sin embargo, según Petitjean (2009), si la teorización misma de la representación presenta el carácter social como intrínseco a esta noción, el calificativo de lingüístico plantea un problema. En efecto, para ello, se podría preguntar si el hecho de que una representación sea lingüística induce a una especificación de lo que es, en la base, una representación social, o si, al contrario, eso indica que el término mismo de representación corresponde a una realidad diferente a aquella definida en el marco de la psicología social.

### **Contexto del Estudio: El Instituto Superior de Lenguas**

Creado el 12 de abril de 1965, el Instituto Superior de Lenguas (ISL) ha sido puesto bajo la administración académica y administrativa de la Facultad de Filosofía de la Universidad Nacional de Asunción (Paraguay) a partir del año 2000. Al comienzo, solamente la Licenciatura en Lengua Inglesa fue propuesta, luego las otras carreras fueron abiertas: francés, alemán, italiano (actualmente cerrada) y guaraní (lengua oficial del país, con el castellano). La carrera de Lengua Portuguesa fue inaugurada en 2011.

El ISL es la única institución de la Universidad Nacional de Asunción que prepara a los estudiantes en la licenciatura en lenguas extranjeras. El diploma es concedido luego de cuatro años de estudio. Esta formación permite a los titulares de la licenciatura obtener la certificación como traductor/interprete de lenguas y de dedicarse a la enseñanza, siguiendo ciertos procesos administrativos previos (Medina y Melgarejo, 2014).

Afin de obtener el diploma, los estudiantes deben redactar una Tesina en la lengua estudiada y defenderla oralmente, bajo la supervisión de un tutor. En lo que respecta al número de estudiantes por clase, históricamente las carreras cuentan con un número reducido de estudiantes por clase, a excepción de la licenciatura en Lengua Inglesa.

---

<sup>13</sup>“es el producto y el proceso de una actividad mental por la cual un individuo o un grupo reconstruye lo real al cual se confronta y le atribuye una significación específica”.

Además de las carreras que conducen a un diploma, el ISL propone regularmente cursos de español, guaraní, italiano, portugués, coreano, chino mandarín y últimamente también alemán. Esos cursos en dos módulos tienen por lo general una duración de cuatro meses. La institución propone también un curso de traducción del inglés al español y otro del alemán al español. El ISL es actualmente la institución designada como centro de exámenes para los candidatos interesados en la certificación de Traductor en las lenguas de su especialización. (Medina y Melgarejo, 2014).

## **Metodología**

La población que ha participado en este estudio corresponde a los estudiantes de francés del ISL. Se aplica un cuestionario a una muestra de 25 estudiantes de la Licenciatura en Lengua Francesa, reuniendo a estudiantes de los cuatro años de la licenciatura, con el criterio de –a todos los presentes en el día de aplicación. Del total de 25 participantes, 10 pertenecen al sexo masculino y 15 al sexo femenino, lo que refleja la característica institucional de una fuerte presencia femenina en todas las carreras.

La lengua materna que predomina entre los participantes es el castellano, luego está el francés. La mayoría habla otras lenguas además de su lengua materna y de la lengua objeto de estudio. Así, mencionaron el inglés en primer lugar, luego el portugués, el guaraní, el italiano y el castellano. Entre los participantes hay algunos que enseñan francés (en la Alianza Francesa o a domicilio) o que están como docentes en el Liceo Francés de Asunción; o que tienen otras actividades relacionadas con el francés (traducción, trabajo con niños, lectura de libros técnicos, música, cocina, trabajo en una empresa francófona).

Más de la mitad de los participantes tiene otra carrera, lo que constituye una característica de la licenciatura. Se trata de estudiantes que ya tienen otra profesión: Derecho, arquitectura, psicología, informática, ciencias políticas, contabilidad, comercio internacional, milicia, hotelería, repostería, vestimenta, son las carreras señaladas. En lo referente a la motivación, todos los estudiantes, salvo uno, respondieron que se sienten muy motivados hacia el aprendizaje del francés y en gran parte encuentran que este aprendizaje les plantea un nivel medio de dificultad.

Como instrumento de recolección de datos se elaboró un cuestionario compuesto por 13 ítems, de los cuales los seis primeros son del tipo de respuestas cerradas y los siete últimos del tipo respuestas cortas y abiertas. La recolección de información se realiza en mayo de 2016.

El tratamiento de los datos ha seguido un proceso de análisis descriptivo de cada ítem. Así, se ha reagrupado las respuestas de los participantes de manera a identificar los principales componentes. Este procedimiento permitió poner en evidencia los temas recurrentes y los aspectos que parecían esenciales en relación a las preguntas de investigación. De esta manera, se pudo poner en relieve los conceptos indicadores de sentido en relación con el marco de referencia del estudio.

## **Resultados**

Los resultados son presentados en función de la pregunta de investigación.

### **Representaciones de la cultura francófona**

En primer lugar, hay que decir que los participantes tienen representaciones culturales positivas de la cultura francófona, expresadas sobre todo con la utilización de adjetivos calificativos o con sustantivos y expresiones que connotan valorización: «cultura rica, importante, atrayente, interesante, sorprendente»; «educación magnífica edificada sobre valores democráticos de libertad e igualdad»; «cultura artística»; «progreso»; «poderío»; «conocimiento»; «belleza»; «protagonista de acontecimientos»; «se puede aprender mucho de ella»; «cultura que me gustaría conocer mejor»; «diferentes países para conocer, visitar y para seguir los estudios».

Se puede constatar que la denominación francófona no parece estar reservada exclusivamente a aquellos cuya lengua materna es el francés sino que se extiende igualmente a aquellos que utilizan corrientemente el francés, por ejemplo, en la vida cotidiana : « reúne a las personas a través de la lengua » ; « todos los países que tienen al francés como lengua materna, lengua de uso, lengua administrativa, lengua de enseñanza o lengua elegida » ; « la cultura de Francia y de los países que han sido colonizados por ella ».

Además de la lengua (como marcador cultural) y de la identidad ligada a ésta, ciertos participantes mencionan aspectos culturales para describir el concepto de francofonía: « algo grande que tiene una identidad en todo el mundo » ; « cultura antigua » ; « la historia » ; « la revolución por un mundo mejor » ; « inicio de la humanidad como sociedad » ; « manera de vivir y de pensar, que teniendo sus particularidades se acerca a la nuestra y que es compartida por un gran conjunto de individuos, repartidos sobre los cinco continentes y tres océanos ».

Para esos participantes, no es solamente el hecho de hablar francés el que define a alguien como francófono, sino más bien todos los otros aspectos relacionados que se le suman.

Es así que las nociones de compartir, por un lado, y de la diversidad, por el otro, aparecen muy a menudo relacionadas a la francofonía con una connotación positiva, dando la idea de apertura hacia el mundo: « compartir los libros, la música, el cine, el humor, la arquitectura, el arte » ; « compartir ideas, costumbres, tradiciones, herencias culturales e intelectuales » ; « comunidad multicultural abierta a los pensamientos más diversos, enriqueciéndose unos con otros, en un lugar de encuentro amistoso » ; « diversidad étnica » ; « un mundo diferente » ; «manera diferente de pensar».

## **Representaciones de la lengua francesa**

En lo que respecta a las representaciones de la lengua francesa, las palabras y expresiones de los participantes ponen en relieve la importancia del francés como lengua de integración: «posibilidad de comunicación y de relaciones con otras culturas»; «vehículo de comunicación».

De una manera más pragmática, ciertos participantes indican también que el francés es una herramienta para conseguir trabajo; el francés representa a la lengua necesaria para encontrar trabajo para desarrollarse profesionalmente. El francés representa de esa manera a la lengua del futuro; se trata de una lengua que ofrece posibilidades de retorno a los estudios: «oportunidad para el mundo profesional»; «un futuro en Europa»; «medio para partir del país».

Por otro lado, parece ser que la imagen del francés como lengua romántica, asociada a las clases altas de la sociedad ya los aspectos culturales y a los valores perdura en varias personas: «lengua de los buenos modales y del romanticismo»; «lengua para distinguirse de los demás»; «el amor, la belleza, el patriotismo»; «lengua de la moda»; «lengua interesante y bonita»; «lengua muy chic»; «lengua importante»; «lengua de la cultura y del pensamiento liberal».

El francés representa también un medio para descubrir un nuevo mundo, una nueva cultura y para abrirse al mismo tiempo a un universo francófono: «lengua de informaciones y de conocimientos»; «lengua para el descubrimiento de la literatura»; «llave para la gastronomía».

La elección de la lengua y los imaginarios que se le asocian lleva necesariamente a una axiología positiva (Kerbrat-Orecchioni, 1980; Auger, 2007, mencionados

Por Auger, s.d.): Se estudia una lengua porque se la ama. Se señala que los participantes tienen una visión positiva del francés. Evidentemente, no es la lengua como tal la que es positiva. Boyer (1999, mencionado por Auger, s.: 63), ha mostrado que esas cualidades de la lengua nos llevan de hecho al patrimonio cultural pasado o actual que da una imagen positiva a las lenguas.

Estas son las imágenes que se les presentan cuando los participantes piensan en el francés:

Relacionadas con la geografía, la historia, la naturaleza, los monumentos, a lo cotidiano: «la vida en las calles de París»; «la comida francesa»; «los vinos»; «una fuente de quesos»; «los puentes sobre el Sena en París»; «La Torre Eiffel»; «un barrio parisino»; «Los Campos Elíseos»; «El Palacio de Versalles»; «los castillos»; «el Monte Saint-Michel»; «el champan»; «la nieve»; «los paisajes de la naturaleza francesa».

Relacionadas con los valores, las artes, la cultura, los símbolos: «los pensamientos de la Revolución Francesa»; «la libertad de pensamiento, el laicismo, la fraternidad»; «el patriotismo francés»; «Libertad, Igualdad, Fraternidad»; «la bandera azul, blanca y roja parecida a la del Paraguay»; «la cultura francesa en general»; «la historia»; «el Hexágono»; «La Flor de Lis»; «los reyes»; « las novelas » ; « la bandera de Canadá » ; « el arte, el patrimonio, la literatura clásica »

Relacionadas con los habitantes: «la gente»; «conocer nuevos amigos».

Relacionadas con los lugares de estudio o de trabajo: «mi facultad»; «la Alianza Francesa»; «la enseñanza del francés a los niños».

Finalmente, se puede agregar que cuando los participantes piensan en la lengua francesa, el país que les viene a la mente es, en primer lugar, Francia. Luego esta Canadá (especialmente Quebec), Bélgica, Suiza, Haití y los países colonizados por Francia.

## **Representaciones del aprendizaje del francés**

Según Castellotti y Moore (2002), las representaciones de las lenguas y de su aprendizaje muestran el papel esencial de las imágenes que se forman los que aprenden esas lenguas, de sus locutores y de los países en los cuales son practicadas. Esas imágenes «trèsfortementstéréotypées, recèlent un pouvoirvalorisantou, a contrario, inhibant vis-à-vis de l 'apprentissage de lui-

même »<sup>14</sup> (p.10). Certains études «décèlent une corrélation forte entre l'image qu'un apprenant s'est forgé d'un pays et les représentations qu'il construit à propos de son propre apprentissage de la langue de ce pays »<sup>15</sup> (Castellotti y Moore, 2002: 11).

En el presente estudio, se señala que las representaciones del aprendizaje del francés se presentan con una fuerte valorización. El francés representa una cultura y un futuro de los que dichos estudiantes desean apropiarse a través del dominio de la lengua: «perfeccionamiento para enseñarla»; «llegar a ser profesor de francés»; «mejorar las competencias»; «apertura al mundo intelectual y artístico»; «desarrollar el espíritu crítico»; «acceso a una civilización antigua»; «conocer una vasta cultura»; «el arte, la gastronomía, la historia, el turismo»; «conocer los diferentes países en donde el francés es la lengua oficial»; «estar en contacto con otros locutores de la lengua»; «relacionamiento con otras personas, otras culturas»; «medio para partir del país»; «medio para obtener un trabajo»; «posibilidad de trabajar con los franceses residentes en el país»; «medio de expresión».

Finalmente, el aprendizaje del francés representa «un placer» y «un desafío».

## Conclusión

En primer lugar, las principales pistas de respuestas concernientes a las representaciones muestran que el conjunto de estudiantes tiene representaciones positivas de la cultura francófona, de la lengua francesa y del aprendizaje de esta lengua. El francés es percibido como un medio de integración personal y profesional al mundo francófono. El francés suscita amor y compromiso; se presenta a los estudiantes como una oportunidad para su futuro y la francofonía constituye un espacio abierto hacia la diversidad y el pluralismo enriquecedores.

Luego, la toma de consciencia del rol de las representaciones y de los imaginarios es un factor esclarecedor para quien va a convertirse en docente o en estudiante de una lengua de manera a comprender mejor las dificultades y el entusiasmo en el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Finalmente, si el aprendizaje de una lengua compromete a la persona en todas sus

---

<sup>14</sup>“muy fuertemente estereotipadas, ocultan un poder ya sea valorizando o inhibiendo el aprendizaje”.

<sup>15</sup>“descubren una fuerte correlación entre la imagen que el estudiante se hizo de un país y las representaciones que construye sobre su propio aprendizaje de la lengua de ese país”.

dimensiones - cognitiva, social, cultural, afectiva... - iniciar en la universidad un trabajo sobre las representaciones, y sobre todo un trabajo sobre sus propios mecanismos de aprehensión del otro, resulta esencial.

## Referencias

- AMIREAULT, A. & LUSSIEUR, D., 2008, « Représentations culturelles, expériences d'apprentissage du français et motivations des immigrants adultes en lien avec leur intégration à la société québécoise », *Langues et Sociétés*, N° 45, pp. 1-54.
- AUGER, N., s.d., « Prise de conscience de la place et du rôle des imaginaires dans l'apprentissage d'une langue », Paris, L'Harmattan, pp. 59-73.
- ABRIC J., (Ed.), 1994, *Pratiques sociales et représentations*, Paris, PUF.
- CASTELLOTTI V. & MOORE D., 2002, *Représentations sociales des langues et enseignements*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- DESBOIS G. & ROPEGNO G., 1994, *Usage social du français et contextualisation de l'enseignement dans certains pays francophones*, Ministère de la Coopération, ENS de Fonteney-Saint-Cloud, CREDIF.
- GARNIER, C. & SAUVÉ, L., 1999, « Apport de la théorie des représentations sociales à l'éducation relative à l'environnement », Arlon, FUL, pp. 65-77.
- MEDINA G. & MELGAREJO G., 2014, « -Formation des enseignants : Un nouveau profil du professeur FLE ? », Costa Rica, Actes du Congrès XVI Sedifrale, pp. 79-82.
- MULLER N. & DE PIETRO J., 2007, « Que faire de la notion de représentation ? Que faire des représentations ? », Paris, Didier, pp. 65-99.
- PETITJEAN C., 2019, *Représentations linguistiques et plurilinguisme*, Thèse de Doctorat, Université de Neuchâtel.

**NA ILHA RODEADA DE TERRA:  
JOSEFINA PLÁ LÊ OS BRASILEIROS**  
**En la isla rodeada de tierra: Josefina Plá lee a los brasileños**

Mg. Daiane Pereira Rodrigues<sup>16</sup>

**Resumo**

Este artigo parte da intertextualidade com Raúl Antelo para propor um diálogo entre a literatura paraguaia e a literatura brasileira tendo como principal referência os ensaios de Josefina Plá publicados no jornal *La Tribuna* de Assunção na década de 1950. Esses ensaios foram resuperados durante o mestrado da autora e ainda permanecem inéditos em forma de livro. Inicialmente, apresenta-se uma breve introdução sobre Josefina Plá e sua colaboração para o cenário cultural e literário paraguaio; logo se faz uma aproximação entre Paraguai e Brasil trazendo os argumentos da própria Plá contidos nos artigos mencionados. A terceira parte da pesquisa faz um resumo e descrição do conteúdo dos ensaios recuperados e, finalmente, na última seção, é feita uma análise da opinião de Josefina Plá sobre o modernismo brasileiro, a partir da ideia que esta é fundamental para entender a modernidade paraguaia, já que Plá é uma de suas principais protagonistas.

*PALAVRAS-CHAVE:* Josefina Plá – ensaio – crítica

**Resumen**

Este artículo parte de la intertextualidad con Raúl Antelo para proponer un diálogo entre la literatura paraguaya y la literatura brasileña teniendo como referencia principal los ensayos de Josefina Plá publicados en el periódico *La Tribuna* de Asunción en la década de 1950. Y aún permanecen inéditos en forma de libro. Inicialmente, se presenta una breve introducción sobre Josefina Plá y su colaboración para el escenario cultural y literario paraguayo; pronto se hace una aproximación entre Paraguay y Brasil con los argumentos de Plá contenidos en los artículos mencionados. La tercera parte de la investigación resume y describe el contenido de los ensayos recuperados y finalmente, en la última sección, se hace un análisis de la opinión de Josefina Plá sobre el modernismo brasileño, basado en la idea de que es fundamental comprender la modernidad paraguaya., ya que Plá es uno de sus principales protagonistas.

*PALAVRAS-CHAVE:* Josefina Plá – ensaio – crítica

---

<sup>16</sup> Docente UniNorte, Paraguay.

## Introdução: As ilhas e Josefina

São duas ilhas as que evocamos no título desse trabalho: a que remete ao espaço paraguaio, país mediterrâneo, cuja geografia foi metaforizada por Roa Bastos como –ilha rodeada de terra em um ensaio<sup>17</sup> sobre a obra de Rafael Barrett, e espaço no qual Josefina Plá desenvolve toda sua obra artística e literária; e a ilha recuperada por Raúl Antelo, no seu *Na ilha de Marapatá: Mario de Andrade lê os brasileiros* (1986), livro fundamental para quem objetiva pensar as relações literárias entre Brasil e Hispano-américa como pretendemos aqui. A partir dessas evocações, situamos Josefina Plá, com Roa Bastos, Rafael Barrett e outros, como uma das escritoras mais significativas do Paraguai e destacamos a importância de resgatar a sua crítica literária, já que –o que leva a literatura a prosseguir sua história não são as leituras anônimas e tácitas (...) mas as leituras ativas daqueles que as prolongarão, por escrito, em novas obras (PERRONE-MOISES, 1998, p.13).

Josefina Plá nasceu na Espanha em 1903, cresceu entre os livros proibidos da biblioteca da família e as brincadeiras nas areias das praias em que trabalhou seu pai faroleiro, conforme se pode verificar em sua entrevista a Marilyn Godoy (1999). Em 1924, conheceu em Villajoyosa o artista paraguaio Julián de la Herrería (pseudônimo de Andrés Campos Cervera). Dois anos depois, em 1926, já casada com ele, foi morar no Paraguai, fato fundamental para o seu desenvolvimento intelectual e artístico. Desde o momento de sua chegada ao país latino-americano, ela colaborou nos principais jornais, tanto como jornalista quanto como poetisa. Também acompanhou o marido em seu trabalho como artista plástico, o que resultou em uma série de cerâmicas e gravuras com motivos indígenas e populares.

Em 1934 o casal foi à Espanha, período em que a artista continuou colaborando nos jornais e revistas com poemas, ensaios e outros textos literários. Mas em 1938, Josefina voltaria sozinha desta viagem, devido à morte prematura do marido durante a Guerra Civil Espanhola no ano anterior. Viúva, em um país estrangeiro, Plá começa um arraigado labor intelectual, o que segundo Fernández (2015) é uma tentativa de adaptação e busca do estabelecimento de um espaço e uma identidade em meio a uma realidade estrangeira e mestiça. É a partir desta época que Josefina Plá junto com o sobrinho Hérib Campos Cervera renova as estéticas literárias e artísticas paraguaias, começando o processo de modernização das artes no país através de movimentos como o *Grupo Arte Nuevo* nas artes plásticas e o *Grupo Vy'a Raity* na literatura. O contato com essas novas tendências será muito

---

<sup>17</sup> ROA BASTOS, Augusto. “Rafael Barrett: descubridor de la realidad social del Paraguay”. In: BARRETT, Rafael. *El dolor paraguayo*. Caracas: Ayacucho, 1978. Seleção e prólogo de Miguel Ángel Fernández

importante para poetas como Augusto Roa Bastos, que considerava Josefina Plá sua *maestra*. No entanto, a crítica literária paraguaia possui muitas divergências ao abordar o tema dos movimentos renovadores da poesia do país. Se por um lado alguns (WEY, 1951; LANGA PIZARRO, 2011; PEIRÓ BARCO, 2011) afirmam uma vanguarda tardia ou até mesmo ausência de vanguarda, por outro, autores como (FERNANDEZ, 2009 e 2010) preferem falar em pñs-vanguardismo. Além da tentativa de insistir em uma análise que pretende comparar o processo latino-americano com o europeu, o que é sempre recorrente nos nossos estudos literários, conforme menciona Antelo (op. cit.), essa divergência parece existir porque pouca atenção se deu ao ensaio de Josefina Plá. Acreditamos que a análise que uma das líderes dos movimentos de renovação faz de outros escritores como Lorca e Mario de Andrade pode ser bastante elucidativa para entender o processo literário paraguaio, já que Plá é uma de suas protagonistas, porque, como afirma Perrone-Moisés: –a crítica dos escritores não visa simplesmente auxiliar a orientar o leitor, mas visa principalmente estabelecer critérios para norteiar uma ação: sua prñpria escrita, presente e imediatamente futura. Nesse sentido é uma crítica que confirma e cria valores (1998, p.11). Assim, esses ensaios de Josefina Plá sobre literatura brasileira não sñ podem colaborar para dar a conhecer a literatura brasileira no Paraguai mas também para entender a prñpria histñria da literatura paraguaia.

## Relações literárias entre Paraguai e Brasil

O Paraguai é um vizinho um tanto desconhecido para o Brasil, aquele vizinho que sabemos que está ali, que até damos –bom dia!, mas que na verdade desconhecemos completamente. De vez em quando reparamos na sujeira do seu quintal, e sñ. No âmbito dos estudos hispânicos não podemos negar a importância de Augusto Roa Bastos, mas mesmo entre os pesquisadores de literatura hispânica, o Paraguai permanece muitas vezes inacessível. A versão brasileira de *Yo El supremo*<sup>18</sup> se publicou há mais de cinquenta anos e já não se tem notícias dela, recentemente, em 2012, publicou-se o romance *O inverno de Gunter*<sup>19</sup> de Juan Manuel Marcos e agora se publicam suas poesias sob o título de *Hazme un sitio a tu lado*<sup>20</sup>, mas se tratam de iniciativas privadas isoladas, que não garantem uma verdadeira interlocução entre os dois países.

---

<sup>18</sup> ROA BASTOS, Augusto. **Eu o supremo**. São Paulo: Paz e terra, 1977.

Tradução de Galeano de Freitas

<sup>19</sup> MARCOS, Juan Manuel. **O inverno de Gunter**. 7Letras: Rio de Janeiro, 2012. Tradução Daiane Pereira Rodrigues.

<sup>20</sup> MARCOS, Juan Manuel. **Hazme un sitio a tu lado/Dá-me um lugar ao teu lado**. Curitiba: Inverso, 2016. Edição bilingue, tradução Daiane Pereira Rodrigues.

No outro lado, também, é pouco vasta a presença da literatura brasileira no Paraguai, apesar da diplomacia cultural que mantém o Centro de Estudos Brasileiros em Assunção há várias décadas, a divulgação de nossa literatura não tem contado com novas edições de grande circulação, mesmo com os editais de tradução da Biblioteca Nacional, talvez pela pouca importância do mercado editorial paraguaio no âmbito internacional. O que se encontra nas livrarias são edições de Paulo Coelho e José Mauro Vasconcelos, nem mesmo as traduções de Jorge Amado se encontram facilmente no país. Por isso é de se destacar a existência desses ensaios de Josefina Plá sobre literatura brasileira publicados nos jornais na década de 1950. *La Tribuna* de Assunção teve toda uma série dedicada ao Brasil assinada por Josefina Plá, na qual é apresentado um extenso panorama de nossa literatura, incluindo traduções, ora feitas pela própria Josefina, ora tomadas da edição uruguaia de Gastón Figueira ou outros autores.

A própria Josefina Plá, em um dos seus primeiros ensaios da série, comenta a distancia entre Brasil e a Hispano-américa em geral, principalmente o Paraguai, distância que, em alguma medida, infelizmente permanece quase 65 anos depois:

*De ese enorme volumen lírico, que no lo es solo en sus dimensiones materiales, sino también en sus valores humanos y estéticos, solo una parte relativamente pequeña es conocida en el exterior. Tomemos por ejemplo al Paraguay. Fuera el ensayo de aproximación que, con sus traducciones, tan finas, hizo de Olavo Bilac el delicado poeta Alejandro Guanes, ¿qué se ha hecho en los últimos treinta años por acercarse a ese gran hecho espiritual que es la poesía brasileña? (PLÁ: “Brasil y sus poetas 1”, 1952)*

Josefina Plá faz esse questionamento nos anos 50, duas décadas antes da publicação de *Yo el supremo*, que daria o prêmio Cervantes a Roa Bastos. Hoje em dia, fazemos o mesmo questionamento também em relação ao caminho inverso, da literatura paraguaia no Brasil. A língua, segundo Plá, não deve ser um impedimento, porque -la valla del idioma se torna débil cuando se alienta um sincero entusiasmo por acercarse a oír la rica música de imágenes y emociones em la fiesta lírica de esse magnífico país (PLÁ: -Brasil y sus poetas 1, 1952).

Para além das fronteiras linguísticas, em relação à presença do Brasil no Paraguai, segundo Margarita Nepomuceno (2011) na década de 1950 o Brasil intensificou sua política diplomática cultural no país vizinho, o que gerou grandes contribuições binacionais. É nessa época que o artista Lívio Abramo começa a colaborar com os -talleres de arte no país vizinho, formando toda uma geração de artistas. Plá talvez tenha colaborado com essa guinada cultural do Brasil no Paraguai, mas não

é objetivo desse trabalho comprovar se houve alguma relação desses ensaios de Plá com o investimento da Embaixada do Brasil no país, o que sabemos é que a duras penas Plá viveu da sua pluma, em um país onde os meios culturais são dominados ainda hoje por homens. Assim, teve uma vasta produção ensaística, produzida para os jornais. São obras conhecidas de sua produção ensaística: *Apuntes para una historia de la cultura paraguaya* (1967), *Cuatro siglos de teatro en Paraguay* (1990/1), *El barroco hispano-guaraní* (1975), *El espíritu del fuego* (1977), *El grabado en el Paraguay* (1962), *Literatura Paraguaya del siglo XX* (1972), *Bilingüismo y tercera lengua en el Paraguay* (1975), *Hermano negro* (1972). Além disso, sabe-se que muito do que produziu não transcendeu para além das páginas dos jornais, como é o caso dessa série –Interpretando al Brasil publicados em *La Tribuna* a partir de junho 1952, que permanece inédita em volume. Os textos sobre literatura levam os subtítulos de –Brasil, avanzada y esparanzal, que consistem em dois textos introdutórios que enfocam principalmente a obra de Gilberto Freyre; –El Brasil y sus poetasl, –La poesia brasileñal e –Poetas brasileñosl, que totalizam 12 textos sobre poesia; e –La novela brasileñal que formam um conjunto de 11 textos sobre o romance, totalizando 25 ensaios. Nas seções seguintes analisaremos o conteúdo desses ensaios.

### **“Interpretando al Brasil”: teoria, ensaio ou crítica?**

Embora tradicionalmente se tenha excluído o ensaio dos estudos literários, hoje em dia há maior consenso sobre sua inclusão. Desde o uso do termo por Montaigne o ensaio ao longo dos anos vem sendo considerado gênero literário, rompendo a classificação clássica de gênero, conforme a maioria de suas definições, que normalmente começam reivindicando seu estatuto literário. Oviedo (1991) usa os sintagmas –camaleônico e –híbrido para caracterizar o ensaio, devido à ausência de uma forma estabelecida e a presença simultânea de análise e intuição, exposição e metáforas, objetividade e subjetividade. Max Bense (2004) afirma que –el ensayo radica entre la poesía y la prosa, entre la creación y la tendencia, entre el estadio estético y el ético (...) ofrece una confinidad, una realidad concreta autoexpresiva, así es él mismo una realidad literaria. Josefina Plá parece reivindicar essa característica do ensaio ao falar da importância de buscar um terreno que ela considera não muito visitado pelos pensadores, –el terreno del intuitivo –por lo tanto, seguro– en que la historia como aspiración deviene simplemente espiritual integración humana.

Mas quando o ensaio toma como tema a própria literatura, tornando-se metatexto, como no caso desses textos de Josefina Plá, geralmente o derivamos ao terreno da crítica, despojando-o do campo do literário. Não é objetivo desse trabalho discorrer mais atentamente sobre as diferenças entre teoria e crítica e entre ensaio e crítica,

mas sim destacar que os textos de Plá, seja pelas características do suporte jornalístico, seja pela reivindicação da autora, que não teve estudos formais de crítica e metodologia de pesquisa, formam um conjunto significativo do que convencionamos chamar de —ensaio e que possui suas características genéricas, conforme os termos de Oviedo ou Bense, Plá apresenta dados objetivos e rigor na análise ao mesmo tempo que destaca aspectos tão singulares e subjetivos que chegam a ser inusuais e de difícil compreensão, como no uso de metáforas e comparações sinestésicas que mais que dizer algo sobre a literatura brasileira, acrescentam beleza ao texto jornalístico. Vejamos a partir de agora o conteúdo desses ensaios.

### **Josefina Plá lê os brasileiros**

Publicados em um jornal de grande circulação, os ensaios de Plá sobre literatura brasileira parecem ter o objetivo de dar a conhecer a literatura do país oferecendo um grande número de autores e obras, sem desvinculá-los de seu contexto histórico. A autora faz uma abordagem historiográfica, partindo de Gilberto Freyre para estabelecer as singularidades do Brasil, mas mantendo uma linha cronológica do romantismo até seus contemporâneos. A lista de autores citados e analisados por Plá é bastante ampla, entre eles estão: Gilberto Freyre, Gregório de Matos, Botelho de Oliveira, Basílio da Gama, Santa Rita Durão, Machado de Assis, Olavo Bilac, Raimundo Correia, Alberto Oliveira, Cruz e Souza, Mario Pederneira, Bernardino da Costa Lopes, Alphonsus de Guimaraes, Graça Aranha, Jorge de Lima, Josalina Coelho Lisboa, Manuel Bandeira, Cecília Meireles, Augusto Frederico Schmitdt, Mario de Andrade, Carlos Drummond de Andrade, Oswald de Andrade, Gilka Machado, Ronald de Carvalho, José de Alencar, Visconde de Taunay, Couto de Magalhães, Franklin Távora, Raquel de Queiriz, Américo de Almeida, José Lins do Rego, Jorge Amado, Amado Fontes, Graciliano Ramos, Cordeiro de Andrade, Marques Rebelo, Monteiro Lobato, Manuel Antonio de Almeida, Raúl Pompeia, Euclides da Cunha, Aluizio Azevedo, José Lins do Rego e Érico Veríssimo.

É interessante observar que, nos dois textos em que menciona Freyre, Plá analisa o contexto latino-americano com uma perspectiva crítica dos processos de colonização, embora reconheça sua importância para a constituição do que significa ser americano. Plá fala de mestiçagem, reivindica a figura do negro e desmistifica a ideia de europeu como raça pura. Muitas de suas afirmações parecem já conter a essência do que seriam décadas depois os Estudos Culturais e Decoloniais nos estudos literários, e dizem muito sobre a identidade latino-americana, preocupação presente em vários ensaístas desde Facundo até Canclini:

*Es pues este país [o Brasil] el único, cuantitativamente hablando, en que se realiza la conjunción triple de las razas india, negra y blanca. Lo cual para nadie es un secreto: son hechos históricos desarrollados a la mirada del mundo. Pero mirar –lo han dicho los pintores, poetas y psicólogos – no es ver. Y había y hay que ver lo que ese hecho, trivial a fuerza de sabido, mirado por en cima y de paso, significa en realidad para el Brasil y, por ende, para la Humanidad.*

*Esta característica brasileña, explicación y cifra de un genio nacional, que encuentra ya su síntesis en la literatura y en el arte (...) (PLÁ: “Brasil avanzada y esperanza”, 1952)*

Também são significativas suas observações sobre sua época, que são considerações sobre modernidade e contemporaneidade<sup>21</sup>. Plá afirma:

*La época que marcha a crisis universal el viejo conflicto, antiguo como la humanidad, entre individuo y masa. Nunca la personalidad humana clamó más alto sus derechos, resumidos en su comprensión en profundidad (...) Nunca la tendencia en plasmar la individualidad amasándolo en un dominador común político, económico o social –o las tres cosas juntas– adquirió tan trágica intensidad. Trágica porque es consciente. Tan consciente como la correlativa reivindicación que el individuo hace de su subconsciente (PLÁ: “Brasil avanzada y esperanza”, 1952)*

Não sñ nesse fragmento mas em vários ensaios Plá demonstra sua simpatia pela consideração da dimensão psicológica do indivíduo. Assim, sua análise toca diversos campos, talvez justamente por ser –intuitiva e não ter nenhum compromisso a priori com algum campo ou disciplina específicos, até porque Plá não cursou estudos universitários que pudessem tê-la obrigado à unidade ou coerência de método em detrimento de sua abordagem intuitiva, pessoal.

Embora a autora analise a literatura de um país, e nisso esteja contida a reprodução de uma ideia de nação, sua visão transcende o conceito de literatura nacional e coloca essa literatura em relação com o contexto internacional, muitas vezes comparando com outros autores do âmbito hispano-americano ou mundial, como por exemplo Bews, Bernad, Clements, Warming, no caso de Freyre; Rilke, Byron,

---

<sup>21</sup> O objetivo desse trabalho nesse momento não é entrar em questões teóricas sobre os conceitos de modernidade e contemporaneidade, somente destacar que Josefina Plá se preocupa com essas questões, o que não podia ser diferente já que ela impulsiona os movimentos renovadores na literatura e nas artes do Paraguai

Quevedo, Gñingora, Victor Hugo, Baudelaire; Rubén Darío, que compara com Machado de Assis, colocando este como precursor do autor nicaraguense. Ao falar de Parnasianismo, a autora hispano-paraguaia destaca as traduções que Alejandro Guanes fez de Olavo Bilac, e compara o poeta brasileiro com os franceses Leconte de Lisle, Gautier, Heredia e Coppée. Também afirma que Raimundo Correia é o poeta brasileiro que mais se aproximou de Baudelaire, para citar alguns exemplos. Essa perspectiva de Plá pode ser explicada pela sua própria condição de estrangeira analisando literatura brasileira fora de seu contexto, além das barreiras nacionais, e demonstra seu vasto conhecimento literário.

Outra característica singular de sua análise, feita no contexto paraguaio, é a importância que ela dá à Guerra da Triplíce Aliança (Guerra do Paraguai) como fato motivador e definidor das expressões literárias do país:

*El advenimiento en la atmosfera literaria de los nuevos conceptos representados por el parnasianismo en lírica vino a coincidir con un hecho histórico de importancia suma y cuya transcendencia, por cierto, no se limita al Brasil. La Guerra de la Triple Alianza. La guerra es un gran rector realista: nada como ella para predisponer a individuo y masa a formas nuevas, buenas o malas, de pensamiento y de vida.*

*Puede comprenderse que este hecho precipitó, o por lo menos favoreció, la asimilación de nuevas corrientes literarias. (PLÁ: "Brasil y sus poetas 2", 1952)*

Assim, não são identificados autores e suas respectivas obras como é comum em análises panorâmicas como esta pretender ser, mas também existe a tentativa de contextualização e explicação das manifestações literárias do país, sempre em um contexto mais amplo que o de literatura nacional. Especial atenção da autora recebem os autores modernistas, a maioria dos ensaios sobre poesia discorre sobre o impacto das vanguardas e o desenvolvimento do modernismo brasileiro. Fato notável, já que Plá é quem lidera a modernização das artes e da literatura no Paraguai, sua preferência por esse tema é plenamente justificável através de sua própria produção artística e literária.

É nesse momento que recordamos a divergência entre os críticos em relação a presença ou ausência de manifestações vanguardistas na literatura paraguaia, conforme mencionado na primeira seção desse trabalho e que analisaremos a seguir.

## Josefina Plá e o modernismo brasileiro

Na historiografia literária paraguaia há principalmente três afirmações sobre o vanguardismo: primeiro a versão de que no Paraguai não chegaram as notícias das vanguardas, (Walter Wey, 1951; Langa Pizarro, 2011); outros autores como Rodríguez Alcalá (1987) e Vicente Peirñ (2011) falam em vanguarda tardia, entre os anos 30 e 50; e, finalmente, Fernández (2009 e 2010) analisa a produção moderna paraguaia como pñs-vanguardista, negando os argumentos apresentados pelos demais críticos:

*Es preciso decir que al Paraguay llegaron tempranamente noticias de las vanguardias europeas. En 1909, unos días después de su aparición en Le Figaro, un diario asunceño publica el Manifiesto futurista de Marinetti y casi inmediatamente lo comenta Rafael Barrett (...) En el correr de la década que va desde 1910 hasta 1920, Viriato Díaz Pérez va guardando diversos artículos de prensa referentes al cubismo, al futurismo, al surrealismo, así como revistas como Prometeo, Grecia y Ultra, portavoces del ultraísmo español (FERNÁNDEZ, 2010)*

Se pensarmos que Josefina Plá saiu da Espanha em 1926 e que retornou durante a Guerra Civil, é difícil imaginar que ela não teve contato com as vanguardas. O que parece é que sua condição de trânsito ou estrangeira sempre a motivou a analisar as manifestações artísticas e literárias desde fora, podendo relativizá-las e reelaborá-las a sua maneira, com uma certa distância que permitia um juízo crítico e uma manifestação consciente. Os movimentos de renovação literária e artística liderados por ela no Paraguai surgem nos anos 40. Na poesia, Roa Bastos reuniu em ensaios algumas das considerações de Plá sobre o que o grupo Vy'a Raity chamou de -poesia noval: -el poeta no puede estar alejado de la vida, de la Naturaleza, del Universo, vuelto hacia su prñprio vacío interior. Las cosas adquieren conciencia en él y él vive con ellas y mediante ellas! (ROA BASTOS, 1946).

Ao refletir sobre as vanguardas brasileiras nos textos que toca o tema do modernismo, a maioria dos textos sobre poesia na série de ensaios sobre a literatura do país, Josefina Plá nos dá pistas para entender melhor esse período na literatura paraguaia, isso porque, conforme afirma Oviedo (1991), -al reflexionar sobre un tema y al hacerlo su propuesta, el ensayista se cuestiona a si mismo haciendo del ensayo un vehiculo doble de especulaciñnl. Assim, parece haver algum esclarecimento quando Plá opina sobre o modernismo brasileiro de uma forma tão contundente como a seguinte:

*Como sucede en casi todo movimiento como este, más o menos extenso, de novación y superación de formas artísticas, en el modernismo brasileño hubo muchos llamados, pero pocos escogidos. El amor de la novedad, consustancial a la juventud, el anarquismo intelectual, cuando no la iconoplastia propia de los verdes años, el exhibicionismo, se arremolinaban en torno del nuevo decálogo y dieron como resultado un gran volumen de producción, la mayor parte del cual lo constituía poesía muerta nonata, esa poesía que en todo movimiento novador capta lo extremo, los relieves formales, sin captar el latido placentario de profunda urgencia humana y social a que obedece y que determina la trasmutación de la forma. El inevitable bagazo de toda zafra literaria (PLÁ, 1952. “Brasil y sus poetas III”, 1952).*

A expressão artística de Plá, assim como sua produção ensaística, sempre esteve muito comprometida com a —urgência humana e se analisamos o conjunto de sua obra possivelmente encontremos nessa característica uma unidade coerente observável desde seus poemas e contos até seus textos de crítica social, literária e de arte. Plá parece ter percebido já nos seus anos anteriores de produção artística, quando pode repensar a produção literária paraguaia e propor uma nova expressão, os excessos das vanguardas e soube extrair desses movimentos somente o que lhe interessava, sem que o discurso em prol da liberdade terminasse sendo coercivo. Em 1952 ela menciona o perigo dos extremos para a liberdade artística: —Reclamaban muchas cosas que eran, ciertamente, derecho del poeta. Pero automáticamente se negaron otras, con lo cual la libertad se volvía condicional otra vez. El movimiento, pues, tornándose pragmático, limitó la libertad que tanto había propugnado (PLÁ, 1952. —Brasil y sus poetas VIII, 1952). É uma atitude que os poetas brasileiros, em anos posteriores à Semana de Arte Moderna, também tiveram, como Mario de Andrade em sua fase pñs-modernista de poemas como —Peregrinação, por exemplo, mas que Plá, talvez por não estar envolvida nem com os ideias nacionalistas paraguaios nem na reverberação da vanguarda europeia, pode apreender de forma mais racional, dando-se o tempo necessário para a assimilação do novo. Outra de suas observações sobre o modernismo no Brasil chega a mencionar a confusão entre ideal e ideologia dos movimentos renovadores, o que caracteriza como um erro: —el peligro, en todo movimiento literario novador estriba en confundir ideal con ideología: los poetas brasileños no escaparon, no podían escapar, a ese error! (PLÁ, 1952. —Poetas brasileños VIII, 1952).

Josefina Plá demonstra uma grande erudição e uma grande consciência sobre seu estar no mundo, como indivíduo pertencente a uma massa, para usar seus pñrios termos. Seus vinte e cinco textos sobre literatura brasileira, dos quais demos um breve panorama, não sñ apresentam uma análise significativa e quantitativa da

literatura do país, mas também demonstram como Josefina se posiciona em relação aos grandes temas do seu tempo (e de todos os tempos) como a modernidade, a colonização, a mestiçagem. Esse trabalho não teve o objetivo de aprofundar a análise de seus ensaios, mas de apresentar e trazer ao público leitor esses textos que ficaram esquecidos nos jornais, no arquivo da hemeroteca da Biblioteca Nacional de Assunção. Certamente que esses ensaios merecem uma análise mais detida no futuro. No momento, é importante destacar a importância de se considerar a produção ensaística de escritores e artistas que exercem ou exerceram grande influência na cultura de um país ou comunidade, como faz Perrone-Moises.

## Referências Bibliográficas

- ANTELO, Raúl (1986). *Na ilha de Marapatá: Mário de Andrade lê os hispano-americanos*. São Paulo: HUCITEC; Brasília: INL, Fundação Nacional Prñ-Memñria.
- BENSE, Max (2004). *Sobre el ensayo y su prosa*. México: Universidad Autónoma de México. Trad. Martha Piña.
- CHACON, Vamireh (2010). *O Brasil e o ensaio hispano-americano*. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras.
- FERNÁNDEZ, Miguel Ángel (2015). *Josefina Plá: la producción cultural en la encrucijada*. Assunção: Servilibro.
- FERNÁNDEZ, Miguel Ángel Argüello (2009). -Omisiones, ocultaciones y equívocos en la historia de la poesía paraguayã. In: NOLASCO, Paulo (org). *Literatura e práticas culturais*. UFGD: Dourados.
- \_\_\_\_\_. (2010) -Vanguardismo, posvanguardismo y modernidad en la poesía paraguayã. *Scriptura*. Universidad de Lleida: Lleida.
- FIGUEIRA, Gastñn (1969). *Poesia brasileira contemporãnea (1920-1968)*. Montevideo: Instituto de cultura uruguayo-brasileño.
- GODOY, Marylin (1999). *Josefina Plá*. Assunção: Editorial Don Bosco.
- LANGA PIZARRO, Mar (2011). -Paraguay: de la retaguarda a la vanguardia. In: FUENTES, Manuel y TOVAR, Paco (editores). *A través de la vanguardia hispanoamericana: orígenes, desarrollo, transformaciones*. Tarragona: Universitat Rovira i Virgili, pp.165-174.
- OVIEDO, José Miguel (1991). *Breve historia del ensayo hispanoamericano*. Madrid: Alianza Editorial.
- PEIRÓ BARCO, José Vicente (2011). -Ecos vanguardistas en la narrativa de Paraguay (1970-1992). In: FUENTES, Manuel y TOVAR, Paco (editores). *A través de la vanguardia hispanoamericana: orígenes, desarrollo, transformaciones*. Tarragona: Universitat Rovira i Virgili, pp.175-192.
- PERRONE-MOISES, Leyla (1998). *Altas literaturas: escolha e valor na obra crítica de escritores modernos*. São Paulo: Companhia das Letras.

- PLÁ, Josefina (1967). *Apuntes para una historia de la cultura paraguaya*. Assunção: Talleres gráficos Zamphiropolos.
- \_\_\_\_\_ (1990/1). *Cuatro siglos de teatro en el Paraguay*. Assunção: Universidad Católica.
- \_\_\_\_\_ (1975). *El Barroco hispano-guaraní*. Assunção: Editorial del Centenario.
- \_\_\_\_\_ (1977). *El espíritu de fuego*. Assunção, Imprenta Alborada.
- \_\_\_\_\_ (1962). *El grabado en el Paraguay*. Assunção: Alcor.
- \_\_\_\_\_ (1972). *Literatura paraguaya del siglo XX*. Assunção: Comuneros, 1972.
- \_\_\_\_\_ (1972). *Hermano negro: La esclavitud en el Paraguay*. Colección Puma. Madri: Paraninfo.
- \_\_\_\_\_ (1952). -Interpretando al Brasil: Brasil avanzada y esperanza 1l. *La tribuna*. Asunción, 16 de junio.
- \_\_\_\_\_ (1952). -Interpretando al Brasil. Brasil avanzada y esperanza 2l. *La tribuna*. Asunción, 24 de junio.
- \_\_\_\_\_ (1952). -Interpretando al Brasil. Brasil y sus poetas 1l. *La tribuna*. Asunción, 29 de junio.
- \_\_\_\_\_ (1952). -Interpretando al Brasil. Brasil y sus poetas IIIl. *La tribuna*. Asunción, 13 de julio.
- \_\_\_\_\_ (1952). -Interpretando al Brasil. Brasil y sus poetas VIIIl. *La tribuna*. Asunción, 16 de agosto.
- \_\_\_\_\_ (1952). -Interpretando al Brasil. Brasil y sus poetas XI. *La tribuna*. Asunción, 31 de agosto de 1952.
- PLÁ, Josefina e MELIÁ, Bartolomeu (1975). *Bilingüismo y tercera lengua en el Paraguay*. Assunção: Universidad Católica.
- ROA BASTOS, Augusto (1998). -Sobre el sentido ascético de la poesía nueval (1946). In: \_\_\_\_\_. *Poesías reunidas*. Edición de Miguel Ángel Fernández Argüello. El Lector: Asunción.
- RODRÍGUEZ ALCALÁ, Hugo (1987). -El vanguardismo poético en el Paraguayl. In: \_\_\_\_\_. *Quince ensayos*. Asunción: Criterio.
- WEY, Walter (1951). *La poesía paraguaya: Historia de una incógnita*. Montevideo.

## USO DE CELULAR POR PARTE DE ESTUDANTES DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA NA ELABORAÇÃO DE TAREFAS ACADÊMICAS

### Uso de dispositivo móvel por estudantes de Português Lengua Extranjera en la elaboración de tareas académicas

*Luis Eduardo Wexell-Machado<sup>22</sup> Ricleie Reis de Urbietta<sup>23</sup>*

#### Resumo

Esta pesquisa tratou de avaliar as condições de uso de celular por parte de estudantes de português língua estrangeira que tomam a matéria como disciplina eletiva ou optativa em diversos cursos de graduação da Universidade Nacional de Assunção. A pesquisa teve caráter exploratório e utilizou como coleta de dados uma enquête distribuída a 161 estudantes durante os anos de 2017 e 2018 e 46 narrativas de aprendizagem coletadas no segundo semestre de 2018 como forma de triangular os resultados da enquête. As perguntas orientadoras do processo de pesquisa estiveram centradas em saber qual era o principal dispositivo de conexão à internet: celular ou computador; se todos os estudantes contavam com dispositivos móveis inteligentes e com sincronização ou armazenamento de arquivos nas nuvens e em que atividades eles mais utilizavam o celular. Os resultados mostram que a grande maioria dos estudantes, 98,8%, possuem dispositivo móvel inteligente; que o celular é o principal dispositivo de acesso à internet; que quase metade dos estudantes não contam com sincronização ou armazenamento de dados nas nuvens e que o celular é mais utilizado para atividades de comunicação, principalmente por meio de redes sociais, seguida por atividades acadêmicas.

*Palavras-chave:* português língua estrangeira – celular – tecnologias educacionais

#### Resumen

Esta investigación trató de evaluar las condiciones de uso del móvil por parte de los estudiantes de portugués lengua extranjera que toman la disciplina como

---

<sup>22</sup>Pesquisador da Universidade Autónoma de Assunção, Coordenador do Grupo de Estudos em Linguagem, Educação e Tecnologia. E-mail: lewmachado@gmail.com

<sup>23</sup>Pesquisadora da Universidade Autónoma de Assunção e participante do Grupo de Pesquisa em Linguagem, Educação e Tecnologia. E-mail: ricleiereis@gmail.com

materia electiva u optativa en diversos cursos de grado de la Universidad Nacional de Asunción. La investigación tuvo carácter exploratorio y utilizó como forma de recolección de datos una encuesta distribuida a 161 estudiantes a lo largo de los años de 2017 y 2018 y 46 narrativas de aprendizaje recolectadas en el segundo semestre de 2018 como forma de triangulación de los resultados de la encuesta. Las preguntas orientadoras del proceso de investigación estuvieron centradas en saber cuál era el principal dispositivo de conexión a la internet: móvil o computadora; si todos los estudiantes contaban con dispositivos móviles inteligentes y con sincronización o almacenamiento de archivos en las nubes y en qué actividades ellos más utilizaban el móvil. Los resultados demuestran que la gran mayoría de los estudiantes, 98,8%, poseen dispositivos móviles inteligentes; que el móvil es el principal dispositivo de acceso a la internet; que casi mitad de los estudiantes no cuentan con sincronización o almacenamiento de datos en las nubes y que el móvil es más utilizado para actividades de comunicación, principalmente por medio de redes sociales, seguida por actividades académicas.

**Palabras-clave:** portugués lengua extranjera – móvil – tecnologías educativas

## **Introdução**

Este trabalho está baseado no relatório elaborado a partir de uma pesquisa exploratória, não experimental, que coletou dados a partir de enquete e de narrativas de aprendizagem com a intenção de verificar o uso de celulares por parte de estudantes universitários com vistas a utilização de dispositivos móveis no ensino de Português Língua Estrangeira (PLE) em sala de aula e extraclasse.

A pesquisa foi elaborada com estudantes universitários de PLE que cursavam a disciplina como matéria curricular eletiva e eram oriundos de diversos cursos oferecidos pelas Faculdades Politécnica e de Ciência Exatas e Naturais da Universidade Nacional de Assunção (UNA), Paraguai.

Nossa ação investigativa foi norteada pelas seguintes perguntas orientadoras: qual seria o dispositivo mais utilizados pelos estudantes na elaboração de suas tarefas e estudos, celular ou computador de mesa? Todos os estudantes possuiriam celulares inteligentes e com acesso a internet? Que tipo de dispositivo ou meio utilizariam os estudantes para guardar seus documentos? Quanto do uso de seus dispositivos móveis seria direcionado para atividades acadêmicas?

Com base nessas perguntas orientadoras, estabelecemos a seguinte pergunta de pesquisa: qual é o hábito de uso dos estudantes de Português Língua Estrangeiras com relação aos seus dispositivos móveis no cumprimento de tarefas e atividades

acadêmicas?

O objetivo do estudo foi entender o uso de equipamentos computacionais, principalmente o uso do celular, e da internet por parte dos estudantes na elaboração de atividades relacionadas com seus estudos universitários com vistas a utilização ou a continuidade de utilização desses dispositivos em tarefas dentro e fora da sala de aula.

Ter uma maior clareza sobre as condições de uso de celulares e internet revela-se de fundamental importância no planejamento de atividades mais adequadas às condições locais e como elemento dinamizador de uso de recursos tecnológicos associados às aulas presenciais e enriquecimento dos conteúdos instrucionais. Também permite planejar o desenvolvimento de ambientes de aprendizagem em que o aprendizado se realize de forma mais integrada, evitando ou diminuindo as fragmentações que ocorrem entre o estudo na universidade e em casa; o uso de materiais impresso e materiais digitais, a aula formal e não formal etc.

Para cumprir com o objetivo, elaboramos uma enquete com quatro perguntas relacionadas ao uso de equipamentos tecnológicos e coletamos quarenta e seis narrativas curtas de aprendizagem. A enquete foi apresentada e respondida por 161 estudantes ao longo de 4 semestres acadêmicos durante os anos de 2017 e 2018 e as narrativas foram coletadas no segundo semestre de 2018.

## **Referencial Teórico**

O planejamento de atividades adequadas às condições e enriquecida pelo uso das novas tecnologias e a criação de ambientes de aprendizagem que integrem diferentes tipos de materiais didáticos, impressos e digitais, que possam ser utilizados na universidade e fora dela, permitem ampliar os espaços tradicionais de aprendizagem e também o tempo de contato que os estudantes têm com a língua em processo de aprendizagem.

O uso de dispositivos celulares pode integrar-se de maneira natural aos ambientes ubíquos de aprendizagem, no quais a instrução ocorre de maneira misturada (*blended*). A intenção de conhecer melhor os hábitos de uso do celular, por parte dos estudantes, vem da necessidade de integrar as novas tecnologias à sala de aula, não por sua urgência ou modernidade, mas simplesmente pelo fato de que ela já faz parte da vida cotidiana das pessoas e está muito presente no mercado de trabalho que aguarda os futuros profissionais.

O uso adequado do celular, em atividades de aprendizagem, permite criar matérias e atividades distribuídas de forma ubíqua, que podem ser acessadas em todos os

lugares, que fazem parte da vida cotidiana dos estudantes, e a qualquer momento; além do mais, permite a criação de espaços de aprendizagem abertos, enriquecidos com elementos educacionais formais e não formais que sirvam de apoio ao desenvolvimento do processo de aprendizagem e ao cumprimento dos objetivos pedagógicos.

Com relação aos espaços abertos de aprendizagem, nos últimos anos surgiram varias propostas de como construí-los, entre elas destacamos os trabalhos de Cope e Kalantzis (2017), *Ecologias da e-Aprendizagem (e-Learning Ecologies)*; Lier (2004), *A ecologia e a semiótica da aprendizagem de línguas (The ecology and semiotics of language learning)*; Gee e Hayes (2012), *Espaços de Afinidade (Affinity Spaces)* e; o que nos pareceu mais interessante, Wong; Milrad e Specht (2015), *Aprendizagem sem costura (Seamless Learning)*.

Os espaços de aprendizagem têm em comum a proposta de ser algo mais do que o simples uso da tecnologia. Em geral, visam estabelecer relações quase invisíveis ou normalizadas, para usar um termo de Bax (2011), entre o uso de dispositivos e recursos tecnológicos e as atividades de aprendizagem, priorizando o foco do processo, antes no grupo de aprendizes ou usuários, para o conjunto: aprendizes, professores, materiais, recursos e meios.

Nosso interesse no tema de criação de espaços de aprendizagem surgiu como uma tentativa de dar resposta a uma falha no processo de formação apontada por ex-estudantes de Português Língua Estrangeira que, após fazerem as disciplinas de Português I e II durante seus cursos de graduação, no Paraguai, tiveram que utilizar a língua portuguesa em contexto real de uso durante curso de pós-graduação realizado em território brasileiro (Wexell-Machado, L. E.; Alcaraz, L.; Benítez, I., 2019).

Os ex-estudantes declararam em suas entrevistas que os conteúdos desenvolvidos e as habilidades comunicativas acionadas não foram suficientes para uma rápida integração linguística e que fazia falta uma maior exposição prévia à língua (Wexell-Machado, L. E.; Alcaraz, L.; Benítez, I., 2019). Pensamos que esta falta apontada pelos estudantes poderia ser sanada com a integração da tecnologia e a criação de espaços de aprendizagem.

## Método

A pesquisa está baseada em um estudo exploratório, não experimental e com dados coletados por meio de enquete e de narrativas de aprendizagem. De acordo com Gil (2008), a pesquisa exploratória tem como principal objetivo o refinamento de questões mais precisas com vista a futuras pesquisas. Seu caráter é de aproximação a fatos e fenômenos que necessitam de maior esclarecimento.

Para Cohen, Manion e Morrison (2007), a pesquisa exploratória encerra um meio de análise diretamente orientado pelos dados expostos. Os autores utilizam a metáfora do detetive que segue sua linha de investigação em busca da solução de um problema: trata-se de ver o que os dados, geralmente descritivos, sugerem. Os dados, neste tipo de pesquisa, são apresentados com suas frequências e percentuais, utilizando-se de gráficos.

Os integrantes da pesquisa estão conformados por alunos de Português Língua Estrangeira das Faculdades Politécnica e de Ciência Exatas e Naturais da Universidade Nacional de Assunção, Paraguai, e foram selecionados por conveniência.

A enquete foi elaborada a partir das perguntas orientadoras da pesquisa e foi completada pelos estudantes da seguinte forma:

Figura 1. Distribuição dos estudantes que participaram da enquete.

Faculdade	1er. sem. 2017	2ndo. sem. 2017	1er. sem. 2018	2ndo. Sem. 2018
FaCEN - A	09	15	12	15
FaCEN - B	14	07	19	18
Politécnica	15	11	17	09
Total	38	33	48	42
Total de estudantes que responderam ao questionário: 161 estudantes				

Fonte: Planilha de Google com dados dos formulários utilizados para a enquete.

As narrativas de aprendizagem serviram para triangular as informações obtidas por meio da enquete e foram elaboradas por quarenta e seis estudantes dos cursos já mencionados durante o segundo semestre de 2018. A pesquisa narrativa neste trabalho também foi utilizada como método de coleta de dados e não apenas como parte do fenômeno a ser estudado (Clandinin, 2006).

As narrativas não visavam obter informações específicas sobre celular, internet, tecnologia ou qualquer outro ponto específico. Seu tema de desenvolvimento,

colocado pelos professores aos estudantes, centrou-se no relato de experiências positivas e negativas na aprendizagem de línguas estrangeiras ao longo da vida.

As narrativas foram processadas por meio do aplicativo Atlas TI e codificadas indutivamente a partir de três variáveis relacionadas com as novas tecnologias e com o tema deste artigo: Internet, que apareceu em onze citações; Celular, em três citações e; Tecnologia, em sete citações. As narrativas foram numeradas de N1 a N46 sem a menção do nome dos estudantes para preservar o anonimato. A enquête foi desenvolvida pelos professores da disciplina e validadas por pares.

Todos os estudantes concordaram em disponibilizar seus dados para a pesquisa por meio da assinatura de Consentimento Livre e Esclarecido. Do ponto de vista ético, a pesquisa seguiu as diretrizes do Comitê em Ética para Publicação (*Committee on Publication Ethics* – COPE, em inglês).

## Resultados

Disponibilizamos, na sequência, as tabelas com os dados resultantes da enquête feita a 161 estudantes de Português Língua Estrangeira das Faculdades Politécnica e FaCEN da Universidade Nacional de Assunção ao longo de quatro semestres acadêmicos durante os anos de 2017 e 2018.

Tabela 1. Uso de Celular

<b>Fator Avaliado</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
<b>Possui celular inteligente?</b>		
Sim	159	98,8
Não	02	1,2
<b>Como você se conecta à internet?</b>		
Somente Celular	74	46,0
Celular e Computador	77	47,8
Somente Computador	10	06,2

Tabela 2. Armazenamento e sincronização

<b>Fator Avaliado</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
<b>Você utiliza algum serviço de armazenamento nas nuvens?</b>		
Sim	92	57,1
Não	69	42,9
<b>Você sincroniza os dados de seu celular com outros dispositivos?</b>		
Sim	81	50,3
Não	80	49,7

Tabela 3. Uso do celular

<b>Para que você utiliza o celular?</b>	<b>Muito (%)</b>	<b>Pouco (%)</b>	<b>Nada (%)</b>
Redes sociais e e-mail	75,8	22,9	1,3
Jogos online	21	6,5	72,5
Notícias e navegação na web	53,4	43,3	3,3
Estudos e pesquisa	67,1	30,9	2

Tabela 4. Acesso a dados

<b>Como acessa os pacotes de dados no celular?</b>	<b>Muito (%)</b>	<b>Pouco (%)</b>	<b>Nada (%)</b>
Com planos pré ou pós pagos	77,2	15,2	7,6
Com <i>wifi</i> próprio	61,4	27,3	11,4
Com <i>wifi</i> de terceiros	14,9	46,3	38,8

Abaixo, apresentamos as narrativas de aprendizagem separadas por código: Tecnologia, Internet, Celular e referenciadas à suas respectivas narrativas N1...N46. Os textos foram mantidos sem ajustes ou correções ortográficas e na

língua em que foram escritos pelos estudantes: português ou espanhol. Na seção Discussão os trechos e narrativas selecionados foram traduzidos ao português pelos autores do artigo para facilitar a compreensão.

Figura 2: Narrativas de aprendizagem – **Código Tecnologia.**

N.	N.A.	Citação
1	N1	<i>En mi experiencia con el aprendizaje de nuevos idiomas descubrí que la tecnología esta, muy ligada a ella pues no solo se queda en el atender en clase sino que hoy día tenemos apps que nos ayudan a elevar nuestro nivel intelectual, películas y libros en línea que nos ayudan a estar siempre un poco más adelantados en todo, solo depende de nosotros hacer buen uso de estos medios, ya que en los institutos o colegios la enseñanza de idiomas no suele ser tan eficiente.</i>
2	N11	<i>...gracias a internet y a las nuevas tecnologías tenemos muchas facilidades de estar en contacto con el idioma que deseamos aprender.</i>
3	N12	<i>El uso de las nuevas tecnologías que tenemos a nuestra disposición hoy en día puede darnos un nuevo enfoque y hacer que se extiendan en nuestra aula como proyección en PowerPoint, juegos y canciones.</i>
4	N14	<i>Me gustaría que en los demás idiomas que deseo aprender sean con las mismas técnicas o mejores incluso, como la utilización de las tecnologías en el aprendizaje (servicios para aprender mejor un idioma, videos o conversaciones).</i>
5	N19	<i>Actualmente con el avance de la tecnología se debería aprovechar y usar como método de aprendizaje los materiales audiovisuales para captar mayor atención del receptor, por ejemplo los videos, tutoriales, canciones porque es más interesante y hace que el aprendizaje sea divertido.</i>
6	N35	<i>Este es el primer curso que encuentro que se utiliza mucho la tecnología, y me parece muy bien un curso así en el que uno aprende a utilizar mejor la tecnología de forma racional. De repente me gustaría ver el uso del proyector en el aula ya que hay compañeros que no cuentan con celulares con internet incluyéndome yo.</i>

7	N44	<i>Algo que me gustaría que se implemente como herramienta o medio de relacionado a nuevas tecnologías es la formación de un grupo de WhatsApp para una mejor difusión de las actividades de la cátedra, así existe una interacción alumnos-profesor en momentos que no solo se esté en la clase y que como regla sea usar el portugués en la forma de escribir; es una manera de usar el idioma no solo en clase, sino también “chateando” y buscar una mayor familiarización con el portugués.</i>
---	-----	--

Figura 3: Narrativas de aprendizagem – Código Internet

.	.A.	Citação
	2	<i>El uso de internet en clase a mi parecer está bien incluido, ya que nosotros los jóvenes estamos acostumbrados actualmente al manejo de todo tipo de redes y navegación en internet constantemente, no solo es efectivo, sino que también, es práctico.</i>
	11	<i>...gracias a internet y a las nuevas tecnologías tenemos muchas facilidades de estar en contacto con el idioma que deseamos aprender.</i>
	13	<i>Si en algo coinciden todos los profesores que tuve, es en que no hay mejor manera de aprender que practicando, y existen muchas formas de hacerlo de una manera amena y divertida, además con las ventajas del internet de nuestra época ya no es necesario viajar hasta otro país para tener un contacto directo con hablantes nativos de la lengua que queremos aprender. Yo personalmente utilizo mucho YouTube, que es una plataforma muy versátil donde creadores de contenido de todo el mundo suben videos de entretenimiento, los cuales veo y puedo escuchar el idioma hablado por personas de distintas zonas geográficas en que se habla inglés.</i>
	20	<i>He estudiado Ingles básico en el colegio, considero bastante importante este idioma a pesar de que aprendí solo lo básico mi profesor me ha motivado a seguir estudiando a profundidad , ya que utilizaba técnicas de enseñanza como la conversación dual o grupal, también enseñaba por medio de traducción de textos y canciones en inglés, cabe resaltar que para llevar a cabo estas técnicas de aprendizaje fueron utilizados materiales tecnológicos como el infócus, equipos de sonido, computadoras, teléfonos móviles y el material más importante que es el internet que fueron en su totalidad de gran ayuda para nuestro aprendizaje.</i>
	22	<i>Con relación a Internet podríamos escuchar músicas lentas con los subtítulos en español y así ir viendo como se escribe y a la vez como se pronuncia, o una clase ver una película.</i>
	25	<i>Los medios relacionados ya casi no son los libros, hoy en día son más el internet para ver videos, descargar aplicaciones, en donde te ayudaran a agilizar tus palabras, buscar palabras que no sepas y como pronunciar las en Portugués o en otros idiomas.</i>

	27	Gostaria que a tecnologia na sala de aula é mais utilizado, porque, para que seja mais fácil para as coisas e aprender mais rapidamente e de forma concisa, a internet é uma ferramenta fundamental hoje e pode estar ciente do que acontece do mundo em um momento com apenas procurar na busca ou leitura de notícias
	31	<i>El uso del internet es muy importante en estos tiempos, ya que por medio de este podemos obtener informaciones relevantes o ver videos que nos servirán a aprender mejor este idioma.</i>
	35	<i>De repente me gustaría ver el uso del proyector en el aula ya que hay compañeros que no cuentan con celulares con internet incluyéndome yo.</i>
0	40	<i>Pero con las herramientas adecuadas como el internet que ayudan bastante a aprender distintos idiomas ya sea interactuando con personas que lo hablan y escriben con total fluidez o con videos de aprendizaje, música, etc.</i>
1	42	<i>Las actividades que me gustaría ver seria que haya un programa de como seria la correcta pronunciación de las palabras ya sea por internet.</i>

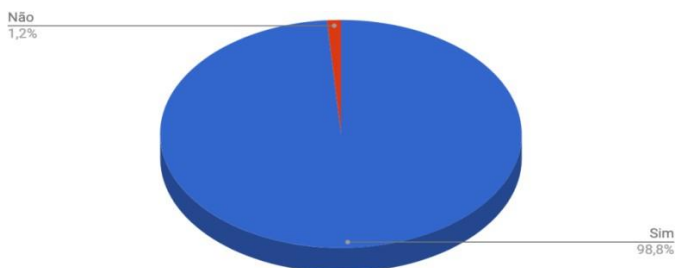
Figura 4: Narrativas de aprendizagem – Código Celular

	.A.	Citação
	20	<i>He estudiado Ingles básico en el colegio, considero bastante importante este idioma a pesar de que aprendí solo lo básico mi profesor me ha motivado a seguir estudiando a profundidad , ya que utilizaba técnicas de enseñanza como la conversación dual o grupal, también enseñaba por medio de traducción de textos y canciones en inglés, cabe resaltar que para llevar a cabo estas técnicas de aprendizaje fueron utilizados materiales tecnológicos como el infocus, equipos de sonido, computadoras, teléfonos móviles y el material más importante que es el internet que fueron en su totalidad de gran ayuda para nuestro aprendizaje.</i>
	35	<i>Este es el primer curso que encuentro que se utiliza mucho la tecnología, y me parece muy bien un curso así en el que uno aprende a utilizar mejor la tecnología de forma racional.De repente me gustaría ver el uso del proyector en el aula ya que hay compañeros que no cuentan con celulares con internet incluyéndome yo.</i>
	39	<i>Mediante el proceso de aprendizaje en clase me resultó mucho más eficiente el entendimiento del idioma portugués, el método de poder visualizar un vídeo con cada elemento nuevo me parece muy interesante y por supuesto el hecho de que mediante el celular pueda realizarse la entrega de tareas. Lo único que me llevo a parecer un tanto incomodo fue el hecho de que todos nos pusieramos a abrir el video y por un momento se llevo a escuchar un alboroto durante la clase, pero con previo acuerdo entre los compañeros, utilizando auriculares o llevando un parlante para que todos podamos escuchar al mismo tiempo me parecería que resolveríamos el inconveniente.</i>

## Discussão

Na discussão, utilizamos os dados da enquete e trechos selecionados das narrativas apresentadas na seção Resultado para não repetir afirmações coincidentes entre os diversos narradores. As narrativas completas, codificadas e não codificadas, estão em posse dos autores. O acesso a dados com o uso de celulares inteligentes é predominante entre os estudantes, conforme evidenciado na tabela 1, que pode ser visualizada na figura abaixo.

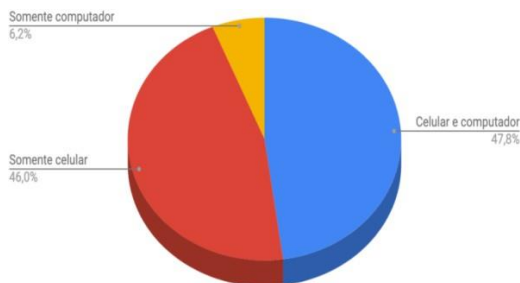
Figura 5: Possui celular inteligente?



Fonte: tabela 1

Vemos também que, além da grande maioria possuir telefone inteligente, 46% dos que responderam a enquete somente se conectam a internet por meio do celular. Se somarmos esse percentual àqueles que o fazem tanto pelo computador quanto por dispositivo móvel, vemos que 93,8% do que responderam ao questionário se utilizam do celular para conectar-se com a internet, como podemos visualizar na figura abaixo, ao excluirmos somente aqueles que se conectam exclusivamente pelo computador:

Figura 6: Como você se conecta à Internet?



Fonte: tabela 1

O número de estudantes que não possuem celular – 1,2% – dos que responderam à enquete, e o número dos que somente se conectam à internet pelo computador – 6,2% – mostram que há uma grande predominância do uso do celular por parte dos estudantes no que se refere à conexão a internet. Dito de outra forma, o número bastante baixo de estudantes que não possuem um dispositivo móvel inteligente e que não se conectam à internet por meio do celular não é expressivo o suficiente para desincentivar o planejamento de estratégias, atividades e conteúdos didáticos mediados pelo uso desses dispositivos.

Os narradores N20 e N39, na Figura 4, deixam claro o entusiasmo com relação ao uso do celular. Em nenhuma das narrativas houve qualquer menção espontânea sobre qualquer fator que apontasse o uso dos celulares como algo inapropriado ou desnecessário, pelo contrário, o narrador N20 diz que o celular e a internet, juntamente com outros recursos tecnológicos —foram de grande ajuda para o nosso aprendizado e o narrador N39 completa, de forma positiva, que —com o uso do celular pode realizar a entrega de tarefas

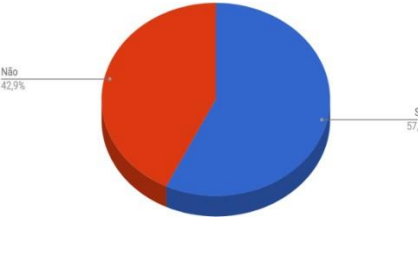
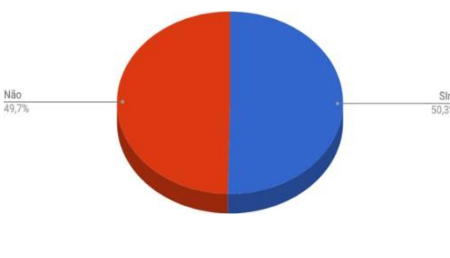
Já o narrador N35 reclama da limitação de acesso à internet ao pedir que se utilizasse o projetor na sala de aula ao invés de acesso a vídeos com o uso de QR impressos nos materiais de aula —já que há colegas que não contam com celulares com acesso à internet

Claro que essas estratégias, atividades e conteúdos não podem excluir aqueles que somente dispõem de um computador de mesa para aceder a tais conteúdos, seja em casa, seja no trabalho ou seja na própria biblioteca da universidade. O que propomos não é a exclusividade da intermediação pelo celular, mas o foco nestes dispositivos, sem deixar de considerar a interoperabilidade com outros dispositivos não móveis. O foco no celular implica que os conteúdos e as plataformas utilizadas sejam responsivos às telas do celular e respeitem suas características físicas e de uso de aplicativos.

Com relação ao uso do celular em sala de aula, uma forma de paliar a problemas com a falta do dispositivo ou com a dificuldade de acesso à internet está em planejar atividades em grupo em que com apenas um celular seja possível concluir as tarefas.

Se, por um lado, fica claro a recorrência do uso do celular, por outro lado, quanto se trata de questão de armazenagem, fica evidente que não há uma grande preocupação por parte dos estudantes no que se refere ao armazenamento de seus dados. Quase metade dos que responderam à enquete, 42,9%, afirmaram não

utilizar nenhum serviço de armazenamento de dados e 49,7% afirmaram não sincronizar os dados do celular com outros dispositivos: figuras 7 e 8.

Figura 7: Você utiliza algum serviço de armazenamento nas nuvens?	Figura 8: Você sincroniza os dados de seu celular com outros dispositivos?
 <p>Gráfico de pizza 3D mostrando a distribuição de respostas para a pergunta: 'Você utiliza algum serviço de armazenamento nas nuvens?'. O gráfico é dividido em duas partes: uma maior, em azul, representando 'Sim' com 57,1%, e uma menor, em vermelho, representando 'Não' com 42,9%.</p>	 <p>Gráfico de pizza 3D mostrando a distribuição de respostas para a pergunta: 'Você sincroniza os dados de seu celular com outros dispositivos?'. O gráfico é dividido em duas partes: uma maior, em azul, representando 'Sim' com 50,9%, e uma menor, em vermelho, representando 'Não' com 49,7%.</p>
Fonte: Tabela 2	Fonte: Tabela 2

Estes dados apontam para a necessidade de utilização de plataformas e conteúdos que estejam sempre disponíveis na web para manter sempre cópia de todas as atividades e para que as tarefas e conteúdos possam ser acessados de forma ubíqua não apenas pelo celular, mas também por outros dispositivos no caso de que o acesso pelo celular se torne inviável.

Na realidade, a percepção da amplitude de possibilidade que traz o uso dos celulares é percebida pelos próprios estudantes, conforme o relato do narrador N1, da Figura 2, quando diz que –disposmos de aplicativos que nos ajudam a melhorar nosso nível intelectual; ou o narrador 11, da mesma Figura, quando diz que –o uso das novas tecnologias...pode brindar novas abordagens!.

Com relação ao objetivo do uso do celular, a tabela 3 mostra a concentração que há no uso do celular para finalidade comunicativas e de interação social seguida pelo uso voltado para estudos e pesquisa: 75,8% e 67,1% com o grau —muito!, respectivamente. Esse resultado mostra a potencialidade dos celulares para o planejamento e elaboração de atividades focadas na interação social e na elaboração de atividades baseadas em tarefas e problemas que possam ser solucionados com o apoio da internet.

Com relação à possibilidade de interação social, principalmente entre estudantes e professor, o narrador N44, da Figura 2, propõe o uso do *WhatsApp* para uma melhor comunicação e para incrementar a prática da escrita. Evidente que, em princípio, trata-se de uma boa ideia, a questão é como esse tempo que o professor teria que disponibilizar para essas atividades entrariam no planejamento das

atividades já que, geralmente, essas atividades são feitas fora do horário de aula.

Finalmente, a tabela 4 mostra que há uma autonomia no acesso ao sinal de internet embora também haja forte concentração no uso do celular com o sinal de *wifi* próprio. A dependência de sinal de terceiros não é desprezível e também deveria ser considerada em qualquer planejamento de desenvolvimento de unidades didáticas que requeiram o uso do celular com sinal de internet. Uma possibilidade é fornecer acesso aberto à rede tanto nas salas de aula como nos espaços comuns da universidade; caso não seja uma solução viável, outros paliativos devem ser pensados para minimizar o problema.

A importância da disponibilidade do sinal da internet na sala aula é bem explicitada nas seguintes narrativas da Figura 3: —O uso da internet em sala de aula parece bem, já que nós jovens estamos acostumados atualmente a todo tipo de redes e navegação (N2). O narrador N11 relaciona esta facilidade de uso das redes com o aprendizado do idioma ao dizer que —...graças à internet e às novas tecnologias temos muitas facilidades de estar em contato com o idioma que desejamos aprenderl.

A ideia de acesso ou proximidade que a tecnologia pode gerar entre o aprendiz de um idioma e as situações de uso real dessa língua e/ou seus falantes são apontadas pelo narrador N13: —...com as vantagens da internet em nossa época já não é necessário viajar até outro país para ter contato direto com falantes nativos da língua que queremos aprenderl.

Outro ponto a destacar é que não há novidade no uso das novas tecnologias e especialmente do celular na sala de aula, como podemos ver pela narrativa N20, da Figura 3:

*Estudei inglês básico no colégio, considero bastante importante este idioma apesar de que aprendi somente o básico. Minha professora me motivou a seguir estudando e aprofundando já que utilizava técnicas de ensino como a conversação dual e em grupo; também ensinava por meio de tradução de textos e com o uso de músicas em inglês. Cabe destacar que para realizar estas técnicas de aprendizagem se utilizava materiais tecnológicos como o projetor, equipamento de som, computador, celulares e o material mais importante que é a internet (N20, Figura3).*

A questão não está apenas no uso das novas tecnologias, mas também em como esse uso pode ser integrado à sala de aula de forma natural. A normalização (Bax, 2011) do uso de celular necessita passar pelas questões de planejamento e de

desenho de aprendizagem em que os beneficiamentos (*affordances*) do uso dessas tecnologias com o apoio da internet possam ser acessados da mesma forma como acessamos um pincel, uma caneta ou um caderno.

## Conclusão

Pudemos verificar nesta pesquisa de caráter exploratório que, entre os estudantes das Faculdades Politécnica e de Ciências Exatas e Naturais da Universidade Nacional de Assunção, que cursaram a matéria de Português Língua Estrangeira durante os anos de 2017 e 2018, houve um predomínio do uso do celular como dispositivo utilizado para acessar a internet e que a grande maioria desses estudantes possuía dispositivo móvel inteligente com conexão própria a internet. Também se verificou que praticamente metade dos estudantes não dispunham de armazenamento nas nuvens nem sincronizavam seus arquivos com outros dispositivos. A maior parte do uso dos celulares foi destinado à comunicação e uso de redes sociais e às atividades de estudo e pesquisa.

As narrativas reforçam os dados levantados pela enquete, mas, ao mesmo tempo mostram que, ainda há um grande percurso adiante para tornar o uso do celular algo comum e natural na sala de aula e que futuras pesquisas deveriam focar na questão das atitudes e percepções dos estudantes frente ao uso ou ao processo de naturalização do uso das novas tecnologias em sala de aula para que elas não sejam um elemento de destaque e sim corriqueiro, do dia a dia escolar.

## Referências

- Bax, S.; (2011). Normalization Revisited: The Effective Use of Technology in Education. *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching*, 1(2), 1-15, April-June 2011.
- Cohen, L.; Manion, L.; Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. Londres e Nova York: Routledge.
- Cope, B.; Kalantzis, M. (Ed.). (2017). *e-Learning Ecologies – Principles for New learning and Assessment*. Nova York: Routledge.
- Gee, J. P.; Hayes, E. (2012). Nurturing affinity spaces and game-based learning. In Constance Steinkuehler, Kurt Squire, & Sasha Barab, Eds., *Games, Learning, and Society: Learning and Meaning in the Digital Age*. Cambridge: Cambridge University
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Atlas.
- Clandinin, D. J. (2006). Narrative Inquiry: A Methodology for Studying Lived Experience. *Research Studies in Music Education*, Number 27. Callaway Centre

- van Lier, L. (2004). *The ecology and semiotics of language learning, a sociocultural perspective*. Boston: Kluwer
- Wexell-Machado, L. E.; Alcaraz, L.; Benitez, I. (2019). Relatos de experiências de ex-estudantes de português como língua estrangeira: a coconstrução do conhecimento por meio da pesquisa narrativa. *Rev. EntreLínguas*, Araraquara, v. 5, n. 1, p. 39-56, jan./jun. 2019. E-ISSN: 2447-3529. DOI: 10.29051/el.v5i1.12599
- Wong, L. H.; Milrad, M.; Specht, M. (Ed.). (2015). *Seamless learning in the age of mobile connectivity*. Singapura: Springer.

## GUARANI ÑE'Ë OJEPURUHÁICHA PIRAJEITYPE, VILLA HAYES TÁVAPE

### Vocabulario de pesca utilizado en guaraní, en la ciudad de Villa Hayes

Brunilda Alicia Cabrera Riveiro

#### Ñemombyky – Resumen

Ko tembiapópe oñehesa'ýijo ha oñeikũmby ñe'ëndy oñembyatýva pirajeity rehegua Granda aranduka “*Sociedad, historia y lengua en el Paraguay*” ha pirajeityhaitépe, táva *Villa Hayes*-pe. Ñe'ënguéra oñemohenda ha ojehechakuaa mba'épa he'ise guarani ñe'ëme. Péicha oñemohenda: A- Ñe'ëndy oúva pytagua ñe'ëgui ha ojepurúva Paraguái retãme tuichaháicha, he'iháicha Germán de Granda ñaranduka “*Sociedad, historia y lengua en el Paraguay*” -pe; Ä- Ñe'ë, pytagua, oñemoguaranimava térã oñemoguaraniva, oipuruháicha táva *Villa Hayes*-gua pira jeityhápe, ombohysýi Granda ñarandukápe *castellano*-háicha; CH- Ñe'ë pirajeity rehegua oñemono'õmbyréva táva *Villa Hayes*-pe, heko guaraniva, oipuruháicha piraityhára, sa'iva oí Granda arandukápe. Ko kuádro ryepýpe oñemohenda jey ohño ñe'ënguéra péicha: Pira réra -Karnáda rehegua -Tembipurukuéra -Ára reko -Ysry rehegua -Hi'upyrã ha mboy'upyrã -Mymba ha vichokuéra oíva umi tendáre -Oñemohembiapoháicha tapichakuéra pirajeityhápe -Pira rekoite pirajeityhápe. Ko'ã ñe'ë apytépe oí ñe'ë oúva pytagua ñe'ëgui he'isejojáva ha ñambuémava mba'che'isévape, opavavéntema oipuru guarani ñe'ë rekópe. Oí avei ñe'ë heñóiva uaranimevoi, upéicha avei *castellano paraguayo*-pe, ojepuruháicha ha mba'che'ischáicha. Ojehechakua'a avei ñe'ënguéra ojepurúva pirajeity rembikuaápe, ñambuekuaa he'isévape ambue tembikuaápe, ojepuruháicha.

Ñe'ë hypy'üvéva: Ñe'ëndy pirajety rehegua

#### Resumen

Entre las actividades más antiguas del hombre se encuentra la pesca. La aportación de términos náuticos al léxico de las hablas marinas y ultramarinas de origen europeo y luego entre los pueblos colonizados, ha atraído la atención de los especialistas, tanto en el ámbito de la lingüística como en el desarrollo léxico a partir de las experiencias del hombre en su aventura con el agua. En el presente trabajo se ha recopilado vocablos relacionados a la pesca del libro “*Sociedad, historia y lengua en el Paraguay*”, escrito por Germán de Granda (1988), y utilizados por pescadores en la ciudad de Villa Hayes (Chaco paraguayo). Debido al fenómeno de contacto bilingüe (castellano – guaraní), dichos vocablos de origen

europeo sufrieron modificaciones fonológicas, morfológicas y semánticas, por lo que se ordenaron en tres grupos: a) vocablos que conservan su estructura castellana b) vocablos guaranizados o que sufrieron modificaciones fonológicas en su estructura c) vocablo guaraní o de raíces guaraní. Luego del análisis lingüístico semántico de los vocablos de pesca, se distingue diferentes rubros relacionados a la pesca: - nombres de peces – nombres de elementos de pescas – nombres de carnadas – vocablos referentes al comportamiento de la naturaleza a (tiempo) – vocablos del río – nombre de animales, insectos y alimañas relacionados a la pesca. Finalmente se constata que se utilizan vocablos de pesca que conservan su estructura fonológica, morfológica y semántica castellana, otros que sufrieron modificaciones fonológicas, morfológicas y semánticas debidos al fenómeno de contacto lingüístico; así mismo el uso de vocablos propiamente de raíces guaraní.

*Palabras claves:* vocablos – pesca - guaraní

## Ñepyrümbý - Introducción

Yvypñra rembiapo tujavéva apytépe oĩ pirajeity. Opavave tavaygua, oikove haçua, oñeha'äipuru opa mba'e oguerékóva, hekoha ome'ëva chupekuéra. Ñepyrürä, oñeha'ä ojapyhy ikatupyryháicha, upéi, mbeguekatúpe, oñemohembipuru ha oñemboaporeko ohupytyporäve haçua hembipota. Upéicha tavayguakuéra ñemboheko ha okakuaa ohóvo ko'áça meve.

Tekovekuéra oñeha'ävo hemikotevère, avei oikóvo opamba'e tekoháre, omoheñói ha omongakuaa ohóvo opaichagua tembipuru ha hendive ñe'ëndy yga, ypara ha pirajeity rehegua oipurukuaáva opavave ñe'ë ijaporekñvaramo, osëporä haçua tapichakuéra hembiaapo pirajeity ehigua. Upéicha:

–... La aportación de términos náuticos... al léxico de las hablas marinas y ultramarinas de origen europeo y luego entre los pueblos colonizados, ha atraído... la atención de los especialistas, tanto en el ámbito de la lingüística como en el del desarrollo léxico a partir de las experiencias del hombre en su aventura con el agua, y a partir de ella, de sus necesidades alimenticias a partir de la pesca...! (Granda: 1988 pág. 307).

He'ihaguéicha Granda (1988), ndaha'ëi ñe'ë heññiva Paraguái yvypente omongakuaa ñe'ëndy pirajeity rehegua, avei umi *ibérico*-kuéra, upéicha oñemoðe'ëkõi ñe'ënguéra ojepurúva pira jeitype, jepéramora'e oĩ heta noñembohekoguaraniriva.

Guarani ñe'ë ojepuruetémiva pirajeitype, ha katu ndojekuaaguasúi oñehesa'yijoha jeporekapy rupive (*en la investigación*), ojepuruhápe ñe'ëpykuaa rembipuru térã aporekokuéra. Katuete oñehesa'yijóva *castellano* ojepuruháicha, oikehápe guarani ñe'ëryapunte.

Umi mba'e oje'évare, oñemono'ö ñe'ë ha ñe'ëjoajukuéra pira jeity rehegua ojepurúva guaraníme, oñehesa'yijo ha oñemohesakã haçua mba'éichapa ojepuru *Villa Hayes* távape.

Hysyiyorã haçua ohóvo, oñemboguapy jeporekapyräitéramo (*Delimitación del tema*): Ñe'ë guarani ñehesa'yijo ñe'ëhe'iséva rupive, oipuruháicha pirakutuhára, *Villa Hayes* távape (*Análisis morfológico y semántico de vocablos y expresiones de pesca en guaraní, utilizados por los pescadores de la ciudad de Villa Hayes*).

Ojehechakuaámaramo ko jeporekapy apañuairã (*Presentación del problema*), oñembohape ko'ã mba'eporandu rupive:

- Mba'e ñe'ë ha ñe'ëjoajúpa pirajeity rehegua ojepuru guaraníme *Villa Hayes* távape.
- Mba'épa ojehechakuaa umi ñe'ë ha ñe'ëjoajúre oñehesa'yijóramo ñe'ëhe'isekuaáva rupive.

Oñembohovaiipotávo mba'eporandukuéra, ojehai ko tembiapo jehupytyränguéra (*Objetivo*):

Jehupytypyrã (*Objetivo General*): Ojehechakuaava'erã ñe'ë ojepurúva guaraníme pira jeitype *Villa Hayes* távape, oñehesa'yijóvo ñe'ëpykuaa rupive.

Ha, Jehupytyvoiräitéva (*Objetivos Específicos*):

- Oñemono'öva'erã ñe'ë guarani ojepurúva pirajeitype, *Villa Hayes* távape.
- Oñehesa'yijókuaava'erã ñe'ë ha ñe'ëjoaju ñe'ëhe'isekuaáva rupive.

Oñemohesakã haçua mba'ére ha mba'eräpa ojejapo ko tembiapo, oñemopyenda (*Justificación*) péicha:

Ko tembiapo jeporekapy rupive, ojehecha Guarani ñe'ë ojepuruháicha pirajeitype, *Villa Hayes* távape; oñehesa'yijóvo ñe'ënguéra ñe'ëhe'isekuaáva rupive.

Añetehápe, oñemono'ö ñe'ë ha ñe'ëjoaju oñe'ëva pirajeityre, ojepurumeméva tavapyre. Ko'á ñe'ë oĩ oikéva ambue ñe'ëgui, oñomoirügui heta tembiakuaa ha ñe'ë, ha upéicha opyta mayma ñe'ëjepurúpe, ojehai'yvare, he'ihácha Granda (1988).

Ko tembiapo ikatu ojejapo ojequeroko rupi tembipuru ha tapichakuéra oipytyvöva jeporekapýpe; ha jepéramo ndahetái, oĩ avei aranduka oñe'ëva tavaygua paraguái rembikuaa, jepokuaapy ha ñe'ë oñehesa'yijopyréva pira jeity rehegua, he'ihácha Santos (1994).

Oĩ niko kuaara'ã (*teorías lingüísticas- lexicológicas*) ñe'ëpykuaa rehegua, ojehechakuaa haçua mba'épa he'ise ñe'ënguéra ojepurúva pirajeitype, avei mba'e ñe'ëguipa ou ha mba'éichapa oike ohóvo guarani ryepyépe.

Marandu oséva ko tembiapo jeporekapýgui, oipytyvökuaa maymáva, ojeporekaséva ñe'ë pirajeity reheguávape, ombohape haçua hembiaapo, ojekuaa rupi sa'i oíha marandu hesegua

### **Taperekokuaaty - *Diseño Metodológico***

*Mba'echagua ha moó meve oçuahê jeporekapyre - Tipo y niveles de investigación*

Ko tembiapo rupive ojehechakuaa mba'éichapa Guaraní Ñe'ë ojepuru pira jeitype, Villa Hayes távape. Oñemopyenda *enfoque cualitativo*-pe. Oñembyaty mba'eporandu rupive ñe'ë ha ñe'ëjoajukuéra guaranime, ojepurúva ko'áça rupi tavapyre, pira jeityhápe (*corte transversal*). Ñe'ë ha ñe'ëjoajukuéra oñehesa'yijo ñe'ëpykuaa rupive (*análisis lingüístico*); ojepuru ysajakuaa (*morfológico*), ñe'ëjoajungatu (*sintáctico*) ha ñe'ëhe'isekuaa (*semántico*); upévare *i-diseño no experimental*. Marandukuéra oñehesa'yijopyréva, oñemohenda ha oñembokuatia (*alcance descriptivo*).

*Mba'e jeporekapyraitéva – Unidad de análisis*

Mba'éichapa Guaraní Ñe'ë ojepuru pira jeitype, Villa Hayes távape.

*Ojeiporavopyréva - Muestra*

Ñe'ë ha ñe'ëjoajukuéra guaranime, ojepurúva ko'áça rupi pira jeitype, Villa Hayes távape.

*Tapereko ha aporekorä - Método, Técnica e Instrumento*

Ko tembiapópe oñehesa'yijo ñe'ë guaraní ojepuruháicha pira jeityhápe, upévare oñembohape péicha:

*Jesarekopy ha ñe'ë ñongatu - Observación y grabación:* ojehesareko tapichakuérare *Villa Hayes* tavapyé, pira jeityhápe oðembyaty haçua ñe'ënguéra mba'eñongatuhápe.

*Mba'eporandu ñomongetapy rupive - Entrevista semiabierta:* oñemba'eporandu tapichakuéra, piraretyharakuérape, oðembyaty haçua ñe'ënguéra mba'eñongatuhápe.

*Ñe'ëpykuua rupive - análisis lingüístico;* ojepuru ñe'ëhe'isekuua (*semántico*) oñehesa'yijo haçua ñe'ë ñe'ëjoajukuéra ojepuruháicha pirajeityhápe.

*Mba'éichapa ojejapo – Procedimiento*

Ñepyrürä, ojeheareko ha oñemba'eporandu tapichakuérape tavapy pirajeityhápe, oñembyaty haçua ñe'ënguéra mba'eñongatuhápe. Upéi, oñehesa'yijo ñe'ë ha ñe'ëjoajukuéra ojepuruháicha pirajeityhápe, ñe'ëysajakuaa (*morfológico*) ha ñe'ëjoajungatu (*sintáctico*), ha ñe'ëhe'isekuua (*semántico*) rupive. Mba'e ojehesa'yjopyréva oñemohenda oðeikümby ha oñembokuatia.

*Marandu oñehesa'yijo ha oñeikümbytaháicha - Análisis e interpretación de los resultados*

Ñe'ë ha ñe'ëjoajukuéra oñehesa'yjo ha oñeikümbypyréva oñemohenda kuádrope, ñe'ë pirajeity rehegua ha yjykére mba'épa he'ise.

## **Marandu ñehesa'yjo ha ñeikümby - Análisis e interpretación**

Ko tembiapo pehème oñembohysýi kuádrope ñe'ëndy pirajeity rehegua. Ñepyrürä ñe'ëndy oúva pytagua ñe'ëgui ha ojepurúva Paraguái retäme tuichaháicha, he'iháicha Germán de Granda iñaranduka –*Sociedad, historia y lengua en el Paraguay* –pe. Ko'ä ñe'ë ojehai *castellano*-pe noñembohekoguaranirigueteri. Upéi oñembohysýi ñe'ë pytagua oñemoguaranimava ipuruháicha táva *Villa Hayes*-gua pira jeityhápe. Ko'ä ñe'ë ojehechakuaamavoi Granda ombohysýi hague iñarandukápe *castellano*-háicha. Ipahápe oñembohysýi ñe'ë pirajeity rehegua oñemono'ömbyréva táva *Villa Hayes*-pe. Ko'ä ñe'ë ikatu guarani térä *castellano* ýrö katu ambue tetägua, ha katu oñembohekoguaranima, oipuruháicha piraityhára ndaipóriwa Granda arandukápe.

Upéicharö oñemohenda péicha:

A- Ñe'ëndy oúva pytagua ñe'ëgui ha ojepurúva Paraguái retäme tuichaháicha, he'iháicha Germán de Granda iðaranduka –*Sociedad, historia y lengua en el Paraguay* –pe.

Ä- Ñe'ë, pytagua, oñemoguaranimava, oipuruháicha táva *Villa Hayes*-gua pira jeityhápe, ombohysýi Granda iñarandukápe *castellano*-háicha.

CH- Ñe'ë pirajeity rehegua oñemono'ömbyréva táva *Villa Hayes*-pe, heko guararaníva, oipuruháicha piraityhára, ndaipñiriva Granda arandukápe.

A- Ñe'ëndy oúva pytagua ñe'ëgui ha ojepurúva Paraguái retäme tuichaháicha, he'iháicha Germán de Granda iñaranduka –*Sociedad, historia y lengua en el Paraguay* –pe.

Ko'ä ñe'ë oðembohysýiva ko'ápe, ojepuru oñemopyenda haçua ñe'ë ñemono'ömby táva *Villa Hayes*-pe.

#### Kuádro 1

• <i>Abra</i> : Petei <i>bahía</i> ndatuichávai. Tenda nandi oíva ka'aguy mbytépe.
• <i>Amarrar</i> . Ñeñapyti, ñembojoaju petei yga y rembe'yguáre.
• <i>Anclar</i> . Oñemboguejy jave yga <i>ancla</i> ýpe oñemombyta haçua, y omomyi'ý haçuáicha.
• <i>Aportar</i> . Yga téra tekove oçuahë jave petei <i>puerto</i> -pe.
• <i>Arriba</i> : Oñeñe'ë jave <i>norte</i> téra vyty yvate gotyo.
• <i>Arribar</i> . Yga téra hekove oçuahëva ohohápe.
• <i>Astillero</i> : Tenda ojejapohápe yga kakuaa ha kakuaanunga opaichagua, téra ko'áva oñemyatyröhápe (ymavémi, vytyrágui, ha upégui, oñeñe'ë'akue <i>astilla</i> rehe).
• <i>Atracar</i> . Petei yga oñemboja jave y rembe'y téra oñemombytaséva petei hendápe, hapépe.
• <i>Aviarse</i> : Opaichagua temikotevë ha tembi'u ojejoguáva <i>viaje</i> pukúpe çuará.
• <i>Babor</i> . Yga asuuáva, oñemañáramo tenonde gotyo.
• <i>Bajo</i> : Y pyrusu'ýva yga ndohasakuaáiva rupi. Ysryrupa hérava <i>lecho de río</i> .
• <i>Banda</i> : Poyvi téra yga ra'anga. Ygayke. Moköi ysry rembe'y (ojeikuaa haçuáicha sapy'ante yga renda hérava <i>babor</i> ha <i>estribor</i> ).
• <i>Bastimento</i> : Petei yga téra <i>embarcación capaz de flotar</i> . Opaichagua <i>provisiones náuticas</i> .
• <i>Bodega</i> : Tenda yga guypegua ( <i>quilla</i> ) oñeñongatupyépe tembi'ukuéra.

Avei, <i>almacén</i> oikuaáva umi <i>puerto</i> -hápe, ha ojejoguahápe <i>provista</i> .
• <i>Bolicho</i> : Tenda michíva oñeñemuhápe opa mba'e.
• <i>Bonanza</i> : Ára ipy'aguapýva, <i>calma chicha</i> , arai a ama'ýre yga rapépe, yvytu kangy porã rehe.
• <i>Bordo</i> : Yga renda oíva ojejupihápe ipype. Jejupikuéma. Yga renda ijyvatevehápe.
• <i>Demora</i> : Yga ombotapykuéva oçuahê haçua ohosehápe.
• <i>Derrotero</i> : Yga jehopyrä, peteĩ <i>viaje</i> raperä.
• <i>Despachar</i> . Ñemondo peteĩ mba'e ambue tenda yga ohova'eräháme (peteĩ tekove, peteĩ <i>encomienda</i> ha oimeraẽ mba'e ojegueraháva).
• <i>Embarcadero</i> : Ymamieve, peteĩ <i>puerto fijo</i> téra yvy rembe'y yga <i>pasajero</i> ha <i>carga</i> ojupi haçuáichante.
• <i>Embarcarse</i> : Ymave, tekovekuéra ojupíva ygakuérape. Ko'áça katu, tekove ojupíva oimeraëichagua momyíha ( <i>avión, ómnibus, auto, barco</i> téra <i>tren</i> ).
• <i>Encomienda</i> : Mba'e, ñeñapytĩmby téra kuatione'ẽ ojeguerahaukáva mba'yrumýi rupive (py'ýive <i>avión, correos, ferrocarril, barco</i> ha <i>ómnibus</i> ) téra <i>courier</i> rupivéma.
• <i>Ensenada</i> : (oúva <i>ensenado</i> -gui). Tenda y oikeha peve, yvyku'i oíva yvy ha y rembére.
• <i>Estribor</i> . Tenda yga akatuaguáva, oñemañáramo ipype henonde gotyo.
• <i>Fletar</i> . Peteĩ yga téra ambue mba'yrumýi jehopyrä.
• <i>Flete</i> : Peteĩ <i>viaje, pasaje</i> téra mba'emondo repykue peteĩ ygápe.
• <i>Flote</i> : Yga oñapymikuaa'ýva, oikuaáva y rova rehe.
• <i>Isla</i> : Yvykandu'i oíva y mbytetépe. Upe rire, Paraguái, ka'aguy'i oíva ñu reípe.
• <i>Matalotaje</i> : Tembi'u ha avio ojeguerahajo'áva ygápe sapy'areirõ çuarä.
• <i>Navegar</i> . Yga ñemosä y ha ysyry rupi. Yga mbohapekuaa.
• <i>Picada</i> : Pira okarúramo ýpe, liñáda <i>cebo</i> oíva <i>anzuelo</i> rehe. Jeipykúi yga michi y yvatéoto.
• <i>Pilotear</i> . Yga ñemosä haperäre.
• <i>Piloto</i> : Tekove katupyry omosäkuaáva yga ha ambueichagua mba'yrumýime.
• <i>Piola</i> : Ysypo po'i téra kakuaáva ñeñapytĩrä. <i>Cabo pequeño por dos o tres filásticas</i> (inimbo ojeipurúva ojejapo haçuáicha <i>cabo</i> ha <i>jarcia</i> ).
• <i>Popa</i> . Yga kupepegua.
• <i>Proa</i> : Yga tenondegua, oikytivaicha y rova oipykúiramo haperä. Mba'yrumýi ypegua renonde.
• <i>Provista</i> : Tembi'uty ojegueraháva ygápe karuräme.
• <i>Punta</i> : Yga renondegua ( <i>proa</i> ).

• <i>Racha</i> : Yvytu meméva térä vyvutu'atä yma oipytyvöva ygakuérape ijeipykuiräme.
• <i>Rasqueta</i> : Ita'atä ipéva, hembekytiva ha hi'yva vyvraiva, ojeipurúmiva oñemopotí haçua gyaykekuéra, ojeipe'a haçua mba'e ky'akue ha <i>vela</i> jokoha. <i>Almohaza</i> .
• <i>Rasquetear</i> . Yga ñemopotí <i>rasqueta</i> , y ha havö reheve. <i>Almohazar</i> .
• <i>Rebalsar</i> . Ysyry <i>charco</i> -kue.
• <i>Resaca</i> : Y <i>ola</i> jeguevi. <i>Límo</i> ohejakuaáva ysyry oguevi rire ko'ë ha okypa rire.
• <i>Revirado</i> : Tekove tavyrai. Pire vaíva.
• <i>Rumbo</i> : Tenda çuahëharä ( <i>dirección</i> ).
• <i>Seco</i> : Tenda yga ikatu'yhápe oipykúi hi'y. Techapyrä: ysyry isékava.
• <i>Topo</i> : Yga <i>mástil</i> ýrö <i>palo mayor</i> . Yga mba'epohýi ikatuha pevévante. Yga <i>calado</i> -rä.
• <i>Tolete</i> : Yga mba'e apu'ami oíva ideðapytirä, <i>remo</i> ypýpe.
• <i>Virar</i> : Yga ojeréva ýpe, oho haçua ambue gotyo.
• <i>Zafarse</i> : Yga osë térä ojeíva peteí <i>estorbo</i> -gui.
• <i>Zafarrancho</i> : Yga yvategua oðemopotímbapyréva ambue mba'e oikótavape çuarä.

Jepémo ko ñe'ëndy omyesakä ha omoteí heta mba'e y ha ysyrypegua ñe'ëndy reheguáva, ikatu gueteri ojejesarekove, ha péina ojejeru ko'ápe, techapyräramonte, mba'eichaitépa áça peve, hetaiterei ñe'ë py'yí ojepuru ha oñehendúva ára ha árape, osékuaa ha heñoiva'ekue, ko *terminología náutica*, otytyíva gueteri *castellano paraguayo*-pe.

Ä- Ñe'ë, pytagua, oñemoguaranimava, oipuruháicha táva *Villa Hayes*-gua pira jeityhápe, ombohysí Granda ñarandukápe *castellano*-háicha.

He'iháicha ko tembiapo vore réra, ko'ä ñe'ë pytagua hina, ohaíva Granda ñarandukápe, ha katu, oñemono'öma ojepurupyréva táva *Villa Hayes*-pe, oñemoguaranimava; upévore idambue oñembohysývagu yvate gotyove tai -Alpe.

#### Kuádro 2

• <i>Iñamenáso</i> : Ijaraipáramo, okyse nungáramo ha upéicha oñera'äröha.
• <i>Oñeankla</i> : <i>Peteí embarcación</i> oíva hi'ancla térä <i>peteí contrapeso</i> reheve ýpe.
• <i>Nde arrivéño</i> : Peteí tekove okaragua térä tavagua pytaguáva, ndaha'éiva upe tenda oçuahëhágui, ha ou térä ohóva peteí ygápe. Pytagua, okaraha rupi.
• <i>Ojeavia</i> : oraháva tembi'u <i>viaje</i> -pe çuaráva.
• <i>Vánkope</i> : oíva vyvku'ieta puku y rembe'y térä mbyteha rupi. Sa'i hi'y.

• <i>Ovandea</i> : ohasáva peteĩ syry rembe'ýgui, ambuéva tenondeguápe. Avei, jhasapy peteĩ tenda oñeihágui, ambuévape.
• <i>Ovordea</i> : ohñva kanñape syry rembe'ýre.
• <i>Ivója</i> : imba'eðapymi'ýva ( <i>flotar</i> ).
• <i>Serrasögui</i> : Araiguy karape ojekuaa'ýhágui mba'eve.
• <i>Iñespiñelpe</i> : ipindaty kakuaa oipurúva pirakuturáme. Pira ñuharä.
• <i>Lñape</i> : ijysypo'i ñeñapytiráme.
• <i>Liñádape</i> : Inimbo po'ipe oikutu pira.
• <i>Omarika</i> : Mymba ka'aguy ha ypegua omba'ejuka ( <i>cazar, montar</i> ); vícho ha pira ojapyhy.
• <i>Petaka'i</i> : Mba'yru'i, michi ha ipéva, ijáva máva <i>bolsillo</i> -pe, ojeipurúva <i>viaje</i> -rã. Ymave katu, sako'i vakapirégui jejapopyre ojeipurúmiva ojegueraha haçua ka'a ha petý.
• <i>Pioli</i> : Ysypo po'inungáva ojejapopyréva <i>cãnamo</i> , mandyju térã <i>fibra sintética</i> -gui.
• <i>Pique (echar a pique)</i> : Liñáda reity ýpe, <i>carpada</i> reheve, ojeikutu haçua pira.
• <i>Iplajada porä</i> : Yvyku'aty oiva katucte y rembe'ýpe. Yvyk'ipe nandi upepeguáva.
• <i>Rrémope</i> : Ygami vyvra iñakáva, ojeipurúva ojeipykúí haçua y.
• <i>Arrema kangymi</i> : Ohóramo mbequemi ýre kanóape.
• <i>Ojevvara</i> : Yga oñeguenohéva vyvku'ipépe oñemohendáva, ani haçua ohupyty chupe <i>resaca</i> térã peteĩ aravaigui. <i>Encallar</i> .
• <i>Oviaha</i> : Yga ñesë y paraguasu térã syry rupi; <i>travesía</i> .

Ko'ã ñe'ë oñembyatýva, ou tetã ambue ñe'ëgui, ojehaitypóma Paraguái ñe'ëköime, ha sapy'avéramo, *castellano* rekópe, oñeguenohéháicha *G. de Granda* (1988) arandukágui, oñe'ë ha he'i mba'épa he'ise ojeipuruháicha tavapyre. Oí he'isejojágui gueteri ou'ypyhaguégui; péicha avei, oíma ñe'ë he'ise ambuémava.

CH- Ñe'ë pirajeity rehegua oñemono'õmbyréva táva Villa Hayes-pe, heko guararaníva, oipuruháicha piraityhára, sa'iva oí Granda arandukápe.

Ko'ã ñe'ë ha ñe'ëjoaju oñembohysýiva ko'ápe ñemono'õ pirajeityhaitépe, tapichakuéra oñemohembiapohápe. Ojehai opavave guaraní achegetýpe, jepéramo ñe'ë castellano. Oñemohenda atýpe ohóvo Pira réra, karnáda rehegua, tembipurukuéra, oñemohembiapoháicha tapichakuéra pirajeityhápe, ára reko, syry rehegua ha ambue mymba ha vichokuéra oiva umi tendäre.

Pira réra
▪ <i>Mandi`i</i> : pira apesýi, morotĩ nunga ndatuicháiva, hatĩ mbohapyva.
▪ <i>Mandi`i kovi</i> : pira apesýi, morotĩ nunga ndatuicháiva, hatĩ mbohapyva. Y rembe`y gotyove oikóva.
▪ <i>Mandi`i juru puku</i> : pira apesýi, morotĩ nunga ndatuicháiva, hatĩ mbohapyva, ijuru puku nungáva.
▪ <i>Mandi`i chaléko</i> : pira apesýi, morotĩ ha ijapehũ nungáva, ndatuicháiva, hatĩ mbohapyva.
▪ <i>Mandi`i monchólo</i> : pira apesýi, morotĩ ha sa`yju nungáva tuichamiéva ambue mandí`ikuéragai, hatĩ mbohapyva
▪ <i>Tare`yi</i> : pira ipirapiréva, iparáva, hái hakuáva, oikove riacho ha y paguére.
▪ <i>Vóga</i> : pira ipirapiréva, ipara, ipuku ha ipéva.
▪ <i>Armádo</i> : pira ijapesýi ha hatĩmbáva moköive ijyképe.
▪ <i>Paku</i> : pira ipirapire sa`ieteva, ipe, hovyhũ nunga, irari hasy iñenohẽ pindáre.
▪ <i>Dorádo</i> : pira ipirapire sa`iete sa`yjúvava, ipe ha ipuku, irari, hasy iñenohẽ pindáre.
▪ <i>Suruvi</i> : pira apesýi, hyeguy morotĩ ha ijape para hũ, ikatu tuicha aváicha.
▪ <i>Piko de páto</i> : pira apesýi, hyeguy morotĩ ha ijape para hũ, ijuru ojogua ypépe.
▪ <i>Karimbata</i> : pira ipirapiréva, ipara, ipuku ha ipéva. Sa`i nunga ojeity pindáre.
▪ <i>Pati</i> : pira apesýi, ojogua nunga mandí`ipe. Nahatĩri ijape térã ijyképe.
▪ <i>Tres púnto</i> : pira apesýi, ipara apu`a`i mbohapy hendápe.
▪ <i>Solalinde</i> : pira apesýi, ojogua nunga mandí`ipe. Ojeityva yrembe`yetépe.
▪ <i>Piky</i> : pira`imimi oikñva yrembe`ýrente. Ojepurúva karnádaramo.
▪ <i>Palométa</i> : pira pe`i morotĩ ipirapiréva, ojepurúva karnádaramo.
▪ <i>Mbusu</i> : pira mbñi joguaha ijapesýiva.
▪ <i>Korvina</i> : pira pe morotĩ ipirapiréva. Oguereko itavera`i iñakãme.
▪ <i>Pirambói</i> : pira apesýi pytãu, ijuru ojogua nunga mbóipe.
▪ <i>Moharrita</i> : pira pe sa`i oikóva y rembe`ýrente.
▪ <i>Javeyí</i> : pira pe guasu ipeporamoguáicha. Huguái po`i puku ha hatĩ.
▪ <i>Apretadito</i> : pira apesýi, ojogua nunga mandí`ipe. Hatĩ ijyképe oporojopy hatáva.
▪ <i>Pira pytã</i> : pira ipirapiréva, ho`o pytã nungáva. Sa`i oĩ Y Paraguái.
▪ <i>Çuaiçuingue</i> : pira ape hatã okarúva tujúre.
▪ <i>Morenita</i> : pira apesýi, ojoguáva pirambóipe, ojepurúva karnádaramo.
▪ <i>Pirãi</i> : pira pe ipirapiréva, hái hakua okarúva ambue pira ro`ñre, avei

opaichagua mymba ha ava ro'óre huguy mba'éramo.
Karnáda rehegua
▪ <i>Sevo'í sa'í</i> : vvyja sa'í, ipo'í puku, ñemođáva vvy he'öme
▪ <i>Sevo'í guasu</i> : vvyja, ipo'í puku, oñemođáva vvy he'öme. Ojogua nungáma mboípe.
▪ <i>Piky</i> : pira'imimi oikña yrembe'yrente.
▪ <i>Jatyta ro'o</i> : mymba yregua, ijape hatáva ha ijapyte so'óva.

## Mohu'ä – Conclusión

He'iháicha ñepyrüráitépe, pirajeity niko ha'enchina tapicha rembiapo ymaveguaréva ombahasáva ojupe oñopehëngue, opaite hembikuaa ha ñe'ë oipurúva ohero haçua opa mba'e.

Añetehápe, oñeisämbyhy mboyve tembiapo jeporekapy táva *Villa Hayes*-pe, ojehechakuaa oímaha ñe'ë pirajeity rehegua oipurumava'ekuevoi ppykuéra guarani, upéicha avei heta ñe'ë ouva pytagua ñe'ëgui, ha ñe'ë osë ha okakuaáva ko'áça rupi tapichakuéra piraityhára paraguaigua apytépe.

Jepéramo upéicha, ojeipyaha mba'eporandu oñembohape haçua ko jeporekapyrä apañuái, he'íva:

- Mba'e ñe'ë ha ñe'ëjoajúpa pirajeity rehegua ojepuru guaraníme *Villa Hayes* távape.
- Mba'épa ojehechakuaa umi ñe'ë ha ðe'ëjoajüre oñehesa'yijóramo ñe'ëhe'isekuaa rupive.

Upémarö oñeñembosako'í mba'eporandurá ha tembipurukuéra oñembyaty haçua ñe'ëndy pirajeity rehegua Granda aranduka "*Sociedad, historia y lengua en el Paraguay*" ha pirajeityhaitépe, táva *Villa Hayes*-pe. Ñe'ënguéra oñemohenda ha ojehechakuaa mba'épa he'ise guarani ñe'ëme. He'í péicha:

A- Ñe'ëndy ouva pytagua ñe'ëgui ha ojepurúva Paraguái retáme tuichaháicha, he'iháicha Germán de Granda ñaranduka "*Sociedad, historia y lengua en el Paraguay*" -pe: Ko'á ðe'ë oñembohysýiva ko'ápe, ojepuru oñemopyenda haçua ñe'ë ñemono'ömby táva *Villa Hayes*-pe. (Ojehechava'erá kuádro 1-me, kuartiarogue 50-gui 52 peve).

Ä- Ñe'ë, pytagua, oñemoguaranímava téra oñeguaranisáva, oipuruháicha táva *Villa Hayes*-gua pirajeityhápe, ombohysýi Granda ñarandukápe *castellano*-háicha: ko'á

ñe'ë pytagua hina, ohaiva Granda ñarandukápe, ha katu, oñemono'öma ojepurupyreva táva *Villa Hayes*-pe, oñemoguaranimava; upévare ñambue oñembohysývagui yvate gotyove tai —Alpe. (Ojehechava'erä kuádro 2-me, kuatiarogue 53-gui 54 peve).

CH- Ñe'ë pirajeity rehegua oñemono'ömyreva táva *Villa Hayes*-pe, heko guararaniva, oipuruháicha piraityhára, sa'iva oí Granda arandukápe: Ko'ä ðe'ë ha ñe'ëjoaju oñembohysýva ko'ápe oñemono'ö pirajeityhaitépe, tapichakuéra oñemohembiapohápe. Ojehai opavave guarani achegetýpe, jepéramo ñe'ë *castellano*. Ko kuádro ryepýpe oðemohenda ohóvo ñe'ënguéra péicha:

- Pira réra.
  - Karnáda rehegua.
  - Tembipurukuéra
  - Ára reko
  - Ysry rehegua
  - Hí'upyrä ha mboy'upyrä
  - Mymba ha vichokuéra oiva umi tendáre.
  - Oñemohembiapoháicha tapichakuéra pirajeityhápe
  - Pira rekoite pirajeityhápe
- (Ojehechava'erä kuádro 3-pe, kuatiarogue 55-gui 64 peve).

Ko'ä ñe'ë apytépe oí ñe'ë oúva pytagua ñe'ëgui he'isejojáva ha ñambuémava mba'che'isévape, opavavéntema ojepurúma guarani ñe'ë rekópe. Oí avei ñe'ë heñóivo guaranimevoi, upéicha avei *castellano paraguayo*-pe, ojepuruháicha ha mba'che'isháicha.

Ojehechakuaáva avei ñe'ënguéra ojepurúva pirajeity rembikuaápe, ñambuekuaa he'isévape ambue tembikuaápe, ojepuruháicha. Sapy'ante ojejuhu ñe'ë itie'yva téra nahániriva ojepurúva ñe'ëmbojoguáramo, oje'ekañymby haçua oimeraëmba'e. Techapyrä: —Vúrro rembol, he'iséva: choriso guasu; —Hakurembol, he'iséva: hakueteriha.

Ko tembiapo rupi ojehechakuaa hetaite tapicha reko omongakuaáva Paraguái rembikuaa, tekotevéva oñemono'ö, oñembokuatia, ojekuaa ha oñeikümbu haçua ñane retäygua rekove oikóva ára ha ára pirajeityhápe ohupyty haçua hi'upyrämi ha ogehohë haçua tenonde gotyo hogapy, ñemoñarépe.

Mba'e ohapejokomimi'akue ko tembiapo jeporekapyräme niko, heta jey oñei'arä y rembe'ýpe téra ypevoi piraityharakuéra ndive taha'e ro'y téra arahaku, pyhare téra arakuépe, péicha avei amaguýpe téra kuarahy poráme. Sapy'ante oporombyapura ñati'ü, mbutu, viudita négra téra opaichagua vicha. Ojevy'aveha ndaipori haguére mba'e ivaietereiva ýpe je'a téra mbñi jeisu'u, pinda ha pira ratí jeikutumimi ha mba'e vyroreiva, ha katu ojevy'aitei ojejapo haguére ko tembiapo.

## Arandukaita – Bibliografía

- ACOSTA, Feliciano. (2000). *Ñe'ëporähaiipyre guaranime*, primera edición. Editora Marben. Asunción. 126 p.
- AGUILERA, Nelson. (2005). *Comprensión lectora y algo más*. Editorial Servilibro. Asunción – Paraguay. 195 p.
- ALONSO-CORTÉS, Ángel (1993). *Lingüística general*. Madrid: Cátedra, 3ª edición. 390 p.
- BAREIRO SAGUIER, Rubén. (2004). *Literatura Guaraní del Paraguay*, segunda edición. Servilibro. Asunción. 286 p.
- BOLAÑOS, Sara. (1999). *Introducción a la teoría y práctica de la sociolingüística*, segunda edición. Editora Trillas. México.
- CARDOZO, Efraím (1993). *Paraguay colonial*. Edición de CEADUC U.C.A. – Litocolor. Asunción – Paraguay. 315 p.
- COHEN, Bruce J. (1992). *Introducción a la sociología*. Editorial McGraw Hill / Interamericana de México S.A. México D.F. - Méjico.
- FICHTER, Joseph H. (1980) *Introducción a la sociología*. Editorial Herder. Barcelona – España.
- FUENTES, Juan Luis (1997). *Comunicación. Estudio del lenguaje*. Editorial Bibliográfica Internacional. Sao Paulo – Brasil. 595 p.
- GONZÁLEZ Nieto, Luis (2001). *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua (lingüística para profesores)*. Editorial Cátedra. Madrid - España. 392 p.
- GRANDA, Germán de. (1.988). *Sociedad, historia y lengua en el Paraguay*. Instituto Caro y Cuervo, LXXX. Bogotá, Colombia. 625 p.
- HORTON B, Paul. (1992). *Introducción a la sociología*. Impresiones Avellaneda S.A. Argentina.
- KRIVOSHEIN de Canese, Natalia (1996). *Apuntes de lingüística general y aplicada*. Editorial Vercam, colec. *Ñemity*. Asunción – Paraguay. 72 p.
- LÓPEZ, Luis Enrique e Ingrid Jung. (1998). *Sobre las huellas la voz, sociolingüística de la oralidad y la escritura en su relación con la educación*. Ediciones Morata SL. Madrid.
- MANACORDA de Rosetti, Mabel (1964). *La gramática estructural en la escuela secundaria*. Editorial Kapelusz, 2ª edición. Buenos Aires – Argentina. 106 p.

- MEC, Ministerio de Educación y Cultura del Paraguay (2004). *La Educación Bilingüe en la Reforma Educativa Paraguaya*. M.E.C. (en formato electrónico PDF). Asunción - Paraguay. 50 pág.
- MÉNDEZ-FAITH, Teresa. (1994). *Breve diccionario de la literatura paraguaya*. Editorial El Lector. Asunción.
- PAPPALARDO, Conrado (1993). *Itinerario constitucional de la República del Paraguay: 1811 – 1992*. Editora Intercontinental (compilación). 212 p.
- PARAGUAY, República del. (1.994). *Legislación fluvial y marítima*. Intercontinental editora, 1ª edición. Asunción – Paraguay. 398 p.
- RAE (2001). *Diccionario de la lengua española*. Editorial Espasa Calpe S.A., Real Academia de la Lengua Española (22ª edición, 2 tomos). Madrid – España.
- RAE - ASALE (2010). *Diccionario de americanismos*. Editorial Santillana S.A., Asociación de Academias de la lengua española. Madrid – España.
- SANTILLANA (2002). *Módulo de la Comprensión Lectora: La dimensión comunicativa de un aprendizaje cultural*. Ediciones Santillana S.A., 1ª edición. Buenos Aires – Argentina. 53 p.
- SANTOS RODRÍGUEZ, Luis y José F. Núñez Basáñez. (1.994). *Fundamentos de pesca*. Editora Marat S.A., 1ª edición. Barcelona – España. 405 p.
- SAUSSURE, Ferdinando de (1995). *Curso de lingüístico general*. Editorial Ángulo, 3ª edición. Bogotá – Colombia. *Versión electrónica*.
- SAÑEZ REGUART, Antonio. (1.988). *Diccionario histórico de los artes de la pesca nacional*. Editora casa Ítikon, 1ª edición. Barcelona – España. 630 p.
- SCHVARTZMAN, Mauricio. (1989). *Contribuciones al estudio de la sociedad paraguaya*. C.I.D.S.E.P. U.C.A./C.E.P.U.C., 1ª edición, Asunción. 387 p.
- SQUIDOO, Max. (2.005). *Glosario actualizado de términos de pesca*. Casa editorial More, 1ª edición, versión trilingüe. Cincinnati, Estados Unidos. 213 p.
- TAVARONE, Domingo. (1989). *Fundamentos de la lingüística*, primera edición. Editorial Alas. España. 352 p.
- TRINIDAD, Lino (2008). *Gran diccionario ilustrado Avañe'ë*. Buenos Aires: Ruy Díaz, 1ª edición. 704 p.
- ULLMANN, Stephen (1965). *Semántica. Introducción a la ciencia del significado*. Aguilar de Ediciones, 2ª edición. Madrid – España. 324 p.
- VALLEJOS, Roque. (1.996). *La Literatura Paraguaya como medio de expresión de la Realidad nacional*. Editorial Cromos S.R.L., 1ª edición. Asunción, Paraguay. 123 p.
- VERA, Helio. (1.999). *En busca del hueso perdido (Tratado de paraguayología)*, RP ediciones, 9ª edición. Asunción – Paraguay. 279 p.
- VERA, Saro W. (1994). *El paraguayo. Un hombre fuera de su mundo*, tercera edición. Editorial el Lector. Asunción – Paraguay. 232 p.
- VIVALDI, Martín (1999). *Curso de Redacción*. Editorial Paraninfo S.A. Madrid –

España. 520 p.

WITTGENSTEIN, Ludwig (1998). *Tratado lógico – filosófico* (2 tomos). Editorial Altaya S.A. Barcelona – España.

YEGROS, Miguel Ángel (1985). *¿Grafía tradicional o grafía histórica?* (ensayo), en *Lingüística, Paleontología Guaraní*. Ateneo de Lengua Guaraní. Curso de Profesorado. Asunción – Paraguay. p

ZARRATEA, Tadeo (2002). *Gramática elemental de la lengua guaraní*. Editorial gráfica Marben, 1ª edición. Asunción – Paraguay. 255 p.

### Ombojoapyvéva - Anexos

#### A- Oñehesa'yjijo haçua - Matriz de Análisis

<p>I- Hetepyháicha ñe'ëysajakuaa rupive - <i>Características morfológicas</i></p>	<p>II- Hetepyháicha ñe'ëhe'isekuaa rupive <i>Características semánticas</i> – <i>significación denotativa y connotativa</i></p>
<p>Ñe'ëpehëtai mboyvégua ha upeigua ojepurúva hekope'yme. Ñe'ëcastellano-pegua ojepurúva guaranìme (préstamos): oñemoguaranìva (integrado) oñemoguaranì'yva (no integrado). <i>Castellano ñe'ëjoaju reko oñembohasáva guaranìme (la estructura sintáctica del castellano en la sintaxis guaraní).</i> Ñe'ë ha ñe'ëpehë noñembohekñiva ipu tigua rupive (armonización nasal). Ñe'ëpehëcastellano-pegua oñemoguaranìva. Ombojepuru ñe'ë guarani castellano ndive (alternancia lingüística). Ñe'ëpehëndoje'epáiva (omisión de partícula) Ñe'ëpirakutupeguante (Vocabulario técnico de pesca).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ñe'ë oñemoambuéva he'isévape (<i>cambio o extensión semántica</i>).</li> <li>- Ñe'ë castellano-pegua oñemoambuéva guaranìme mba'e he'isévape.</li> <li>- Ñe'ëtérá ðe'ëjoaju ojoavýva he'isévape, jehaipy ryepýpe (<i>incoherencia de ideas en la praxis</i>).</li> <li>- Ñe'ë he'isekaðymbýva (<i>connotación de palabras o ideas</i>).</li> <li>- Terajo'a jepuru (<i>utilización de motes</i>).</li> </ul>

#### Ä- Oñemba'eporandu haçua piraityharakuérape - Libro básico de entrevista semiabierto

- Mba'éichapa Karai – Kuñakarai.
- Mba'e árapa remba'apóva pira jeitýpe.
- Mba'eichajavépa hetave peitýva pirá.
- Mba'emba'épepa reikutu ha reitýva pira.

- Mba'eichagua *carpada*-pa reipurúva.
- Reguerekópa nde jeroviaha pira jeitype çuarã.
- Mba'épa remomba'eguasúva téra reguerokyhyjéva pira jeitype.
- Mba'e ojuhuvá'ekue ndévepa ikatu remombe'u pira jeity rehegua.

**DISCOURSE ANALYSIS ON HOW TWO NORTH AMERICAN  
NEWS BROADCAST NETWORKS PORTRAY MUSLIMS IN  
RELATION TO U.S. TRAVEL BAN**

**Análisis de cómo el discurso empleado por dos redes Norte Americanas  
de difusión de noticias representan a los musulmanes en relación a la  
prohibición de viajes de los Estados Unidos**

Paola Cecilia Cardozo Coronel Valentina Canese Caballero

**Abstract**

Mass media's coverage of events may not be as objective as one would think. The tendency to shape information as per one's necessity is not something uncommon since mass media is controlled by powerful groups, who seek to be portrayed in a favoring manner to the viewers. While they were favoring themselves, they may have damaged others' image, in this case, Muslims'. This research study was carried out to demonstrate which type of discourse CNN and Fox News employed to portray Muslims in relation to the U.S. travel ban through 2017. For this to be possible, an analysis of transcriptions was done, based on Ruth Wodak's discursive strategies for positive self- and negative other-representation. In addition, a comparison was made to discover the type of discourse employed by both networks. It was found that there was a tendency to repetitively use the distinction of 'us vs. them' to favor US's image and diminish Muslims' as well as the constant employment of labels with negative connotations to refer to Muslims. By doing this, the idea that they are the 'enemy', the 'bad guys' may have been reinforced to the audience.

*Key words:* discourse analysis- Muslims- mass media- racism- discursive strategies

**Resumen**

La cobertura de eventos por los medios de comunicación puede no ser tan objetiva como uno pensaría. La tendencia a modificar la información acorde a la necesidad es algo común debido a que los medios de comunicación son controlados por grupos poderosos, los cuales buscan ser representados de manera favorable ante la audiencia. Al favorecer su imagen, posiblemente hayan dañado la imagen de otros, en este caso, la de los musulmanes. Este trabajo de investigación fue hecho para demostrar que tipo de discurso utilizaron CNN y Fox News para

representar a los musulmanes en relación a la prohibición de viajes de EEUU en el año 2017. Para que esto fuera posible, se lleva a cabo un análisis de las transcripciones en base a las estrategias discursivas para la representación positiva de uno mismo y la negativa de otros, las cuales fueron establecidas por Ruth Wodak. Adicionalmente, una comparación fue hecha entre ambas redes de difusión para así descubrir el tipo de discurso empleado por ambos. Se encontró que existe una tendencia de utilizar repetidamente la distinción de ellos vs. Nosotros“ para favorecer la imagen de EEUU y dañar la de los musulmanes. Al hacer esto, puede que haya sido reforzada para la audiencia la idea de que ellos son los enemigos“, los malos“.

*Palabras Clave:* análisis del discurso, musulmanes, medios de comunicación, racismo, estrategias discursivas.

## **Introduction**

Many of the matters that people are aware of regarding the world are based on what mass media chooses to tell us. In the first chapter of the book *Public Opinion* written by Walter Lippmann in 1992, ‘The World Outside and the Pictures in our Heads’, he wrote that the mass media are an essential wellspring of those pictures in our minds about the events surrounding the world, a world that for most people is completely out of reach, out of sight, out of mind‘ (as cited in McCombs, 2005). Thus, a significant role of the media is agenda-setting and representation of the said pictures.

Much of the media coverage, specifically from the West, when reporting events in regards to Islam, frequently does it with a negative approach. Words constantly associated with Islam include violence, terrorism, radicalism, hostility, among others. These all have negative connotations creating a stereotype of Muslims and Islam for viewers (Ishak & Solihin, 2012). After the events of 9/11, western media started associating the terms Muslim and terrorism as synonyms (Mešić, 2011).

After introducing two of the main components of this study, which are media and media’s representation of Islam, the focus of this study will be a discourse analysis of Islam’s portrayal by U.S. English language media. To put it another way, how words are carefully chosen in order to produce a specific impact on the viewers and their opinions on the matter. As mentioned in the article written by Poorebrahim and Zarei (2013), John Fiske argued that language is vastly powerful and it is able to create a new reality and that words are not always objective since they are produced with an intended purpose.

To make this possible, this research project analyzed the discourse employed in seemingly different news media outlets, Fox News and CNN News. The spotlight was on what was said about the Travel Ban in regards to Muslims and the Islamic religion in general. Opinions from the news anchors and special guests and the way they present said opinions will be taken into consideration when analyzing and comparing their discourse. Thus, the issue to be explored is the way in which mass media carefully chooses speech to represent the image of people belonging to the Islamic religion for a world-wide audience when presenting news. As a result, a negative stereotype associated with Muslims may be reinforced.

The purpose of this qualitative research project was to analyze the discourse about Islam in relation to U.S. President Donald Trump's Travel Ban in two North American media networks, CNN and Fox News. One of the objectives was to discover what type of image Fox News and CNN were creating in regards to Islam to the audience. Another objective of this study was to discover if two different broadcasting networks used similar or different types of discourse when discussing Islam. Additionally, this study aimed at determining if the discourse employed by news anchors changed as the travel ban bill developed throughout 2017, as well as discovering which of the discursive strategies, set by Ruth Wodak (2009), were used most frequently to attempt an influence on the audience.

## **Literature Review**

Sharma and Sharma (2010) define discourse as —the study of naturally occurring connected sentences| (n.p.), either written or spoken, is a standout amongst the most encouraging and quickly creating ranges of modern linguistics. The understanding of what a language-user aims to convey when producing utterances is something that one may wonder how it is done. Yule (2010) points out that the key elements of discourse analysis are the attempt to understand and be understood and how this is done. Language-users do rely on the knowledge about linguistic structure and forms, but of course, it goes beyond these factors. He emphasizes on cohesion, coherence and speech events, components that when combined as a whole facilitate the interpretation (or to be interpreted) process. Thus, discourse analysis is the interpretation of language that we reach after the speaker has uttered a sentence. ‘Discourse analysis’, then, is the study of the ways different ‘technologies of entextualisation’ has an impact over how people make meaning in different circumstances, the type of actions they can play out, the type of person they can be, as well as the connections that can be made (Jones as cited in Jones, Chick & Hafner, 2015).

## **Media discourse and critical discourse analysis**

Talbot (2008) has described Media discourse as a multidisciplinary field, which has become the subject of examination in linguistics, especially in critical discourse analysis. Almost all of us find ourselves directly affected by media discourse. Some sections of society have been largely influenced by it, resulting in the replacement of older institutions (for instance, the Church) as the main source of how we perceive and understand the world. The role that discourse plays in creating people's realities is highly important, thus, it can be inferred how powerful and influential media discourse is.

Furthermore, Critical Discourse Analysis, or CDA, is a branch of discourse that essentially contemplates the way social dominance, power abuse, and inequality are achieved, reproduced and opposed in a political and social context as it seeks to comprehend, uncover, and finally oppose social inequality (Van Dijk as cited in Schiffrin, Tannen & Hamilton, 2008). The 'criticality' aspect has been given particularly to the domination, power, and opposition in many areas of language (Ramanathan & Hoon, 2015). Van Dijk (1993), described that power comprises control which may relate to action and cognition, and by which a powerful group can limit another group's freedom and influence their thoughts through manipulation, persuasion, dissimulation, among other techniques.

At the same time, Ruth Wodak (2009) argues that language per se is not powerful, but it gets its power through the way in which powerful individuals employ it. She presents five discursive strategies that are involved in positive self-presentation, which beneficiates the powerful group, and the negative presentation of others. Said strategies are: referential and nomination, predication, argumentation, perspectivation, framing or discourse representation, and intensification, and mitigation. The creation of identities and the justification of inclusion/exclusion of a group are supported by these strategies

Referential and nomination happens when social actors are created and represented by in-groups and out-groups and this is possible to be achieved by a variety of categorization devices. Predication happens when social actors are labelled either in a positive or negative way by the attributions given to them. Argumentation occurs when there is an explanation for why an attribution was given to a social actor. Perspectivation, framing or discourse representation occurs when speakers place their opinion and display their involvement in discourse in the narration, quotation, or description of utterances or significant events. Finally, intensification and mitigation happen when the epistemic status of a proposition is altered by either mitigating or intensifying the intention of utterances. She claims that all these strategies are the basis of validation/justification of the construction of

identities and inclusion/exclusion of groups (Wodak, 2009).

### **Mass Media and Islam**

Ishak and Solihin (2012) point out that most of the time, media, to be more specific, Western media, has presented Islam with a negative connotation. This is done by creating an image being constantly associated with antipathy to the West, terrorism, and brutality. The media coverage that Islam and Muslims have received has been quite vast. Most of the information presented has been considered misleading and based on from an objective point of view. Racial and cultural hatred, ethnocentrism and inaccurate data have been present through time (Ahga as cited in Ridouani, 2011). Mešić (2011) also notes that terrorism is no other than an indirect psychological tactic which evades any direct contact with adversaries. Without media exposure, terrorism vanishes. According to him, after the September 11th, 2001 (9/11) attacks, in several western countries the expressions ‘Muslim’ and ‘Terrorism’ started to become synonyms.

Furthermore, many human right activists have cautioned the increase of bigotry and Islamophobia towards Muslims. Western media sought to portray a rather rough image of Islam by broadcasting images of terrorists’ victims, which resulted in public panic and turned into discrimination. Thus, this war on images attempts to demonstrate that Muslims, in general, are a danger to security. As a consequence, every Muslim related TV coverage has a prevailing picture and is ‘Islamic Terrorism’ (Mešić, 2011).

### **Discourse Analysis, Mass Media, and Islam**

Language has a significant role in terms of the knowledge individuals have and it has an impact in the way the world surrounding them is perceived. Words cannot be merely neutral since they all connote meaning. The continuous stereotyping and negative representation of the Islam and Muslims per se in mass media have caused a general reaction from the audience that is being constantly emphasized (Poorebrahim & Zarei, 2013). Even before 9/11 and the subsequent attacks, the repetitive Islamophobic reports by the press encompassing Islam and Muslims were already present. Muslims were regularly being in an unmistakably distraught position and stayed subject to unjustified scrutiny through a progression of negative stereotypes. After the 9/11 attacks, the sense of negativity between them and the west has increased vigorously. Therefore, distinction created by the media, the ‘Us VS Them/Others’, worked as a foundation on the discourse of the war on terror, a discourse that can be easily spotted on any media outlet (Sian, Law & Sayyid, 2012). According to Van Dijk (as cited in Poorebrahim & Zarei, 2013),

news media is mostly controlled by members of more powerful social groups and institutions, and especially their leaders (the elites) have more or less exclusive access' which explains why and how the 'Us Vs. Them' distinction is still being emphasized. Considering all the issues presented, this study presents an analysis of how two major news broadcast, Fox News and CNN discuss the Muslim Travel Ban in the United States of America during the interviews carried out between hosts and guests about the aforementioned event in order to compare and analyze if both news outlets portray Islam and Muslims in the same manner.

## **Methods**

This study followed a qualitative research approach using existing data from newscast recordings available online as the method of data collection. Critical discourse analysis was used since it can be applied as a tool to interpret social interaction (Van Dijk as cited in Mogashoa, 2014). This research approach was chosen because this study sought to analyze how mass media can easily portray explicitly or subtly their version of reality by using language (Ramanathan & Hoon, 2015). Thus, the study analyzed expressions used, the way in which the sentences uttered were constructed and the word choice. The procedure chosen allowed an in-depth exploration into how Muslims are portrayed in two media outlets.

Purposeful sampling was chosen for this study to select the videos to be analyzed from CNN and Fox News. Due to the different opinions both news outlets have had in the past, their discourse in regards to Muslims was compared in order to find differences and/or similarities. The time frame in which the videos were posted is one of the key aspects of the videos' selection, the ones selected were taken from the beginning of 2017 (January, February, or March), mid-year, and around the last months of that year. This was done with the purpose of analyzing what was said when the Travel Ban was first signed by president Donald Trump and how it kept developing throughout the year 2017. It is important to clarify that all the videos selected were from the same period of time so it was feasible to analyze and compare the discourse employed. The videos that were analyzed were limited to Western media and were posted in the following websites: [www.foxnews.com](http://www.foxnews.com), [www.cnn.com](http://www.cnn.com), and their channels on [www.youtube.com](http://www.youtube.com). Twelve videos from both news outlets were selected.

After download and transcription including non-verbal expressions and increase and/or decrease of the volume of speech, and other discourse variations, the software tool named QDA Miner Lite was used to classify and code data. Ruth Wodak's (as cited in Seale et al., 2007), discourse elements and strategies that

serve to create a positive self-representation and a negative other-representation were used to analyze the data collected. In order to carefully examine these strategies, the table below was used to analyze the data collected:

Table 1

Discursive strategies for positive self- and negative other-representation

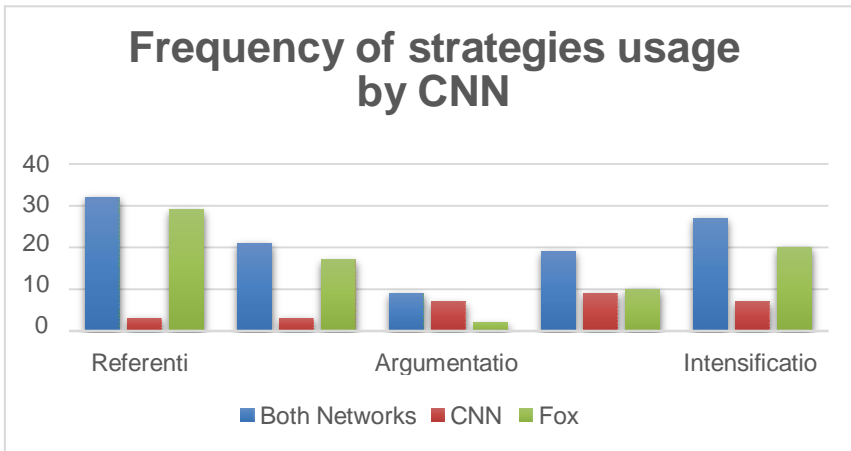
Strategy	Objectives	Devices
<b>Referential/nomination</b>	Construction of in-groups and out-groups	Membership categorization Biological, naturalizing and depersonalizing
<b>Predication</b>	Labelling social actors more or less positively or negatively, deprecatorily or appreciatively	Stereotypical, evaluative attributions of negative or positive traits Implicit and explicit predicates
<b>Argumentation</b>	Justification of positive or negative attributions	Topoi used to justify political inclusion or exclusion, discrimination or preferential treatment
<b>Perspectivation, framing or discourse representation Intensification, mitigation</b>	Expressing involvement, Positioning speaker's point of view Modifying the epistemic status or a proposition	Reporting, description, narration or quotation of events and utterances Intensifying or mitigating the illocutionary force of utterances

Source: Seale, Clive, et al. *'Qualitative research practice'*. London, 2007, pp. 195, *Critical Discourse Analysis*

During the second round of coding, all the comments previously categorized as positive, negative, and neutral were once again categorized as per Ruth Wodak's discursive strategies for positive self- and negative other-representation. After this last and final classification, a comparison and analysis between the implementation of each strategy were conducted.

## Results

Taking into account to Wodak’s (2007) discursive strategies for positive self-representation and negative other-representation, the first graph shows the frequency of the discursive strategies employment by both networks in the videos selected.

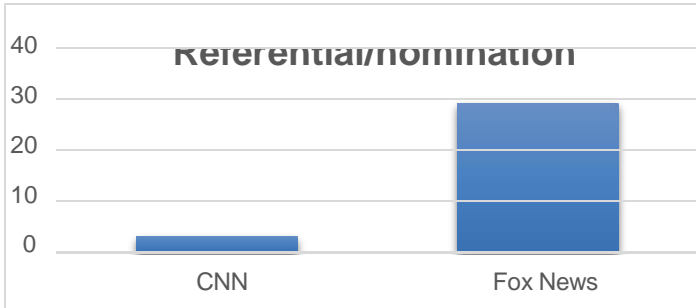


Graph 1. Frequency of usage of each strategy by Fox News and CNN in regards to Muslims and the travel ban.

As can be noticed, Referential/nomination was the most employed strategy, followed by intensification and perspectivation or discourse representation. However, this does not display why or for what purpose it was employed. A detailed description of the results of each strategy previously mentioned and their purposes can be found below.

**Referential/Nomination**

This study found that this strategy was used the most by both networks, though Fox News employed it even more than CNN. In fact, the main purpose of this strategy usage was to portray a negative image of Muslims. The ‘us vs. them’ difference was continuously stated by Fox anchors and guests. They made it clear that the American people (in-groups) were the ones in complete danger by rejecting the travel ban and that their lives were being jeopardized. Whereas the Muslims (out-groups) were depicted as the main cause of danger and that for that reason, the travel ban was needed.



Graph 2. Comparison of the usage of referential/nomination by both networks.

A Fox News anchor stated the following:

...President Trump has promised to do everything within his power to stop radical Islamic terrorists from entering our country and putting you, the American people, in danger. Now he plans on doing that in part by enacting extreme vetting of refugees. However, as we told you last night the all radical obstructionists left here in America is trying to stop the president and by doing so, they are showing that they are perfectly willing to gamble with your lives, the lives of the American people. (Fox News)

In this example, the anchor constructed an in-group by his repetitive and specific word choice. For instance: our country, the American people, your lives, the lives of American people. On the other hand, he created as well an out-group by saying that anyone who opposes to the travel ban is willing to let ‘danger’ and ‘radical Islamic terrorists’ enter their country. He implied that letting Muslims (them) live in America, was like supporting all the future attacks in their country. Other Fox News anchors and guests had also made similar comments employing this strategy. Conversely, on the CNN sample, this strategy was employed only once by a speaker who had the same purpose of creating a category by differentiating them (US citizens) from the rest and making it clear that the Americans are once again the ones unsafe.

...but I think it's a powerful argument that we've established religion in this fashion through this ban that is transparently against Muslims, what happens in Syria, Nash, what happens if if an Iranian national goes to the to Switzerland and comes to an American to America. We're not protected

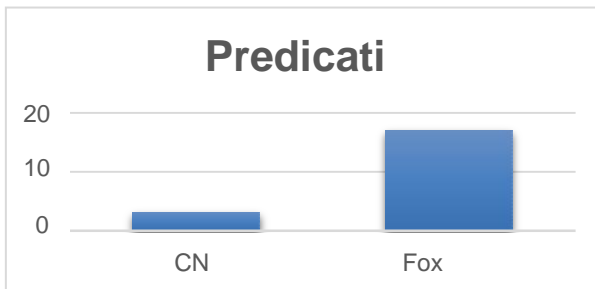
again, we have betting to protect us now and—' (CNN)

On the other hand, this strategy was also used to create in-groups and out-groups but without diminishing Muslims image, although this was done far less frequently. The construction of in-groups and out-groups was still present but with a different intent. For instance, two Fox News' guests and one from CNN stated the following:

\_\_This is part of our compassion, right? As Americans to bringing the most vulnerable from around the world as other countries do as well' (Fox News)

A difference was created between the American people and others, however as it can be seen, it was to show that they are the most powerful group and because of that they have to help Muslims (them), the vulnerable group. As reviewed, this creation of in-groups and out-groups, or \_\_us vs. them' is a discourse that can be easily spotted and utilized in mass media (Sian, Law & Sayyid, 2012).

### Predication



Graph 3. Comparison of the usage of predication by both networks.

Predication was the third most utilized strategy by both networks. Notably, only Fox News employed this strategy with negative intent, meaning that almost all the labels given to Muslims had a negative connotation. Examples of what anchors and guests from this network stated include:

1. \_\_They could do that but there are a lot of them, and we're paying the policeman salary. How about we get the suspects <emphasizes with her hand point out> out of the country. There's no reason to be bringing them in, what are they doing for us? Going on welfare-' (Fox News)

2. (mentioning what was previously about the people from the six banned countries) \_They said they're dangerous. They're like crazy people there who want to hurt us. That's what they said, were they wrong?\_ (Fox News)

These excerpts show that these anchors and guests referred to Muslims as criminals, crazy people, the bad guys, illegal, and serving no real purpose other than damaging the U.S and its citizens. Labelling them in a negative way was a common trait when reporting their opinions in regards to Muslims and to explain why they were supporting the travel ban. On the other hand, there were cases in which the usage of this strategy had a positive purpose; for instance, CNN used predication to defend their posture in regards of being against of the travel ban.

\_Well, you know, each element of this saga is another piece of a psychological trauma that American Muslims are facing. And as we have new developments, it's another reinforcement that this is somehow some us versus them, uh, fight. There's isolation, psychological isolation amongst the American Muslim community and many immigrant communities from the larger narrative that the administration is painting, whether it's a border wall, whether it's deportations, or this travel ban\_ (CNN)

In the example above, CNN's anchor acknowledged that the idea of an \_us vs. them\_ is being strengthened and that is only making the Muslim community suffer. By his word choice, he labelled them as the real victims. Along these same lines, Fox News' guests expressed their concern and disapproval of this ban, pointing out that by enforcing this, more animosity will be created between Americans and Muslims, resulting in Muslims being the real victim as seen in these examples:

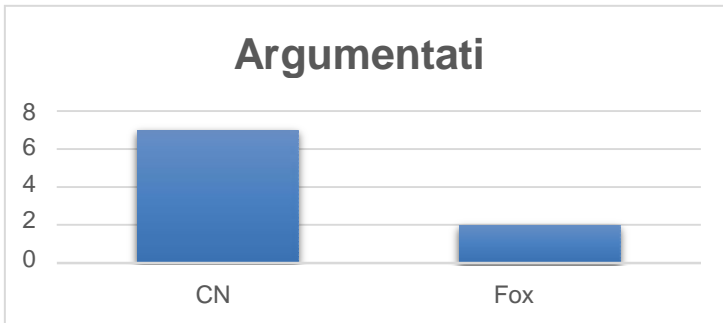
\_Sorry, I disagree completely because the biggest people that are subject to terror by Isis are Muslim and they are victims of terrorism and any-bigger\_ (Fox News)

\_...it means that they have a poor infrastructure, weak central governments and people that are leaving, especially refugees, that are leaving these countries are coming here because they're desperate to live Tucker, they need-\_ (Fox News)

They referred to Muslims as the \_real victims of terrorism\_, \_desperate to live\_, as allies getting their help rejected and ending up being persecuted just for being Muslims. To summarize, this strategy was mostly used with a negative purpose, since as the examples shown, all the labels associated with Muslims were quite explicit and deprecatory. On the other hand, positive use of this strategy showed

that those anchors and guests were actually concerned about Muslims' safety and their future in America. These findings agree with Potter and Wetherell's (1987) that showed the tendency of the United States' media to label Muslims with words that carry a negative connotation which can also be found in other media outlets.

## Argumentation



Graph 4. Comparison of the usage of argumentation by both networks.

It was quite remarkable to find out that this strategy was the least utilized from all five of them. One would think that there would be a reasoning behind any given opinion, especially if it was as controversial as the travel ban is. However, the number of comments using this strategy to justify this measure was significantly fewer than the previous two. The following cases presented are from CNN and Fox News respectively.

1. Uhm, Saudi Arabia is, you know, basically, the o-originator, the inventor of radical Islamic terrorism, it is where Osama Bin Laden came from, it is where Al-Qaeda, in a sense, was born, it is still one of the leading funders of radical Islam around the world, maybe not the country, but people within it, foundations within it' (CNN)
2. I would want it to rain warrants (emphasizes) terrorist warrants, so, I can kick down every door of every possible terrorist, friend of a terrorist, family member of a terrorist. In Israel, if you co hoarded with a terrorist or you had any knowledge of the terrorist attack, we're going to destroy your house. The reason why is because you don't deserve to even live here if you had any knowledge of a potential terror attack. {clip stops playing}' (Fox News)

Both examples employed argumentation with a clear and direct negative purpose, which was to justify their rejection of Muslims and support of the travel ban. On one hand, a CNN's anchor justified his overgeneralization by relying on the actions of just one person, Osama Bin Laden. As a result, he was able to build a direct correlation between Saudi Arabia, its citizens, and radical Islamic terrorism. Whereas on the other hand, a Fox News' guest justified his counter-terror tactics based on what is generally done in Israel. However, the manner in which he initiated his argument was mostly based on using violence against every person who may or may not be related in any way to a possible terrorist. In other words, he hinted the idea of turning every refugee and/or American Muslim citizen into a suspect without a valid reason until proven wrong.

Furthermore, the implementation of this strategy with a more positive intent was mostly done by CNN anchors and guests and in one case by a guest on Fox News stating why he is against this policy

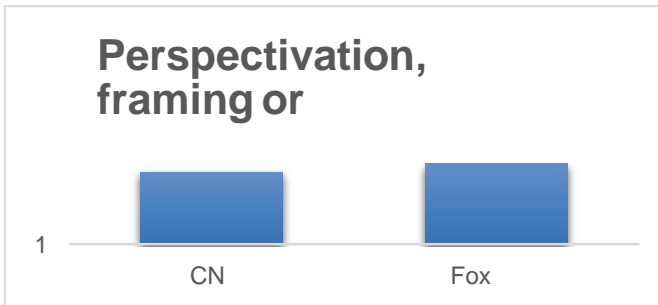
1. Number one, immigrants are not the source of most of the terrorist problems we had, when we did terror threat cases every day, I did four and a half years of these thousands of cases. These are typically native-born Americans or people who have been here a long time. They're not immigrants. Second, let's assume they were, which is incorrect. These aren't the countries you'd pick. I'd look at others. Some of them happen to be American friends, which suggests to me, this list is politicized' (CNN)
2. Well, you know, Tucker, I think the point is that this is this ban was made in the interest of national security. But as we've seen by the way in which it's been revised and continued to be changed that this isn't really about national security. This is about the president trying to make good on a campaign promise to quote "make a complete shutdown of Muslims entering this country". So, this is really about politics and not national security policy making' (Fox News)

In the first example, CNN's anchor utilized this strategy by explaining that this policy is not only damaging Muslims but American citizens as well. The anchor stated that refugees are already risking a lot by fleeing their own countries for the sake of feeling and being safer in America. In the second example, the speaker stated that the travel ban is about politics and not about national security. He explained that this policy may have been presented as a national security matter. However, according to him, this policy is more about Trump's political campaign.

Even though this strategy was not as employed as much the others, it was still

strongly present in the discourse of both networks. The negative purposes for the use of this strategy were mainly based on overgeneralization and prejudice, whereas the positive purposes were based on the fact that there is no evidence to support this policy's approval. Altheide (2007) noted that mass media based most of their arguments against Muslims on the 9/11 attacks; thus, as it was shown in the examples above, mass media may have a tendency to overgeneralize.

### Perspectivation, framing or discourse representation



Graph 5. Comparison of the usage of perspectivation, framing or discourse representation by both networks:

This strategy is usually utilized when a speaker tries to justify their point of view, either on a discriminatory or favorably manner, and an important figure's perspective, narration, or quotation made in relation to that topic can be used to support their claims. Notably, Fox News employed said strategy with a negative purpose more times than CNN did as seen in these examples:

1. What Donald Trump wants to do, what Homeland Security wants to do under him is focus on the criminal illegal aliens and get them out of the United States. Who possibly could object to that? I have no idea what these mayors are thinking about' (Fox News)
2. You know, and Vice Vice President Mike Pence says, "as we are doing everything and anything we can do to continue to make sure that anyone coming into the United States of America does not represent a threat to our communities and our families" when responding to this travel ban and the decision made by the Supreme Court. What else do we need to be doing as right now? This morning I talked to two people who were there

on the day of his Las Vegas attacks, people are worried about what is next in our country, on American soil' (Fox News)

In the first example, the guest used important and well-known figures and entities to support his favorable opinion about the travel ban. By emphasizing on 'who could possibly object to that?', meaning the opposite, he implies that by opposing that idea, you are against powerful politicians and as a consequence, against America. In the second example, the anchor quoted the Vice President, who made a statement supporting the travel ban, and describing an encounter with a regular citizen, whom also gave an opinion about U.S's security and expressed concern about Americans citizens' safety. The final emphasis made by the anchor stressing the word 'our' and specifying he was referring to America.

On the other hand, this same strategy was employed to justify why anchors and guest had a different point of view in comparison to the cases shown above. To be more precise, the comments were made in light of supporting Muslims and rejecting the necessity of implementation of said policy as seen below:.

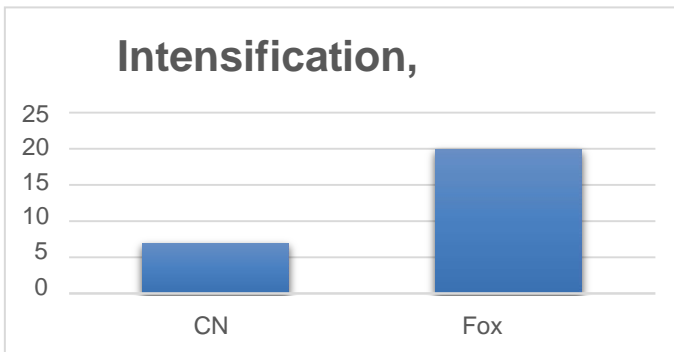
1. Because when you look to intent, there's, uh, no better way to decipher it, than somebody's on words, and we know the president and Rudy Giuliani and others have, you know, said that this is a Muslim ban. And what concerns me is a blanket ban really will just pedal this belief that Muslims, uh, are violent people by nature, it draws no distinguish between, uh, the 99% of Muslims who are peaceful and, uh, 1% just as you have in every religion who would carry out violence and that is actually something that makes us less safe' (CNN)
2. 'It is illegal, 50 years ago a law was passed in this country saying you could not determine immigration status based on national origin, and this is, goes beyond national origin, this is a ban of Muslims]. This is the president telling an entire religion in the, in this world, that they're not welcome in the United United States of Ameri-... [ This this is this is] a ban on Muslims, Rudy Giuliani, who wrote this executive action helped write this policy, said on fox news yesterday that that was a ban on Muslims-' (Fox News)

In these examples, guests from CNN and Fox News respectively, justified their opposition to the travel ban mainly based on what important political figures claimed. They both agreed this was in fact a religious ban trying to pass as a national security matter. Below, the exact fragment from which the examples above based their argument on.

So right when he first announced that he said Muslim ban, he called me up. He said, put a commission together. Show me the right way to do it legally I put a commission together with judge Mukasey, with Congressman McCall, Pete King, whole group of other very expert lawyers on this. And what we did was we focused on instead of religion, [danger], the air areas of the world that create danger for us, which is a factual basis, not a religious basis. Perfectly legal perfectly sensible and that's what the ban is based on it's not based on religion. It's based on places where there are substantial evidence that people...are...sending terrorists into our country' (Fox News)

As it was shown, in order to implement this strategy, whether with negative or positive purposes, all speakers shared their opinion on this matter and utilized what people from recognized entities and important figures with power had claimed in the past to reinforce their point of view. Happer and Philo (2013) note that the most powerful groups, whether political or social, have dominance over what messages are being broadcasted to the audience and that there is a tendency of being favorable to the U.S. and neutral or even hostile to others. The usage of what has been said in the past by these powerful groups might have been done to create a stronger impact on people's opinions.

### Intensification, mitigation



Graph 6. Comparison of the usage of intensification, mitigation by both networks.

This strategy is usually employed when the speaker either intensifies or mitigates the articulation of utterances. This strategy overlapped quite a few times with the ones previously mentioned, and at the same time was one of the most used by both networks. In comparison, Fox News presented more cases in which intensification,

mitigation was employed with a negative purpose than CNN did. Below some of those cases can be found:

1. What Donald Trump wants to do, what Homeland Security wants to do under him is focus on the criminal illegal aliens and get them out of the United States. Who possibly could object to that? I have no idea what these mayors are thinking about' (Fox News)
2. ...put America first, and determine whether these people have a good reason to come here and whether it is in the interest of the American citizens to have them come here-(Fox News)

In these examples the speakers stress words to make them seem like keywords to emphasize their opinion as well as and indirect speech act by turning an assertion into a question. The second speaker created also created an 'us vs. them' stance which is an instance of overlap and an example of how the strategy was use with negative purposes.

This strategy was also found to be used with a positive intent more often on CNN than Fox News, although the way in which all speakers applied this strategy were quite identical as seen below:

1. (when referring to the first version of the travel ban proposed) It was not about national security because the court took into consideration all of the things that went on during the campaign that we're about uh, an anti-Muslim type of regime that Donald Trump was starting'(CNN)
2. That's the biggest effect and that's not gone away because we've got six countries that are almost 100% Muslim and that's the big issue here and we don't have any evidence of the need for this to protect our national security'(CNN)

Both examples presented similarities between each other; for instance, the basis of their argument, which was denying that this policy was a matter of national security. In addition, the negation in their arguments was intensified by a raise of their voices within assertive declarations. The purpose of employment of this strategy was a positive one in regards to the view of Muslims presented. Thus, whether used as a solo strategy or overlapping with other strategies, intensification/mitigation served the purpose of clarifying the intention of whatever was uttered by the speaker as the most subtle variation in the tone of voice may emphasize, conceal, or persuasively display the speaker's intention (Van Dijk,

1998).

## Discussion

Earlier research suggested that western media in general has strengthened the link between Islam and terrorism and Arabs and brutality (Said, 1997). A discourse analysis of newspapers, by Jonathan and Wetherell (1987), found out that the words used to describe Muslims are often the ones with negative connotation and the usage of negative stereotypes by western media was present even before the 9/11 attacks and that media created the 'us vs. them/others', which has worked as a foundation on the discourse on the war on terror (Sian, Law & Sayyid, 2012). In this study, CNN and Fox News used the 'us vs. them' distinction when reporting about the travel ban and Muslims. The portrayal of Americans as the victims and Muslims as the enemies was the path taken by Fox News anchors and guest throughout 2017. Words like 'crazy people', 'dangerous', 'violent', among others, were used to describe Muslims repetitively. Whereas CNN opted to portray Muslims as the victims, though the words 'victim', 'helpless', 'needing to be protected', among others, had still an overall bad connotation. After comparing both discourses, it was found that the words chosen to describe Americans had always a positive connotation. Even so, one CNN guest stated that supporting the travel ban is 'un-American', this may imply that doing something seemingly bad goes against the positive values Americans have and are known for.

Furthermore, this study has shown that the presence of negative stereotypes to describe Muslims in western media has not apparently changed in comparison to previous studies. For instance, Törnberg and Törnberg (2016) indicated that there are many scholarly reports and sources in western media which have continuously shown the employment of stereotypes diminishing Muslims' image and that they always are placed in a context of conflict. Bazzi (2009) also noted that the discourse employed by media about 9/11 is a clear example of how discourse can produce meaningful knowledge and can strengthen the creation of stereotypes which the results of this study support since the type of discourse used in regards to Muslims has not changed. Additionally, this study also found that the discourse employed by CNN and Fox News in regards to Muslims did not change much through 2017 as both networks kept their original stance.

## Conclusion

This study had as its aim to analyze the discourse employed by two North American media networks in relation to Islam in relation to U.S. President Donald Trump's Travel Ban. In response to the first question which sought to find out what type of discourse is employed by CNN and Fox News in regards to the

aforementioned Travel Ban and whether there were any similarities and/or differences, the analysis showed that the discourse used by CNN anchors and guests presented a different portrayal of Muslims in comparison to how Fox News portrayed them. As it was shown, anchors and guests expressed their opinion by rejecting the implementation of the travel ban. Words like unconstitutional, a joke, un-American, anti-Muslim, among others were part of their discourse when describing the policy. Muslims were depicted as the real victims of terrorism, defenseless and seekers of help from stronger and more capable countries, like America. In addition, it appeared that almost all the CNN speakers had a general common ground towards that policy, which was that there is no evidence to support the travel ban being approved by the president of the United States.

By contrast, the majority of Fox News anchors and guests had a remarkably different opinion in comparison to the ones from CNN. The manner in which they employed their discourse when discussing the travel ban was a negative one. They made assertive comments in which they emphasized the ‘us vs. them’ battle. Almost all speakers repetitively created in-groups (Americans) and out-groups (Muslims), where the in-groups were portrayed as victims of all terrorist attacks carried out by members of the out-groups. Muslims were portrayed in a rather deprecating manner. Words like criminals, the bad guys, illegal, crazy people, among others, were used to describe them. As it was indicated in chapter four, there were many differences and only a few similarities in the way both North American networks employed their discourse to portray Muslims.

Regarding the second question, the analysis conducted intended to identify changes in discourse through time, if any, from both networks. However, there were no significant changes. CNN speakers kept their negative opinion in relation to the travel ban throughout 2017 stating that this policy would only lead to consequences, making America look anti-Muslims, anti-Islam, un-American, rejecting all Muslims that had actually helped Americans in the past. Even though the policy was modified three times within that year, speakers pointed out that there was still no need for its implementation and that the new countries added in September, were a failed attempt of refuting the idea that it was an entirely Muslim ban. Whereas Fox News speakers insisted that Americans and their safety was the number one priority and that whoever was against that policy, was against America and its citizens. When the 3.0 version of the travel ban was signed, all speakers agreed that because of the addition of North Korea and Venezuela, it clearly was not a Muslim ban anymore, since the government took into consideration other factors than religion. Additionally, they repetitively stated the need for said policy.

The third and last question was designed to find out which of Wodak’s (2009)

discursive strategies were mostly used to attempt an influence on the viewers. Referential/nomination and intensification/mitigation were found to be the ones most used by both networks. It was shown that anchors and guests repeatedly created in-groups and out-groups and by doing it so, North America's image was being positively reinforced, whereas Muslims' image was being diminished. In addition, the speakers, when attempting to make an emphasis on their arguments, employed intensification, mitigation by raising their voices and making assertive comments, which may have an impact on people's opinions. CNN portrayed Muslims as defenseless and in needs of help, whereas Fox News, well known for its republican tendency, did the complete opposite and highlighted the already existent negative image Muslims have.

The results of this study may not be fully representative due to the sample's size. They can serve as an indication of a tendency but may not represent the views of all news media outlets or anchors. However, they still were found to be quite relevant as they illustrate how two of the most important news outlets worldwide present such divergent views on the same issue. Further research into the use of this type of discourse applied to other groups or in regards to other events might be useful to better understand how the discursive strategies presented in this study are used to create in-group identity and out-group opposition and how these discourses are used in media to influence viewers' opinions..

## References

- Altheide, D. L. (2007). The mass media and terrorism. *Discourse & Communication*,1(3), 287. Retrieved March, 2018, from [https://www.researchgate.net/publication/258131603\\_The\\_Mass\\_Media\\_and\\_Terrorism](https://www.researchgate.net/publication/258131603_The_Mass_Media_and_Terrorism)
- Bazzi, S. (2009) News representations in times of conflict, *Arab News and Conflict: A Multidisciplinary Discourse Study (Discourse approaches to politics, society and culture (DAPSAC), v. 34)* (Vol. 34, pp. 3-5). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Executive Order 13769 of January 27, 2017 - Protecting the Nation From Foreign Terrorist Entry Into the United States. (2017). *The Daily Journal of the Unitated States Government*,82(20).
- Ishak, M. S., &Solihin, S. M. (2012). Islam and Media. *Asian Social Science ASS*,8(7), 263-269.
- Jones, R. H., &Hafner, C. A. (2015). Discourse analysis and digital practices. In A. Chick (Ed.), *Discourse and Digital Practices: Doing Discourse Analysis in the Digital Age* (pp. 3-4). New York: Routledge.
- McCombs, M. (2005). The Agenda-Setting Role of the Mass Media in the Shaping

of Public Opinion.

- Mesic, I. M. (2011). The Perception of the Islam and Muslims in the Media and the Responsibility of European Muslims Towards the Media. 1-4.
- Mogashoa, T. (2014). Understanding Critical Discourse Analysis in Qualitative Research. *International Journal of Humanities Social Sciences and Education*,1(7), 107.
- Poorebrahim, F., &Zarei, G. R. (2013). How is Islam Portrayed in Western Media? A Critical Discourse Analysis Perspective. 2-12.
- Potter, J., &Wetherell, M. (1987). *Discourse and social psychology: Beyond attitudes and behaviour* (p. 5). Sage.
- Ramanathan, R., &Hoon, T. (2015). Application of Critical Discourse Analysis in Media Discourse Studies. *The Southeast Asian Journal of English Language Studies*,21(2), 57-63.
- Ridouani, D. (2011). The Representation of Arabs and Muslims in Western Media. (3), 1-15.
- Said, E. W. (1997). *Covering Islam: How the Media and the Experts Determine How We See the Rest of the World* (1st ed.). New York: Random House.
- Schiffrin, D., Tannen, D., & Hamilton, H. E. (2008). Critical Discourse Analysis. In *The handbook of discourse analysis* (p. 352). Malden, MA: Blackwell.
- Seale, C., Gobo, G., Gubrium, J. F., & Silverman, D. (2007). Critical discourse analysis. In *Qualitative research practice* (pp. 194-195). London.
- Sharma, V. K., Dr, & Sharma, M. K. (2010, December 23). Linguistic discourse analysis: Introduction and structure. Retrieved July 21, 2016, from <https://call-for-papers.sas.upenn.edu/node/39688>
- Sian, K., Law, I., &Sayyid, S. (2012, March). The Media and Muslims in the UK.
- Talbot, M. M. (2008). Introduction: Media and Discourse. In *Media discourse: Representation and interaction* (p. 3). Edinburgh: Edinburgh Univ. Press.
- Törnberg, A., &Törnberg, P. (2016). Muslims in social media discourse: Combining topic modeling and critical discourse analysis. *Discourse, Context & Media - Muslims in Social Media Discourse: Combining Topic Modeling and Critical Discourse Analysis*,13, 132-142.
- Van Dijk, T. A. (1993). Principles of Critical Discourse Analysis. *Discourse & Society*,4(2), 254-260.
- Van Dijk, T. A. (1998). *Ideology: A Multidisciplinary Approach* (pp. 8-218). London: Sage Publications.
- Wodak, R. (2009). The semiotics of racism: A Critical Discourse-Historical Analysis. In *Discourse, of course: An overview of research in discourse studies* (pp. 312-317). Amsterdam: Benjamins.
- Yule, G. (2010). Discourse Analysis. In *The Study of Language* (4th ed., p. 142). New York: Cambridge University Press.



**LE CHOC „FATAL”: L'AMOUR ET L'ART D'AIMER DANS LE LYS  
DANS LA VALLÉE DE BALZAC**

**El shock „fatal”: el amor y el arte de amar en El Lirio en el Valle de  
Balzac**

*Gloria Melgarejo Granada*<sup>24</sup>

**Resumen**

Balzac osa proponer varias teorías acerca del amor en «El lirio en el valle», una novela tan digna de avatares como sus personajes, Félix de Vandenesse y Henriette de Mortsau, quienes se internan en los peligrosos terrenos del amor y cuya trama de sentimientos se descubre mediante cartas personales y la mecánica de las confesiones y revelaciones. El amor imposible entre ambos pareciera ser un ejemplo más del amor cortés, uno entre miles de teorías sobre el arte de amar, y el arte de hacer el amor a las mujeres en el contexto del amor y el cortejo (y como ejemplo, se presenta una doble experiencia), y en donde las doctrinas religiosas y las diferencias nacionales juegan un papel importante, a modo de una mejor ilustración de la mecánica del aprendizaje amoroso. Además de las intrigas dentro de la trama, ¿Cuál sería la opción moral? ¿Cuál sería la lección? ¿Que se debe elegir siempre según las afinidades, las tradiciones o las convenciones sobre el amor? y finalmente, que las revelaciones se convierten a veces en instrumentos de la fatalidad? Las lecciones aprendidas no servirían entonces sino a la educación sentimental de un hombre joven en busca del éxito mundano y, de paso, a la ruina física y moral de una mujer devota y encadenada al matrimonio? La complejidad de la problemática que el eterno Balzac aborda en esta novela responde a un entretendido amoroso que se inscribe más precisamente en algunos elementos específicos de la naturaleza y el paisaje francés.

*Palabras clave:* Balzac-arte de amar- fatalidad- paisaje

**Résumé**

Balzac ose proposer plusieurs théories de l'amour dans *Le Lys dans la vallée*, roman aussi digne de tous les avatars que ses personnages, Félix et Henriette, qui s'internent dans les dangereux terrains de l'amour et qui se découvrent à l'aide des

---

<sup>24</sup>Ex-docente de la licenciatura de Francés, Instituto Superior de Lenguas. Profesora Emérita de Francés, St. Cloud State University, Minnesota, Estados Unidos.  
Correo electrónico: mgmelgarejo@scloudstate.edu

lettres et de la mécanique des confessions et des aveux. Leur amour impossible ne semblerait être qu'un exemple d'amour courtois parmi les nombreuses théories sur l'art d'aimer, et *l'art d'aimer les femmes* (une expérience 'double' est offerte en exemple, un double jeu d'écriture/lecture), va jusqu'à explorer les doctrines religieuses et les différences nationales, pour mieux illustrer toute mécanique de l'apprentissage. En dehors de toutes ces intrigues, le "choix" moral: quelle leçon en tirer? Que l'on doit toujours choisir selon les affinités, les traditions ou les conventions de l'amour et que les aveux deviennent parfois les instruments de la fatalité? Les leçons à tirer de cette affaire ne servent donc qu'à l'éducation sentimentale d'un jeune homme qui veut réussir dans le monde et en passant, à la déchéance physique et morale d'une femme mariée dévouée et enchaînée par un mariage sans amour. La complexité du sujet abordé dans ce roman par l'éternel Balzac répond à ces liens d'un amour inséré plus précisément dans des éléments de la nature et du paysage, où Blanche (Blanche-Henriette de Mortsauf), est la fleur qui règne dans une vallée intime et protégée.

Quelques théories à propos de l'amour (en dehors du mariage) ou du manque d'amour dans le mariage sont à retrouver chez Balzac et son grand projet de la *Comédie Humaine*, où l'on cherchera à mieux comprendre le débat entre les mœurs de la ville et les mœurs de la province, incarné dans les personnages d'Henriette de Mortsauf et de Félix de Vandenesse. Dans Le Lys dans la vallée<sup>25</sup> l'intrigue se développe autour des lettres d'aveux, et l'importance du mot -confessionnel n'échappe à aucun lecteur dans le contexte lié à la religion, au rôle du -confesseur officiel que la dame doit avoir, et aux -confessions qui découlent naturellement du fait de ne pas respecter les conventions sociales auxquelles Henriette semble s'attacher au comble du désespoir. Balzac ajoute donc un élément de fascination avec un réseau de lecteurs qui lisent ces lettres révélatrices, des lecteurs qui eux aussi se cachent. À propos de cette technique narrative, je cite ici les réflexions de Gengembre<sup>26</sup> :

Le statut générique du Lys dans la vallée, ce —montage de textes (Gabrielle Malandain), pose problème. Jean Rousset lui nie la qualité de roman épistolaire et propose de définir cette -longue lettre suivie d'une brève réponse comme un « roman autobiographique au passé ». Nicole Mozet y voit au contraire un roman par lettres —très épuré, et qui ne conserve de la forme épistolaire que ce qui lui est nécessaire pour explorer les limites et les possibilités de la communication entre les êtres. Heinz Weinman, quant à lui, parle d'un -roman autobiographique par lettre,

<sup>25</sup> Toutes les citations du Lys correspondent à l'édition GF Flammarion, 1972.

<sup>26</sup> Gengembre, Gérard. *Honoré de Balzac: Le Lys dans la vallée*. Paris: PUF, 1994.

sorte de genre hybride, qui se révélerait en fait un –roman à la première personnel. (Gengembre 33)

En dehors du débat épistolaire, Claude Roy<sup>27</sup> note que: –On nomme depuis Flaubert ‘éducations sentimentales’ ces autobiographies, déguisées avec plus ou moins de bonheur, où un jeune homme fait ses gammes d’écrivain en nous racontant ses gammes de vivant<sup>l</sup> et Isabelle Dominati<sup>28</sup> met l’accent sur l’aspect confessionnel: –Le Lys dans la vallée est donc le récit d’une confession en abyme: aveu de Félix à Nathalie, commandé par l’aveu d’Henriette, chaîne de l’aveu dans laquelle l’écrit engendre l’écrit et où l’aveu est le marqueur de ce passage, pour ne pas dire de cette passation. Le narrateur, Félix de Vandenesse, –cède une confession élaborée comme une œuvre poétique: –La fiction qui représenterait ces pauvres cœurs opprimés par les êtres placés autour d’eux pour favoriser les développements de leur sensibilité, serait la véritable histoire de ma jeunesse (Le Lys dans la vallée)

On mettra ainsi l’accent sur la double perspective du roman par lettres d’une part, et de l’ouvrage entendu –poétique du narrateur et protagoniste, Félix de Vandenesse, qui en fait esquisse le portrait de plusieurs femmes idéalisées ou vilipendées (sa mère notamment) vers une perfection angélique, ce –lys<sup>l</sup> qui règne dans la vallée intouchable de ses sentiments ou mieux encore, de sa sentimentalité, où finalement Henriette de Mortsauf semblerait accomplir l’idéal, par le sacrifice, de la chair (s’abstenir de l’amour finit par une abstention de tout aliment) d’une femme prisonnière d’un mariage malheureux (autant de personnages balzacien<sup>s</sup> s’y retrouvent), mais à la fois il s’agit d’une mère absolument dévouée et donc incapable de renoncer aux conventions sociales (la maternité, devoir filial ultime, la retient de se livrer aux élans de sa passion pour Félix, une espèce de troisième enfant/amant qui lui fait la cour et dont l’admiration elle cherche à garder à tout prix comme moyen de s’évader d’une union malheureuse, un enfant qu’elle –élèvera<sup>l</sup> à sa façon dans un art d’aimer féminin à l’opposé de l’éducation sentimentale d’un Ovide, par exemple, et plus orienté vers un art d’aimer dont on donne l’exemple de Pouchkine et d’Eugène Onéguine, dans ce cas la –recherche<sup>l</sup> n’ira pas dans le sens de la simple satisfaction des désirs sans un engagement définitif, mais plutôt dans le sens de la transcendance des sentiments, bonheur –angélique<sup>l</sup> que l’on peut tout aussi bien appeler –fantomatique<sup>l</sup>, car cet –ange<sup>l</sup>, âme sœur et fleur symbolique ne semble pas être en mesure de vaincre le diable de la tentation et finira par se laisser mourir de faim et de soif, rendant ainsi

---

<sup>27</sup> *Les soleils du Romantisme*. Paris: Gallimard, 1974, pp. 191-193.

<sup>28</sup> *Aimer ou écrire: de la lettre au roman.* Balzac: Le Lys dans la vallée. Paris: SEDES, 1993, p. 61.

témoignage de sa résistance aux forces des sentiments dévorateurs.

Trompée par ma chétive apparence, une femme me prit pour un enfant prêt à s'endormir en attendant le bon plaisir de sa mère, et se posa près de moi par un mouvement d'oiseau qui s'abat sur son nid. Aussitôt je sentis un parfum de femme qui brilla dans mon âme comme y brilla depuis la poésie orientale. Je regardai ma voisine, et fus plus ébloui par elle que je ne l'avais pas été par la fête; elle devint toute ma fête. Si vous avez bien compris ma vie antérieure, vous devinerez les sentiments qui sourdirent en mon cœur. (Le Lys 58)

D'après la lettre de Félix à Nathalie de Mannerville, celle qui apparaît comme la plus récente de ses conquêtes amoureuses, s'il est poursuivi par un fantôme, s'il cherche à mieux s'excuser devant ses distances et ses réticences, c'est parce qu'il avait rencontré une femme avec qui il partageait beaucoup de choses. Ici l'art d'aimer obéit aux premiers conseils de routine: trouver des points en commun avec l'autre, se reconnaître dans le bonheur (ou le malheur) de l'autre, et à partir de là, retracer un chemin de partage, faire que l'autre soit écouté et compris, que l'autre soit le miroir de son âme, et les amants deviennent, en somme, et en théorie, des âmes sœurs, pour que l'objet du désir ne soit plus capable de concevoir une vie éloigné de son double:

Je lui contai mon enfance et ma jeunesse, non comme je vous l'ai dite, en la jugeant à distance; mais avec les paroles ardentes du jeune homme de qui les blessures saignaient encore [...].

-Nous avons eu la même enfance! dit-elle en me montrant un visage où reluisait l'auréole des martyres [...].

Nous sentant alors jumeaux du même sein, elle ne conçut point que les confidences se fissent à demi entre frères abreuvés aux mêmes sources. (Lys 101)

Et pourtant, ce chemin qui s'avère efficace pour trouver un bonheur (entendu passer pour la plupart des cas, car les galanteries de Félix seront adressées à d'autres femmes, non pas exclusivement à Henriette), peut aussi bien vite virer au tragique, lorsque la puissance de la vertu établie par les conventions sociales rend impossible le triomphe de la galanterie. Balzac ajoute à cette dichotomie quelques nuances où il y a lieu une opposition entre les mœurs de la ville et de la province, entre les coutumes amoureuses des Anglaises et celles des Françaises (et elles sont bien évidemment les modèles à suivre) et un ingrédient essentiel pour le dénouement de ce roman: la jalousie, qui transforme avec violence l'art d'aimer

poursuivi (ou qu'elle tente de poursuivre) par Henriette, car si elle ne succombe pas devant les obstacles posés à son bonheur (avoir le courage de quitter son mari et partir avec son amant), elle ne supporte pas l'intrusion de Lady Dudley, l'Amazone qui envahit sa douce vallée et son domaine pour lui enlever le peu de félicité auquel elle se sent de droit. Elle devient donc à la fin une hypocrite, elle trahit ses principes lorsqu'elle tremble de peur et fait face aux subtilités par lesquelles ces autres femmes (Lady Dudley) peuvent si facilement retenir l'inconstant Félix (elle lui avait donné auparavant sa bénédiction pour qu'il aille dans le monde) mais elle lui déconseille le mariage, tout de même: «Ne vous mariez ni avec l'église ni avec une femme.» Henriette s'épanouit lorsqu'elle peut être en contrôle du cérémonial courtois. Elle éprouve «le dévouement irrésistible» d'un jeune homme à son service, à son plaisir.

Paradoxalement, le mari d'Henriette, M. de Mortsauif donne au jeune Félix le même conseil: « Ne vous mariez pas... » On retrouve alors un fil conducteur où on peut conclure que le bonheur n'est pas à trouver dans l'engagement, toujours une -contraintel pour l'amant à l'heure de réussir. Chez Balzac, l'énigme du bonheur dans le mariage est persistant, et les lois de son époque donnent raison à l'impossibilité de donner une belle recette de bonheur, car l'intérêt et l'argent détournent souvent les couples d'une vie harmonieuse: ici il faut noter qu'il remarque les oppositions entre les rôles des hommes, plus libres et aventureux, et ceux des femmes, retenues par toute sorte de contraintes. Il emploie la logique de la situation, il ne semble pas vouloir -punirl ces femmes infidèles et insatisfaites par l'échec total (c'est le cas de Madame de Mortsauif qui reste malgré tout vénérable par sa vertu et fait pressentir un meilleur destin pour sa fille, Madeleine, qui toute jeune apprécie le degré de l'égoïsme masculin (son père et Félix en l'occurrence). Il n'est pas facile de -jugerl ces femmes soumises au devoir conjugal. Il n'est pas non plus facile de comprendre Henriette, à la fin, lorsqu'elle abandonne, par un retrait volontaire de la vie, ces enfants auxquels elle avait consacré tant de soins et pour qui elle disait avoir abandonné tout espoir de bonheur avec son amant. La question, pour Balzac est donc celle de l'étonnement, de l'incompréhensible du vrai « féminin »? Elles prennent des décisions radicales, ces femmes (Henriette mais rappelons-nous d'Eugénie Grandet, par exemple). Il faut pourtant leur permettre d'acquiescer un certain pouvoir à la fin de l'histoire, lorsqu'elles décident -autrementl, lorsqu'elles refusent de jouer la comédie.

Le film de 1970 est également un document riche pour mieux comprendre l'itinéraire d'un destin et d'une fatalité pour Henriette. Le chétif Félix du début de la narration sera en fait pris en charge par les soins d'une femme qui a l'habitude de soigner deux enfants malades et de les protéger d'un père méprisant et abusif, qui néanmoins sympathise avec un rival, qui devient furieux lors du premier jeu de

tictac : il n'aime pas perdre au jeu, mais peu lui importe, semblerait-il, de perdre une femme qu'il regarde plus comme une de ses possessions et une partie de son héritage. Quoi de plus normal pour M. de Mortsau (qui lui-même souffre d'une maladie qui lui rend presque fou) que de se plaindre de sa femme et de ses enfants tout en se montrant fier de ce qu'elle apporte, en biens, au mariage. Chef de famille et chef comptable, M. de Mortsau ne serait nullement un rival pour le jeune Félix, en pleine carrière d'apprentissage pour devenir un mondain, destiné à se réaliser, lui aussi à travers quelques femmes de sa vie, soit en province, domaine privilégié de Clochegourde, soit à Paris, où règnent ces femmes –étrangères!

Là une Française console le patient par un regard, trahit sa colère contre les visiteurs par quelques jolies moqueries, le silence des Anglaises est absolu, agace l'âme et taquine l'esprit. Ces femmes trônent si constamment en toute occasion que, pour la plupart d'entre elles, l'omnipotence de la *fashion* doit s'étendre jusque sur leurs plaisirs. Qui exagère la pudeur doit exagérer l'amour, les Anglaises sont ainsi; elles mettent tout dans la forme, sans que chez elles l'amour de la forme produise le sentiment de l'art: quoi qu'elles puissent dire, le protestantisme et le catholicisme expliquent les différences qui donnent à l'âme des Françaises tant de supériorité sur l'amour raisonné, calculateur des Anglaises. Le protestantisme doute, examine et tue les croyances, il est donc la mort de l'art et de l'amour. (Le Lys dans la vallée 256)

Un autre aspect de la –fascination! balzacienne dans la *Comédie Humaine* est celui qui rattache la France profonde et l'art d'aimer –le pays!, le terroir, le sens territorial qui persiste dans ce roman et notamment dans l'esprit de Madame de Mortsau. Le domaine et l'extension ou l'expansion du domaine constituent des valeurs essentielles: la référence territoriale à la châtelaine de province, à la noblesse de provincemarque le texte. La vallée a donc une double valeur symbolique.

Une référence à l'art d'aimer qui se modifie selon les nationalités est celle de l'Anglaise, l'Amazone qui peut librement étendre son domaine sur le cœur de Félix et s'épanouir dans la conquête amoureuse, tandis que Mme de Mortsau connaît dès le départ les limites de son pouvoir: son empire sur le cœur du jeune homme n'est que « céleste » sur un plan moral adapté au contexte de la femme mariée, et surtout adapté au rôle de la mère. Pour elle, une mère ne pourrait jamais abandonner ce rôle et se laisser aller aux élans de la passion interdite, mais tout de même, il est question de composer ou recomposer un paysage naturel et moral où

cette passion aurait de la place, si minime soit-elle. Elle est sous la double contrainte du devoir, elle doit éteindre sa fureur, son univers est bien restreint. Mère vertueuse, elle cède pourtant à la colère lorsque la jalousie s'empare d'elle. Seule dans sa vallée très intime, elle peut y régner en compagnie de son fidèle « ami » Félix. Cette amitié fleurit dans les limites de sa contrée, de son château et de cette vallée originaire de l'amour qui les contient. Lorsque cet univers intime est corrompu par la présence des autres, et si le mari abusif perturbait déjà ce panorama, l'Anglaise vient convertir ce paradis paisible en champ de guerre, comparable à l'invasion d'un territoire. Dans l'imagination de la châtelaine, son domaine est sous l'attaque de l'ennemi. La France est envahie et sa douce vallée est menacée. Perdre le contrôle de la situation c'est le début de la défaite pour Mme de Mortsauf, et à partir de ce point, il s'agit de tomber en descente. Libre, elle aurait pu combattre et même gagner, mais prisonnière du dévouement familial, elle devra détourner les forces contre elle-même, au lieu d'étendre son pouvoir, la vie s'éteindra chez elle. Quelle est donc la transcendance de cet amour, de cet art d'aimer? Le jeu de la possibilité et de l'impossibilité, de concevoir le bonheur et aussitôt le malheur d'aimer et d'être aimé, une sorte de bénédiction qui tourne vite à la malédiction. Pour Félix, le débat est moins agaçant, il est malgré tout libre de quitter la contrée de Mme de Mortsauf et d'aller explorer (et respirer) ailleurs. Balzac mettra l'accent sur ce débat à travers l'agonie du Lys et sa lettre d'adieu. Elle doit –oser– tenter la défaite de l'Anglaise ou –oser– le sacrifice, une solution qui lui semble plus logique. Et elle n'a pas tort après tout, d'après le récit de Félix, ces amours entraînent la corruption et la trahison:

« Souvent Lady Dudley, comme beaucoup de femmes, profitait de l'exaltation à laquelle conduit l'excès du bonheur, pour me lier par des serments; et, sous le coup d'un désir, elle m'arrachait des blasphèmes contre l'ange de Clochegourde. Une fois traître, je devins fourbe. » (Le Lys, 219).

Le sacrifice rendra Henriette inoubliable pour Félix, comme le note Nathalie de Mannerville, qui reconnaît par la lettre-ouvrage littéraire l'empire encore puissant de cette femme éteinte sur le cœur d'un amoureux qui se confesse pour mieux justifier ses égarements. La défaite amoureuse, réelle ou imaginaire, n'est pas acceptable pour Mme de Mortsauf, Nathalie ou l'Anglaise. Nathalie n'hésite pas à rompre la relation, et détermine l'échec de la poursuite d'un bonheur durable et possible pour Félix, que l'on imagine donc par la suite en train de reprendre son chemin de conquête (mission de l'éducation —sentimentale). Nathalie n'est pas prête au combat avec le cher —fantôme, sa passion est sans doute bien plus attachée à la vie et aux jeux de l'amour, que celle du Lys qui succombe à la tension

fatale entre les devoirs imposés par la société et ses « contrats » au lieu de suivre les élans du cœur et les « contrats » privés de l'art d'aimer dont il est question dans ce roman. Balzac mène ainsi un processus de conquête sans soumission à la Vertu. La Vertu elle-même, le Lys, est isolée pour théoriser à propos de la possibilité ou non de vaincre les conventions, à noter les distances entre les conventions externes ou sociales, et les conventions internes ou spirituelles de cette femme. Mme de Mortsaufr finit par construire son fantôme, sa vertu ne sera vaincue que par l'abandon de tout espoir de réaliser ou de céder à la volupté, au simple désir. Elle ne captivera pas Félix par des instants de plaisir, par des souvenirs fugaces d'une passion, elle préférera devenir cette fleur qui règne sans contrainte dans un domaine cher au cœur de l'amoureux: son unique vallée où elle sera à jamais invincible.

Ainsi, Balzac nous propose plusieurs théories de l'amour dans *Le Lys dans la vallée*, roman qui a valu à l'auteur quelques difficultés, roman qui a subi les avatars de la création tout aussi bien que les personnages de Félix et Henriette, qui s'internent dans les dangereux terrains de l'amour et qui se découvrent à l'aide des lettres et de la mécanique des confessions et des aveux. Leur amour impossible ne semblerait être qu'un exemple d'amour courtois au milieu des nombreuses théories sur l'art d'aimer, et *l'art d'aimer les femmes* (une expérience 'double' est offerte en exemple), va jusqu'à explorer les doctrines religieuses et les différences nationales, pour mieux illustrer une éducation sentimentale. En dehors de toutes ces intrigues, le "choix" moral: quelle leçon en tirer? Que l'on doit toujours choisir selon les affinités, les traditions ou les conventions de l'amour et que les aveux deviennent parfois les instruments de la fatalité.... Les leçons apprises ne servent donc qu'à l'éducation sentimentale d'un jeune homme qui veut réussir dans le monde et en passant, à la déchéance physique et morale d'une femme dévouée et enchaînée qui cherche enfin sa libération:

[...]Et je le sais, nous nous aimons toujours. Votre faute n'est pas si funeste par vous que par le retentissement que je lui ai donné au-dedans de moi-même. Ne vous avais-je pas dit que j'étais jalouse, mais jalouse à mourir ? Eh! bien, je meurs. Consolerez-vous, cependant : nous avons satisfait aux lois humaines. [...]

La complexité du sujet abordé par l'éternel Balzac répond à ces liens d'un amour inséré plus précisément dans des éléments de la nature et du paysage et l'étude de la volupté en particulier, ce qui nous ramène au roman « Volupté » de Charles Augustin de Sainte Beuve, ouvrage que Balzac s'était proposé de surpasser. Et n'oublions pas une certaine complicité dans les jeux de l'amour, celui de la mère et de ses enfants:

Ni le temps, ni ma ferme volonté n'ont pu dompter cette impérieuse volupté. Je me demandais involontairement : Que doivent être les plaisirs ? [...]

Ah ! Si dans ces moments où je redoublais de froideur, vous m'eussiez prise dans vos bras, je serais morte de bonheur [...]

Votre nom prononcé par mes enfants m'emplissait le cœur d'un sang plus chaud qui colorait aussitôt mon visage, et je tendais des pièges à ma pauvre Madeleine pour le lui faire dire, tant j'aimais les bouillonnements de cette sensation. (Le Lys 283)

Comme conclusion, passons rapidement en revue la réponse de Nathalie à Félix, qui est en fait la réponse d'une autre femme jalouse qui préfère ne pas être comparée ni à la Sainte ni au Démon. « Je ne suis qu'une femme » ... Cachez donc ce que vous m'avez raconté (après avoir demandé des aveux, elle en est déçue et devient méprisante). Nathalie prend un ton de maîtresse envers l'apprenti amoureux et lui commande de ne pas aller raconter ces histoires si tristes à propos d'une femme morte qu'il idolâtre (sentiment que forcément une vraie femme du monde ne saurait partager). Le roman expose donc le conflit entre les femmes réelles et les femmes idéalisées par les fictions de Félix (il se veut poète, après tout), et lorsque le jeune homme pleurniche un peu sur le destin tragique de ses amours avec la châtelaine de Clochegourde, les réponses des femmes réelles sont tranchantes et très ironiques:

Nathalie:

Je renonce à la gloire de vous aimer: il faudrait trop de qualités catholiques ou anglicanes, et je ne me soucie pas de combattre des fantômes. Les vertus de la Vierge de Clochegourde désespéreraient la femme la plus sûre d'elle-même, et votre intrépide amazone décourage les plus hardis désirs de bonheur. Quoi qu'elle fasse, une femme ne pourra jamais espérer pour vous des joies égales à son ambition. (Le Lys, 294)

Et Madeleine:

-Chère Madeleine, lui dis-je à voix basse, qu'avez-vous contre moi ? Pourquoi des sentiments froids quand en présence de la mort chacun doit se réconcilier ?

-Je crois entendre ce que dit en ce moment ma mère, me répondit-elle en prenant l'air de tête qu'Ingres a trouvé pour sa *Mère de Dieu*, cette vierge déjà douloureuse et qui s'apprête à protéger le monde où son fils va périr.

-Et vous me condamnez au moment où votre mère m'absout, si toutefois je suis coupable.

-Vous, et toujours Vous ! (Le Lys275)

## Bibliographie

- Andreoli, M. (1993). — Le Lys dans la vallée ou les labyrinthes du double. | *L'Année Balzacienne* 14: 173-209.
- Balzac, H. (1972). *Le Lys dans la vallée*. Paris: GF Flammarion.
- Bays, G. (1954) -Balzac as Seer. | *Yale French Studies* 13: 83-92.
- Bordas, E. (1993) -L'Inscription du narrataire dans Le Lys dans la vallée. | *L'Information Grammaticale* 59: 46-48.
- Brombert, V. (1988) *The Hidden Reader: Stendhal, Balzac, Hugo, Baudelaire, Flaubert*. Cambridge: Harvard UP.
- Danger, P. (1993) -Le Lys dans la vallée: Balzac contre Sainte-Beuve. | *Revue des Littératures Française et Comparée* 2 (1993): 99-106.
- Davies, H. (1977). -The Relationship of Language and Desire in Le Lys dans la vallée. | *Nottingham French Studies* 16: 50-59.
- Gengembre, G. (1993). -L'enfance de Félix et les ambiguïtés d'un modèle balzacien. | *Balzac, Le Lys dans la vallée*. Ed. José Luis Diaz. Paris: SEDES.
- Gengembre, G. (1994). *Honoré de Balzac: Le Lys dans la vallée*. Paris: PUF.
- Lehtonen, M. (1973). -Les avatars du moi: réflexions sur la technique de trois romans du XIXe siècle rédigés à la première personne: Volupté, de Sainte-Beuve, Lys, de Balzac et La Confession d'un enfant du siècle, de Musset. | *Neuphilologische Mitteilungen* 74: 746-59.
- Malandain, G. (1988). -Dire la passion, écrire Le Lys dans la vallée. | *Romantisme* 18: 31-39.
- Martineau, J. (1993) -Les Soupirs de la sainte et les cris de la fée: les voix du désir dans La Femme de trente ans et Le Lys dans la vallée. | *Revue des Littératures Française et Comparée* 2: 99-106.
- Pasco, A. (1997). *Sick Heroes: French Society and Literature in the Romantic Age, 1750-1850*. Exeter: U of Exeter P.
- Rogers, N. (1983). -The Wasting Away of Romantic Heroines. | *Nineteenth Century French Studies* 11: 246-56.
- Roy, C. (1974). *Les Soleils du Romantisme*.
- Weinman, H. (1975). -Bachelard et l'analyse du roman: Structure des thèmes et des images dans Le Lys dans la vallée de Balzac. | *Revue des Sciences Humaines* 157: 121-41.

