

ÑEMITÿRÃ

Revista Multilingüe de Lengua, Sociedad y Educación



ISSN: 2707-1642 (en línea)
ISSN: 2707-1634 (impreso)

ÑE'Ë
LENGUA
LANGUAGE
LÍNGUA
LANGUE
SPRACHE

Revista Multilingüe de
Lengua, Sociedad y
Educación

Volumen 6 - Número 3 - Diciembre 2024

ÑE'Ë
LENGUA
LANGUAGE
LÍNGUA
LANGUE
SPRACHE

ÑEMITŶRÃ

Revista Multilingüe de
Lengua, Sociedad y Educación

ISSN (en línea): 2707-1642

ISSN (impreso): 2707-1634



ÑEMITÝRÃ

Revista Multilingüe de Lengua, Sociedad y Educación

Volumen 6 – Número 3 – Diciembre 2024

Asunción, Paraguay

Edición: Instituto Superior de Lenguas, UNA, Py

AUTORIDADES:

Dra. Zully Concepción Vera

Rectora

Universidad Nacional de Asunción

Dr. Ricardo Pavetti

Decano

Facultad de Filosofía, UNA

EDITORIA:

Valentina Canese, PhD

Instituto Superior de Lenguas, UNA

Teléfono: +595 21 207599

Avenida España 1009, Asunción, Paraguay

SOBRE LA REVISTA:

ÑEMITÝRÃ, Revista Multilingüe de Lengua, Sociedad y Educación se publica semestralmente en formato impreso y digital desde el Instituto Superior de Lenguas de la Facultad de Filosofía de la Universidad Nacional de Asunción, en Paraguay.

ÑEMITÝRÃ es una revista arbitrada que publica trabajos de investigación inéditos, notas y reseñas sobre temas de investigación en educación, cultura o sociedad en su interrelación con la lengua, ya sea inglés, alemán, portugués, francés, guaraní o español; con el objetivo de difundir y debatir avances e innovaciones. El contenido está dirigido a especialistas, investigadores, docentes y estudiantes del nivel superior

ÑEMITÝRÃ está editada por el Instituto Superior de Lenguas en conjunto con la Dirección de Investigación de la Facultad de Filosofía de la Universidad Nacional de Asunción.

Esta publicación tiene una licencia Creative Commons Atribución
No Comercial - Sin Derivadas 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)



EDITORA EN JEFE

Valentina Canese Caballero, PhD
Instituto Superior de Lenguas, UNA
Paraguay

EDITOR ASISTENTE

Carlos Anibal Peris, PhD
Instituto Superior de Lenguas, UNA
Paraguay

CONSEJO EDITORIAL

Resolución del Consejo Directivo N° 024-40-2018

Lic. Feliciano Acosta,
Instituto Superior de Lenguas, UNA
Paraguay

Dra. Ma. Eva Mansfeld,
Instituto Superior de Lenguas, UNA
Paraguay

Dr. Tadeo Zarratea,
Academia de la Lengua Guaraní
Paraguay

Dr. Carlos Paulino Ferreira,
Academia de la Lengua Guaraní
Paraguay

Mag. Rocio Mazzoleni,
Instituto Superior de Lenguas, UNA
Paraguay

Dra. Magdalena Rivarola,
Instituto Superior de Lenguas, UNA
Paraguay

Dra. Clarissa Menezes Jordão,
Universidade Federal de Paraná
Brasil

Dra. Katherine Mortimer,
University of Texas, San Antonio
USA

Dra. Susan Spezzini,
University of Alabama, Birmingham
USA

Mg. Valeria Vázquez Cubilla,
Instituto Superior de Lenguas, UNA
Paraguay

Dr. Luis Eduardo Wexell Machado,
Instituto Superior de Lenguas, UNA
Paraguay

Dr. Erwin Warkentin,
Memorial University
Canada

Dr. Friedhelm Guttandin,
Universidad Católica "Nuestra Señora de la
Asunción"
Paraguay

Dr. Paulo Astor Soethe,
Universidade de Paraná Brasil
Brasil

Dra. Gloria Medina,
Instituto Superior de Lenguas, UNA
Paraguay

Mg. Gabriela Rojas Caballero,
Instituto Superior de Lenguas, UNA
Paraguay

Dr. Guillaume Candela,
Universidad de Paris Sorbonne
Francia

Mg. Pablo Debuchy,
Instituto de Empresas de Madrid
España

Dra. Estela Mary Peralta,
Instituto Superior de Lenguas, UNA
Paraguay

Dr. José María Rodrigues,
Instituto Superior de Lenguas, UNA
Paraguay

Dr. José Antonio Alonso Navarro,
Universidad del Norte
Paraguay

Dra. Debora Racy Soares
Universidade Federal de Lavras
Brasil

Dr. Rubén González Vallejo
University College Dublin
Irlanda

CONTENIDO

ARTICULOS VARIOS

A 35 años de la caída del Muro de Berlín: reflexiones del Lector del DAAD en Paraguay

Michael Dobstadt 9

Vocabulario de la elaboración del encaje ju y poncho para'i, de Piribebuy

Domingo A. Aguilera Jiménez
Zulma Beatriz Trinidad Zarza
Abelardo Ayala Rodríguez
Esmilse Ramírez
Arnaldo Casco Villalba
Celeste Fleitas Guirland 15

Estudio del vocabulario ferroviario en el habla de exobreros guaranihablantes del Ferrocarril Presidente Carlos Antonio López

Domingo A. Aguilera Jiménez
Abelardo Ayala Rodríguez
Zulma Beatriz Trinidad Zarza
Biera Yboty Cubilla Zodovsky
Esmilse Ramírez
Arnaldo Casco Villalba
Celeste Fleitas Guirland 27

The effects of role-playing games in second language acquisition

Andrés Giménez 40

English language learning through Mixed Reality: A study in Paraguayan public schools

Maura Judith Zalimben Recalde
Sofía Clara Scheid Vázquez 62

CONTENIDO

Inteligencia Artificial y la Enseñanza de Lenguas: Oportunidades y Desafíos en el Aula

Flor Janeth Adriana Arvelo 80

Las Madres de Casas Vacías, de Brenda Navarro

Amanda da Silva Oliveira 88

Editorial

Diálogos entre tradición e innovación: perspectivas contemporáneas en el estudio de las lenguas

Equipo editorial

La tercera entrega del volumen 6 de ÑEMITÿRÃ emerge en un momento crucial para los estudios lingüísticos y educativos en Paraguay y América Latina. La revolución tecnológica, las transformaciones socioculturales y los retos emergentes en la enseñanza de lenguas demandan una reflexión profunda y multidisciplinaria, materializada en siete investigaciones que abordan distintas facetas de la realidad lingüística contemporánea.

La riqueza del guaraní, piedra angular de la identidad lingüística paraguaya, se manifiesta a través de las investigaciones del equipo liderado por Domingo A. Aguilera Jiménez. Sus hallazgos sobre el vocabulario del *encaje ju y poncho para'i* en Piribebuy trascienden el registro terminológico para convertirse en testimonio vivo del patrimonio cultural paraguayo. Paralelamente, su exploración del léxico ferroviario entre exobreros guaranihablantes del Ferrocarril Presidente Carlos Antonio López revela la extraordinaria capacidad adaptativa del guaraní frente a las innovaciones tecnológicas.

La pedagogía lingüística en la era digital cobra protagonismo a través de tres perspectivas complementarias. La propuesta de Andrés Giménez sobre la implementación de juegos de rol en la adquisición de segundas lenguas abre nuevos horizontes en la integración de elementos lúdicos al aprendizaje. Por su parte, la investigación de Zalimben Recalde y Scheid Vázquez explora las posibilidades de la realidad mixta en la enseñanza del inglés dentro del sistema público paraguayo, evidenciando el potencial democratizador de las nuevas tecnologías. La contribución de Arvelo profundiza en las implicaciones de la inteligencia artificial para la enseñanza lingüística, desentrañando tanto sus promesas como sus desafíos inherentes.

Las dimensiones histórica y cultural se entrelazan en dos análisis fundamentales. La mirada reflexiva de Michael Dobstadt sobre las tres décadas y media transcurridas desde la caída del Muro de Berlín, contemplada desde su rol como Lector del DAAD en Paraguay, ilumina las intrincadas conexiones entre acontecimientos históricos y dinámicas educativas binacionales. En el ámbito literario, Amanda da Silva Oliveira desentraña las complejidades de la maternidad en "Las Madres de Casas Vacías" de Brenda Navarro, estableciendo vínculos reveladores con las discusiones contemporáneas sobre género y sociedad.

El capital metodológico desplegado en las investigaciones presentadas refleja la complejidad inherente a los fenómenos lingüísticos y educativos contemporáneos. La integración de aproximaciones cuantitativas y cualitativas, junto al diálogo entre análisis empíricos y reflexiones teóricas, testimonia la madurez alcanzada por la investigación lingüística regional.

El carácter multilingüe de ÑEMITỸRÃ se reafirma en la convivencia armónica de trabajos en español, inglés y sobre el guaraní, materializando nuestro compromiso con la diversidad lingüística y cultural como pilares del desarrollo académico latinoamericano.

Las líneas de investigación exploradas auguran senderos prometedores para futuros estudios en lingüística, educación y análisis cultural. La confluencia entre innovación tecnológica y enseñanza de lenguas, la vitalidad de las lenguas indígenas y el escrutinio de fenómenos socioculturales contemporáneos se perfilan como territorios fértiles para próximas indagaciones.

La materialización de la presente edición ha sido posible gracias al compromiso de autores y revisores, cuyo rigor académico continúa elevando los estándares de nuestra publicación, así como a la comunidad lectora, cuya receptividad alimenta la búsqueda constante de la excelencia académica.

Tipo: Artículo original - **Sección:** Artículos varios

A 35 años de la caída del Muro de Berlín: reflexiones del Lector del DAAD en Paraguay

Als DAAD-Lektor in Paraguay: Anmerkungen zum 35.
Jahrestag des Mauerfalls

Michael Dobstadt

*Universidad Nacional de Asunción, Facultad de Filosofía,
Instituto Superior de Lenguas
Asunción - Paraguay*

<https://orcid.org/0000-0002-5561-3467>

e-mail: asuncion.una@daad-lektorat.de

Recibido: 6/10/2024
Aprobado: 13/12/2024

RESUMEN

El texto analiza el impacto y las consecuencias de la caída del Muro de Berlín en 1989, tanto para Alemania como para el mundo. El autor parte de su experiencia personal viendo el evento por televisión y describe cómo, contrario a las expectativas, el Muro cayó iniciando una serie de transformaciones globales. Tras la reunificación alemana, el mundo experimentó una acelerada globalización que trajo consigo tanto oportunidades como desafíos: aumentó la migración, surgieron nuevos conflictos internacionales y se intensificó la crisis climática. En respuesta a esta creciente complejidad, han surgido movimientos autoritarios que buscan el aislamiento, como evidencia el éxito del partido AfD en Alemania. En este contexto, el autor describe su rol como Lector del DAAD en Paraguay, enfatizando la importancia de preparar a los estudiantes para comprender esta Alemania más compleja y contradictoria, promoviendo el intercambio académico y la cooperación internacional como verdadero legado de 1989.

Palabras clave: Muro de Berlín; globalización; migración; intercambio académico; crisis climática.

ZUSAMMENFASSUNG

Dieser Text analysiert die Auswirkungen und Folgen des Falls der Berliner Mauer im Jahr 1989 – sowohl für Deutschland als auch für die Welt. Der Autor schildert seine persönliche Erfahrung, als er das Ereignis im Fernsehen verfolgte, und beschreibt, wie die Mauer unerwartet fiel und eine Reihe globaler Transformationen auslöste. Nach der deutschen Wiedervereinigung erlebte die Welt eine beschleunigte Globalisierung, die sowohl Chancen als auch Herausforderungen mit sich brachte. Dazu zählen verstärkte Migration, das Entstehen neuer internationaler Konflikte und die Verschärfung der Klimakrise. Als Reaktion auf diese zunehmende Komplexität gewannen autoritäre Bewegungen an Einfluss, die Isolation anstreben – wie der Erfolg der AfD in Deutschland verdeutlicht. In diesem Kontext beschreibt der Autor seine Tätigkeit als DAAD-Lektor in Paraguay. Er hebt hervor, wie wichtig es ist, Studierende auf das Verständnis eines komplexeren und widersprüchlicheren Deutschlands vorzubereiten. Dabei betont er die Rolle des akademischen Austauschs und der internationalen Zusammenarbeit als wahres Vermächtnis von 1989.

Schlüsselwörter: Berliner Mauer; Globalisierung; Migration; akademischer Austausch; Klimakrise.

Texto traducido al español por: Valeria Vázquez, M.A.

Conflictos de Interés: ninguno que declarar

Fuente de financiamiento: sin fuente de financiamiento.

DOI: <https://doi.org/10.47133/NEMITYRA20240603c-A1>

BIBLID: 2707-1642, 6, 3, pp. 9-14

Editor responsable: Valentina Canese (<https://orcid.org/0000-0002-1584-7322>). Universidad Nacional de Asunción, Facultad de Filosofía, Instituto Superior de Lenguas, Paraguay.

En español

Cuando el 9 de noviembre de 1989 en el Muro de Berlín las tropas fronterizas de la RDA abrieron el paso, al igual que muchas personas en Alemania, seguí el acontecimiento embelesado por televisión. Apenas en julio de ese año había yo estado frente a esa construcción erigida en 1961, convencido como la mayoría de mis compatriotas del Este y del Oeste de que el Muro -como había dicho el entonces Jefe de Estado de la RDA, Erich Honecker- se mantendría en pie otros 100 años.

Como todos sabemos, aquello fue un error. Las consecuencias de la caída del Muro fueron de gran alcance, inicialmente para los alemanes: Terminó el peligro de que Alemania se convirtiese en un campo de batalla entre la OTAN y el Pacto de Varsovia; un año después, el país se reunificó, la llamada «cuestión alemana» (¿dónde se sitúan las fronteras de Alemania?) se resolvió de una vez por todas con el llamado Tratado 2+4. Hasta cierto punto, como alemán/alemana en 1989/90, se podía pensar que se estaba ante el fin de la historia (como el historiador estadounidense Francis Fukuyama caracterizó el final del conflicto sistémico en un libro muy aclamado en aquella época). Pero esto también resultó ser un engaño. Más bien, tras la caída del Muro de Berlín el mundo se puso en un movimiento cada vez más acelerado: las palabras clave aquí son internacionalización, globalización y un aumento de la migración, que cuestionaron radicalmente o incluso disolvieron los simples esquemas binarios a muchos niveles hacia los que el mundo y también Alemania se habían orientado hasta entonces: políticamente, socialmente y también culturalmente.

Mucha gente acogió este proceso, en el que Alemania empezó a verse por fin como un país de inmigración (algo que ya venía siendo desde los años 50 pero ha rechazado de aceptar obstinadamente) y se convirtió en una sociedad de migración. Pero lo que muchos veían (y ven) como un proceso de modernización hacia una sociedad más abierta y más diversa, desencadenó también temores y una resistencia masiva, a veces violenta, contra los inmigrantes. Este último ya indica que el mundo no sólo se hizo más complejo después de 1989, sino también más conflictivo como se puede apreciar en estos hitos en particular: desintegración de Yugoslavia y las guerras balcánicas a principios de la década de 1990, que dieron lugar a la primera intervención militar real de Alemania desde 1945; el 11 de septiembre de 2001 y la posterior «guerra contra el terrorismo», en la que Alemania también participó con un contingente militar en Afganistán; la «primavera árabe» y la consiguiente guerra civil en Siria; los movimientos de refugiados que siguieron a estos acontecimientos, tematizados en Alemania con un término controvertido como «crisis de refugiados»; la primera en 2015 y luego otra en 2022, desencadenada por el ataque de Rusia a Ucrania, que, sin embargo, ya había comenzado en 2014 con la ocupación y anexión de Crimea (que fue ampliamente ignorada en Occidente, incluida Alemania). Y por encima de todo esto, como sabemos, se encuentra la crisis por el cambio climático (die Klimakrise), que amenaza cada vez más a las personas de todo el mundo y que está exacerbando aún más muchos conflictos y creando otros nuevos, a pesar de que para superarla se necesita más que nunca exactamente lo contrario, es decir, la cooperación a nivel mundial.

Muchos de los acontecimientos mencionados pueden descifrarse como consecuencias directas e indirectas de la caída del Muro de Berlín y, por tanto, del fin del conflicto sistémico de la época. Han desafiado y siguen desafiando enormemente a las personas y, en algunos casos, las han desbordado, lo que en muchos países europeos -pero no sólo en ellos- ha conducido a un fortalecimiento de las pautas e ideologías autoritarias encaminadas a una política de aislamiento y demarcación.

Esta tendencia también puede observarse en Alemania, como demuestra el actual éxito electoral de la derechista populista Alternativa para Alemania (AfD), cuyo lema «Completar el giro» -en alusión al término común para referirse al colapso de la RDA- no está dirigido hacia el futuro, como sugiere la frase, sino que significa exactamente lo contrario, un giro de 180 grados hacia el pasado: Una vuelta al fantasma de una supuesta autonomía nacional y, por tanto, un alejamiento de los parámetros centrales de las políticas estrictamente europeas y de orientación transatlántica de la República Federal de Alemania antes y después de 1990. Este campo político -pero no sólo él- responde al aumento masivo de la complejidad -política, social, cultural- con un deseo de reducirla radicalmente; un patrón de reacción que resulta demasiado familiar en la historia alemana.

Veo mi papel como docente universitario en la disciplina “Alemán como lengua extranjera” en la Universidad Nacional de Asunción y como Lector del DAAD en Paraguay sobre el trasfondo de estos complicados acontecimientos: Mi primera tarea consiste en familiarizar a las/los estudiantes en Paraguay con esta Alemania que se ha vuelto más compleja y en algunos aspectos también más contradictoria y ambigua; tanto en las clases de lengua como en cátedras relativas a estudios culturales y literarios, así como en mi rol de mediador cultural. De esta manera espero poder establecer un requisito esencial en la preparación de los/las estudiantes para el intercambio entre Paraguay y Alemania a nivel académico, que es mi segunda tarea central como Lector del DAAD.

En el contexto descrito, mi rol como Lector es más desafiante que nunca, pero también más importante que nunca, porque se trata también de apoyar a contrarrestar las tendencias al aislamiento antes mencionadas. El Servicio Alemán de Intercambio Académico (DAAD) defiende con su lema «Cambio mediante el intercambio» un trabajo decidido contra estas tendencias y un espíritu de cosmopolitismo, de cooperación internacional y de construcción de puentes más allá de fronteras y líneas de conflicto. Para mí, esta voluntad de apertura y cooperación representa el verdadero legado de la caída del Muro de Berlín en 1989. Sin embargo, tomar partido a favor de la apertura y la cooperación internacional y no, como desgraciadamente ocurre a menudo hoy en día, a favor del cierre y el aislamiento, también significa defender la complejidad y esperar que las/los estudiantes y futuros/as becarios/as la acepten y, si es necesario, que también abracen las contradicciones. Por ejemplo, la Alemania actual tiene una enorme demanda de mano de obra cualificada (lo que abre enormes oportunidades para los/las licenciados/as de Paraguay), pero cada vez puede menos con el concepto de cultura de acogida.

Es una Alemania que todavía se cree campeona del mundo en muchos aspectos, pero que hace tiempo que ha dejado de serlo en muchas áreas. Sin embargo, visto a la luz del día, esto es algo positivo, ya que abre nuevas oportunidades para el diálogo y la cooperación en pie de igualdad, lo cual es un requisito previo para aprender unos de otros y trabajar juntos. Porque -y esto también es un efecto de 1989- el mundo no sólo se ha vuelto más complicado, sino también más interconectado; y los retos globales sólo pueden resolverse juntos, en esa cooperación de igual a igual, como se dice en alemán literalmente: “a la altura de los ojos” (auf Augenhöhe).

En la Alemania de hoy existe un consenso al respecto, aunque precario y discutido, en general apoyado por todas las fuerzas políticas relevantes. Como Lector del DAAD en Paraguay me siento comprometido con este consenso - y con ello con el espíritu de la caída del Muro de Berlín en 1989.

Auf Deutsch

Als am 9. November 1989 in Berlin die Mauer geöffnet wurde, verfolgte ich wie viele in Deutschland das Geschehen gebannt am Fernseher. Im Juli dieses Jahres hatte ich noch vor dem 1961 errichteten Bauwerk gestanden, wie die meisten meiner Landsleute in Ost und West überzeugt davon, dass die Mauer - wie es der damalige Staatschef der DDR, Erich Honecker, ausgedrückt hatte - noch 100 Jahre stehen würde.

Wie wir alle wissen, war dies ein Irrtum. Die Folgen des Mauerfalls waren einschneidend, zunächst für die Deutschen: Die Gefahr, zum Schlachtfeld zwischen Nato und Warschauer Pakt zu werden, endete; ein Jahr später war Deutschland wiedervereinigt, die sog. „deutsche Frage“ - wo verlaufen die Grenzen Deutschlands? - war mit den sog. 2+4-Vertrag ein für allemal gelöst. In gewisser Weise konnte man sich als Deutsche/r 1989/90 am Ende der Geschichte wähnen (wie der amerikanische Historiker Francis Fukuyama damals das Ende des Systemkonflikts in einem vielbeachteten Buch charakterisierte). Doch auch dies sollte sich als Täuschung erweisen.

Vielmehr geriet die Welt nach dem Mauerfall in eine sich zunehmend beschleunigende Bewegung: Stichworte hierfür sind Internationalisierung, Globalisierung und eine Zunahme von Migration, durch die auf vielen Ebenen die einfachen binären Schemata radikal in Frage gestellt oder gar aufgelöst wurden, an denen sich die Welt und auch Deutschland bis dahin orientiert hatten: politisch, gesellschaftlich und nicht zuletzt kulturell. Viele Menschen haben diesen Prozess, in dem Deutschland sich als Einwanderungsland zu begreifen begann (was das Land seit den 1950er Jahren de facto schon war, aber bis dahin nicht bereit war, anzuerkennen) und zu einer Migrationsgesellschaft wurde, als einen Modernisierungsprozess hin zu einer offeneren und diverseren Gesellschaft begrüßt, er löste aber auch Ängste und massive Widerstände aus, die nicht selten zu Gewalt gegen die Migrant:innen führte. Letzteres ist ein Hinweis, dass die Welt nach 1989 nicht nur komplexer und unübersichtlicher, sondern auch konfliktiver wurde - aus deutscher (und damit unvermeidlich eingeschränkter, da eurozentrischer) Perspektive sind hierfür vor allem zu nennen: der Zerfall Jugoslawiens und die Jugoslawienkriege Anfang der 90er Jahre, die für Deutschland den ersten echten Militäreinsatz nach 1945 zur Folge hatten; der 11. September 2001 und der sich daran anschließende „Krieg gegen den Terror“, an dem sich auch Deutschland mit einem militärischen Kontingent in Afghanistan beteiligte; der „Arabische Frühling“ mit dem sich daran anschließenden Bürgerkrieg in Syrien; sowie die dadurch ausgelösten Fluchtbewegungen, die in Deutschland als „Flüchtlingskrisen“ - ein in Deutschland kontrovers diskutierter Begriff - thematisiert wurden: die erste 2015 und dann eine weitere 2022, ausgelöst durch den Angriff Russlands auf die Ukraine, der mit der Besetzung und Annexion der Krim allerdings schon 2014 begonnen hatte (was im Westen, auch in Deutschland, weitgehend ignoriert wurde). Und über all dem liegt bekanntlich die durch den Klimawandel ausgelöste Krise, die die Menschen weltweit immer stärker bedroht und die viele Konflikte weiter verschärft und neue erzeugt, obwohl doch zu ihrer Bewältigung genau das Gegenteil, nämlich weltweite Zusammenarbeit mehr denn je erfordert ist.

Viele der genannten Entwicklungen lassen sich als direkte und indirekte Folgen des Mauerfalls und damit des Endes des epochalen Systemkonflikts entziffern. Sie forderten und fordern die Menschen enorm heraus und überforderten und überfordern sie zum Teil auch, was in vielen Ländern Europas - aber nicht nur dort - zu einem Erstarken von autoritären Mustern und Ideologien geführt hat, die auf eine Politik der Abschottung und Abgrenzung zielen. Diese Tendenz lässt sich auch in Deutschland beobachten, wie die aktuellen Wahlerfolge der rechtspopulistischen „Alternative für Deutschland“ (AfD) zeigen, deren Slogan „Vollende die

Wende“ - eine Anspielung auf die gängige Bezeichnung für den Zusammenbruch der DDR - nicht in die Zukunft gerichtet ist, wie der Satz suggeriert, sondern das genaue Gegenteil, eine 180-Grad-Wende in die Vergangenheit meint: eine Rückkehr in das Phantasma einer vermeintlichen nationalen Eigenständigkeit und damit eine Abkehr von zentralen Parametern der strikt europäisch und transatlantisch orientierten Politik der Bundesrepublik Deutschland vor und nach 1990. Auf die massiv gestiegene - politische, gesellschaftliche, kulturelle - Komplexität wird von diesem politischen Lager - aber nicht nur von ihm - mit dem Willen zu einer radikalen Komplexitätsreduktion geantwortet - ein Reaktionsmuster, das aus der deutschen Geschichte nur zu bekannt ist.

Meine Aufgabe als Universitätsdozent für Deutsch als Fremdsprache und als DAAD-Lektor in Paraguay verstehe ich vor dem Hintergrund dieser komplizierten Entwicklungen: Sie besteht darin, die Studierenden in Paraguay mit diesem komplexer, in mancher Hinsicht auch widersprüchlicher und uneindeutiger gewordenen Deutschland vertraut zu machen; im Sprach- wie im Landeskundeunterricht sowie in meiner Arbeit als Kulturvermittler. Um damit eine wesentliche Voraussetzung zu schaffen für den Austausch zwischen Paraguay und Deutschland auf akademischer Ebene, was meine zweite zentrale Aufgabe als DAAD-Lektor ist. Diese ist vor dem skizzierten Hintergrund zwar anspruchsvoller denn je, aber auch wichtiger denn je, denn es geht dabei auch darum, den genannten Tendenzen der Abschottung etwas entgegenzusetzen.

Für ein entschlossenes Arbeiten gegen diese Tendenzen und für einen Geist der Weltoffenheit, der internationalen Kooperation und des Brückenschlags über die Grenzen und Konfliktlinien hinweg steht der Deutsche Akademische Austauschdienst (DAAD) mit seinem Motto „Wandel durch Austausch“. Dieser Wille zur Öffnung und zur Zusammenarbeit repräsentiert für mich das wahre Erbe des Mauerfalls von 1989. Für die Öffnung und die internationale Zusammenarbeit Partei zu ergreifen und nicht, wie es heute leider vielfach geschieht, für die Schließung und die Abschottung, bedeutet aber auch, für Komplexität einzutreten und den Studierenden wie den zukünftigen Stipendiat:innen Komplexität und ggf. auch Widersprüche zuzumuten. So hat das Deutschland von heute einen riesigen Fachkräftebedarf (was Absolvent:innen aus Paraguay enorme Chancen eröffnet), kann mit dem Begriff der Willkommenskultur aber immer weniger anfangen. Es ist ein Deutschland, das sich noch immer in vieler Hinsicht als Weltmeister wähnt, es aber in vielen Bereichen schon lange nicht mehr ist. Was aber - bei Licht besehen - wiederum positiv ist, denn es eröffnet neue Chancen für den Austausch und die Kooperation auf Augenhöhe, die eine Voraussetzung ist, um voneinander lernen und miteinander arbeiten zu können.

Denn - auch das ist ein Effekt von 1989 - die Welt ist eben nicht nur komplizierter, sondern auch vernetzter geworden; und die globalen Herausforderungen lassen sich nur gemeinsam, in einer solchen Kooperation auf Augenhöhe lösen. Darüber besteht im heutigen Deutschland ein - wenn auch prekärer, wenn auch angefochtener, aber alles in allem von allen relevanten politischen Kräften getragener - Konsens. Diesem Konsens - und damit dem Geist des Mauerfalls von 1989 - fühle ich mich als Lektor des DAAD in Paraguay verpflichtet.

Referencias

- Wolfrum, E. (2020). Der Aufsteiger: Eine Geschichte Deutschlands von 1990 bis heute. Klett-Cotta. *Este libro ofrece una visión completa del desarrollo de Alemania desde la reunificación hasta la actualidad, abordando los cambios sociales y políticos mencionados en el texto.*
- Münkler, H. (2015). Macht in der Mitte: Die neuen Aufgaben Deutschlands in Europa. Edition Körber. *Analiza el papel de Alemania en Europa después de la reunificación y su transformación de una sociedad dividida a un actor central europeo.*
- Foroutan, N. (2019). Die postmigrantische Gesellschaft: Ein Versprechen der pluralen Demokratie. Transcript Verlag. *Examina la transformación de Alemania en una sociedad de migración y los desafíos asociados con esta transformación.*
- Bade, K. J. (2017). Migration - Flucht - Integration: Kritische Politikbegleitung von der "Gastarbeiterfrage" bis zur "Flüchtlingskrise". Von Loeper. *Proporciona un análisis histórico de la migración en Alemania desde los trabajadores invitados hasta la crisis de refugiados actual.*

Tipo: Artículo original - **Sección:** Artículos varios

Vocabulario de la elaboración del *encaje ju* y *poncho para'i*, de Piribebuy

Vocabulary of the production of *encaje ju* and *poncho para'i*,
in Piribebuy

Domingo A. Aguilera Jiménez

Dirección General de Investigación Lingüística
Secretaría de Políticas Lingüísticas. Asunción - Paraguay
<https://orcid.org/0000-0001-8310-9869>

e-mail: buscahuellas@hotmail.es

Zulma Beatriz Trinidad Zarza

Dirección General de Investigación Lingüística
Secretaría de Políticas Lingüísticas. Asunción - Paraguay
<https://orcid.org/0009-0008-5222-5996>

e-mail: zulmatrinidad@hotmail.com

Abelardo Ayala Rodríguez

Dirección General de Investigación Lingüística
Secretaría de Políticas Lingüísticas. Asunción - Paraguay
<https://orcid.org/0009-0009-5791-6814>

e-mail: abe69ayala@gmail.com

Esmilse Ramírez

Dirección General de Investigación Lingüística
Secretaría de Políticas Lingüísticas. Asunción - Paraguay
<https://orcid.org/0009-0003-5503-4072>

e-mail: esmilseramirez2023@gmail.com

Arnaldo Casco Villalba

Dirección General de Investigación Lingüística
Secretaría de Políticas Lingüísticas. Asunción - Paraguay
<https://orcid.org/0009-0000-3571-5186>

e-mail: acascovillalba@gmail.com

Celeste Fleitas Guirland

Dirección General de Investigación Lingüística
Secretaría de Políticas Lingüísticas. Asunción - Paraguay
<https://orcid.org/0009-0004-5501-7587>

e-mail: cguirla@gmail.com

Conflictos de Interés: ninguno que declarar

Rol de los autores: Domingo A. Aguilera Jiménez: coordinador general. Zulma Beatriz Trinidad Zarza, Abelardo Ayala Rodríguez, Esmilse Ramírez, Arnaldo Casco Villalba y Celeste Fleitas Guirland: equipo técnico.

Fuente de financiamiento: sin fuente de financiamiento.

DOI: <https://doi.org/10.47133/NEMITYRA20240603c-A2>

BIBLID: 2707-1642, 6, 3, pp. 15-26

Editor responsable: Valentina Canese (<https://orcid.org/0000-0002-1584-7322>). Universidad Nacional de Asunción, Facultad de Filosofía, Instituto Superior de Lenguas, Paraguay.

Recibido: 19/4/2024
Aprobado: 23/10/2024

RESUMEN

El presente trabajo consiste en el estudio del lenguaje de especialidad, el vocabulario en lengua guaraní proveniente de la elaboración del encaje ju y del poncho para'i, que se fabrican en la ciudad de Piribebuy, dentro del campo de las tecnologías tradicionales, y la idea de incursionar en él con los tejidos de la artesanía del Paraguay con la demostración de que la lengua materna se mantiene fuerte y autónoma en esta área lingüística. El corpus de la investigación se compone, en una primera parte, de las dos entrevistas realizadas a las artesanas de Piribebuy, una a la de encaje ju y otra a la de poncho para'i, transcritas íntegramente aplicando las convenciones para textos orales y estudiar a las propias hablantes usuarias de la lengua guaraní, con la terminología especializada, y, en una segunda parte, del trabajo realizado con una artesana de la ciudad de Carapeguá para corroborar y aclarar las palabras recogidas de las entrevistas, y tomar fotografías de las cosas existentes, siguiendo el principio metodológico denominado Palabras y Cosas o Wörter und Sachen; es decir, mostrar a través de una fotografía la relación entre «la palabra y la cosa» que ella representa. El vocabulario que arrojó el presente estudio se divide en tres grupos: palabras patrimoniales en guaraní, préstamos del castellano y las formas híbridas o mezclas de ambas lenguas, que proporcionan informaciones referidas a los términos del vocabulario guaraní-castellano del encaje ju y poncho para'i y constituyen una fuente de referencia para los interesados en el estudio de la artesanía paraguaya.

Palabras clave: corpus; artesanía; préstamo; adaptación; encaje; poncho.

ABSTRACT

This research explores into the specialized language of guaraní, specifically the vocabulary associated with the production of encaje ju and poncho para'i in Piribebuy, Paraguay. Situated within the realm of traditional technologies, the study highlights the resilience and autonomy of the mother tongue in the context of Paraguayan craftsmanship. The corpus comprises two comprehensive interviews with Piribebuy artisans, one specializing in encaje ju and the other in poncho para'i, both were transcribed using oral text conventions. Additionally, collaboration with an artisan from Carapeguá further validates and elucidates the terminology gathered from the interviews, accompanied by photographic evidence following the methodological principle of Wörter und Sachen. The vocabulary unearthed in this study is categorized into three groups: heritage Guaraní words, Spanish loans, and hybrid forms or blends of both languages. Finally, these findings serve as a valuable reference for enthusiasts exploring the intricacies of Paraguayan crafts.

Keywords: corpus; craftsmanship; loanword; adaptation; fitting; poncho; encaje ju.

Introducción

El contenido de este trabajo es un tema que nos ha interesado desde un principio, y consiste en un estudio de los subcódigos en la lengua guaraní, en el campo de las tecnologías tradicionales. Como es sabido, estas, por una cuestión natural, se van reemplazando por otras nuevas, más modernas, ahora con mucha mayor rapidez que antes. De este modo, debido a la escasa investigación desplegada en el área, sumada a la condición eminentemente oral de la lengua guaraní, queda atrás un gran caudal léxico, tanto proveniente del guaraní como también en préstamo del castellano, que la lengua pierde con cada tecnología que desaparece. Hemos venido tomando nota de muchos ítems que queremos investigar, y estamos seguros de que cada uno contiene un vocabulario específico, en síntesis, una forma de lenguaje de especialidad dentro de la lengua guaraní, o si se quiere decir, de la «arqueología léxica» de la lengua, como diría algún autor¹.

Algunos de esos campos son, por ejemplo, el vocabulario de la vivienda tradicional (materiales, partes, disposiciones y más), los oficios y las profesiones (agroganadería, pescadería, albañilería, cacería, etc.), la producción tradicional de los alimentos, de tejidos, los medios de transporte tradicionales (el caballo y su equipaje, la carreta, el *karumbe*, la canoa, el ferrocarril, etc.), la medicina tradicional y la recreación.

Finalmente, decidimos investigar el vocabulario de elaboración del encaje *ju* y del poncho *para'i*, que se fabrican en la ciudad de Piribebuy, para lo cual, tras la planificación correspondiente, conformamos un equipo técnico en la Dirección General de Investigación Lingüística (DGIL) de la Secretaría de Políticas Lingüísticas (SPL) y nos trasladamos al lugar donde se fabrican los tejidos. A través de una entrevista guiada a sendas artesanas recogimos un corpus oral, que luego transcribimos conforme los estándares de la transcripción especializada, de donde extrajimos un vocabulario propio de la elaboración de ambas vestimentas. La metodología y los criterios técnicos para el estudio se aclaran en el acápite correspondiente. El presente trabajo se compone de una primera parte donde se realiza una breve reseña de la evolución de los tejidos en el Paraguay, desde las referencias prehistóricas, pasando por las crónicas donde se describen a los primeros habitantes del país, hasta la actualidad.

En la segunda parte se extraen y analizan los vocablos técnicos utilizados en la elaboración de cada tejido, y se ofrece un listado total de ellos, agrupando las palabras patrimoniales del guaraní, los préstamos del castellano y las formas híbridas (palabras o expresiones con formantes en guaraní y castellano, que confluyen al mismo tiempo en la estructura). Para una comprensión más precisa de los vocablos y expresiones estudiados, propios de la elaboración de los tejidos, y, por tanto, de uso restringido en la lengua general, hemos tratado de graficar con unas fotografías, en cuanto fuera posible realizarlas, dichos términos.

En este caso, seguimos el principio metodológico denominado Palabras y Cosas o Wörter und Sachen, que consiste en mostrar la relación entre «la palabra y la cosa» que ella representa. Este principio fue creado por estudiosos romanistas y germanistas de principios del siglo XX, y se considera gravitante en los estudios etimológicos de las lenguas indoeuropeas, como en otros campos de la lingüística.

También publicamos, en los anexos, el corpus completo de las entrevistas realizadas, transcritas conforme a las convenciones de transcripción especializada de los textos orales, desarrollada por el Proyecto para el Estudio Sociolingüístico del Español de España y de América (Preseea), con algunas adaptaciones a la realidad sociolingüística paraguaya.

Por último, nos sentimos sumamente agradecidos por la oportunidad de poder publicar un trabajo sobre uno de los campos más fértiles para las investigaciones lingüísticas empíricas en nuestro país, que son las tecnologías tradicionales; un trabajo sobre los tejidos tradicionales del Paraguay, y comprometemos todo nuestro esfuerzo para que en el futuro podamos seguir publicando otros estudios sobre este y otros temas de interés, desde la SPL.

Con el presente trabajo hemos constatado que una de nuestras lenguas oficiales (el guaraní) sigue manteniéndose muy fuerte y autónoma en los campos de las tecnologías tradicionales, y que este tipo de estudios nos permite conocer muchos recursos nuevos de ella para poder proyectarla, con una planificación oportuna y correcta, hacia un futuro moderno.

Metodología

Confeccionamos el vocabulario a partir de un corpus creado con la transcripción de entrevistas grabadas a dos artesanas, localizadas ambas en la ciudad de Piribebuy. De este modo, recurrimos al corpus como base empírica para listar los vocablos, evitando de este modo cualquier criterio no objetivo que pudiera darse. Nos remitimos a las voces efectivamente referidas por las mismas informantes contando sus propias historias y anécdotas, en una entrevista preparada para que sea lo más natural y espontánea posible.

Para mantener este mismo criterio, las visitamos justamente en sus respectivos hogares, esto es, sin condicionarlas con traslados a otros lugares ajenos al lugar donde viven, o exponerlas con personas extrañas a su día a día. Optamos por la narración de experiencias propias como una manera de propiciar el «habla despreocupada» de las informantes, frente a la posibilidad de las demás formas de «habla cuidada» que proponía Labov (2006b: 631).

Sabido es que la aparición del corpus digital ha cambiado los parámetros de estudio de las lenguas conocidos tradicionalmente. Al ofrecer un amplio volumen de textos basado en ejemplos auténticos de uso, recogidos en situaciones de vida real, el corpus dio a la lingüística tremendas facilidades de estudio en prácticamente todos los aspectos de cada una de las lenguas. En gran medida, en la actualidad el corpus sirve como fuente importante de consulta para generar las recomendaciones de usos estándares de las lenguas en las instituciones rectoras, como serían las academias.

Un corpus lingüístico permite obtener información confiable sobre las palabras utilizadas con más o menos frecuencia en una lengua, permitiendo a los estudiosos y usuarios analizar y conocer qué término es el más adecuado tanto para una traducción, una investigación, estudios o enseñanza del idioma, tales como su morfología, sintaxis y léxico, así como la identificación de los registros formal e informal de la lengua, la pragmática y la sociolingüística.

Por todo lo expuesto, para nuestro estudio de la tejeduría hemos creído oportuno partir de un corpus digital, sabiendo muy bien que elaborar uno lleva mucho trabajo, inversión de recursos y mucho tiempo.

Resultados

En esta sección se presentan en ocho tablas de contenidos los casos hallados con sus respectivos análisis y ejemplos de usos extraídos de las entrevistas a las artesanas de Piribebuy.

I. Vocabulario empleado en la elaboración del encaje ju

Tabla 1. 9 palabras patrimoniales del guaraní

1. **ambopi.** Es una voz guaraní muy antigua, ya registrada por Montoya (1639), quien la traduce como «‘borla’, ‘fleco’». Asimismo, bajo la misma voz, el guaraníólogo incluye un compuesto, *(a)moambopi*, que traduce como «‘hacer flecos, y ponérselos a la ropa’» (31). Los lexicógrafos del siglo XX, Peralta y Osuna (1950), Guasch y Ortiz (1996), Ortiz Mayans (1997) recogieron la misma voz, pero lo llamativo del hecho es que los tres autores reproducen exactamente las palabras del jesuita limeño, en el mismo orden, y no incluyen el compuesto *(a)moambopi*, cuyo uso sí nosotros hemos podido constatar en el presente trabajo, aparte de otra variante, *mombopi*, usado bajo el mismo significado. El *ambopi* tiene la forma de un murciélago, lo cual parece confirmar que comparte la misma raíz del vocablo *mbopi*, que en el guaraní actual designa el animal. «Kyha ambopi osaingopa»: Los flecos de la hamaca están colgados (*Ñe’ëryruguasú*, Celso Ávalos Ocampos, Gran Diccionario, año 2011, p. 21); *amoambopi*: Hacer flecos, (Antonio Ruiz de Montoya, *Tesoro de la Lengua*, año 1639, p. 31. *Ha la pe ambopi ojejapóva ee aorãnte térã ko’ãvarã ikatu a(ve)i*).
2. **ju poguasú.** (Ju, ‘aguja’, *poguasú* ‘grueso’). *Pero omarchaiterei avei// ha ju poguasú/ ha la hilo/↑ hendive*.
3. **kapi’i.** Montoya lo traduce como «‘paja’, ‘heno’», que no variará en los lexicógrafos posteriores a él. *Yma’akue kapi’i pytãnte ko’ãga takuára(gu)i ojapo hikuái la ika’pi’i rãnguépy(py:pues)*.
4. **kuára guasú.** (De *kuára* ‘agujero, orificio’, y *guasú* ‘grande’). *Kuára* parece ser la forma arcaica de *kua*. Montoya no registra *kuára* en el *Tesoro*; los lexicógrafos posteriores lo traducen como ‘agujero, orificio, caverna’, y lo remiten a *kua*. *Peteĩ ta’ikuara’i ha otro ta’ikuára guasú/ ha upéicha((rõ)) nde (r)econtinua*.
5. **kuara’i.** (De *kuára* ‘agujero, orificio’, e -i diminutivo). *Upé(v)a he’ise ikuara’ivéma’arã(va’erã)*.
6. **moambopi(a).** (Ver *ambopi*).
7. **mombopi(a).** (Ver *ambopi*).
8. **pyaha(ai).** Montoya no registra el término; sí lo hacen todos los posteriores lexicógrafos. Guasch da dos entradas a la raíz: *pyaha*, que define como ‘trama (hilos más cortos transversales de la tela)’; y como verbo, *(ai)pyaha* traduce como ‘tejer, zurcir; vivir, pasarlo, componer (literariamente)’. En nuestro corpus del encaje ju se utiliza de dos formas: una, como predicativo impersonal (*ipyaha*), para describir una malla caída, que ya no es firme, y otra, como ‘tejer’. *Ha ipyahamimíma/ ipyahamimíma/ upéicha ere chéve kuri*.
9. **pyaha(i).** (Ver *pyaha(ai)*).

Fuente: Elaboración propia

Tabla 2. 8 préstamos del castellano

1. **abujéro**. Adaptación de agujero. El *Diccionario de la Real Academia Española* (DRAE) define agujero en su primera acepción como «1. m. Abertura más o menos redondeada en alguna cosa.». Sería un préstamo de adición (Albó, 1970, como se citó en Appel y Muysken, 1996, p. 246); es decir, en guaraní ya existe kua para ‘agujero’, pero se recurre al préstamo porque introduce un matiz nuevo de significado.
2. **bastidor**. El DRAE lo define como «1. m. Armazón que sirve para fijar, encajar o soportar algo como un lienzo, una tela, un cristal de una ventana, etc.». *La che bastidor ha la pe punta aborda hağua oĩ ipo 'ivéva*.
3. **hebra**. El DRAE lo define como «1. f. Porción de hilo, estambre, seda u otra materia hilada, que para coser algo suele meterse por el ojo de una aguja.». *Ha'e oforma 'arã peteĩ hebra, la hilo la ipukukue*.
4. **madeja**. El DRAE lo define como «1. f. Hilo recogido sobre un torno o aspadera, para que luego se pueda devanar fácilmente.». *Peteĩ madeja completo la hilo ha aipurupaite hese*.
5. **molde**. El DRAE lo define como «1. m. Pieza en que se hace en hueco la forma que quiere darse en sólido a la materia que se vacía en él: un metal, un plástico, etc.». *Completoite, ajapopaite chupe, amoĩmba, amomoldepa chupe*.
6. **puntilla**. El DRAE lo define como «1. f. Encaje generalmente estrecho que forma ondas o picos en una de sus orillas y que se pone como adorno en el borde de pañuelos, toallas, vestidos, etc.». *Chéntema nga'u la ajapóva la péicha la ipuntilla, ha la péva la ambopi hína*.
7. **punto**. El DLE lo describe como «7. m. Cada una de las puntadas que en las obras de costura se van dando para hacer una labor sobre la tela. Punto de cadeneta, de cruz, por encima.». *Emomba 'apo tres, seis, nueve, doce, ko 'apete peve oguereko doce punto(s) ore ro'e chupe*.
8. **telar**. En el DLE: «1. m. Máquina para tejer.». *Mba'éichapako héra pe otejeha, upéva héra telar*.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 3. 5 formas adaptadas e híbridas:

1. **amolda(a)** (<amoldar). El DRAE define amoldar como «1. tr. Ajustar algo al molde.». *Oamolda porã ha orredondea porã ha ojapo upévagui... na 'áme oĩvoi hovýva hína peteĩ tia*.
2. **borda(a)** (<bordar). El DRAE lo define como «1. tr. Adornar con bordaduras una tela u otra materia.». *Ha roipuru bastidor roborda hağua*.
3. **encaje ju**. (De *encaje*, y *ju* ‘aguja’). En castellano se denomina *mall*a a este encaje. Se teje sobre bastidores en círculos radiales, formando una malla hecha a mano con hilo, que puede ser fino o relativamente grueso, pero siempre de algodón. *Ore ja roñepyrũmaa roñensaja rojapo hağua la encaje ju roipytyvõ hağua la ore sýpe*.
4. **momólde(a)**. (De *mo-*, partícula de voz coactiva en guaraní, y *molde*). El DRAE define *molde* como «1. m. Pieza en que se hace en hueco la forma que quiere darse en sólido a la materia que se vacía en él: un metal, un plástico, etc.». La voz *momólde* se traduce como ‘dar molde’ a algo.
5. **rredondea(a)** (<redondear). El DRAE lo define «Poner redondo algo». En guaraní existe *mboapu'a*, equivalente exacto del préstamo, por lo que el caso parece tratarse de un préstamo de adición (ver *abujéro*). *Oamolda porã ha orredondea porã*.

Fuente: Elaboración propia

II. Vocabulario empleado en la elaboración del poncho *para'i*

Tabla 4. 10 palabras en guaraní:

1. **arasa poty.** (De *arasa* 'guayaba', y *poty* 'flor'). Dibujo parecido a la flor del guayabo. *Che sy ojapo la ko'ã mokõi dibújonte voi, la arasa poty ha la rombo ha upéi katu che ambohovéro hoverove.*
2. **he'y.** Montoya lo registra *hey* y lo traduce como «astil, punta de flecha, huso, espiga». Los demás diccionarios lo traducen «'huso', 'rueca'»; Guasch y Ortiz lo registran *he'y* (sin nasal). *He'y* Utensilio con una rueda movida mediante un pedal que sirve para hilar. *Ñe'ëryru ikuaapavêva guarani.* Editorial Guaraní, ary 2002, p. 80 (*Che amopyryrÿi jepe'akue avei la he'y*).
3. **juru.** El vocablo está registrado como 'boca' por Montoya, y en los tres diccionarios del siglo XX. Solo Peralta y Osuna lo consignan bajo una segunda acepción como «abertura». Este significado parece tener solo en el campo de la vestimenta, como lo atestigua nuestro ejemplo. *Ha reheja chupe la ijuru kuararã ha upéi katu rembojoapy, pépe ojekuaavoi la ojoapyhahína pe mbytépe.*
4. **ka'ygua.** Guasch y Ortiz lo traducen como «porongo, mate (calabacita para la infusión o el té)». *Ápe la ndee ka'ygua'i/ ha ha'e amo ojevolea la itórno he'ingo.*
5. **ka'ygua'i.** (De *ka'ygua* 'porongo', e -i diminutivo). (Ver *ka'ygua*).
6. **myangy'o(a).** No está registrado en ninguno de los diccionarios guaraníes, desde el *Tesoro de Montoya*. Encontramos una referencia en el libro *Folklore del Paraguay*, de Dionisio González Torres (1995, p. 494), donde el autor anota la palabra, pero con una ligera modificación en una vocal. Lo consigna *myongy'ó* en lugar de *myangy'o*, como nosotros transcribimos de la informante (no sabemos si es error ortográfico del libro). «El trabajo comienza con el myongy'ó», escribe el profesor en su obra, «que consiste en deshacer los carretes o conos de hilo y formar nuevos hilos más gruesos juntando cuatro hilos blancos (12 carretes) con cuatro hilos negros (20 carretes) en sentido longitudinal». *Ha la ñemyangy'o hina la estaca mokõi remoĩ/ reñoty.*
7. **ñandu pysã.** (De *ñandu* 'avestruz', y *pysã* 'dedo'). El 'dedo de avestruz' se forma.
8. **porora(i).** (De *po*, 'porción de hilo que se enhebra', y *rora* 'salvado de maíz'). Solo existe un registro de este compuesto, en el diccionario de Guasch y Ortiz, donde se traduce como 'áspero, tosco'. Su composición parece no dejar dudas de que pertenece al área de los tejidos, específicamente –hasta donde hemos investigado–, al del poncho *para'i*. *Ipororapaha hina roikyti/ si pé(v)a rotejévo ore ou pe hilo péicha i- ijapu'a.*
9. **povã(ai).** Está registrado en todos los diccionarios como 'hilar'.
10. **rora(i).** La raíz *rora* está incorporada en los diccionarios posteriores a Montoya, como 'polenta gruesa de maíz' o 'afrecho de maíz'. En el ámbito de la tejeduría, se aplica para designar un tejido no tupido o áspero, basto. También se usa como verbo predicativo impersonal (*irora*), que se traduce como bagazo. (Ver *porora(i)*). *Ãã/ pe iroravéva aje.*

Fuente: Elaboración propia

Tabla 5. 10 préstamos del castellano:

1. **cadena.** *ha emoĩ upépe la ejorapaite la ne cadena ha emoĩ upépe la ne número ocho oĩhápe hína ha eipyso.* DLE. 1. f. Serie de muchos eslabones enlazados entre sí, normalmente metálicos, que sirve principalmente para atar, sujetar o adornar. *Pé(v)a ko icadenambaite hína.*
2. **doce puntos(s).** *ha emomba 'apo, tre(s)/ séi(s)/ nueve/ doce/ ko 'apete pe(v)e oguereko doce puntos(s) ore ro 'e chupe.*
3. **estaca.** DEL. 1. f. Palo afilado en un extremo para clavarlo. *ha 'éngo che ha 'e chupekuéra el número óchopy/ si la cinco metrohápe oĩ mokõi estaca péicha ojováí.*
4. **flequillo.** DLE. 1. m. Porción de cabello recortado que a manera de fleco se deja caer sobre la frente. *Flequillo opaichagua/ ajapopa chugui la faja/ bolsosito umí(v)a hamba 'e/ pe hembyre/ pe ivaikue roipe 'a pe 'a/ rochapĩ chapĩ ha rojapo.*
5. **número ocho.** Se denomina así solo por el parecido al número ocho en el trenzado del hilo. *Emoĩ hese peteĩ hilo/ hilo ferreteria/ hilo un poco grueso/ ha emarca la ne número ocho jovaive.*
6. **punto(s).** DLE. 7. m. Cada una de las puntadas que en las obras de costura se van dando para hacer una labor sobre la tela. Punto de cadeneta, de cruz, por encima. *ndeee ha 'e pe- pe ipúnto (r)ecumplímaramo nde (r)edi(s)minui 'arã(va 'erã) la nde encaje la nde franja peteĩ// ndaha 'éi ojoja oĩondi(v)e (r)ejapo(v)a (r)eína cada uno.*
7. **raya.** DLE. 2. f. Línea que se forma en una superficie por combinación de un color con otro. Camisa de rayas. *Ko bláncov)a oho 4 hilo(s) 3 vece(s)/ ha upéi ko hũ(v)a katu ja ohomahína 8 vece(s) 4 a 4/ ko bláncov)a unavénte 4/ ko negro oho 2 vece(s) 4/ ha rejapoo↑ rehóvo la raya.*
8. **rombo.** DLE. 1. m. Paralelogramo que tiene los lados iguales y dos de sus ángulos mayores que los otros dos. *Ha che sy la ojapo la ko 'ã mokõi dibújonte voi la arasa poty/ ha la rombo/ ha upéi (k)atu che.*
9. **torno.** DLE: 3. m. Máquina que, por medio de una rueda, cigüeña, etc., hace que algo dé vueltas sobre sí mismo, como las que sirven para hilar, torcer seda, devanar, hacer obras de alfarería, etc. *Ápe la ndee ka 'ygua 'i/ ha ha 'e amo ojevolea la itorno he 'íngo.*
10. **viso.** DLE. 4. m. Forro de color o prenda de vestido que se coloca debajo de una tela clara para que por ella se transparente. *Un díape rojapopáma pé(v)a/ ha upéi al día siguiente [romoĩ chupe la viso/ pyhareve/ hée/] pyhareve/ a ka 'aru ja rostiráma/ pé(v)a ko icadenambaite hína.*

Fuente: Elaboración propia

Tabla 6. 3 formas adaptadas y compuestos sintagmáticos híbridos

1. **ñeteñi(o).** DLE. Teñir: 1. tr. Dar cierto color a una cosa, encima del que tenía. *Oñeteñi 'arã/ embopupu 'arã ndaikuaái che mboy diápa voi laa/ ee/ yryvu retyma.*
2. **poncho para 'i.** (De *poncho*, para 'overo', e -i diminutivo). La prenda está descripta en la introducción del presente trabajo. *La poncho para 'i aimete 'akue(va 'ekue) opa.*
3. **somila(a).** *la remyangy 'o hína laa emoñepyrũ ága la estaca rehe laa ee- resomila la hilo ikatu hağúáicha rejapo ko 'ã raya ã(v)a.*

Fuente: Elaboración propia

III. Vocabulario empleado tanto en la elaboración del encaje *ju* como en la del poncho *para'i*

Tabla 7. 4 préstamos del castellano

1. **bordado**. DLE. 1. m. bordado que se hace con punto de cadeneta en un bastidor pequeño, que en la forma se parece al tambor, o en bastidor regular, con una aguja que fija por un extremo en un cabo de palo, hueso o marfil, remata por el otro en un gancho pequeño. *Ha ndapépe bordado oguereko hína pépe mesa ári umí(v)a la oipurú(v)a la hilo hína/ la calida(d) del hilo.*
2. **fleco**. DLE. 1. m. Adorno compuesto de una serie de hilos o cordoncillos colgantes de una tira de tela o de pasamanería. *Ha upéi (k)atu ha 'e kó(v)agui ha ko 'ápe pee ibota mángape pépe omoĩ hese la faja ha la fleco ko 'ápe ijyképe.*
3. **liso**. DLE. 1. adj. Dicho de una superficie: Que no presenta asperezas, adornos, realces o arrugas. *Ha ore ro'e chupe la liso/ péicha nga'u laa / ombohéra 'akue oré(v)e hikuái ha entonces ropyta upé(va)re.*
4. **mercerizado**. DLE. Mercerizar: 1. tr. Tratar los hilos y tejidos de algodón con una solución de sosa cáustica para que resulten brillantes. *Ha la ótrongo imadéja guasu// ha la ipooo/ ee/ me- en forma kuuu mercerizado/ overa.*

Fuente: Elaboración propia

Tabla 8. 1 forma adaptada

1. **teje (a)**. DLE. 1. tr. Formar en el telar la tela con la trama y la urdimbre. *Ojehecha haǵuánte ha pé(v)ama la atejee ahá(v)o chugui ha sapy'ánte ou umi kuñataĩ ojerresivitava hína dee profesora de danza hamba'e.*

Fuente: Elaboración propia

Palabras y cosas

Una parte fundamental en el proceso de elaboración de esta investigación ha sido la de aplicar el principio metodológico denominado Palabras y Cosas o Wörter und Sachen; es decir, mostrar a través de fotografías la relación entre «la palabra y la cosa» que ella representa. En ese sentido, a continuación se presentan algunos ejemplos ilustrativos de los casos ya mencionados y explicados anteriormente:





Fuente de las imágenes: elaboración propia

Conclusiones

En este trabajo de investigación abordamos un tema poco investigado hasta el momento; un estudio de subcódigos en la lengua guaraní, en el campo de las tecnologías tradicionales, para dar a conocer la riqueza léxica en un campo especializado, en este caso, la artesanía, más precisamente los tejidos de encaje *ju* y poncho *para'i*, realizados en la ciudad de Piribebuy, a través de dos artesanas del lugar, ambas guaranihablantes.

Analizamos el caudal léxico utilizado en la elaboración de cada tejido y ofrecemos una lista de esos vocablos, agrupando las palabras propias del guaraní, los préstamos del castellano y las formas híbridas. Para una mayor comprensión de los términos estudiados, propios de la elaboración de los tejidos, y gracias a una artesana de la ciudad de Carapeguá, hemos tratado de graficar con imágenes, si era posible, dichos vocablos, siguiendo el principio metodológico denominado Palabras y Cosas o *Wörter und Sachen*, es decir, mostrar a través de una fotografía la relación entre «la palabra y la cosa» que ella representa.

Como las tecnologías tradicionales se van reemplazando con el paso del tiempo, ahora con más rapidez que antes, la escasa investigación realizada en el área y la condición eminentemente oral del guaraní que, a pesar del caudal léxico importante –términos propios del guaraní, préstamos de otra lengua, con mayor frecuencia del castellano, y en muchos casos el uso de ambas lenguas en forma híbrida o *jehe'a*– sin un registro recopilador de esos vocablos, la tendencia segura es que con la pérdida de esa tecnología tradicional se perderá también ese caudal léxico importante, y justamente por eso creímos interesante esta investigación para rescatar esa rica terminología antes de que desaparezcan los hablantes nativos y conocedores del área.

Con el presente trabajo se demuestra, pues, que el guaraní tiene su importancia en la terminología especializada, concretamente, en la elaboración del encaje *ju* y poncho *para'i*, que se nota en el uso cotidiano de vocablos propios, en las transformaciones lingüísticas ya sea de préstamos y adaptaciones utilizadas cuando se necesitaba o carecía de términos adecuados para nombrar los nuevos fenómenos del entorno, en fin, el habla genuina de las entrevistadas para esta pesquisa.

Estamos seguros de que en cada área del conocimiento hay una terminología específica que podemos denominar lenguaje de especialidad dentro de la lengua guaraní y que falta mucho por hacer en el campo de las tecnologías para evitar que se vayan perdiendo poco a poco por el cambio de paradigmas de la vida misma, actualmente, así como abogar por la posibilidad de renovación de las artesanías en las nuevas generaciones para la elaboración de sus producciones y todo lo que conlleva el cultivo de los saberes, incluido el valioso rescate de la lengua dentro del ámbito de la artesanía paraguaya.

Referencias

- Acosta, F., & Ferreira, C. (2022). Diccionario Ayvuryru guaraní-español español-guaraní. Servilibro.
- Appel, R., & Muysken, P. (1996). Bilingüismo y contacto de lenguas. Ariel.
- Ávalos, C. (2011). Diccionario Ñe'eryguasú [Archivo PDF]. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/516132261/Diccionario-Guarani-De-Celso-Avalos-Corregido-Par-Mauro-lugo>
- Azara, F. (1847). Descripción e historia del Paraguay y del Río de la Plata. Sanchiz.
- Benítez, J. P. (1996). Formación social del Pueblo Paraguayo. El Lector.
- Cabré, M. T. (1993). La terminología: teoría, metodología y aplicaciones. Empúries.
- Diputación de Valladolid. (2013). Joyas del Museo del Encaje de Tordesillas. Autor.
- González Torres, D. M. (1995). Folklore del Paraguay. Litocolor.
- Guasch, A., & Ortiz, D. (1986). Diccionario castellano-guaraní, guaraní-castellano: Sintáctico, fraseológico, ideológico. CEPAG.
- Instituto Paraguayo de Artesanía. (2015). Resolución n.º 093/05. Recuperado de <http://www.artesania.gov.py/historia/index.html>
- Kallfell, G. (2016). ¿Cómo hablan los paraguayos? Gramática del jopara. CEADUC.
- Labov, W. (2006). The Atlas of North American English. University of Pennsylvania.
- Masterman, J. F. (1870). Siete años de aventura en Paraguay (D. Lewis, Trad.). Americana.
- McNaspy, C. J., & Blanch, J. M. (1991). Las ciudades perdidas del Paraguay. Compañía de Jesús.
- Melià, B. (2003). La lengua guaraní en el Paraguay colonial. CEPAG.
- Morínigo, M. A. (1990). Raíz y destino del guaraní. Universidad Católica Nuestra Señora de la Asunción.
- Núñez Cabeza de Vaca, A. (1946). Naufragios y comentarios. (Trabajo original publicado en 1542). Espasa Calpe.
- Ortiz Mayans, A. (1997). Gran diccionario castellano-guaraní, guaraní-castellano: Ñe'ëryru guasu karaiñe'ë-avañe'ë, avañe'ë-karaiñe'ë. EUDEPA.
- Peperkamp, S. (2005). A psycholinguistic theory of loanword adaptations. Berkeley Linguistics Society.
- Peralta, J., & Osuna, T. (1950). Diccionario guaraní-español y español-guaraní: Ñe'enguerirú avañe'e-caraiñe'e ha caraiñe'e-avañe'e. Tupã.

Pérez Hernández, M. C. (2002). Explotación de los corpórea textuales informatizados para la creación de bases de datos terminológicas basadas en el conocimiento. Recuperado de <http://elies.rediris.es/elies18/index.html>

Perna, C. G. (2007). Palabras y cosas: Un recorrido por su historia como escuela y método de la dialectología románica. Grin Verlag. Recuperado de <https://www.grin.com/document/177417>

Plá, J. (1998). Artesanía paraguaya. El Lector.

PRESEEA. (2015). Proyecto para el Estudio Sociolingüístico del Español de España y de América. Recuperado de <http://preseea.linguas.net/>

Real Academia Española. (2014). Diccionario de la lengua española. Espasa.

Rodríguez-Piñero Alcalá, A. I., & García Antuña, M. (2009). Lenguas de especialidad y lenguas para fines específicos: Precisiones terminológicas y conceptuales e implicaciones didácticas. En A. Ruiz de Montoya (Ed.), Tesoro de la lengua guaraní. (Trabajo original publicado en 1639)

Sánchez Mouriz, H. (2015). Préstamos Lingüísticos en la Lengua Española Actual: Italianismos, Latinismos, Arabismos, anglicismos y Galicismos [Archivo PDF].

Schmidel, U. (1948). Crónica del viaje a las regiones del Plata, Paraguay y Brasil. (Trabajo original publicado en 1567). Peuser.

Susnik, B. (1994). Interpretación etnocultural de la complejidad sudamericana. Autor.

Tipo: Artículo original - **Sección:** Artículos varios

Estudio del vocabulario ferroviario en el habla de exobreros guaranihablantes del Ferrocarril Presidente Carlos Antonio López

Railway vocabulary study in the speech of guarani-speaking former workers of the President Carlos Antonio López train

Domingo A. Aguilera Jiménez

*Dirección General de Investigación Lingüística
Secretaría de Políticas Lingüísticas. Asunción - Paraguay*
<https://orcid.org/0000-0001-8310-9869>

e-mail: buscahuellas@hotmail.es

Abelardo Ayala Rodríguez

*Dirección General de Investigación Lingüística
Secretaría de Políticas Lingüísticas. Asunción - Paraguay*
<https://orcid.org/0009-0009-5791-6814>

e-mail: abe69ayala@gmail.com

Zulma Beatriz Trinidad Zarza

*Dirección General de Investigación Lingüística
Secretaría de Políticas Lingüísticas. Asunción - Paraguay*
<https://orcid.org/0009-0008-5222-5996>

e-mail: zulmatrinidad@hotmail.com

Biera Yboty Cubilla Zодovsky

*Dirección General de Investigación Lingüística
Secretaría de Políticas Lingüísticas. Asunción - Paraguay*
<https://orcid.org/0009-0008-6657-0539>

e-mail: bierayboty@gmail.com

Esmilse Ramírez

*Dirección General de Investigación Lingüística
Secretaría de Políticas Lingüísticas. Asunción - Paraguay*
<https://orcid.org/0009-0003-5503-4072>

e-mail: esmilseramirez2023@gmail.com

Arnaldo Casco Villalba

*Dirección General de Investigación Lingüística
Secretaría de Políticas Lingüísticas. Asunción - Paraguay*
<https://orcid.org/0009-0000-3571-5186>

e-mail: acascovillalba@gmail.com

Conflictos de Interés: ninguno que declarar

Rol de los autores: Domingo A. Aguilera Jiménez: coordinador general. Biera Yboty Cubilla Zодovsky, Zulma Beatriz Trinidad Zarza, Abelardo Ayala Rodríguez, Esmilse Ramírez, Arnaldo Casco Villalba y Celeste Fleitas Guirland: equipo técnico.

Fuente de financiamiento: sin fuente de financiamiento.

DOI: <https://doi.org/10.47133/NEMITYRA20240603c-A3>

BIBLID: 2707-1642, 6, 3, pp. 27-39

Editor responsable: Valentina Canese (<https://orcid.org/0000-0002-1584-7322>). Universidad Nacional de Asunción, Facultad de Filosofía, Instituto Superior de Lenguas, Paraguay.

Celeste Fleitas Guirland

*Dirección General de Investigación Lingüística
Secretaría de Políticas Lingüísticas. Asunción - Paraguay*

<https://orcid.org/0009-0004-5501-7587>

e-mail: cguirla@gmail.com

Recibido: 19/4/2024

Aprobado: 2/11/2024

RESUMEN

Este trabajo trata del estudio del vocabulario ferroviario en el habla de los exobreros guaranihablantes del Ferrocarril Presidente Carlos Antonio López, esto porque con la llegada del ferrocarril, como un medio de transporte, los protagonistas de estos cambios tecnológicos fueron siempre guaranihablantes, en su gran mayoría monolingües; asimismo, analiza cómo el hablante y la lengua se adaptaron sin mayores inconvenientes a esta novedad. Para hacerlo aún más confiable se crea un corpus a partir del habla de los mismos exobreros ferroviarios recogido a través de unas entrevistas con algunos informantes que fueron elegidos a través de contactos locales, estos extrabajadores ferroviarios son todos jubilados y viven en algunos pueblos que marcaron el trayecto del tren: Paraguarí, Sapucaí, Villarrica, San Salvador y Encarnación. El objetivo del trabajo es reconocer los neologismos creados a partir de los préstamos, analizar los vocablos técnicos utilizados, a través de la inducción del castellano, en fin, determinar los cambios lingüísticos que produjo el ferrocarril en el habla de los trabajadores ferroviarios guaranihablantes o monolingües en lengua guaraní, en los campos fonético-fonológico, morfosintáctico y léxico-semántico. Considerando la diferencia de desarrollo entre la lengua guaraní y el castellano en ámbitos técnicos, el idioma nativo ha recurrido a los préstamos en la mayoría de los casos para nombrar los nuevos elementos del entorno. En este proceso, la gran mayoría de los préstamos se realizan sin adaptación morfofonética importante, y es mucho lo que se puede aprender acerca de la lengua con el apoyo de las nuevas tecnologías, como el corpus ferroviario. Existe un guaraní oral sumamente vigoroso que le ha permitido a la misma lengua conservar sus rasgos principales o diríamos fundamentales, una lengua aglutinante, incorporante y polisintética.

Palabras clave: préstamo; monolingüe; bilingüe; neologismo; corpus; cambio lingüístico.

ABSTRACT

This research delves into the examination of railway vocabulary within the discourse of Guarani-speaking ex-workers of the President Carlos Antonio López Railway. With the advent of the railway as a way of transportation, the primary agents of these technological shifts were predominantly monolingual Guarani speakers. This study investigates how speakers and the language seamlessly adapted to this innovation. To enhance reliability, a corpus was created from interviews directed with retired railway workers selected through local contacts. These informants reside in towns that marked the trajectory of the train: Paraguarí, Sapucaí, Villarrica, San Salvador, and Encarnación. The objective of this work is to identify neologisms arising from loanwords, analyze technical terms introduced through the influence of Spanish, and ultimately determine the linguistic changes brought about by the railway in the speech of Guarani-speaking or monolingual Guarani railway workers. This encompasses phonetic-phonological, morphosyntactic, and lexical-semantic shifts. In view of the developmental disparities between Guarani and Spanish in technical domains, the native language often resorts to loans to name new elements in the environment. Particularly, many loans occur without significant morphophonemic adaptation. The corpus, constructed from railway discourse, offers valuable insights into the language, highlighting the potential synergy between linguistic analysis and modern technologies. The study underscores the resilience of oral Guarani, enabling the preservation of its core features: an agglutinative, incorporative, and polysynthetic language. To sum up, this study contributes to the understanding of linguistic dynamics in the context of technological change, showcasing the adaptability and evolution of language through borrowed and newly created expressions within the railway domain.

Keywords: loanword; monolingual; bilingual; neologism; corpus; linguistic change.

Introducción

Desde el inicio de la vida institucional de la Secretaría de Políticas Lingüísticas (SPL), ha sido una preocupación de la Dirección General de Investigación Lingüística (DGIL) rescatar los vocablos de las tecnologías tradicionales que se han desarrollado o implantado en el país, y que con el tiempo se van perdiendo con todo su bagaje lingüístico y cultural, suplantados por las tecnologías más recientes. En parte debido al bajo registro escrito de la lengua guaraní – lengua casi exclusivamente oral –, estos cambios van ocurriendo sin que nos demos cuenta y, al final, no queda nada del gran caudal de información que podrían proporcionarnos estas áreas para varios propósitos. Son, por ejemplo, el vocabulario de los oficios o profesiones, la medicina natural (los médicos naturalistas, las enfermedades, las creencias, las prácticas), la caza y la pesca (armas, trampas, conocimientos especializados), la albañilería, la ganadería, la tejeduría, el proceso de la fabricación tradicional de alimentos, como el almidón o la miel de caña, la cría de animales domésticos (la vaca, los caballos, la gallina, el cerdo, etc.), la construcción de la vivienda tradicional (materiales, partes, herramientas, creencias, etc.); los medios de transporte y locomoción (el caballo y su equipaje, la carreta, el karumbe, la canoa), etc.

En el presente proyecto, que denominamos «Estudio del vocabulario ferroviario en el habla de exobreros guaranihablantes del Ferrocarril Presidente Carlos Antonio López», nos hemos propuesto realizar una investigación exploratoria del impacto de esta tecnología en el guaraní paraguayo, en los campos fonético-fonológico, morfosintáctico y léxico-semántico; determinar los mecanismos de asimilación o de creación de neologismos en el guaraní hablado, analizar los vocablos desde las distintas teorías sobre los préstamos, así como determinar los vocablos de especialidad generados en guaraní por inducción del castellano son nuestros objetivos específicos.

Por otra parte, somos conscientes de la complejidad de abordar un estudio como este, donde se analiza un vocabulario técnico en español, pero como préstamos en una lengua indígena de contacto, de menor desarrollo y estatus que el primero. Cuando hablamos de complejidad, incluimos también, en líneas generales, el hecho de la escasa bibliografía sobre el tema particular. En castellano existe una amplia literatura de estudios y documentaciones sobre el ferrocarril, publicados desde los inicios de este medio de transporte en el siglo XIX (Rodríguez Ortiz, 1996), pero no así estudios en situación de bilingüismo como el nuestro.

Desde el punto de vista cultural y tecnológico de Paraguay, como país receptor de la nueva tecnología, el ferrocarril fue una innovación completamente importada, es decir, sin antecedentes en las tecnologías tradicionales autóctonas del país. En este sentido, es distinto el caso de la tejeduría u otros rubros, por ejemplo, en los que la sociedad indígena ya tenía un gran desarrollo a la llegada de los europeos, con lo cual las innovaciones provenientes del contacto con ellos se fueron asimilando como un entronque sobre una práctica tradicional ya asentada, y que a su vez implica siempre un caudal léxico patrimonial importante en la lengua guaraní (Susnik, 1994, pp.18-19; Plá (s.f.), pp.47-59). Sociolingüísticamente, los protagonistas de estos cambios tecnológicos fueron siempre guaranihablantes, en su mayoría monolingües, ya que prácticamente toda la sociedad paraguaya ha sido mayoritariamente monolingüe en la lengua indígena desde la Colonia hasta tiempos bastante recientes, según los especialistas (Melià, 2018, p. 154).

El guaraní no tiene casi registro ordenado del habla real de sus hablantes, y menos aún en un área técnica como lo es el ferrocarril. Por ello, hemos creído oportuno realizar un relevamiento inicial que nos muestra la punta del iceberg del habla en este terreno, ya que el

ferrocarril es una tecnología que ya ha tomado un lugar en la tradición paraguaya, formando parte de nuestro imaginario cultural reciente. Y, lastimosamente, como queda dicho, con el tiempo va desapareciendo con todo su bagaje técnico, cultural y lingüístico porque, sobre todo, van desapareciendo los protagonistas directos de los hechos, que son los exempleados hablantes de la lengua. Creemos que se trata no solo del rescate de un nicho lingüístico, sino que los mecanismos de adaptación de la lengua evidenciados en los textos recopilados podrán servir de base para una planificación instrumental de la lengua, de cara a los nuevos desafíos de la actualidad.

Metodología

El vocabulario se ha confeccionado a partir de un corpus creado con la transcripción de todas las entrevistas grabadas a antiguos empleados del Ferrocarril Presidente Carlos Antonio López, localizados en ciudades del circuito principal de la antigua vía del tren, que incluye Asunción, Paraguarí, Sapucaí, Villarrica, San Salvador y Encarnación. De este modo, recurrimos al corpus como base para el inventario de todos los vocablos, evitando de esta manera, en lo posible, cualquier criterio no objetivo que pudiera darse. Así, hemos procedido a realizar las entrevistas en los respectivos domicilios de nuestros informantes, esto a fin de mantener un ambiente de naturalidad, de confianza y espontaneidad a la hora de expplayarse sobre el tema de nuestro interés, y no exponerlos a contextos extraños a su día a día. Optamos por la narración de experiencias propias como una manera de propiciar el «habla despreocupada» o espontánea de los informantes (Labov, 2006b, p. 631).

Sabido es que la aparición del corpus digital ha cambiado los parámetros de estudio de las lenguas, conocidos tradicionalmente. Al ofrecer un amplio volumen de textos basado en ejemplos auténticos de uso, recogidos en situaciones de la vida real, el corpus dio a la lingüística facilidades de estudio en prácticamente todos los aspectos de una lengua. En gran medida, en la actualidad el corpus sirve como fuente importante de consulta para generar las recomendaciones de usos estándares de las lenguas en las instituciones rectoras, como las academias. Un corpus lingüístico permite obtener información confiable sobre las palabras utilizadas con más o menos frecuencia en una lengua, permitiendo a los estudiosos y usuarios analizar y conocer qué término es el más adecuado tanto para una traducción, investigación, estudios o enseñanza del idioma (Tolchinsky, 2014).

La ubicación de los informantes se ha podido realizar mediante la colaboración de personas allegadas a ellos, en las ciudades de Paraguarí, Sapucaí, Villarrica, San Salvador y Encarnación. La condición fue que fueran guaranihablantes nativos o monolingües en guaraní. A través de los intermediarios, previo acuerdo de conformidad, se fijó con los informantes una fecha para el encuentro, en sus casas, de modo que, como ya hemos referido más arriba, no se apartaran de su ambiente familiar, de sus hábitos de comportamiento lingüístico y las normas socioculturales que rigen en la comunidad y también en la familia, para tratar de lograr así una actividad comunicativa lo más natural posible. La edad de nuestros informantes osciló de entre 50 y 84 años.

El tipo de entrevista propuesto fue el semiestructurado, basado en obtener una narración lo más completa posible de la experiencia personal de trabajo de cada uno de los informantes, su rutina diaria, sus vicisitudes, sus experiencias, sus anécdotas, la memoria vital sobre todos y cada uno de los hechos resaltantes que pudieran recordar y narrar. Para ello, luego de las primeras preguntas de rigor, se ha dejado el hilo narrativo al interés únicamente del informante, con intervenciones de parte del equipo técnico solo en casos muy necesarios para que la conversación siga su curso normal.

Finalmente, trabajamos el listado completo de todos los términos, cada uno como entrada independiente, reproducimos la definición formal de la palabra según definen los diccionarios, y luego acompañamos con los ejemplos de uso extraídos del mismo corpus elaborado para la ocasión.

Resultados

Los sonidos propios del guaraní

Los préstamos empleados por nuestros informantes del ferrocarril presentan adaptaciones propias del guaraní paraguayo moderno, que no son muchas con relación al castellano estándar. Uno de estos sonidos es el alófono de la *ch* española (/tʃ/), que en guaraní se pronuncia /ʃ/, como en *chaveta* [ʃa.βɛ.ta], *gancho* [ˈgã n.ʃo], etcétera. Otro sonido distinto en guaraní se da con la consonante *rr*, que en español es vibrante múltiple alveolar sonora (/r/), mientras que en guaraní es fricativo sibilante sonoro retroflejo (/ʒ/), como en *carrocería* [ka.ʒo.sɛ.ˈria], *ferrocarril* [fɛ.ʒo.ka.ˈʒil]; o en grupos consonánticos como en *tren* [ˈtʒɛn], *tráfico* [ˈtʒa.fi.ko] o *cilindro* [si.ˈlĩŋ.ʒo]. Asimismo, en guaraní se mantiene sistemáticamente la *ll* como consonante lateral palatal (/ʎ/), como en *camello* [ka.ˈme.ʎo], *casilla* [ka.ˈsi.ʎa], etcétera.

Otro de los rasgos propios de la lengua guaraní que se observa en la pronunciación de nuestros informantes es la elisión o debilitamiento de las consonantes finales de palabra, como en *capata* < capataz, *za*, *descarrila* < descarrilar.

La teoría de la integración de los préstamos

Hemos escogido algunos préstamos y los analizamos bajo la teoría de la integración de los elementos extranjeros en una lengua, concretamente tomando el esquema propuesto sobre el tema por el lingüista australiano Michael Clyne (1967). Este autor propone tres etapas de integración de los elementos de préstamo en una lengua, válidas para todo tipo de transferencia (morfosemántica, sintáctica y fonológica). En la primera, el elemento extranjero entra en la lengua prestadora, no se integra y permanece como uso individual o aislado entre los hablantes. En este estado, el préstamo adopta la grafía extranjera, desinencias extranjeras, y se respeta su significado original. Esta etapa también se caracteriza por una abundancia de variantes gráficas y fónicas del elemento extranjero.

La segunda etapa se caracteriza porque el préstamo ya está difundido en la lengua común o en parte de ella, presenta una clara tendencia a la estabilidad y mayor posibilidad de combinación con los morfemas nativos. En el tercer estadio, el elemento extranjero se integra plenamente en la lengua receptora, convertido en préstamo generalizado y se caracteriza porque es habitualmente usado en la lengua común; está completamente integrado en el sistema lingüístico receptor y en el nivel semántico resulta imprescindible en el uso, pudiendo emplearse solo, sin elementos nativos.

Bajo estos supuestos, a continuación, exponemos algunos casos de préstamos extraídos de nuestro corpus. Se trata de sustantivos que han entrado a la lengua y, concomitantemente al uso que se le da como tal, también aparece como radical formando construcciones verbales híbridas, función generalmente destinada a vocablos patrimoniales en el guaraní.

Préstamo nominal como base verbal

Aquí aislamos un préstamo nominal concreto que, como en un doblete, también hace de base léxica para una formación verbal típica del guaraní, donde intervienen prefijos de voz. Se trata de *aceite* y *ñembo'aceite*. El primero se trata de un préstamo directo, sin modificación en su forma o significado: «[...] *oĩ la válvula de aire upépe ha epoi pype* la aceite [...]». El segundo se compone de dos voces del guaraní, la pasiva y la coactiva: «[...] *che aimo'ã ñembo mba'éichaiko* / *ñembo'aceite hağua ra'e*». La voz pasiva se expresa a través de las partículas *je-ñe* e indica que el sujeto es el paciente de la acción del verbo (Krivoshein de Canese, 1983, p. 95). Es una voz que se aplica únicamente a verbos transitivos, convirtiéndolos en intransitivos (Ortiz y otros, 1995, p. 83). La segunda voz es la coactiva, que se construye con *mbo-mo*, y sirve para formar verbos factitivos; puede aplicarse prácticamente a todas las categorías de palabras: sustantivo, adjetivo, pronombre, numeral, verbo o adverbio. Los significados que introduce con la idea de *hacer* pueden traducirse de muchas formas, como 'dar, poner o añadir, proporcionar algo, proveer de algo; convertir, cambiar, alterar' (Guasch, 1983, pp. 197-198). En el caso que nos ocupa, *mbo'aceite* puede traducirse como 'poner-añadir aceite' o 'aceitar', y *ñembo'aceite hağua*, 'para ser aceitado' (un objeto). En este caso concreto es llamativo que el hablante prefiera transitivizar la voz nominal *aceite* con el prefijo *mbo*, antes que prestar directamente el derivado *aceitar*, que ya es transitivo (no necesita *mbo*) para construir la misma idea. Entonces, sería *oje'aceita hağua* 'para ser aceitado'. Pero no podemos hacer conjeturas ni mezclar las cosas, es otro tema que se ha de investigar a fondo. A continuación, presentamos otro caso similar, en *rueda* y *mborruéda*: «*Carretilla puku péicha* / *6 rueda(s) ñamoĩ chupe* [...]». «*Pe omborruédava* / *upé(v)a la ogueraháva chupekuéra*».

Otro grupo de verbos donde ocurre el mismo proceso es el de los predicativos. Estos verbos están formados por raíces nominales y llevan como prefijos de número y persona los mismos morfemas que indican posesión de los sustantivos. Por lo general, son verbos que indican estado, cualidad o posesión (Krivoshein de Canese, 1983, p. 77). El padre Guasch los llamaba «chendales», por su conjugación en la primera persona *che* (Guasch, 1983, p. 115). Al igual que el caso anterior comentado, encontramos en nuestro corpus ferroviario préstamos nominales que se emplean en el habla, sin cambio, y a la par, como formante de verbos predicativos. A continuación, los casos con sus respectivos ejemplos de uso. *Freno*: «[...] *omondohopaita ñande freno ha'e chupe* [...]»; *naifrénoi*: «*Aha kó(v)a ko máquinape ha naifrénoi* [...]». *Pasajero*: «*Pero umí(v)a peñte peikuaa* / la pasajero *ndoikuaái*»; *ndaipasajero hetái*: «[...] *ha'etépe la ndaipasajero hetái* [peteĩ colectivo]». *Pestaña*: «*Pe pestaña la ojapopaitéva*»; *naipestáñai*: «[...] *ha upé(v)a naipestáñai* // *pestaña ro'e ore pe viare ocaláva*».

Los préstamos del español antiguo

En nuestro corpus ferroviario hemos encontrado un caso de préstamo antiguo, que al oído suena como error o adaptación propia del guaraní, pero que se trata de una voz del castellano antiguo, y que al parecer se conserva en el guaraní oral actual, hablado por nuestros propios informantes. Se trata de la voz *chiminea* [ʃi.mi.'ne.a], que en el español actual es *chimenea*, tal como lo registra el Diccionario de la lengua española - DLE (RAE - ASALE, 2022). Pero indagando en los diccionarios históricos de la RAE encontramos que *chiminea* fue registrado como entrada desde 1505 en los autores individuales (Alcalá), y la Academia lo asumió desde el año 1780 en su *Diccionario Usual* (RAE, 2001a). Desde la primera incorporación como entrada, remite la voz a *chimenea*, hasta que, finalmente, desde 1817, deja

de dedicarle una entrada. Con esta mención del fenómeno queremos dejar en claro la necesidad de realizar investigaciones de campo específicas sobre cada uno de estos ítems.

La conservación de la estructura guaraní

A continuación, presentamos los casos que hemos podido identificar en nuestro corpus, en los que se da la supresión de la preposición *de* de forma sistemática, y la frase se estructura en guaraní. Hay un caso en el que también se suprime la preposición *a*.

brazo del tren > *tren brazo*. «Héẽ / upé(v)ape oje'e brazo avei / tren brazo [...]».

cambio de vía > *cambio vía*. «Cambio vía / jaguero va chupe otro la(d)o».

capataz de cambista > *capata cambista*. «[...] peteĩ che tio la capata(z) cambista [...]».

capataz de cuadrilla > *capata cuadrilla*. «[...] No/ ee ha'e capata(z)-nte// capata(z) cuadrilla// ha'e ñeencarga jey'arã umi omba'apó(v)are [...]».

clavo de riel > *clavo riel*. «Clavo riel / especial voi / upé(v)a la ojeclavaha».

jefe de estación > *jefe estación*. «[...] upéi he'i ché(v)e la che jefe estación // terehópy ehesape [...]».

paso a nivel > *paso nivel*. «[...] ymángo oje'e chupe paso nivel ja'e chupe ajé(p)aa pe ruta ohasaha [...]».

tren de cercanías > *tren cercanía*. «Ahendu ko ko'ágã Senado oaproba chupekuéra la ojejapo haña tren cercanía».

tren de pasajeros > *tren pasajero*. «[...] ou peteĩ orden chéve aha haña a(gue)ru tren pasajero Encarnación-gui [...]».

válvula de seguridad > *válvula segura*. «[...] pé(v)a la válvula segura(d)».

Casos de transferencia sintáctica con traducciones parciales

Pasando revista a nuestro corpus, también hemos encontrado casos de préstamos sintácticos en los que un componente está traducido al guaraní, pero el resto de la expresión se mantiene en castellano. Se trata de sintagmas nominales, perífrasis verbales y algunos diminutivos, que podríamos llamar «híbridos», por la característica mencionada que presentan. En el caso de los diminutivos, no se evidencia el modelo castellano, sino más bien parecen propios del guaraní, sobre una base léxica del castellano.

palanca grande > *palanca guasu*. «[...] palanca guasu ejapo peteĩ pé(v)a ha ya ofuncionáma [...]».

arandela > *arandela'imi*. «[...] ñemoinge la tubo // tubo ipyahúva ha ñemoĩ pe arandela'imi pépe [...]».

cojinete > *cojinete'i*. «Pe cojinete'i ocambia chupe omoĩ chupe ipyahúva [...]».

furgón > *furgón'i*. «[...] ha ore peteĩ furgon'ipe roiko [...]».

máquina > *maquina'i*. «Pé(v)ango michĩve pe maquina'i».

estar acoplado > oĩ *acoplado*. «[...] oĩmba *acoplado* [...] *ha upé(v)a la hete // upé(v)a la omongu'éva la máquina* [...]».

salir frenado > osẽ *frenado*. «[...] *tren/ por ejemplo frenado osẽ pe/ pe Sapukáigui*».

palanca > *palanca'i*. «*Ha pe maquinista pe henondépe oguereko hína la palanca'i peteĩ*».

rueda > *rueda'i*. «*Poni héra pé(v)a // rueda'i*».

zorra > *zorra'i*. «[...] oĩ *peteĩ zorra'i ndaikuaái ndépa upé(v)a rehecháva* [...]».

Otros fenómenos de contacto

Para finalizar este breve análisis de los fenómenos de contacto que hemos podido identificar en el guaraní a partir de nuestro corpus, queremos señalar algunos casos más. Uno es lo que en la tradición lingüística se conoce como «creaciones inducidas», una categoría especial de préstamo en la que una lengua, en este caso el guaraní, crea una innovación estimulada por un modelo extranjero, que representa el castellano, pero sin imitar este modelo (Gómez Capuz, 1998, p. 41). Las formas que a nuestro criterio se adecuan a este fenómeno son *hoy'u tren*, *ho'a tren* e *ikaru máquina*. El primer caso, el verbo *hoy'u*, está compuesto de dos raíces, la primera y 'agua' y la segunda, 'u' 'tomar, comer'. En el diccionario de Guasch y Ortiz se traduce como 'él bebe agua' (1998, p. 564). Este verbo se acuñó en el ámbito del ferrocarril para traducir 'reabastecerse de agua una locomotora'; literalmente es 'bebe agua la locomotora'.

También encontramos en la forma coactiva, *mboy'u* 'dar de beber' (al tren). El otro caso parecido es *ho'a tren* 'descarrilar', que literalmente significa 'se cae el tren'; esta forma se alterna en el corpus con el préstamo *ojedescarrila*. El tercer ejemplo es *ikaru*, que significa que alguien 'es comilón, tragón; glotón' (Guasch y Ortiz, 1998, p. 600), que en el corpus se emplea para referir 'el alto consumo de leñas de una locomotora'.

hoy'u tren. «[...] y *ojecargaa jave aje hoy'u tren oje'e chupe*». | *héẽ / sí // hoy'u / emboy'u*.

ho'a tren. «*Sapy'ánte descarrilamiento vaípe*. | *Ho'a tren oje'e ajé(p)a*. | *Ho'a tren héẽ*».

ikaru (máquina). «[...] *una pila mba'e ha ya eẽuahẽ / o sino eẽuahẽ nandíma voi Bogado-pe / según la máquina ikaru he'i aku lomitã*».

También hemos detectado el uso simultáneo de un vocablo nativo guaraní junto a préstamos del castellano que, aparentemente, significan lo mismo. Los casos parecen tratarse de casos de especialización semántica, un proceso de asimilación del significado que tiene un préstamo en la lengua receptora, mediante la cual el elemento prestado adquiere un significado distinto, o ligeramente distinto, al equivalente existente en dicha lengua (Gómez Capuz, 1998, pp. 242-245). En nuestro corpus tenemos el uso alternado de *jepe'a*, *raja* y *leña*, donde *jepe'a* parece hacer referencia a la 'leña utilizada en el hogar' (Guasch y Ortiz, 1998, p. 584), mientras que *leña* y *raja* se especializan en 'leña utilizada como combustible en una locomotora'. Otros casos similares a este son *ténder* y *jepe'a ryrú*, *brazo* y *jyva* (brazo del tren), *madera* y *yvyra*.

jepe'a, raja o leña. «[...] ojejogua la jepe'a. | [Raja pé(v)a hína]. | Hẽ. | Raja oje'e chupe».

ténder o jepe'a ryru. «Ha pé(v)a la ténder ja'eha hína / pee. | Ha upé(v)a la jepe'a ryru».

brazo o jyva. «Hẽ/ brazo// pe tren jyva he'íngo chupe hikuái».

madera o yvyra. «[...] omba'apova'ekue Fassardi-pe emprésape// oikéva pee oguerúva'ekue made/ yvyra ajépa [...]».

Conclusiones

El ferrocarril fue una tecnología implantada en el Paraguay, sin antecedentes en la tradición local, pero que con el tiempo fue formando parte del entorno laboral y cultural de una gran parte de la población paraguaya.

Nuestro objetivo principal con este trabajo fue explorar el impacto de esta tecnología en el vocabulario del guaraní, a través del habla de sus protagonistas más cercanos, los empleados ferroviarios. Como era de esperar, considerando la diferencia de desarrollo entre el guaraní y el castellano en ámbitos técnicos, entre otras cuestiones, la lengua nativa ha recurrido a los préstamos en la gran mayoría de los casos para nombrar los elementos del entorno. En este proceso, casi todos los préstamos se realizan sin adaptación morfo-fonética importante, salvo los que contienen los fonemas propios del guaraní, que son los alófonos de la ch española (/ʃ/) y de la vibrante múltiple rr (/ʒ/).

Asimismo, también comprobamos en estos préstamos la conservación de la ll como lateral palatal (/ʎ/), es decir, sin yeísmo, un rasgo señalado desde los primeros trabajos sobre hispanismos en guaraní. Otro rasgo clásico del guaraní presente en los préstamos del ferrocarril es la elisión o debilitamiento de las consonantes finales de los vocablos del castellano. Igualmente, la presencia de algún vocablo del castellano antiguo, que se conserva con su morfología característica en el guaraní.

Finalmente, podemos asegurar que es mucho lo que podemos aprender acerca de nuestra lengua con el apoyo de las nuevas tecnologías, como el corpus, pero es mucho más lo que podemos aprender si nos dejamos enseñar por ella. Estamos seguros de que existe un guaraní oral vigoroso, cuya objetivación necesita aún mucho más estudio, pero que es una cosecha que espera para ofrecer soluciones rentables a una planificación moderna y sostenible de la lengua.

Se trata de un modelo que le ha permitido al guaraní conservar sus rasgos fundamentales frente al castellano, una de las lenguas más desarrolladas del mundo. Los mayores recursos internos que le han permitido al guaraní mantenerse como una lengua aglutinante, incorporante y polisintética a lo largo de todos estos siglos siguen siendo orales.

Referencias

- Acacia Technologies. (2023). ¿Qué es el transporte ferroviario de mercancías? Recuperado de <https://www.acaciatec.com/que-es-transporte-ferroviario-mercancias>
- Aguilera Jiménez, D. (2011). El bilingüismo paraguayo por dentro: Influencias de la lengua española sobre el guaraní hablado en Paraguay. Servilibro Fundación Tapé Avirú Paraguay.
- Aguilera Jiménez, D. (2013). Voces no españolas utilizadas en la prensa escrita del Paraguay (Tesis doctoral). Universitat de València, España.
- Aguilera Jiménez, D. (2018). Propuestas de adaptación de préstamos de áreas técnicas del español al guaraní: Aporte para una planificación instrumental. Estudios Paraguayos, 36(1), 143-180.
- Alonso, A. (1930). Problemas de dialectología hispanoamericana. En A. M. Espinosa (Ed.), Estudios sobre el español de Nuevo Méjico. I: Fonética. Instituto de Filología.
- Alonso, A. (1967). Estudios lingüísticos: Temas hispanoamericanos. Gredos.
- Álvarez Mántaras, D., & Luque Rodríguez, P. (2003). Ferrocarriles: Ingeniería e Infraestructura de los Transportes. Universidad de Oviedo.
- Anchieta, J. (1990). Artes de gramática da língua mais usada na costa do Brasil. (Trabajo original publicado en 1595). Edições Loyola.
- Asociación Chilena de Seguridad. (2023). Portal ACHS. Recuperado de <https://www.achs.cl/portal/Paginas/Home.aspx>
- Boletín Sanitario del Departamento Nacional de Higiene de la República Argentina. (1938). Recuperado de <https://books.google.com.py>
- Box, P. H. (1996). Orígenes de la Guerra de la Triple Alianza. El Lector.
- Cabré, M. T. (1993). La terminología: La teoría, los métodos, las aplicaciones (C. Tebé, Trad.). Empúries. (Trabajo original publicado en 1992).
- Cámara de Anunciantes del Paraguay. (2014). La radio en el Paraguay. Recuperado de <https://cap.org.py/2014/03/14/la-radio-en-el-paraguay/>
- Centro Virtual Cervantes. (2020). Diccionario de términos clave de ELE. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/
- Clyne, M. (1967). Zur Beschreibung des Gebrauchs von sprachlichem Lehngut Berücksichtigung der Kontaktbedingten Sprachforschung. Zeitschrift für Mundartforschung, 34, 217-225.
- Consejo Internacional de Museos & Embajada Británica en Paraguay. (2000). Técnicos británicos en el Paraguay: Ingeniería y arquitectura. Autor.
- Constitución de la República del Paraguay. (1992). Recuperado de http://www.bacn.gov.py/CONSTITUCION_ORIGINAL_FIRMADA.pdf
- Construmática. (2023). Portal de arquitectura, ingeniería y construcción. Recuperado de https://www.construmatica.com/construpedia/Martillo_Neum%C3%A1tico
- Corvalán, G. (1992). La lengua española: Sociedad y enseñanza. El español en contacto con otras lenguas. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/sevilla/sociedad/mesaredon_gcorvalan.htm

- Diccionario ferroviario de la Federación Castellano Manchega de Amigos del Ferrocarril. (2023). Recuperado de <http://www.fcmaf.es/Diccionario/A.htm>
- Dietrich, W. (1995). El español del Paraguay en contacto con el guaraní. En K. Zimmermann (Ed.), *Lenguas en contacto en Hispanoamérica* (pp. 203-216). Vervuert Iberoamericana.
- Dietrich, W. (2001). Zum historischen Sprachkontakt in Paraguay: Spanische Einflüsse im Guaraní, Guaraní-Einflüsse im regionalen Spanisch. En G. Hassler (Ed.), *Sprachkontakt und Sprachvergleich*. Nodus Publikationen.
- Dietrich, W. (2005). El léxico del castellano de la zona guaranítica frente al léxico porteño. En V. Noll, K. Zimmermann, & I. Neumann-Holzschuh (Eds.), *El español en América: Aspectos teóricos, particularidades, contactos*. Iberoamericana/Vervuert.
- Donadio, P. (2008, Mayo 11). Una estrella por las vías. Página 12. Recuperado de <https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/turismo/9-1290-2008-05-11.html>
- EasyPronunciation.com. (2023). Traducción fonética y Diccionario de pronunciación. Recuperado de <https://easypronunciation.com/es/account-create-activation>
- Evolution. (2023). Evolución de las cajas de grasa para trenes. Recuperado de <https://evolution.skf.com/es/evolucion-de-las-cajas-de-grasa-para-trenes/>
- Ferrocarril del Istmo de Tehuantepec. (2023). Capacitación técnica. Recuperado de <https://www.ferroistmo.com.mx/CapacitacionTecnica/plataforma/mod/glossary/view.php?id=25>
- Ferropedia. (2023). Enciclopedia del ferrocarril. Recuperado de http://ferropedia.es/mediawiki/index.php/Locomotora_de_vapor
- Fundación Tapé Avirú Paraguay. (2008). Analizador del español paraguayo – AESPY [Software]. Autor.
- Gimeno Menéndez, F. (2016). Historia de la dialectología y sociolingüística españolas. Recuperado de <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcd4t4>
- Gómez Capuz, J. (1998). El préstamo lingüístico: Conceptos, problemas y métodos. Universitat de València.
- Granda, G. (1988). *Sociedad, historia y lengua en el Paraguay*. Instituto Caro y Cuervo.
- Guasch, A. (1983). *El idioma guaraní: Gramática y antología de prosa y verso*. Loyola.
- Guasch, A., & Ortiz, D. (1998). *Diccionario castellano-guaraní, guaraní-castellano: Sintáctico, fraseológico, ideológico*. CEPAG.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw-Hill.
- Kallfell, G. (2016). ¿Cómo hablan los paraguayos con dos lenguas? Gramática del jopara (Vol. 111). CEADUC.
- Kany, C. E. (1994). *Sintaxis hispanoamericana* (M. Blanco Álvarez, Trad.). Gredos. (Trabajo original publicado en 1945).
- Krivoshein de Canese, N. (1983). *Gramática de la lengua guaraní*. Ñemitÿ.
- Labov, W. (2006). *Principios del cambio lingüístico. Volumen 2: Factores sociales* (P. Martín Butragueño, Trad.). Gredos.

- León, M. (2000a). Diccionario del tren: Vocabulario de términos ferroviarios definidos en español, con traducción al alemán, francés, inglés, italiano y portugués. Fundación de los Ferrocarriles Españoles.
- León, M. (2000b). Diccionario de tecnología ferroviaria: Glosario de términos ferroviarios definidos en español con traducción a alemán, inglés, italiano y portugués. Babel.
- Ley N° 4251 de Lenguas. (2010). Secretaría de Políticas Lingüísticas, Asunción, Paraguay.
- Liz Gutiérrez, A. M. (2013). La historia de la filosofía del lenguaje: Ya Platón en el Crátilo. En D. Pérez Chico (Coord.), *Perspectivas en la filosofía del lenguaje*. Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Malmberg, B. (1947). Notas sobre la fonética del español en el Paraguay. *Vetenskaps-societeten i Lund, Årsbok*.
- Martínez López, J. A., & Jorgensen, A. M. (2009). Diccionario de expresiones y locuciones del español. Ediciones de la Torre.
- Melià, B. (1988). Una nación, dos culturas. RP-CEPAG.
- Melià, B. (1992). La lengua guaraní del Paraguay: Historia, sociedad y literatura. MAPFRE.
- Melià, B. (2018). La lengua guaraní paraguaya en tiempos de Coca Cola. *Estudios Paraguayos*, 36(2), 149-161.
- Morínigo, M. A. (1931). *Hispanismos en el guaraní*. Universidad de Buenos Aires.
- Motorgiga. (2023). Diccionario de mecánica. Recuperado de <https://diccionario.motorgiga.com>
- Museo Ferroviario Gualeguaychu. (2017). Una zorra bomba en el museo. Recuperado de <http://estaciongualeguaychu.blogspot.com/2017/04/una-zorra-bomba-en-el-museo.html>
- Núñez Cabeza de Vaca, Á. (1922). *Naufragios y comentarios*. Espasa Calpe.
- Ortiz, D., Aguilera, D., & Marecos, E. (1995). *Hablemos el guaraní: Curso completo en cuatro niveles para extranjeros. Segundo nivel*. CEPAG.
- Palacios, A. (2014). Variación y cambio lingüístico en situaciones de contacto: Algunas precisiones teóricas. En P. M. Butragueño & L. Orozco (Eds.), *Argumentos cuantitativos y cualitativos en sociolingüística*. El Colegio de México.
- Palacios, A. (Coord.). (2017). *Variación y cambio lingüístico en situaciones de contacto. Iberoamericana Vervuert*.
- Pérez Hernández, M. C. (2002). Explotación de los corpórea textuales informatizados para la creación de bases de datos terminológicas basadas en el conocimiento. Recuperado de <http://elies.rediris.es/elies18/index.html>
- Pla, J. (s.f.). *Obras completas IV. Historia cultural*. RP Ediciones, ICI.
- Plataforma Edumedia. (2023). Recursos didácticos. Recuperado de <https://www.edumedia-sciences.com/es/media/642-maquina-de-vapor>
- PRESEEA. (2023). Proyecto para el estudio sociolingüístico del español de España y de América. Recuperado de <https://hispanismo.cervantes.es/recursos/preseea-proyecto-estudio-sociolinguistico-del-espanol-espana-america>
- Pumarada-O'Neill, L. (1993, Diciembre 4). Los trenes jamaquinos en Puerto Rico. Ponencia presentada en el VII Encuentro de Investigadores de la Asociación Puertorriqueña de

Antropólogos y Arqueólogos. Recuperado de <http://edicionesdigitales.info/biblioteca/trenjamaiquinopumarada.pdf>

Real Academia Española & Asociación de Academias de la Lengua Española. (2009). Nueva Gramática de la lengua española: Morfología y Sintaxis I. Espasa.

Real Academia Española & Asociación de Academias de la Lengua Española. (2014). Diccionario de la lengua española. Espasa.

Real Academia Española. (2001a). Nuevo tesoro lexicográfico de la lengua española. Recuperado de <http://buscon.rae.es/ntlle/SrvltGUILoginNtlle>

Real Academia Española. (2001b). Diccionario de la lengua española. Espasa.

Reverso Diccionario. (2023). Definiciones en español. Recuperado de <https://diccionario.reverso.net/espanol-definiciones/taller>

Rodríguez Ortiz, F. (1996). Introducción y desarrollo del léxico del ferrocarril en la lengua española (Tesis doctoral). Universitat de Barcelona, España.

Susnik, B. (1994). Interpretación etnocultural de la complejidad sudamericana antigua I: Formación y dispersión étnica. Museo Etnográfico "Andrés Barbero".

Szarán, L. (1999). Diccionario de la música en el Paraguay. SGS.

Tecnología e Innovación. (2023). Diccionario de mecánica. Recuperado de <https://www.significados.com/torno/>

Tolchinsky, L. (2014). El uso de corpus lingüísticos como herramienta pedagógica. Recuperado de <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/66774/1/653407.pdf>

Trenes y Trenes. (2023). Enciclopedia en línea. Recuperado de <http://trenesytrenes1.tripod.com/rito31.htm>

Trenvista. (2023). Cómo se conduce un tren. Recuperado de <https://www.trenvista.net/descubre/mundo-ferroviario/como-se-conduce-un-tren/>

Villagra-Batoux, S. D. (2002). El guaraní paraguayo: De la oralidad a la lengua literaria. Expolibro.

Tipo: Artículo original - **Sección:** Artículos varios

The effects of role-playing games in second language acquisition

Los efectos de los juegos de rol en la adquisición del segundo lenguaje

Andrés Giménez

*Universidad Nacional de Asunción, Facultad de Filosofía
Asunción - Paraguay*

<https://orcid.org/0009-0004-8546-5655>

e-mail: andres.gimenez@anglo.edu.py

Recibido: 30/9/2024
Aprobado: 16/12/2024

ABSTRACT

The use of role-playing games (RPGs) in education has had a significant trajectory over the last fifty years. Once considered a negative activity to games such as Dungeons and Dragons, today it has the potential to be a versatile and powerful instructional tool, especially in language learning. This article addresses the integration and effects of RPGs in educational settings, exploring their effects on students' motivation, engagement, and language skills. The growing popularity of role-playing games in language teaching is highlighted, providing a context for research. The importance of this pedagogical strategy and its ability to transform traditional classrooms into dynamic and engaging environments is highlighted. The methods used in the research are detailed, focusing on the adaptation of RPG techniques in an educational setting. Previous research on the topic reveals that role-playing games have great potential in the educational setting. For example, in research that employs an experience point (XP) system based on tabletop RPGs, incentivizing responsible behavior through activities such as combat and decision making. Another study focuses on improving narrative comprehension through observation and participation in RPG sessions, demonstrating a direct improvement in students' creative writing skills. In the historical field, one thesis proposes transforming conventional narratives into role-playing games based on Greek mythology, Arthurian legends, and folktales, aligned with educational standards, and tested with high school and college students. An article connecting tabletop RPGs to various educational, recreational, and personal growth theories is also addressed. The research methodology encompasses a comprehensive analysis of relevant literature, the use of participatory action research in which role-playing techniques were tested, and an in-depth cross-analysis of the data collected. The research highlights that RPGs are powerful tools for enhancing knowledge assimilation, developing role-playing skills, fostering teamwork, and exploring individual developmental pathways. By incorporating RPG approaches into language classrooms, educators can create immersive and dynamic environments that inspire, engage, and promote language use in real-world contexts. In summary, integrating role-playing games into educational settings offers a variety of positive effects on motivation, engagement, language proficiency, social-emotional well-being, and 21st century skill development. By recognizing the potential of RPGs as an effective pedagogical approach, educators can design dynamic learning experiences that maximize student engagement and foster comprehensive language development.

Keywords: role-playing games; education; motivation; language skills; participatory action research.

Conflictos de Interés: ninguno que declarar

Fuente de financiamiento: sin fuente de financiamiento.

DOI: <https://doi.org/10.47133/ÑEMITYRA20240603c-A4>

BIBLID: 2707-1642, 6, 3, pp. 40-61

Editor responsable: Valentina Canese (<https://orcid.org/0000-0002-1584-7322>). Universidad Nacional de Asunción, Facultad de Filosofía, Instituto Superior de Lenguas, Paraguay.

RESUMEN

El uso de juegos de rol (RPG) en la educación ha tenido una trayectoria significativa a través de los últimos cincuenta años. Una vez considerada como una actividad negativa a juegos como Calabozos y Dragones, hoy en día presenta el potencial de ser una herramienta instruccional versátil y potente, especialmente en el aprendizaje de idiomas. Este artículo aborda la integración y efectos de RPG en entornos educativos, explorando sus efectos en la motivación, participación y habilidades lingüísticas de los estudiantes. Se destaca la creciente popularidad de los juegos de rol en la enseñanza de idiomas, proporcionando un contexto para la investigación. Se subraya la importancia de esta estrategia pedagógica y su capacidad para transformar las aulas tradicionales en entornos dinámicos y atractivos. Se detallan los métodos utilizados en la investigación, centrándose en la adaptación de técnicas de RPG en un marco educativo. Previas investigaciones en el tema revelan que los juegos de rol tienen un gran potencial en el ámbito educativo. Por ejemplo, en una investigación que emplea un sistema de puntos de experiencia (XP) basado en RPG de mesa, incentivando el comportamiento responsable a través de actividades como combates y toma de decisiones. Otro estudio se centra en mejorar la comprensión narrativa mediante la observación y participación en sesiones de RPG, demostrando una mejora directa en las habilidades de escritura creativa de los estudiantes. En el ámbito histórico, una tesis propone transformar narrativas convencionales en juegos de rol basados en mitología griega, leyendas artúricas y cuentos populares, alineados con estándares educativos y probados con estudiantes de secundaria y universidad. También se aborda un artículo que conecta los RPG de mesa con varias teorías educativas, recreativas y de crecimiento personal. La metodología de investigación abarca un análisis exhaustivo de la literatura relevante, el uso de investigación de acción participativa en el cual donde se pusieron a prueba técnica de juego de rol y un análisis cruzado profundo de los datos recopilados. La investigación destaca que los RPG son herramientas potentes para mejorar la asimilación de conocimientos, desarrollar habilidades de juego de roles, fomentar el trabajo en equipo y explorar caminos individuales de desarrollo. Al incorporar enfoques de RPG en clases de idiomas, los educadores pueden crear entornos inmersivos y dinámicos que inspiran, involucran y promueven el uso del idioma en contextos del mundo real. En resumen, la integración de juegos de rol en entornos educativos ofrece una variedad de efectos positivos en la motivación, participación, competencia lingüística, bienestar socioemocional y desarrollo de habilidades del siglo XXI. Reconociendo el potencial de los RPG como enfoque pedagógico efectivo, los educadores pueden diseñar experiencias de aprendizaje dinámicas que maximicen la participación estudiantil y fomenten el desarrollo integral del lenguaje.

Palabras clave: juegos de rol; educación; motivación; habilidades lingüísticas; investigación de acción participativa.

Introduction

The field of education has undergone rapid transformations in recent years, with diverse approaches being implemented in classrooms to accommodate students' varied learning styles and preferences. However, a significant challenge that teachers encounter across various educational contexts, including language learning and teaching, is the lack of student engagement and motivation (Figueroa, 2015). Efforts have been made over the past century to develop more comprehensive and effective strategies that enable educators and professors to better connect with their students and deliver instruction in a more impactful manner (Falk Lieder, 2016).

One such approach that has gained fame is gamification, which involves integrating game design elements into an educational setting. The primary objective of gamification is to enhance the learning experience by making it more engaging and enjoyable for learners. It recognizes that individuals learn most effectively when they are actively involved, set goals, strive to achieve targets, and experience a sense of accomplishment throughout the learning process. Gamification, therefore, seeks to harness the power of enjoyable experiences to optimize learning outcomes.

While gamification has provided valuable insights into making classes more captivating, it represents only the surface of the vast array of techniques available to educators.

This project focuses specifically on the effects of the implementation of role-playing activities in classroom settings, an area that remains unexplored. Building upon the core concepts and potential effects of role-playing games, this study aims to delve deeper into the impact of role-playing techniques on student engagement, motivation, and overall language learning outcomes (Chesler & Fox, 1966).

By examining the implementation of role-playing activities within the language classroom, we can uncover novel insights into how these strategies can be used to create dynamic and immersive learning environments. This research seeks to shed light on the potential benefits of role-playing games in enhancing student engagement, motivation, and language proficiency, while remaining sensitive to the unique needs and preferences of learners.

This study aims to provide a thorough examination of the effects of role-playing games on ESL students by including the viewpoints of language specialists and educators as well as a preliminary case study that investigates the actual use of these strategies. The main goal is to investigate how incorporating role-playing games can affect students' motivation, improve their contact with peers and the teacher, and benefit their general well-being throughout the language learning process.

Education and role-playing games

Human society and the healthy growth of each member of society depend heavily on education. Efforts have been made to develop a more thorough and effective method that will allow professors and teachers to better connect with and instruct their students (Chesler & Fox, 1966). Education is still a problem since many professors and teachers choose outdated methods that do not consider the many needs that students may have. However, strategies like gamification have become extremely popular. Many teachers enjoy and routinely utilize platforms like 'Matific' or Kahoot. These platforms, however, only scratch the surface of gamifications, where countless opportunities exist that could help any instructor. Role-playing game activities are a type of gamification and a notion that is not new or revolutionary (Hutchcraft, 2020). Role-playing games themselves have been an important part of pop culture since the first commercially available TTRPG¹ (tabletop role-playing game) known as Dungeons and Dragons, published in 1974 (Gygax & Arneson, 1974). Despite this concept being relatively old, it has not been applied extensively in the classroom (Collins & Septiana, 2023). These games target young adults, providing not just amusement but also a sense of community both within and outside of the gaming environment. The game environment itself varies from game to game, with possibilities based on literary genres such as mystery, fantasy, science fiction, mythology, and historical fiction. Players can put themselves in any fictional scenario they like (Zalka, 2012). In general, the role-playing techniques that are applied in the classroom are more focused in normal and simple situations, a way that students may not find entertaining enough for it to be interactive and motivating. The focus of this literature review is on the exploration for studies that have already explored this topic, or notions regarding the different concepts around the effects of role-playing game activities on the overall learning process.

¹ Cambridge defines it as a game played around a table or online in which a group of people create and play the part of characters in a story.

What are role-playing games exactly?

It is critical to comprehend what we are discussing and how to define this concept. Role-playing games can be defined as a game in which people dress up and pretend to be particular characters (Cambridge Dictionary, n.d.). Furthermore, as previously mentioned, TTRPGs, a subdivision of Role-Playing games, is defined as a game played around a table or online in which a group of people create and play the part of characters in a story that develops as the game is played (Cambridge Dictionary, n.d.). Now, role-play in general lines in an educational context can be defined as a type of experiential learning, involving students assuming designated roles and enacting those roles following a predetermined script. This enactment can occur individually (individual role-play) or collectively as a group, with each group member adopting a distinct role or character. The script defines roles and guidelines for the role-playing exercise. Role plays offer potent learning opportunities by involving students in simulated real-life scenarios, allowing them to embody specific roles or characters within a secure setting (Edith Cowan University, 2016).

Now, considering these definitions and concepts, a specific definition has been put in place for this participatory action research in order to fit the rules of language education and the concept of role-playing games and tabletop role-playing games. The definition is the following: Role-playing game activities, as opposed to role-playing, are a series of learning activities, which include specific game characteristics, such as competition, achieving a goal and working collaboratively, that put to test language skills by setting objectives that need to be accomplished through language use.

Through play, we learn. Be it through probing, telescoping, or just the act of joy that is play, students can learn from the elements of play inherent in games. RPG activities, unlike most games, cover a substantial number of characteristics that games include, making them a particularly diverse learning tool in association with play. Since play is so inherent to what it means to be human, it is easy to see how RPGs not only allure students but benefit them (Youakim, 2019). Moreover, RPG activities encompass certain elements that are absent in typical gamification aspects. To delve into these distinctions, let us initially examine fundamental aspects of role-playing games. In role-playing activities, students are afforded the opportunity to embody a character and enact specific roles or scenarios (Budden, 2004). The students can play these parts individually, in couples, or in groups that can act out a more complicated scenario. Role-playing events or scenarios expose students to actual life conditions that may be "stressful, new, difficult, or contentious," necessitating an examination of their sentiments toward other people and their surroundings (Bonwell, 1991).

Roleplay exercises "are typically short, spontaneous presentations" but can also be organized research tasks, in contrast to simulations and games, which frequently involve planned, structured activities and might endure for a long time (Bonwell, 1991). On the other hand, there is an immense variety of RPGs in general, there are ones that are fast paced and quick, but there are others that are slower and take a great amount of time to develop and experience, even a great deal of imagination for the person to be engaged. Furthermore, we can properly adapt these concepts to build RPG activities in an educational context, considering the time needed, the knowledge students have, whether or not they are willing to learn hard concepts in order to put it in motion.

According to Prager (2019), game-based learning boosts motivation and accelerates learning. Within the general premise of character and player development, role-playing games incorporate difficulty, narrative, and teamwork. The review study dives deep into the literature on the usage of role-playing games in education across the globe. The results of numerous

qualitative and quantitative research projects are analyzed to detect patterns and research gaps. The results are consistent with the idea that role-playing games are used to foster teamwork and communication skills, and that their instructional value is increased when combined with a formal debriefing session. Role-playing game use is currently constrained by a variety of factors, including small sample sizes in previous studies and varying levels of student and instructor gaming experience.

Role-playing game techniques

Role-playing games (RPGs) have emerged as a potent and versatile instructional tool in the realm of language learning, captivating educators, and students alike. These immersive and interactive games offer dynamic language practice, paving the way for engaging and stimulating learning experiences. Within the RPG framework, students are transported to fictional worlds where they assume intriguing roles, unravel captivating storylines, and engage in an array of language-rich tasks, such as deciphering clues, solving puzzles, and interacting with virtual characters. The allure of RPGs lies in their ability to leverage gamification, transforming traditional language classrooms into vibrant and enjoyable learning environments (Hutchcraft, 2020).

Despite having found a small quantity of papers and research that explores the use of these techniques, there has been an interesting amount of used in some papers.

Within the technique used in this research article, the focus lies on elucidating the specific game employed in the study, which underwent modifications derived from the Pathfinder system. This adaptation was tailored to complement Connell's short story. Furthermore, an in-depth exploration is provided concerning the qualitative methodology employed for data analysis. The subsequent discussion delves into the emergence of three distinct themes. Initially, it becomes evident that students' gaming decisions were intricately linked to their grasp of the underlying narrative. Moreover, the immersive experience of the storyline was uniquely perceived through the perspectives of the characters they embodied. Lastly, a significant facet revealed was the profound collaborative engagement that students actively participated in throughout the gameplay session (Cook et al., 2017).

Furthermore, there is another study that outlined that the XP System ²functions to guarantee the allocation of XP to students in accordance with their contributions both within and beyond the classroom environment. Every action, utterance, level of collaboration, and the caliber and speed of their submissions is systematically converted into XP and subsequently bestowed upon them. This is a concept borrowed directly from TTRPGs, used to make players progress steadily throughout the game so their character can obtain new abilities. But in this case, it is used with the students to award responsible and appropriate behavior. Furthermore, in this study other aspects of TTRPGs are also used as a method of teaching, as they use characteristics of combat and initiative taking to engage into combat between students to obtain experience points (Ntokos, 2019).

Moreover, there is another study which specifically focuses on the narrative where students developed a deeper understanding of narrative elements, including characters, plot development, and settings. This understanding was cultivated by observing their portrayal within an RPG session and actively participating in this process. Additionally, students were

² An experience point (exp or XP) is a metric in tabletop role-playing games (TTRPGs) and role-playing video games that quantifies a player character's progress and growth in the game.

expected to articulate their comprehension through written explanations. Moreover, the study highlights that students' creative writing skills were enriched through both verbal and written creation of narratives, a direct result of their involvement in the RPG session (Youakim, 2019).

Within the field of history, there is a thesis which objective was to devise a framework for transforming conventional narratives into role-playing games suitable for high school curricula. This was achieved by developing three prototype games centered around Greek mythology, Arthurian legends, and a prevalent folktale category. The investigation focused on crafting games that align with the constraints of secondary classrooms and align with specific educational standards. Subsequently, the sample games underwent testing with high school and college students, and the outcomes of these testing sessions were assessed through a narrative case study approach. Feedback from the testing phase was integrated into the template, culminating in the final product of the thesis project. The exploration of tabletop role-playing as an emergent interactive storytelling method established a bridge between traditional narratives and contemporary culture. This endeavor aimed to engage fresh audiences and enhance interactive storytelling within secondary education (Zalka, 2012).

Additionally, this other article aims to establish connections between TRPGs and various educational, recreational, game-related, and personal growth theories, while also highlighting their potential for transformation. The research methodology encompasses three interwoven approaches: a comprehensive examination of relevant literature from both academic and role-playing perspectives, participatory action-research involving a transformative role-playing game³ (TF-RPG) coupled with a debriefing process, and an in-depth cross-analysis of the gathered data (Daniau, 2016).

The findings reveal that participants engage with the TF-RPG across four layers of reality: character, player, person, and human being, aligning with four dimensions of learning: knowledge acquisition, practical application, personal identity, and interpersonal connections. The examination of the connections between the TF-RPG experience and personal growth journeys presents participants with a multifaceted array of learning avenues and routes to self-improvement. In conclusion, this study finds that TRPGs are identified as potent tools for promoting knowledge assimilation, honing role-play competencies, fostering teamwork, nurturing collaborative ingenuity, and facilitating exploration of individual development pathways (Daniau, 2016).

By incorporating RPG approaches into language classes, educators have the power to craft immersive and dynamic learning environments that inspire, engage, and propel students to use language in real-world contexts. These methods seamlessly blend pleasure and education, creating a stimulating and interactive language learning journey that resonates with students on multiple levels. The transformative impact of role-playing games in language classrooms heralds a new era of language education, one where the excitement of exploration and discovery converges with the language mastery (Hutchcraft, 2020).

What are the effects these techniques possess?

Role-playing games have gained recognition as a potentially effective tool for enhancing language learning outcomes. This section explores the effects of incorporating role-playing games in language classrooms, focusing on various aspects of students' learning

³ TF-RPG is a system that aims to accompany individuals in their personal development and learning process, in a collaborative manner, through the evolution of a group of players and their characters, all the while offering them a favorable disposition for learning through the development of their group's imagination.

experiences and development. Firstly, research suggests that role-playing games can significantly impact student motivation. By immersing students in interactive and engaging game scenarios, role-playing games create a sense of excitement and intrinsic motivation to participate actively in the language learning process. The element of gameplay, where students assume separate roles and engage in fictional narratives, fosters a sense of enjoyment, and stimulates their interest in language use (Prager, 2019).

Moreover, the incorporation of role-playing games can significantly enrich student engagement in language learning. The interactive and dynamic nature of these games fosters active participation, collaboration, and problem-solving, leading to a profound connection with language tasks. As students navigate through challenges, make decisions, and interact in the target language within the game's context, they become more deeply invested in the learning process.

Additionally, role-playing games offer invaluable opportunities for authentic language use and communication. Through engaging in various role-playing scenarios, students practice language skills in realistic and meaningful contexts, enabling them to apply vocabulary, grammar, and discourse strategies purposefully. This, in turn, facilitates the development of communicative competence and empowers students to employ language more effectively and fluently (Hoffman et al., 2008).

Apart from motivating students, fostering engagement, and advancing language proficiency, role-playing games also wield a positive impact on students' socio-emotional well-being. By nurturing a supportive and inclusive learning environment, wherein students feel secure to take risks and freely express themselves, these games contribute to uplifting affective experiences. Within the realm of collaborative gameplay and peer interaction, students can build self-confidence, cultivate empathy, and refine their people skills.

Lastly, the effects of role-playing games extend beyond language learning outcomes to include the development of various 21st-century skills. These games encourage critical thinking, problem-solving, creativity, and collaboration, which are essential skills for success in the modern world. Role-playing games provide a platform for students to practice these skills in a language-rich context, preparing them for future academic and professional endeavors (Hutchcraft, 2020).

Overall, the integration of role-playing games in language classrooms offers a range of positive effects on student motivation, engagement, language proficiency, socio-emotional well-being, and the development of 21st-century skills. By recognizing the potential of role-playing games as an effective pedagogical approach, educators can create dynamic and immersive learning experiences that maximize student engagement and promote holistic language development.

Motivation, Engagement and Well-being

Motivation, engagement, and well-being are crucial factors that significantly impact the effectiveness of teaching and learning in educational settings. In the context of language learning, these factors play a vital role in promoting student engagement, fostering a positive learning environment, and enhancing overall language proficiency.

Research has consistently shown that incorporating interactive and immersive techniques, such as role-playing games, can have a profound influence on students' motivation levels (Prager, 2019). By providing students with opportunities to actively participate, make

decisions, and engage in meaningful language use, role-playing games enhance their intrinsic motivation to learn and improve language skills. Assuming distinct roles and identities allows students to become more invested in the learning process, leading to increased engagement and active participation.

Furthermore, the use of role-playing games has been associated with improved student well-being in language classrooms (Prager, 2019). The interactive and collaborative nature of these activities creates a supportive and inclusive learning environment, where students feel comfortable taking risks, expressing themselves, and building their confidence. This, in turn, contributes to enhanced well-being, reduced anxiety, and increased enjoyment of the learning experience.

The incorporation of role-playing games in language teaching aligns with the principles of learner-centered approaches, emphasizing active learning, learner autonomy, and personal relevance. By offering students opportunities to apply language skills in authentic and meaningful contexts, role-playing games facilitate deeper engagement and foster a sense of ownership over their learning journey (Hutchcraft, 2020).

To conclude, role-playing games can have a significant impact on the motivation, engagement, and wellbeing that are crucial components of the language learning process. Teachers give students the chance to actively participate, increase their motivation, foster engagement, and improve their general well-being by implementing such interactive and immersive techniques. By appreciating the significance of these components and utilizing the potential of role-playing games, teachers can design engaging and productive environments for language learning that encourage student success.

Role-Playing game techniques and Language Learning effects

The incorporation of role-playing games in language classrooms has proven to be a multifaceted approach with a plethora of positive effects on various aspects of the language learning process. This pedagogical strategy offers a rich tapestry of benefits, spanning from enhanced student motivation and engagement to significant improvements in language proficiency and socio-emotional well-being (Collins & Septiana, 2023).

Playing is an essential part of being human. We learn via playing. At its core, the integration of role-playing games ignites a spark of enthusiasm and excitement among students, propelling their motivation to explore the world of language learning with zeal. The immersive and interactive nature of these games captivates their imaginations, drawing them into captivating storylines and compelling scenarios. As they assume fictional roles and navigate through these experiences, students become active participants in their own language learning journey (Prager, 2019) (Youakim, 2019).

This dynamic engagement goes beyond surface-level interest, as it permeates the entire language learning process, yielding tangible improvements in students' language proficiency. Through role-playing games, students are exposed to authentic and meaningful language use, affording them the opportunity to apply grammar rules, expand their vocabulary, and hone their discourse strategies in context. As they decipher clues, interact with virtual characters, and solve complex language tasks, their language abilities flourish through practical application, solidifying their understanding and skill set. According to Youakim (2019), RPGs are mostly narrative in nature. Interestingly, the story is a big component of what students explore in English classes. RPGs' narrative focus makes them ideal for English courses in particular.

Moreover, the utilization of role-playing games aligns seamlessly with the development of 21st-century skills, essential for success in the rapidly evolving global landscape. As students tackle challenges and navigate complex scenarios, they cultivate critical thinking, problem-solving, communication, and creativity. The need to collaborate, negotiate, and strategize within the game settings hones their ability to adapt and thrive in diverse and challenging situations. These transferable skills extend beyond the language classroom, empowering students with a valuable toolkit for lifelong learning and success (Zalka, 2012).

By recognizing the potential of role-playing games as an innovative and effective pedagogical approach, educators can create a transformative learning environment that transcends traditional language learning methodologies. The fusion of dynamic immersion, authentic application, and holistic skill development paves the way for an exciting and enriching language learning experience. With role-playing games as a guiding force, language classrooms become vibrant hubs of learning, where student engagement, and language proficiency shine.

What are the disadvantages and advantages of role-playing game techniques?

One issue that may be encountered throughout the use of role-playing games is how to apply said activities with the different ages of students. While from a certain age, humans tend to develop their imaginative capabilities and the ability to picture abstract concepts, children from a certain age do not have the same capabilities that older people do. That means that they have certain aspects. Vygotsky explains that they can start an imaginary situation, but it must be related to one that they have experienced that is real (Vygotsky, 1978).

It is remarkable that the child starts with an imaginary situation that initially is so close to the real one. A reproduction of the real situation takes place. For example, a child playing with a doll repeats exactly what his mother does with him. This means that in the original situation rules operate in a condensed and compressed form. There is little of the imagination. It is an imaginary situation, but it is only comprehensible in the light of a real situation that has just occurred (Vygotsky, 1978).

This means that these types of activities are possible, however, there must be a great deal of real situations that the different children have experienced to engage in these imaginary processes. This does not mean that RPGs should be discarded, and they should not be used with children, but they should involve a more realistic approach for them to fully take advantage of the opportunity and learn properly.

There is no one-size-fits all model for the successful gamification of a classroom (Andrew Stott, 2013). Even though gamification and even role-playing game techniques may appear beneficial, amazing, and entertaining, it is crucial to keep this in mind. It is not the secret to the ideal course. All these techniques have their exceptions, and it is important to consider them as we analyze our cultural situation, the range of age and even the likes and dislikes of your students. You may encounter a group that needs techniques that need TPR, rather than sitting at a table and imagining themselves in situations they have never been in and how these likely scenarios may unfold in this imaginary world. Thus, it is safe to say that it is important to know how and when these techniques should apply, since it may not always be effective. In fact, this technique might be ideal for your needs because it involves a type of activity in which there are no winners or losers, and everyone works together to achieve a single goal. Most

gamification concepts foster competition, but this type of activity occasionally puts different students in awkward situations because they do not want to be seen as the ones who never "win."

When it comes to methodology for role-playing, Mark Chesler and Robert Fox (1966) proposed to follow a three-stage, nine-step process when role acting in the classroom. This procedure is started by the teacher by preparing and instructing his students. To choose a dramatic circumstance that has the potential to teach, preparation entails accurately analyzing the needs of the classroom. Warm-ups must be used to introduce role-playing to the class, and students must comprehend both the overall scenario and any specific roles they might take on as participants or observers. The actual performance and class discussion of the dramatic action and its learning implications are part of the second step, dramatic action, and discussion. Any teaching-learning process must include the third stage, evaluation. More accurate dramatizations can come before or after objective evaluation. Here, generalizing from this experience to other emotions and circumstances is vital so that students can learn and put new knowledge and actions into practice (Chesler & Fox, 1966).

It is advised to study illustrative materials, ease into the classroom, solicit student feedback, rehearse with adults, and speak with coworkers and resource people. Asking for their opinion and assistance in preparation is one method to include other teachers in innovative teaching techniques like role playing. Additionally, coworkers can be asked to observe classes and provide useful feedback (Chesler & Fox, 1966).

Role-playing is strongly related to the concept of gamification, which will be covered next. To begin, a clear definition on what a game is will be provided; according to Katie Salen and Eric Zimmerman in the book *Rules of Play: Game Design Fundamentals*: A game is a system in which participants engage in an artificial conflict that is governed by rules and has measurable results. And there is another definition which complements the former: "a system in which participants participate in an abstract task, defined by rules, interactivity, and feedback, that results in a quantifiable consequence typically evoking an emotional reaction" (Koster, 2005).

Communication skills are also to be practiced when implementing role-playing games into the classroom. To provide an example in a different area other than language, there was a study done in medical students improving their communication skills with practices of improvisational theater (Hoffman et al., 2008).

At the end of the tests, communication skills were better, patient interactions were more confident, and the course was worthwhile. Everyone who took the course said it was enjoyable. Improving storytelling, according to one student, "aided with active listening and appreciating other people's line of thought." In a debriefing session, student groups collaborated to summarize the course's contents through improv exercises, saying that they learned "to listen and be more human" as a result. This course created a more effective approach to teaching and improving doctor-patient interactions (Hoffman et al., 2008).

Another crucial point to discuss is time management in classroom settings. Time management when it comes to role-playing activities can be exceedingly difficult due to how interactive and dynamically inconsistent these activities are. Teachers are more inclined to make judgment calls without carefully weighing all their options when they are under time pressure. That results in making bad decisions. They can get rid of the stress that stems from thinking they had enough time by using efficient time management. Besides, the ability to manage one's time well is essential for academic success. Teachers who have enjoyable time

management skills can maximize activities that are important for the development of their students' academic and life skills. For example, there was a study conducted by Kayode & Ayodele in 2015 in Ekiti State, Nigeria, where they looked at the effect of instructors' time management on secondary school students' academic achievement. The results showed a substantial correlation between teachers' time management and students' academic success (Olivo, 2021).

Time management allows administrators to address urgent requirements at the school by conserving resources, freeing up space, and resolving conflicts. The administrator's timetable is the tool used to ensure that all school activities are conducted completely and without disputes arising between staff and students (Olivo, 2021).

Having now thought about the various methods and the application of role-playing games in the classroom. TTRPGs, or tabletop role-playing games, have a deeper meaning in the context of RPGs as a whole. Roleplay games tend to be easy and short in nature where you take a role for short moments. But behind the idea of TTRPGs such as the famous game Dungeons and Dragons, we establish a whole environment and world where the students create entities from zero and they create their story, background and controls them in this fictional world where they are usually led to the path of being heroes who oppose monsters and creatures with horrible intentions (Gygax & Arneson, 1974). Now, how is this all related to the Language classroom? By using these types of situations, students are even further engaged since most of the time students are engaged usually because of the various aspects of gamification, but now it engages a different part which is not competency, but the ability to live a fantastic life (Youakim, 2019) (Zalka, 2012).

Writing and speaking are two of the most crucial abilities that language teachers think students should possess. These skills refer to the production part of the language and it is the one that students tend to use the least for a variety of reasons. However, to be invited to a quest is sometimes a petition that is hard to deny. Live a story with your classmates where you can do things you are not able to in real life, for example, fly. All of this takes a great toll on imagination since roleplay depends on imagination. Thus, encourages students to practice reading to understand its character and its abilities, writing to be able to write about their character and speaking to be able to communicate with his companions/classmates to follow up in the story and continue having fun (Youakim, 2019).

However, this sounds great on paper, but to adapt these different ideas takes a long time and the preparation is something that needs to be heavily considered. These types of principles are not as easy as simple RPGs where the student takes on a normal role. However, it still possesses a great deal of aspects that are good for students such as lack of competency and teamwork. Moreover, many games involve playing. Why are RPGs unique? RPGs are co-constructed, unlike other games like chess, cards, and Settlers of Catan. They are structured differently since each player contributes to defining the game's experience. The game can only be completed by sitting down and playing it. Now consider a game of chess. You can argue that the outcome requires two players to sit down at a table and play until one of them prevails. RPGs, however, do not have a clear winner. There is not a finish line. The game's whole appeal lies in the gameplay itself. RPGs are distinct because they are systems created with playing in mind. RPGs place more emphasis on the story that develops during the play, the method by which that narrative is created, and the endless possibilities involved than they do on a final objective. The significance of the game is derived from the procedural nature of its creation. A definition of the game that is focused on the creative process emphasizes the game's mechanics. Playing role-playing games in class is where everything significant happens (Youakim, 2019).

The power to influence the plot gives RPG characters agency. The players at the table are the most crucial players in the game since all possibilities are formed at the time of play. The game does not start until the players and gamemaster sit down and interact, even though the rules specify how it is to be played. Now how is this all relevant to the language classroom? The whole idea is depicted in the previous paragraphs. If a procedure is demanded to be able to advance in the activity, for the classmates or characters to get to know each other, the students must interact with each other as best as they can. Students interact with each other and with the teacher/narrator and they listen to the narrator speaking which will later help them as they will emulate the teacher to better communicate with the separate set of characters. New borders will have been conquered, alliances will have been formed, and life lessons will have been learnt at the end of the session (Zalka, 2012) (Youakim, 2019) (Hutchcraft, 2020).

An example on how all of this can be used is described by Ntokos (2019), it is explained that some students show up for the first classes of the units and then abruptly stop attending; others remain confused or participate in evaluations for other units. Giving them formative assessment is not always well accepted because it is seen as additional effort. The article's goal was to establish a structural gamification framework for gamification that focuses on the cohorts that are less engaged and does so in a fantastic way by incorporating video game rules and role-playing into the curriculum. This was done by including game features into the curriculum of the full second-year cohort of computer game development students (N = 34), in the unit 'Engineering Software Systems'. The overall objective was to engage different students who are at-risk due to low participation and attendance and motivate their involvement in the class. The article had found positive information, and overall objective was achieved, and the students were engaged, and they participated in the classes. Moreover, they also found challenges along the way that are noteworthy such as time constraints to prepare such activities and that some students may be discouraged when comparing their progress with others (Ntokos, 2019).

Overall, we have found not only that role playing games is a technique that has extensive uses in the classroom but also that there are several aspects that we first need to take into consideration to analyze further since it can be beneficial for the language classroom. There are parts that can benefit not only the development of imagination, but it also entails a deep need for the students to use the language if they wish to progress and continue with the activity. Thus, creating an environment where this is not a lot of competency but also where they communicate and establish teamwork with their peers.

The integration of role-playing games (RPGs) into language classrooms offers an effective strategy for enhancing language learning. The benefits align closely with the potential highlighted earlier: increased motivation, engagement, language proficiency, and socio-emotional well-being. RPGs provide an immersive and interactive platform, cultivating a vibrant learning environment that differentiates from traditional methods. By enveloping students in scenarios that demand listening, speaking, reading, and critical analysis, RPGs create a complete learning journey. These activities kindle motivation, drive engagement, and elevate language proficiency.

In conclusion, motivation, engagement, and well-being are crucial aspects in the language learning process, and the utilization of role-playing games can have a positive impact on these factors. Incorporating such interactive and immersive techniques provides opportunities for students to actively participate, boosts their motivation, promotes engagement, and contributes to their overall well-being. By recognizing the importance of these elements and harnessing the potential of role-playing games, educators can create

dynamic and effective language learning environments that promote student success and satisfaction. Thus, this study aims to explore the effects of integrating role-playing games into ESL language teaching, focusing on student motivation, interaction, and well-being. By examining the experiences of ESL students and educators, this research seeks to understand how role-playing games can enhance engagement, create a positive learning environment, and facilitate language acquisition. Ultimately, this research aims to contribute to effective language teaching strategies by highlighting the potential of role-playing games to enhance student motivation, interaction, and overall well-being.

Methodology for the study

This study uses a Participatory Action Research (PAR) approach, combining quantitative and qualitative methods for a comprehensive exploration of the research question. It was conducted with second-year students from ‘San Agustin’ school in Luque, using a cyclical process that supports continuous learning (Jacobs, 2016). PAR helps identify areas of improvement in teaching techniques and develop practical strategies for classroom implementation. The study involved thirty high school students with a CEFR: A1 – B1 level of English proficiency. The instructor, with six years of experience, was actively involved in the research process. The sample included all participants to assess the impact of the approach on the entire class.

Discussion of findings

The findings discussion includes a thorough examination of the numerous insights gained from this study's investigation of interactive role-playing games (RPGs) activities in language acquisition. The analysis indicated that RPGs, which are based on interactive learning concepts, have a diverse influence on numerous aspects of the classroom experience. A complex range of results came from rigorous observation, questionnaires, and interviews, adding to a better understanding of how these immersive activities impact students' engagement, well-being, language acquisition, and collaborative relationships.

As highlighted in the literature review (Prager, 2019), RPGs proved to be a fairly compelling strategy for enhancing student motivation. Our study observed a distinct upsurge in student enthusiasm when engaging with role-playing scenarios. This heightened motivation is a direct result of the immersive and interactive nature of RPGs. Just as Prager (2019) suggested, the sense of excitement generated by adopting different roles and navigating through fictional narratives spurred our students to actively participate and invest in the language learning process. The possibility to assume several personalities, similar to the characters in story-driven role-playing games (Youakim, 2019), allowed the students to explore the language from different perspectives, strengthening their involvement and encouraging their desire to learn up to certain level.

The enthusiasm displayed by students throughout their participation in role-playing game activities is at the center of this study. This interest was not only visible in classroom observations, but also in students' personal thoughts gathered from the interview as well as from the quantitative data gathered through questionnaires. The immersive nature of the activities fostered the interest shown by students before the start of the RPG sessions. The break from traditional teaching techniques, along with engaging subjects and practical applications, sparked an auspicious willingness among students to actively participate and immerse themselves in the learning process. Students showed willingness to participate, even seeking

extended time to finish exercises. The interviewees emphasized how RPGs may change the classroom dynamic, bringing life to language learning and transforming it from a passive to an exciting and engaging undertaking. The survey results confirmed that the majority of students not only enjoyed the RPG activities but also experienced increased involvement and interaction. This data, taken together, creates a picture of how RPGs may help learning become an exciting experience rather than humdrum one.

The study's findings also affirm the positive influence of RPGs on student engagement, aligning with the insights provided by Hutchcraft in 2020. The interactive and dynamic nature of these games cultivated a highly engaging classroom environment. Students found themselves willingly drawn into the role-playing scenarios, where they made decisions, collaborated with peers, and interacted in the target language. The nature of RPG activities propelled them beyond traditional language learning methodologies, where the application of vocabulary, grammar, and discourse strategies assumed authentic significance. This resonates with the notion emphasized in the literature review that RPG activities provide opportunities for authentic language use within captivating contexts (Hoffman et al., 2008). The heightened engagement experienced by our students echoes the principle highlighted in the literature that active participation and problem-solving are integral to the RPG experience (Collins & Septiana, 2023).

The interdependence of students' emotional states and language acquisition was impacted by role-playing game activities. These dynamic teaching tools are suggested to have an impact on reducing anxiety barriers and fostering self-assurance. While each student's trip across this terrain is unique, a resounding number of opinions confirm RPGs' positive influence on emotional well-being and language learning. RPGs are proposed to offer outlets for emotional expression, contribute to confidence development, and create an environment where language development occurs alongside a potential increase in positive emotional experiences as students explore creative and linguistic realms. Or in other words, as mentioned in the literature review, the RPG aim “also at raising the participants’ awareness about their own meaning schemes, such as specific beliefs, attitudes, and emotional reactions” (Daniau, 2016).

Furthermore, this also aligns with the literature's assertion that RPGs can contribute to improved socio-emotional well-being (Collins & Septiana, 2023). Notably, the collaborative aspects of RPGs enhanced students' interpersonal skills, reflecting the literature's insights on teamwork and communication (Prager, 2019). The cooperative nature of RPG scenarios allowed students to build confidence, empathy, and effective communication skills, mirroring the outcomes observed in the context of medical students (Hoffman et al., 2008).

In line with the literature's discussion on 21st-century skills (Hutchcraft, 2020), our findings suggest that RPGs may have an impact beyond language learning, potentially fostering skills such as critical thinking, problem-solving, creativity, and collaboration. The complexity of RPG narratives appeared to encourage students to engage in critical thinking and strategic approaches within the game settings, potentially enhancing their ability to adapt and thrive, aligning with principles associated with 21st-century skill development. (Zalka, 2012).

The appeal of unique skills inside RPGs acts as an incentive, fostering excitement and strategic thought among students, who avidly employ these capabilities to solve the mystery world of the Oblex. However, the environment is enhanced with dimmed lights and evocative soundtracks, forming an alluring enchantment that pulls learners into the very heart of the tale. Deceptive hints stimulate critical reflection inside this world, feeding the furnace of analytical thinking while generating unshakable attention as each clue is filtered through the discerning lens of significance. The findings regarding these characteristics of the RPG activities indicate

that they may offer opportunities for linguistic discovery and a platform for active conversation. This could potentially facilitate language development through activities such as debates, accusations, and collaboration.

The observations, students' thoughts and the quantitative data reflect engagement, matching the words of one who finds novelty and excitement in RPGs. As the data illustrates their resounding participation, demonstrating significant agreement on their heightened connection and drive during RPG activities. However, there are differences, as with every technique, and the specific harmonies of learners' experiences weave a rich and nuanced tune. This investigation of RPGs in the context of language learning increases not only the enjoyment of involvement but also its transformational potential, transforming engagement into a strong learning ally.

The incorporation of role-playing game activities into language training appears to be a dynamic conduit for improving language usage and skill. These RPGs provide an ideal environment for students to actively engage with the target language, fostering fluency and competency. Language skills unfold over a varied tapestry inside the enticing embrace of these interactive games. Observations and interviews reveal the subtle influence on language ability, with a sizable number of players saying that RPGs significantly improve their overall English language competency. This attitude is replicated in the survey as well, where participants' unanimous agreement highlights RPGs' potential as powerful teaching tools. Deeper exploration reveals various subthemes of listening, speaking, and reading skills. The immersive environment sends students on a journey that improves their language understanding and real engagement. The RPG stage develops into a theater of verbal expression in the area of speech. Students practice persuasive speaking, veracious questioning, and elegantly presenting their views in English through games like 'Werewolf,' fostering confident communication. Furthermore, these RPGs not only magnify the printed word but also shape participants' reading abilities. Encountering various textual forms, whether cryptic messages, poetry, or descriptions, sharpens reading skills while encouraging contextual vocabulary development. The testimonies of the participants resoundingly highlight RPGs' transforming power, not only as games but as conduits for improving language proficiency and creating confident verbal ability.

Incorporating role-playing game activities into language learning results in three separate learning paradigms: collaborative learning, task-based learning (TBL), and interactive learning. The RPG environment thrives as a hub of collaborative prowess, with students forming groups, cooperatively handling hurdles, and collaboratively obtaining goals. TBL is a distinguishing feature, as seen by the game-oriented tasks that require language application in solving difficult riddles, uncovering mysteries, and achieving common objectives. This mirrors the essence of TBL, in which language is not only learnt but also intrinsically used for job completion. The responses of the students reflect the constructive collaboration of these dynamics, emphasizing the resonant harmony between RPGs and TBL. Meanwhile, the intertwined fabric of interaction within RPG activities creates an interesting result. Students' seating arrangements make resources more accessible, and collaborative discussions thrive, creating a climate of energetic involvement. RPGs have a fair impact on creativity and critical thinking, with students attesting to their transforming influence on problem-solving abilities and imaginative thinking. The combination of these subthemes in the survey strengthens the idea that RPGs foster a dynamic and interactive learning ecology, fostering engagement, cognitive growth, and peer interaction. Among these outcomes, the survey explores the personal relevance of RPGs, gathering diverse responses. The survey illustrates varying levels of agreement, with a significant portion expressing alignment with individual learning

preferences. While most respondents agree, a range of responses indicates the need for further exploration into the varied reception of RPGs. These findings collectively suggest a relationship between RPGs and instructional paradigms, influencing teamwork, task-oriented approaches, and interactive aspects in language learning.

The incorporation of performance-based assessments, as suggested in the literature, enabled us to evaluate not only language proficiency but also the application of language skills in real-life contexts. By aligning assessments with the communicative goals of language learning, we were able to provide a comprehensive measure of language competence. The literature's emphasis on rubrics and criteria-based assessment also guided our approach, enhancing transparency and consistency in evaluations (Adarkwah, 2021).

The examination of RPG-based language learning activities reveals a diverse environment with both positive and challenging aspects. While these activities facilitated collaborative learning, teamwork, and real-world language application, students with limited English proficiency encountered difficulties. Including A2 proficiency students in teams aimed to foster collaboration, but despite passion and satisfaction, language barriers persisted. Some participants with weaker English skills struggled with English-centric components, occasionally resorting to their native language, attributed to both linguistic obstacles and task complexity. Challenges regarding logistics, such as time consumption related to the number of students, underscored the need for effective time management. Ambiguities in presenting game rules affected game flow, highlighting the importance of clear instructions. Concerns about integrity arose due to instances of cheating, emphasizing the need for a fair gaming environment.

Student interviews reflected varying degrees of involvement, potential communication hurdles, and diverse perspectives on RPGs as a learning tool. The complexity of operations was identified as a potential barrier. These findings underscore the significance of targeted interventions to address language obstacles, enhance coordination, and tailor RPG activities to diverse learner needs, facilitating a comprehensive and successful language learning experience.

In conclusion, this study delving into the use of interactive role-playing game (RPG) activities in language learning has showcased a dynamic influence on various learning elements. The study suggests the potential of RPGs to impact student involvement, emotional well-being, language competency, and teamwork based on meticulous observation, interviews, and surveys. The evident enjoyment displayed by students hints at how RPGs might contribute to a positive learning experience and aid emotional development. Their participatory nature is noted to stimulate critical thinking and effective communication. RPGs are noted for combining interactive, task-based, and collaborative learning strategies, potentially enhancing the acquisition of new languages. Notwithstanding challenges such as logistical issues and language barriers, targeted interventions are seen as potential solutions, offering a comprehensive language learning experience through role-playing games. The study's findings suggest that RPGs could be viewed as an innovative and engaging tool for language learning, providing educators with an alternative approach to enhance student engagement, competency, and collaboration.

System used for rpg techniques

The system that we are going to use in these types of games is going to be called SERPG 1.0. (Simple Educational Role-Playing Game). This system is being created exclusively for short fast paced games to introduce players to games, and/or used RPGs for other purposes that require a small amount of time such as a language classroom. Moreover, the system itself is designed with the idea that it is possible to incorporate more than six players, up to thirty players, to play the games. This, in a certain way, is revolutionary since most RPGs focus on small groups; however, the aim of this system is to apply to both small groups and big groups. The system will be detailed first, and then the stories.

Action, bonus action and reaction

Actions

- **Examine Clue:** Spend time carefully examining a clue or piece of evidence to gather more information.
- **Interview NPC:** Engage in a conversation with an NPC to gather information, ask specific questions, or persuade them to reveal additional details.
- **Search Location:** Conduct a thorough search of a specific area to uncover hidden objects or clues.
- **Research:** Spend time in a library, archives, or other sources of knowledge to gather relevant information about the enemy or related topics.
- **Use Special Ability:** Utilize a character's unique special ability or skill that can provide insights or reveal hidden information.
- The following actions can be used to help players find their way back to the game when they feel a little bit lost:
- **Analyze Patterns:** Use logic and deduction to analyze patterns, connections, or correlations between different pieces of information. This action requires another player or group.
- **Decipher Codes or Symbols:** Dedicate time to decoding cryptic messages, symbols, or codes encountered during the investigation.
- **Perform Forensic Analysis:** Use forensic skills to examine physical evidence, such as fingerprints, footprints, or DNA samples, to gather valuable information.

Bonus Actions

- **Quick Observation:** Make a quick perception check to spot immediate details or hidden objects in the environment.
- **Consult with another team:** Briefly confer with other team members to share insights, discuss theories, or combine knowledge to gain additional perspectives.
- **Use Tools or Equipment:** Utilize specialized tools or equipment to aid in investigation, such as a magnifying glass, camera, or forensic kit.
- **Sense Deception:** The character can use their bonus action to sense hidden illusions, falsehoods, or hidden agendas, allowing them to see through deceptive elements of the oblex's hallucination.
- **Invoke Insight:** If the character has a special ability related to intuition or clairvoyance, they can use their bonus action to gain flashes of insight, providing hints or guidance towards their current objective.

Reaction

- Eavesdrop: React to overhearing a conversation or snippet of information from NPCs or other characters nearby.
- Counter Investigation: React to an attempt by another entity or individual to hinder or mislead the investigation, using skills or abilities to counter their actions.
- Insightful Observation: React to a sudden realization or intuitive understanding prompted by a clue or added information.

Skill check and abilities

Skill checks

During the activities, there are moments where students may attempt to conduct a plan or action that may be difficult. For example, a group or student may attempt to convince a character inside the story to tell them something or distinguish if they are lying or not. To add a sense of randomness and excitement, we add skill checks where students can attempt to do these actions through rolling a twenty-sided die. Here is a list of possible actions that can be taken during students' actions: Investigation, Perception, Persuasion, Insight, Stealth, Acrobatics, Magic Knowledge, Memory, Medicine, Athletics, Intimidation, Deception, Animal Handling, Knowledge.

Each action name is self-explanatory and can be used differently according to the teacher's perception according to what the teacher needs.

Next topic would be the difficulty challenge of each attempt. One aspect that needs to be considered is that an action that, according to each teacher's perception, has a medium difficulty should have a 12-difficulty challenge. In other words, students must reach or surpass the said number to achieve their goal. The teacher is free to lower or increase the number of difficulty challenges according to their own perspective.

Abilities

On the other hand, abilities are mostly not necessary, but again. It can add a sense of excitement, engagement and even critical thinking as students need to identify in which moments are their abilities necessary. These abilities can be whatever the teacher thinks appropriate according to the adventure. However, limit the bonuses to +3 to +4 because according to careful investigation and research that is a proper bonus.

Example of Predetermined Character

Name: Ethan

Skill Modifiers: +2 Investigation, +1 Perception

Special Ability: Keen Senses - Ethan has +4 on Perception checks related to detecting hidden or obscured objects or creatures.

Combat?

Known role-playing games have systems to fight with other creatures. Most of the adventures created here have disregarded violence completely as we are encouraging students to solve puzzles through critical thinking and/or other skills. Therefore, no system has been put in place for them to attack or incur violent tendencies. Moreover, in no moment through the classes, no students needed or wanted to incur violent tendencies.

What Role Was Chosen for The Students?

In "Echoes of the Oblex" or similar games, players have the option to approach the game in two diverse ways. They can either create a simple representation of their character or choose from a selection of predetermined characters, each with their own set of abilities and skills. For those who prefer a simple representation, players have the freedom to create their character by selecting main skills that will grant them modifiers when facing different challenges. This allows for customization and flexibility based on individual playstyles and preferences. (If it is used in a classroom, alternatively, now by throwing an ability check, you can assign them up to a +3 according to their own abilities in real life). Alternatively, players can opt for predetermined characters, which come with preassigned abilities and skills. This provides a streamlined experience, as players can jump right into the game without the need for character creation. Each predetermined character has their own unique strengths and capabilities, offering a ready-made role to fulfill within the story. Whether players choose to create their own character or select a predetermined one, they can embark on the adventure and delve into the mysteries of the Oblex's realm, engaging in investigations and unraveling the secrets that lie within.

How Were Students Organized?

If we are dealing with more than seven players, it is recommended to split them into groups. For instance, if there are eight players, they should be divided into four groups of two members. Thus, it is easy to navigate. We will be taking the example of the max number of players, which is thirty. The players will be divided into five groups of six members.

Considering that there are many players, one can allocate more than one predetermined character to the groups, however, it is also recommended not to put a lot of characters since it may become hard to deal with so many different sets of abilities. Up to two predetermined characters per large group will suffice to give them a sense of identity or role in the whole story.

Once each group has one or two characters allocated to their groups, it is important to clarify that each one of them, per round, will have one action, one bonus action or one reaction.

Stories or Settings

Shadows of Deception: The Blackthorn Conspiracy

This adventure is a gripping murder mystery set in the medieval city of WaterDeep. Players must gather evidence, interrogate suspects, and follow leads to uncover the truth behind the murder of Lord Reginald Blackthorn. Along the way, they faced puzzles, engaging NPCs, and dangerous encounters, all while racing against time to solve the case and bring the culprits to justice. The mechanic of the game is based on a turn-based approach where students have

the chance to ask questions, investigate clues or places to decipher clues. The idea behind the practice is located especially behind the concept that the person responsible for the crime had already been captured, but he did not say anything. However, the court mage had made it possible for this criminal to answer yes/no questions sincerely. Nevertheless, he only spoke elvish, English in this case, making speaking English a necessary tool for students. The motivation behind this activity is for the students to race each other to the winning theory to gain the favor of the king.

The Echoes of the Oblex: Trapped in an Illusion

This adventure is an immersive experience where players find themselves trapped within a nightmarish illusion created by an insidious Oblex. “Oblexes were extraordinarily intelligent oozes created by mind flayers that fed on other creatures' memories” (Mike Mearls, 2018). They had to navigate through surreal landscapes, decipher cryptic clues, and unravel the secrets of the Oblex to find a way to escape. With mind-bending puzzles, deceptive challenges, and eerie encounters, the adventurers had to stay vigilant and work together to break free from the Oblex's grasp and save themselves and the trapped humanoids. The mechanic of the game was based on a turn-based approach where students had the chance to ask questions, investigate clues, or explore places to decipher clues. The idea behind the practice was located especially in the texts, poems, and cryptic messages that allowed students to practice both reading and listening skills. This, again, made English a necessary tool for students. The motivation behind this activity was for the students to escape the illusion before a predetermined set time and avoid perishing within the illusion.

Escape the Dungeon

This is a versatile adventure that could be modified for students to practice different skills, from speaking to listening. In this case, the technique presented was also based on reading skills. Students were trapped in a room from which they had to escape before time ran out. Three puzzles were presented in different rooms where cryptic messages were left for them. After they solved all the puzzles, they could escape the dungeon and triumph over this challenge. The mechanic of the game was based on a turn-based approach where students had the chance to ask questions, investigate clues, or explore places to decipher clues.

Werewolf

Werewolf is a social deduction board game where players are divided into two groups: werewolves and villagers. The game is set in a village plagued by werewolves, and the villagers must work together to identify and eliminate the werewolves before they take over the entire village. The game is played in a series of day and night phases. During the night, the werewolves secretly choose a villager to eliminate, while the villagers try to uncover the identities of the werewolves. During the day, the villagers discuss and vote on who they believe is a werewolf, hoping to eliminate them. The game continues with alternating night and day phases until one group achieves their objective. The mechanics of the game involve deduction, bluffing, and social interaction, as players try to deceive or convince others of their innocence or guilt. This game only works to practice speaking since it focuses specifically on the social factor of deceiving and speaking.

References

- Adarkwah, M. A. (2021, March 09). The power of assessment feedback in teaching and learning: a narrative review and synthesis of the literature. *SN Social Sciences*, 1-75. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s43545-021-00086-w>
- Andrew Stott, C. N. (2013). *Analysis of Gamification in Education*. Burnaby: Simon Fraser University.
- Bonwell, C. C. (1991). *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom*. George Washington University.
- Budden, J. (2004). *Teaching English. Role-play*: <https://www.teachingenglish.org.uk/professional-development/teachers/planning-lessons-and-courses/articles/role-play>
- Cambridge Dictionary. (n.d.). Meaning of role-playing game in English - Cambridge Dictionary. Retrieved July 30, 2023.
- Cambridge Dictionary. (n.d.). Significado de TTRPG en inglés - Cambridge Dictionary. Retrieved July 30, 2023.
- Chesler, M., & Fox, R. (1966). *Role-Playing Methods in the Classroom*. Science Research Associates, Inc.
- Collins, G., & Septiana, E. (2023). Role, play, and games: Comparison between role-playing games and. *Role, play, and games: Comparison between role-playing games and*.
- Cook, M. P., Gremo, M., & Morgan, R. (2017). We're Just Playing: The Influence of a Modified Tabletop Role-Playing Game on ELA Students' In-Class Reading. *Simulation & Gaming*, 48(2), 199-218. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/1046878116684570>
- Daniau, S. (2016). The Transformative Potential of Role-Playing Games—:From Play Skills to Human Skills. *Simulation & Gaming*, 47(7), 423-444. <https://doi.org/10.1177/1046878116650765>
- Edith Cowan University. (2016, November 17). *Role Play : Teaching Strategies : Curriculum Design : Learning*. (Edith Cowan University) Retrieved July 30, 2023, from ECU Intranet: <https://intranet.ecu.edu.au/learning/curriculum-design/teaching-strategies/role-play>
- Gygax, G., & Arneson, D. (1974). *Dungeons and Dragons (1st ed.)*. Lake Geneva, United States of America: Tactical Studies Rules.
- Hoffman, A., Utley, B., & Ciccarone, D. (2008, April 11). Improving medical student communication skills through improvisational theatre. *Medical Education*, 42(5), 537-538. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.2008.03077>
- Hutchcraft, J. (2020, November 23). *Role-Play Games like Dungeons & Dragons in the Classroom Help Children Explore Their Identity*. iNews: <https://inews.co.uk/news/education/role-play-games-dungeons-and-dragons-explained-children-learning-769134>

Jacobs, S. (2016, June 3). The Use of Participatory Action Research within Education-Benefits to. *World Journal of Education*, 6(3), 48-55. <https://doi.org/10.5430/wje.v6n3p48>

Koster, R. (2005). *A Theory of Fun for Game Design*. Paraglyph Press.

Mike Mearls, J. C. (2018). *Mordenkainen's Tome of Foes* (Vol. 1). (M. C. Kim Mohan, Ed.) Renton, United States of America: Wizards of the Coast.

Ntokos, K. (2019). Swords and sorcery: a structural gamification framework for higher education using role-playing game elements. *Research in Learning Technology*, 27, 1-16. <https://doi.org/10.25304/rlt.v27.2272>

Olivo, M. G. (2021). "Time Management Of Teachers And Its Relationship To Teaching Performance". *International Journal of Multidisciplinary*.

Prager, R. H. (2019). *Exploring the Use of Role-Playing Games in Education*. Master of Teaching Research(2), 1-8.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (14th ed.). Cambridge, MA, England: Harvard University Press.

Youakim, G. (2019). *Dungeon Classroom Guide: Using Tabletop Role-Playing Games in* (Vol. 12). Minneapolis, Minnesota, United States of America: Honors Capstone Projects.

Zalka, C. V. (2012). *Adventures in the Classroom Creating Role-Playing Games Based*. Electronic Theses and Dissertations. Paper 1469

Tipo: Artículo original - **Sección:** Artículos varios

English language learning through Mixed Reality: A study in Paraguayan public schools

Aprendizaje de Inglés a través de la Realidad Mixta:
Un Estudio en Escuelas Públicas de Paraguay

Maura Judith Zalimben Recalde

Universidad Nacional de Asunción. Asunción - Paraguay

<https://orcid.org/0009-0005-2622-4058>

e-mail: mjzalimben@filouna.edu.py

Sofia Clara Scheid Vázquez

Universidad Nacional de Itapúa. Encarnación - Paraguay

<https://orcid.org/0009-0008-1181-6183>

e-mail: sofiascheid7@gmail.com

Recibido: 30/9/2024

Aprobado: 16/12/2024

ABSTRACT

In the early years of life, children develop foundational skills that prepare them for formal reading and writing. Therefore, there is no specific age at which children are ready to read; instead, they are ready when they have acquired the necessary skills. Learning another language from an early age further reinforces these foundational skills and facilitates intellectual development. In Paraguay, despite the enactment of Law 5031/13, which requires English language instruction in public education from preschool through high school, the teaching of English as a foreign language shows deficiencies in the sustained formative trajectory that should begin at the early education level. The integration of mixed reality (MR) technologies has proven effective in various educational contexts, including language learning, by offering an interactive and immersive learning experience. This cross-sectional study analyzes the correlation between educational environments, teaching methodologies, and their impact on learning. It involved 174 students from four public schools in Paraguay with no prior exposure to English. The methodology was implemented twice a week for 40 minutes over three months, without textbooks with the Challenge program with Mixed Reality (MR) technology. The study included both schools with English teachers and those where the methodology was implemented by elementary school teachers. Teachers received training and pedagogical guides throughout the project. Students were assessed at the beginning and end of the study to measure progress in Speaking, Listening, Phonics, and Writing. The data were analyzed using inferential statistical tests to compare initial and final results, determining the effectiveness of the Challenge program and MR technology in improving English language skills. Activities included greetings, songs, keywords, and interactive exercises. The results indicate that the applied methodology is effective in improving students' language skills. These findings suggest that the sustainable implementation of early English literacy will benefit from innovative strategies and the expansion of educational opportunities in the country. Additionally, the intervention was equally effective regardless of whether the teacher was an English teacher or an elementary school teacher, reflecting the flexibility of the methodology, given the shortage of English teachers at a national level. Moreover, despite high technological costs, most public schools in Paraguay already have the basic infrastructure necessary for such pedagogical innovations.

Keywords: early literacy; English as a foreign language; educational technologies; public education in Paraguay; mixed reality; phonemic awareness.

Conflictos de Interés: ninguno que declarar

Rol de los autores: todos han participado en las diferentes etapas de la investigación.

Fuente de financiamiento: sin fuente de financiamiento.

DOI: <https://doi.org/10.47133/ÑEMITYRA20240603c-A5>

BIBLID: 2707-1642, 6, 3, pp. 62-79

Editor responsable: Valentina Canese (<https://orcid.org/0000-0002-1584-7322>). Universidad Nacional de Asunción, Facultad de Filosofía, Instituto Superior de Lenguas, Paraguay.

RESUMEN

Durante los primeros años de vida, los niños desarrollan habilidades precursoras que los preparan para el aprendizaje formal de la lectura y la escritura. Por lo tanto, no existe una edad específica en la que los niños estén listos para leer; en cambio, están preparados cuando han adquirido las habilidades y conocimientos necesarios. El aprendizaje de otra lengua desde la infancia refuerza aún más estas habilidades precursoras y facilita el desarrollo intelectual. En Paraguay, a pesar de la promulgación de la Ley 5031/13, que exige la enseñanza del inglés en la educación pública desde el Preescolar hasta el Tercero de la Media, la enseñanza del inglés como lengua extranjera presenta deficiencias en cuanto a la trayectoria formativa sostenida que debe comenzar en el Nivel Inicial. La integración de tecnologías de realidad mixta (RM), ha demostrado ser efectiva en diversos contextos educativos, incluyendo el área de lenguas, ofreciendo una experiencia de aprendizaje interactiva e inmersiva. Este estudio transversal analiza la correlación entre los entornos pedagógicos, las metodologías didácticas y su impacto en el aprendizaje. Participaron 174 estudiantes de cuatro escuelas públicas en Paraguay sin exposición previa al inglés. Se utilizó el programa Challenge con tecnología de Realidad Mixta (RM). La metodología se implementó dos veces por semana durante 40 minutos por tres meses, sin libros de texto. El estudio abarcó tanto escuelas que contaban con profesores de inglés como aquellas donde la metodología fue implementada por maestras de grado. Los docentes recibieron capacitación y guías pedagógicas durante todo el proyecto. Se evaluó a los estudiantes al inicio y al final del estudio para medir el progreso en Expresión Oral, Comprensión Auditiva, Conciencia Fonémica y Escritura. Los datos se analizaron utilizando pruebas estadísticas inferenciales para comparar los resultados iniciales y finales, determinando la efectividad del programa Challenge y la tecnología de RM en la mejora de las habilidades lingüísticas en el inglés. Las actividades incluían saludos, canciones, palabras clave y ejercicios interactivos. Los resultados indican que la metodología aplicada es efectiva en mejorar las habilidades lingüísticas de los estudiantes. Estos resultados sugieren que la implementación sostenible de la alfabetización inicial en inglés se beneficiará de estrategias innovadoras y de la expansión de oportunidades educativas en el país. Además, la intervención fue igualmente efectiva sin importar si el docente era profesor de inglés o maestra de grado, reflejando la flexibilidad de la metodología ante la escasez de profesores de inglés a nivel nacional. Por otro lado, a pesar de los altos costos tecnológicos, la mayoría de las escuelas públicas en Paraguay ya tienen la infraestructura básica necesaria para este tipo de innovaciones pedagógicas.

Palabras clave: alfabetización inicial; inglés como lengua extranjera; tecnologías educativas; educación pública en Paraguay; realidad mixta; conciencia fonémica.

Introduction

The early years of life are crucial for the development of a person's cognitive ability. Scientific evidence has shown that early attention influences sensory, motor, comprehension, expression, curiosity, exploration, non-verbal communication, vocabulary, and affective relationships. During this stage, early literacy takes place, developing foundational skills that prepare children for formal reading and writing (Dueñas et al., 2024). Children are not ready to read at a specific age; rather, they are ready when they have acquired the necessary skills and knowledge over time (Coch & Molins, 2022). Additionally, learning another language enhances neural connections, especially when learned from childhood (Gracia-Tabuenca et al., 2024). The integration of English learning from an early age, focusing primarily on phonemic awareness, can enhance this development. In our country, there is a weakness in the educational proposal for English as a Foreign Language from early childhood through the end of high school. This was one of the driving factors behind the development of our current research.

MR technologies are used in various educational settings, from elementary schools to graduate courses. Studies indicate that mixed reality (MR) significantly enhances the teaching and learning experience (Tan et al., 2024; Tang et al., 2020). MR is particularly distinctive as it merges real and virtual objects, offering real-time interaction in a three-dimensional space. This blend enables seamless interaction between the physical and virtual worlds (Yusoff et al., 2011). However, a common misconception is that simply integrating the latest technologies will automatically improve student attitudes and academic performance (Penn & Ramnarain, 2023). Implementing MR in classrooms requires more than just a demonstration of technology;

it demands thoughtful pedagogical designs that align technological tools with learning objectives. While MR has been used in different educational fields, its application in English Foreign Language (EFL) classrooms is a recent development. If these tools meet both the learning goals and the educational needs, integrating MR in the EFL classrooms can significantly improve learning experiences, fostering better understanding and retention.

This study aims to explore the impact of integrating Mixed Reality (MR) technology, through the Challenge English reading program, on the learning outcomes of students with no prior exposure to English in EFL instruction within public schools in Paraguay.

Implementation of English language education in Paraguay's public schools

The Paraguayan government has recognized the importance of incorporating the English language into national education curricula. MEC has been implementing changes in educational policies since the second decade of the 21st century. Law No. 5031/13 requires the implementation of English in public education from Preschool to the last year of Secondary Education. This law stipulates that the Ministry of Education and Sciences (MEC) must coordinate the necessary mechanisms for its gradual implementation. According to the Syllabus for English as a Foreign Language (MEC, 2019), the importance of English in globalization and its predominance in scientific and technological fields has led to its inclusion in Paraguay's official school curriculum from preschool. This aims to enrich education and personal development by providing early exposure to English, fostering cultural curiosity, and facilitating global communication. Similarly, the Ministry of Education and Sciences (MEC) has developed Syllabi for English as a Foreign Language from 1st grade to the 3rd Year of Secondary Education (MEC, 2011a, 2011b, 2011c, 2014, 2015, 2018, 2019). These plans aim for students to understand and produce oral and written texts using commonly used vocabulary and simple expressions, addressing basic communicative functions in familiar, school, and community contexts.

Nevertheless, there is no sustained educational trajectory that begins in preschool and continues through high school, except for 300 schools included in the Extended School Day Pilot Plan since 2021, all other schools in the country offer English only in the last three years of secondary education. The acquisition of English in Paraguay requires a strong educational trajectory starting from early education. Since English is not a language commonly heard in Paraguay, it is necessary to implement a comprehensive educational approach from the early years of schooling. Early exposure to English, combined with effective pedagogical methodologies and adequate resources, allows for the gradual development of linguistic competencies. Without an early formative foundation, students face greater challenges in reaching intermediate levels such as B1, which demands more sophisticated comprehension and expression skills. Therefore, educational planning must consider the implementation of continuous and progressive programs in English learning from Early Childhood Education through Higher Education.

Transformative potential of MR technologies and gamification in education

In postmodern times, the boundaries between truth and fiction have blurred, and new technologies create constructed realities that don't fully reflect the physical world nor stand as pure fiction (Bruns & Gabriel, 2020). Augmented reality (AR) and virtual reality (VR) have been around for decades. The first VR headset, created by Daniel Vickers in the 1970s at the University of Utah, allowed users to experience virtual scenes by turning their heads. In 1982,

the DataGlove was developed to track hand and finger movements and communicate them to a computer. The term "Virtual Reality" was introduced in the 1980s by Jaron Lanier, while "augmented reality" was coined in 1990 by Thomas Caudell and David Mizell to describe head-mounted displays used by electricians (Elmqaddem, 2019).

The spectrum of virtual and augmented experiences is defined as "Extended Reality" (XR) and encompasses three types of realities: virtual reality (VR), which uses visual and auditory effects to create an immersive environment; augmented reality (AR), which allows physical interaction with virtual objects in the real world, facilitated by mobile devices; and mixed reality (MR), which combines virtual and real elements (Ortega-Rodriguez, 2022). Despite being invented decades ago, these technologies are now more extensively used in different settings, and they have recently acquired significant interest due to their potential applications in the educational field.

MR technologies have gained interest in education due to their many applications in the field. MR technologies often enhance and motivate educational experiences, complementing traditional methods. However, their effectiveness compared to other tools depends on factors such as content choice, medium optimization, XR application availability, pedagogical methods, existing infrastructure, and technological support (Gaol & Prasolova-Førland, 2022). If applied appropriately, these technologies can yield positive outcomes in Literacy, Mathematics, and Science (Neumann et al., 2022). Hence, MR technologies have transformative potential in education, emphasizing the need for thoughtful integration to fully appreciate their benefits.

An area in the educational field where MR technologies have shown significant benefits is special needs education (SNE). Tan et al. (2024) analyzed immersive interactive mixed reality (I2MR) technologies. They found that these technologies are useful in SNE, as students improved mental well-being and academic and social skills. Aruanno et al. (2024) introduced an MR application designed to assist young students with special needs in learning laboratory activities in a case study. All students showed enthusiasm and interest. These findings highlight the potential of MR technologies to substantially enhance the learning experiences and outcomes for students with special needs.

These technologies enrich and innovate teaching methods. They open up new potential for immersive learning experiences and could transform traditional lectures, allowing students to engage in realistic scenarios (Sala, 2021). The integration of digital technologies such as VR, AR, and MR is also transforming education for young learners by enhancing their motivation, engagement, and creativity. Because "children do not have analytical skills and tend to process languages generally through sensory experience, and language develops from exposure to simplified and concrete input" (Benati & Angeelovska, 2016, p. 135), children benefit significantly from these immersive tools.

A fundamental aspect of integrating technologies in children's language classrooms is incorporating a gamified environment. Combining immersive experiences with game-based elements can boost engagement and learning outcomes. Syal and Nietfeld (2024) investigated the impact of a game-based learning environment (GBLE) on fifth graders' reading comprehension and motivation. They found that the use of GBLE enhances both reading comprehension and motivation, particularly for struggling and uninterested readers. In another study, Yu (2023) findings revealed that gamified English vocabulary learning significantly outperformed non-gamified methods in terms of learning outcomes, motivation, and satisfaction. There is a powerful synergy between MR technologies and gamification, their

combined potential can transform educational experiences and notably improve student engagement and academic performance.

In summary, while considerable research has explored the use of Mixed Reality (MR) technology in various educational contexts, there is a notable lack of studies focusing on its application in English as a Foreign Language (EFL) instruction, particularly Paraguay. This study aims to address this gap by investigating the impact of the Challenge English reading program, utilizing MR technology, on the learning outcomes of students with no prior exposure to English. By doing so, this research will provide valuable insights into the potential benefits and challenges of integrating MR in EFL classrooms, offering guidance for future educational practices and research.

Methods

The research design is cross-sectional. This study seeks to analyze the correlation between pedagogical environments and didactic methodologies (content format, methodology, didactics, technology, and pedagogical guidance) through the Challenge program and the level of learning. Associations between these factors are analyzed to assess their impact on outcomes. This approach allows for the identification of relationships between key variables without establishing direct causality, providing a deeper understanding of how these elements interact within the educational environment.

Participants

The study involved 174 students from public schools in Paraguay who had never been exposed to English instruction. Participants were divided as follows:

School A: 25 first-grade students

School B: 42 students (7 K4 students, 17 K5 students, 15 first-grade students, 3 second-grade students, 8 third-grade students)

School C: 47 K5 students

School D: 60 K5 students

All participants experienced the same experimental condition using the Challenge program with MR technology.

Challenge English Reading Program

The Challenge English reading program, developed by VISANG LEARNING INC., integrates Mixed Reality (MR) technology to enrich the learning experience. The program utilizes a phonemic awareness approach to teach letter recognition and its relationship to the symbol (letter), emphasizing immersive and interactive activities, where the classroom becomes the physical experience of learning. The MR technology allows students to interact with virtual objects in real time, blending physical and virtual environments to facilitate learning. Challenge is designed to engage students through interactive and playful learning experiences, making English learning more enjoyable and effective. Additionally, it includes textbooks in three Steps. Each Step covers 10 units, with each unit containing 8 lessons. The program is designed so that each Step can be completed within an academic year, with a

workload of 2 weekly classes of 40 minutes each. The textbooks complement the digital content and primarily strengthen writing skills.

For the implementation of the Challenge, teachers installed the software on a laptop with a Windows operating system. In addition to the laptop, a projector or television, a speaker, and a webcam were used.

Procedure

The educational institutions were visited one week before the program implementation to administer the pre-test. This pre-test was conducted to determine the participants' English proficiency levels. The methodology was implemented twice a week for 40 minutes over three months. The entire experience was conducted without the support of textbooks. Upon completion, the pre-test was administered as a post-test to assess learning outcomes.

The study included schools with English teachers and schools where the methodology was implemented with the elementary classroom teacher. An initial in-person training session of two hours was conducted for the teachers. Teachers were provided with complete lesson plans, pedagogical and didactic guides, and videos with model lessons of digital content. In addition to the initial training, continuous 40-minute weekly virtual sessions were conducted throughout the study period. This allowed teachers to review the sequence of each lesson and prepare classes in advance by accessing the Virtual Learning Environment.

Classroom implementation

Procedure	Activities
Warm-up	Greeting in English Songs in English to motivate students and create a positive atmosphere.
Development	<i>Keywords</i> Teacher projects the keywords that will be learned for the day, emphasizing the sound and symbol of the letter. Gestures are also used to refer to the learned word. Example dialogue: T: Look at the screen! What do you see? Ss: Alligator! T: Right! You can see an alligator! The word alligator starts with the letter A. What does the letter A say? /æ/, /æ/. Ss: A says /æ/, /æ/. T: Let's say it together. A says /æ/, /æ/. Ss: /æ/, /æ/. T: Let's make the alligator's mouth with the body. T: /æ/, /æ/, alligator. Ss: /æ/, /æ/, alligator. T: Great!

	<i>Reinforcement Activities</i> Keywords are presented again in an interactive format where students must repeat the words learned previously. A song is used that incorporates the learned letters and words, emphasizing the sounds. Sentences are practiced where the learned words appear, adding other high-frequency words in the language. For example: <i>I see an alligator.</i> Song Students learn one song per unit. In each class, they practice two to three phrases until the unit song is completed.
Closure	<i>Mixed Reality Activities</i> Dynamic activities are presented with the learned words and sentences, where students interact with the virtual environment through MR. The activities are designed playfully.

Instrument

A test was designed and used as a pre-test and post-test at the beginning and the end of the study to measure progress in various aspects of English language acquisition:

- a) Speaking and Listening: Assessed through student responses to questions.
- b) Phonics: Measured by asking students to match letters with representative images of words.
- c) Writing: Evaluated by asking students to write letters in alphabetical order.

Data Collection and Analysis

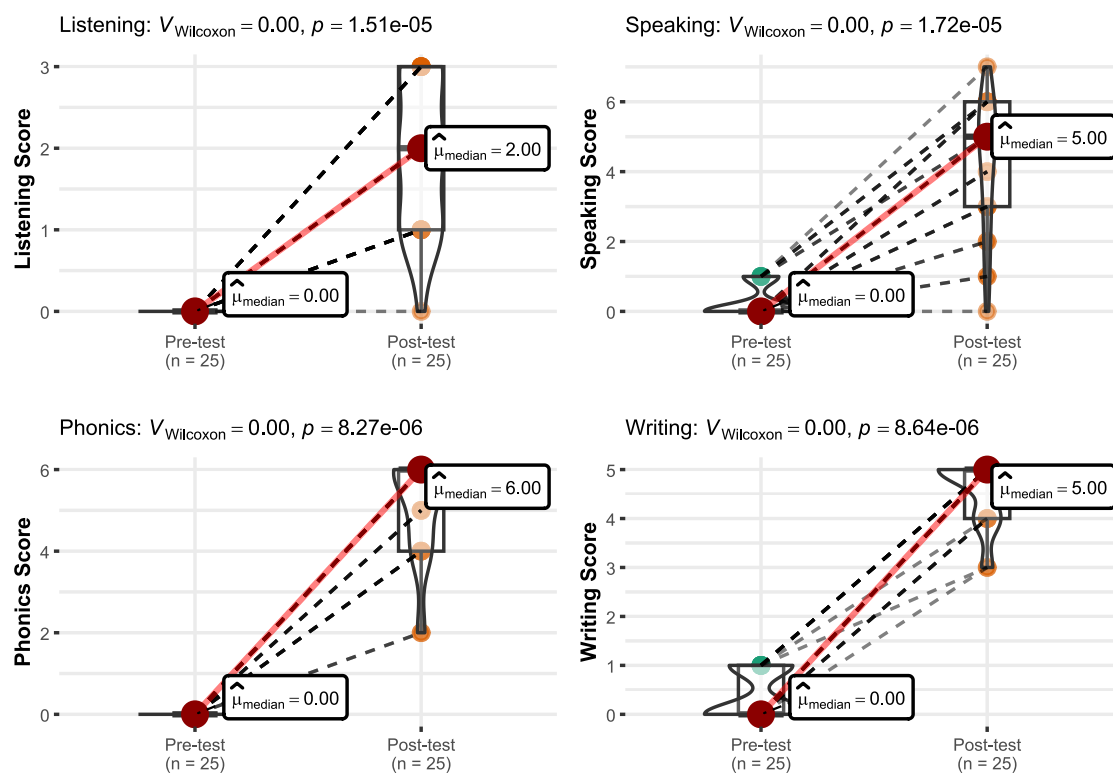
Quantitative data were collected using the pre-test and post-test described above to measure students' learning outcomes in various aspects of English language acquisition. The test results were analyzed using t-tests and non-parametric hypothesis tests for two paired samples, applying inferential statistics to compare the pre-test and post-test scores among the participants. The analysis focused on determining the effectiveness of MR technology and the Challenge program in improving learning outcomes for students with no prior exposure to English.

Results

School A

In this school, the experience was conducted with first-grade students. The results of the Wilcoxon test indicate significant improvements in the four skills evaluated. The extremely low p-values (<0.001) in each of the analyzed skills suggest that the observed improvements in student scores are not due to chance but reflect the positive impact of the applied teaching strategy. These conclusions are directly derived from the graphs in Figure 1, which represent box and violin plots useful for visualizing the data distribution.

Figure 1:

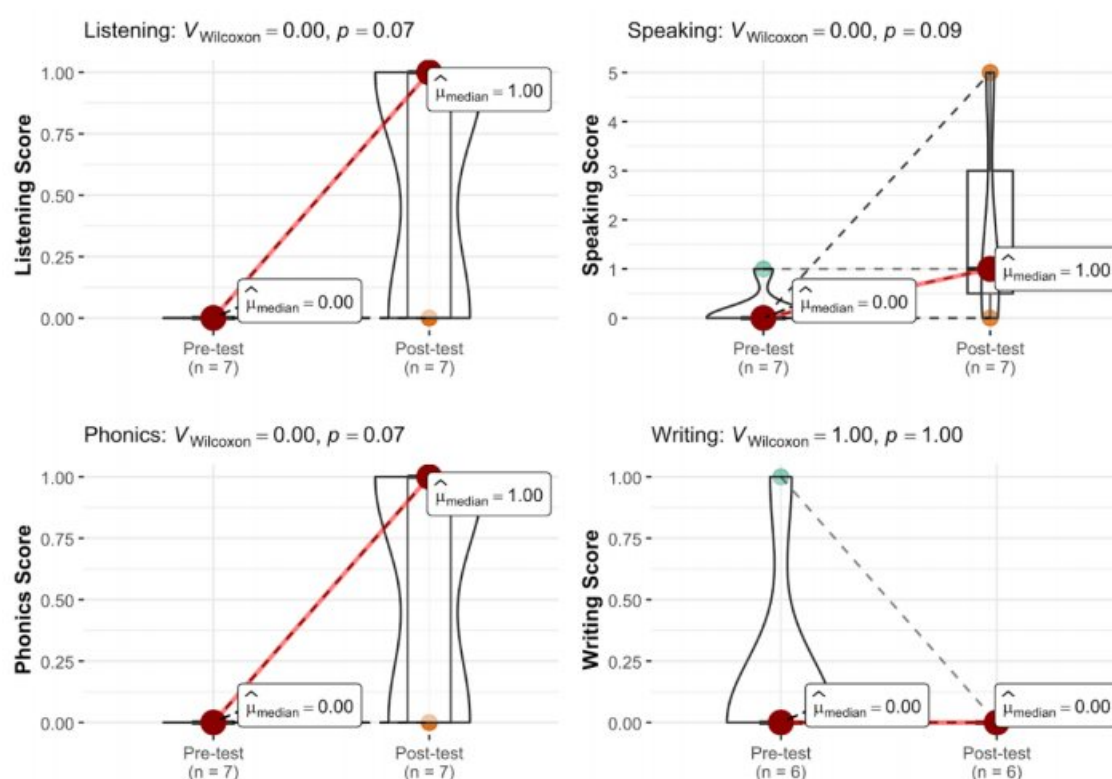


School B

Kinder 4

Considering the students in Kinder 4 from School B, the results of the Wilcoxon test indicate that, although improvements were observed in the four evaluated skills, these improvements did not reach statistical significance, as the obtained p-values are greater than 0.05. Specifically, the p-values were 0.07 for Listening and Phonics, 0.09 for Speaking, and 1.00 for Writing. These values suggest that the observed improvements in student scores do not necessarily reflect a positive impact of the applied teaching strategy. Although the graphs (Figure 2) show some increases in the median scores, the lack of statistical significance implies that we cannot confidently assert that the teaching strategy had a positive effect on this sample of students. This is likely due to the very small sample size.

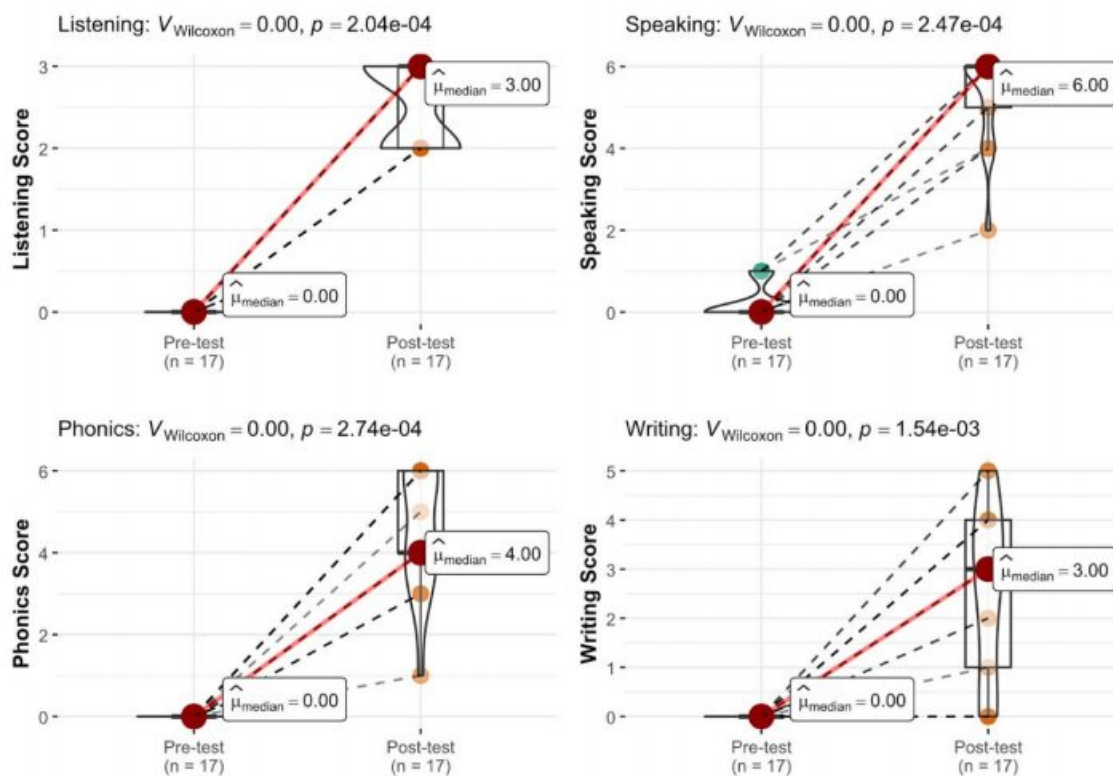
Figure 2:



Preschool

Regarding the preschool students, the analyses conducted using the Wilcoxon test for paired samples revealed significant improvements in all evaluated skills. The p-values, all below 0.001, reflect a significant positive impact of the applied teaching strategy. The positive slopes in all graphs illustrate this fact (Figure 3).

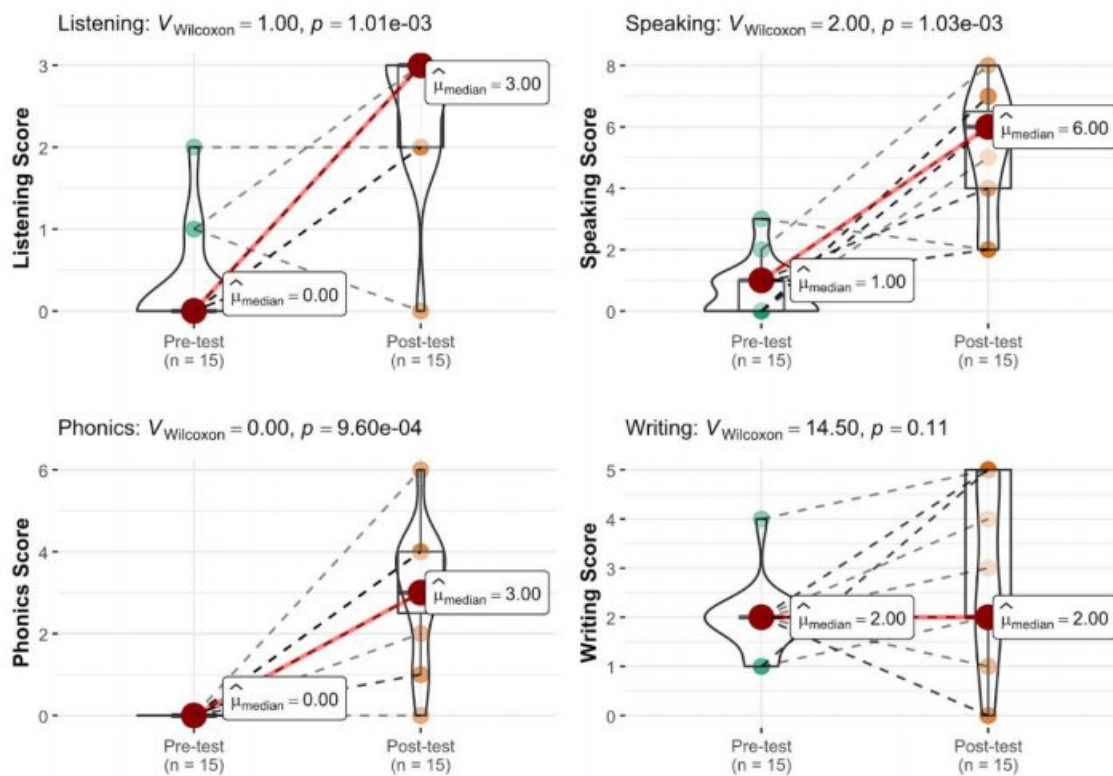
Figure 3:



First Grade

For first-grade students, the results show significant improvements in Listening, Speaking, and Phonics, with p-values less than 0.001, suggesting that these improvements are highly significant. However, in the case of Writing, although an increase in median scores was observed, this change was not statistically significant ($p = 0.11$). This suggests that the improvement in Writing skills may not be sufficiently consistent to attribute to the educational intervention with the same confidence as in the other areas.

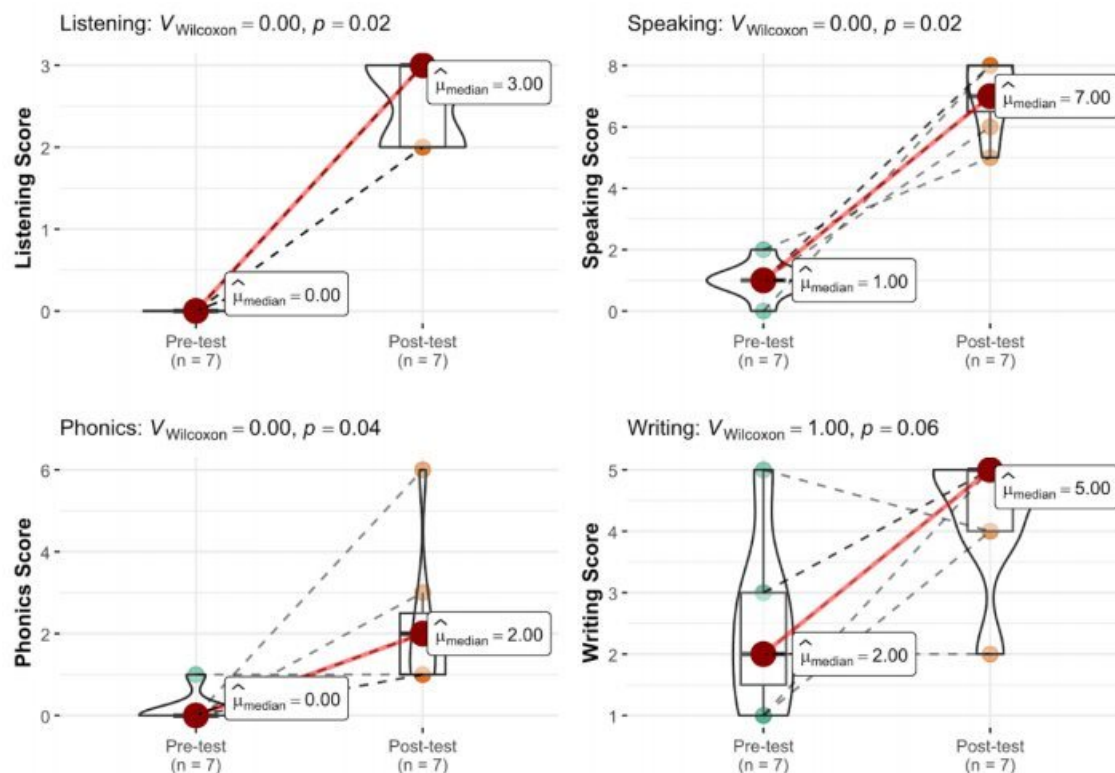
Figure 4:



Second Grade

In second grade, the Wilcoxon tests applied showed significant improvements in Listening, Speaking, and Phonics, with p-values of 0.02 and 0.04 (less than 0.05), indicating that the observed improvements in these skills are statistically significant. Regarding Writing, although an improvement in median scores was observed, it did not reach statistical significance ($p = 0.06 > 0.05$), suggesting that the improvement may not be sufficiently consistent to be considered significant from a statistical standpoint.

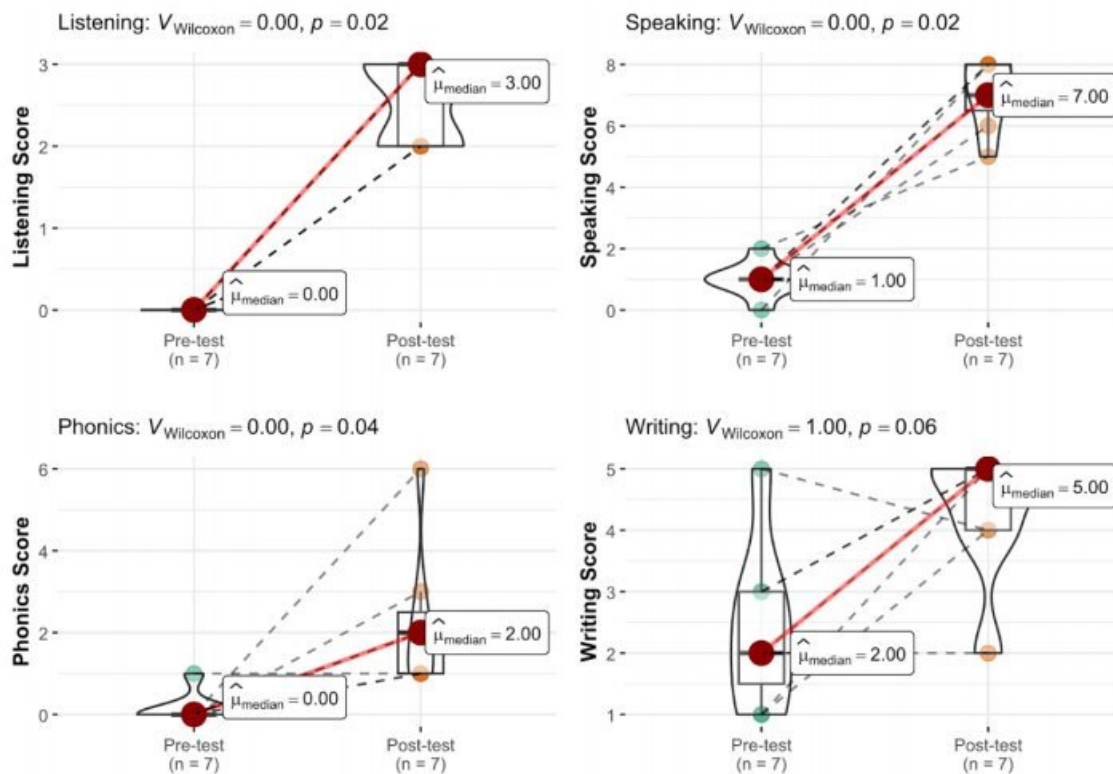
Figure 5:



Third Grade

In this grade, the results of the analysis with the Wilcoxon test also demonstrate significant improvements in Listening, Speaking, and Phonics, with p-values of 0.01, 0.02, and 0.02 respectively. In contrast, the observed improvement in Writing was not statistically significant ($p = 0.11$), suggesting that although there was an increase in median scores, it was statistically relevant.

Figure 6:

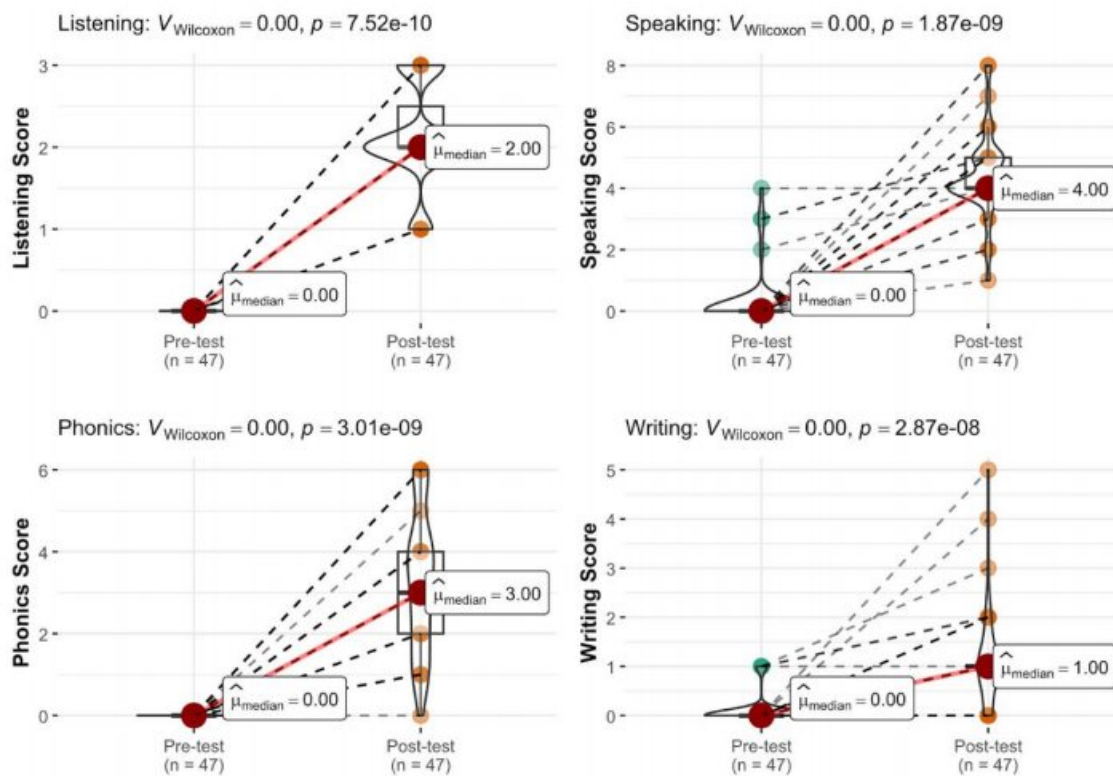


School C

Preschool

The results of the preschool students from School C demonstrate highly significant improvements in all four areas, with extremely low p-values (<0.001). These improvements reflect a considerable impact of the implemented teaching strategy, showing clear progress in the evaluated skills.

Figure 7:

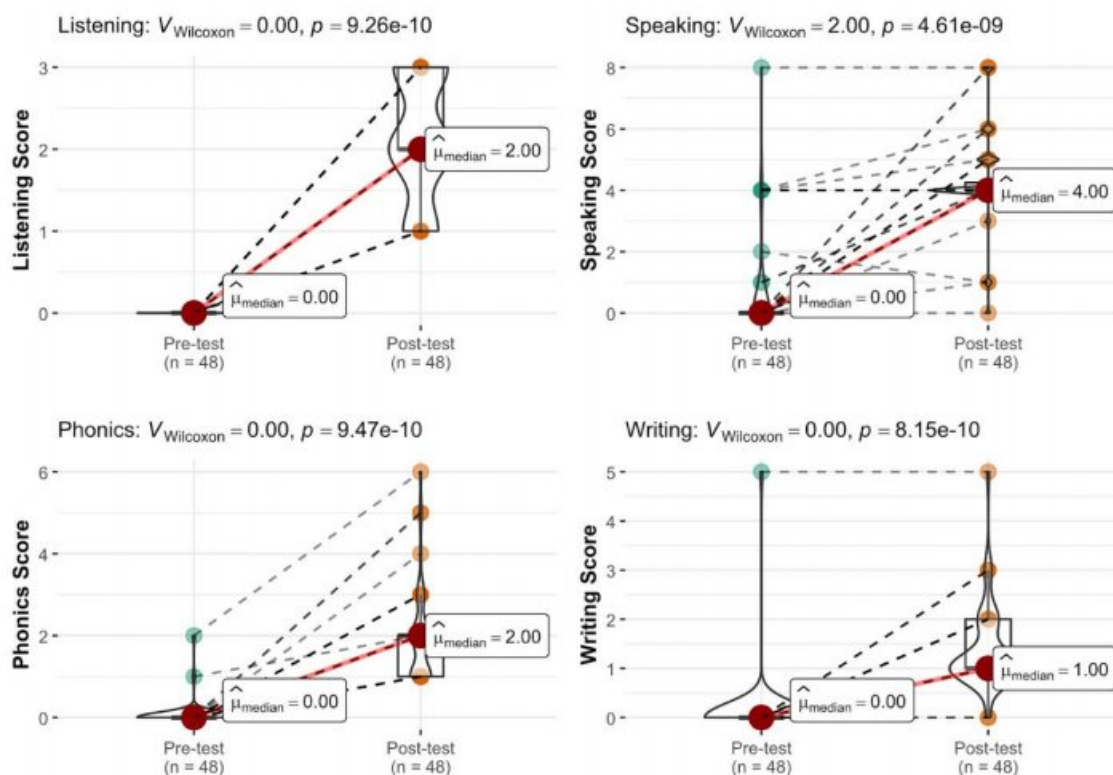


School D

Preschool

The Wilcoxon tests, supported by the respective graphs, indicate significant differences in all considered areas in favor of learning at School D, as the p-values are much lower than 0.05 (even much lower than 0.001). These results support the fact that the improvements in skills were substantial in the context of the experience, statistically speaking.

Figure 8:



Conclusions

Box and violin plots showed positive distributions and improvements in median scores, leading to the conclusion that the applied methodology is effective in enhancing students' linguistic skills. These consistent results reinforce the validity of the intervention and its potential benefit in various educational contexts. The results obtained through the Wilcoxon test provide a clear view of the improvements observed in Listening, Speaking, Phonics, and Writing, allowing the identification of areas of success and aspects that require additional adjustments.

The applied teaching strategy has a significant positive impact on Listening, Speaking, and Phonics skills in Preschool, First Grade, Second Grade, and Third Grade levels, as demonstrated by the extremely low p-values (<0.001) in most cases. This suggests that the observed improvements are not due to chance but to the implemented methodology. Although improvements in Writing skills were observed, they did not reach statistical significance in several grades (First, Second, and Third Grade). This result could be attributed to the lack of textbooks. Furthermore, the effectiveness of the intervention is different in one of the

educational levels. In Kinder 4 from School B, improvements in the evaluated skills did not reach statistical significance, which could be due to a small sample size resulting from absenteeism at this level. This variability underscores the importance of considering the particular characteristics of each group when implementing educational strategies.

Another relevant finding is that no significant differences were observed in skill outcomes between grades, regardless of whether the teacher was an English teacher or an elementary classroom teacher. This suggests that the implemented teaching strategy was equally effective, regardless of the teacher's specialization, reflecting the flexibility of the methodology used.

Finally, the sustainability and scalability of an initial literacy introduction policy in the English language will benefit from strategies like this, in addition to expanding quality opportunities nationwide. Introducing technology as a means for learning processes is tied to significant financial resources. However, in our country, most public schools have the basic infrastructure mentioned above for the implementation of this initial literacy methodology. With this experience, we also presume that it is feasible to train classroom teachers, given the shortage of English teachers.

References

- Aruanno, B., Carruba, M. C., Mondellini, M., Santos-Paz, J. A., Ferrise, F., Karaki, J., & Covarrubias, M. (2024). Enhancing Inclusive Education for Young Students with Special Needs through Mixed Reality: Exploring the Potential of CNC Milling Machine Application. *COMPUTER-AIDED DESIGN AND APPLICATIONS*, 21(3), 522-535.
- Benati, A.G. & Angeelovska, T. (2016). *Second Language Acquisition: A Theoretical Introduction to Real World Applications*. Bloomsbury.
- Bruns, D., & Gabriel, S. (2020) An introduction to Theory. In Bektic, E., Bruns, D., Gabriel, S., Kelle, F., Pölsterl, G. & Schniz, F. (Eds.), *Mixed Reality and Games: Theoretical and Practical Approaches in Game Studies and Education*. Bielefeld: transcript Verlag. <https://doi.org/10.1515/9783839453292>
- Coch, D., & Molins, L. L. (2022). Alfabetización emergente: sentar las bases para aprender a leer. *Journal of Neuroeducation*, 2(2).
- Dueñas, X., Loaiza, G., Godoy, S., & Sánchez, J. (1 de octubre de 2024). División de Educación del BID. Enfoque Educación. ¿Qué es la alfabetización temprana y qué habilidades debemos desarrollar? <https://blogs.iadb.org/educacion/es/que-es-la-alfabetizacion-temprana-y-que-habilidades-debemos-desarrollar/>
- Elmqaddem, N. (2019). Augmented Reality and Virtual Reality in Education. Myth or Reality? *International Journal of Emerging Technologies in Learning (Online)*, 14(3), 234-242. <https://doi.org/10.3991/ijet.v14i03.9289>
- Gaol, F. L., & Prasolova-Førland, E. (2022). Special section editorial: The frontiers of augmented and mixed reality in all levels of education. *Education and Information Technologies*, 27(1), 611–623. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10746-2>
- Gracia-Tabuenca, Z., Barbeau, E. B., Koussaie, S., Chen, J. K., Chai, X., & Klein, D. (2024). Enhanced efficiency in the bilingual brain through the inter-hemispheric cortico-cerebellar

pathway in early second language acquisition. *Communications Biology*, 7(1), 1298.
<https://doi.org/10.1038/s42003-024-06965-1>

Ley N° 5031/ IMPLEMENTA EL IDIOMA INGLÉS EN LA MALLA CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA DESDE EL PREESCOLAR HASTA EL TERCERO DE LA MEDIA (3 de setiembre de 2013). [20141023080844.pdf \(bacn.gov.py\)](https://www.bacn.gov.py/20141023080844.pdf)

MEC. (2011a). Programa de Estudio – Área Lengua Inglesa – 7° Grado. Ministerio de Educación y Culto.

MEC. (2011b). Programa de Estudio – Área Lengua Inglesa – 8° Grado. Ministerio de Educación y Culto.

MEC. (2011c). Programa de Estudio – Área Lengua Inglesa – 9° Grado. Ministerio de Educación y Culto.

MEC. (2014). Actualización Curricular del Bachillerato Científico de la Educación Media – Plan Común – Área Lengua, Literatura y sus Tecnologías. Ministerio de Educación y Culto.

MEC. (2015). Programa de Estudio Lengua Inglesa – Primer Ciclo. Ministerio de Educación y Culto.

MEC. (2018). Programa de Estudio: Lengua Extranjera: Inglés – Segundo Ciclo. Ministerio de Educación y Ciencias.

MEC. (2019). Programa de Estudio Lengua Extranjera – Inglés Preescolar. Ministerio de Educación y Ciencias.

Neumann, M. M., Keioskie, M. K., Patterson, D., & Neumann, D. L. (2022). Virtual, Augmented, and Mixed Reality: Benefits and Barriers for Early Childhood Education. *Childhood Education*, 98(4), 68–79.
<https://doi.org/10.1080/00094056.2022.2108298>

Ortega-Rodríguez, P. J. (2022). De la realidad extendida al metaverso: una reflexión crítica sobre las aportaciones a la educación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 34(2), 189-208. <https://doi.org/10.14201/teri.27864>

Penn, M. & Ramnarain, U. (2023) A Systematic Review of Pedagogy Related to Mixed Reality in K-12 Education. In Cai, Y., Mangina, E., & Goei, S. L. (Eds.). (2023). *Mixed Reality for Education* (pp. 85-108). Springer.

Sala, N. (2021). Virtual Reality, Augmented Reality, and Mixed Reality in Education: A Brief Overview. In D. Choi, A. Dailey-Hebert, & J. Estes (Eds.), *Current and Prospective Applications of Virtual Reality in Higher Education* (pp. 48-73). IGI Global.
<https://doi.org/10.4018/978-1-7998-4960-5.ch003>

Syal, S. & Nietfeld, J. L. (2024). Examining the Effects of a Game-Based Learning Environment on Fifth Graders' Reading Comprehension and Reading Motivation. *Journal of Educational Psychology*, 116 (5), 805-819. <https://doi.org/10.1037/edu0000874>

Tan, S. Z. K., Shendypina, M., & Tay, L. N. S. (2024). Evaluating the Use of Immersive Interactive Mixed Reality (I2MR) Technology in Special Needs Education in Singapore. *Technology, Knowledge and Learning*, 29(2), 781–802. <https://doi.org/10.1007/s10758-023-09648-8>

Tang, Y. M., Au, K. M., Lau, H. C., Ho, G. T., & Wu, C. H. (2020). Evaluating the effectiveness of learning design with mixed reality (MR) in higher education. *Virtual Reality*, 24(4), 797-807. <https://doi.org/10.1007/s10055-020-00427-9>

Yu, Z. (2023). Learning Outcomes, Motivation, and Satisfaction in Gamified English Vocabulary Learning. *Sage Open*, 13(2). <https://doi.org/10.1177/21582440231158332>

Yusoff, R. C. M., Ibrahim, R., Zaman, H. B., & Ahmad, A. (2011). Evaluation of user acceptance of mixed reality technology. *Australasian Journal of Educational Technology*, 27(8), 1369-1387. <https://doi.org/10.14742/ajet.899>

Tipo: Artículo original - **Sección:** Artículos varios

Inteligencia Artificial y la enseñanza de lenguas: oportunidades y desafíos en el aula

Artificial Intelligence and language teaching: opportunities and
challenges in the classroom

Flor Janeth Adriana Arvelo

Universidad Autónoma de Barcelona

Barcelona - España

<https://orcid.org/0009-0003-3400-128X>

e-mail: florjaneth.arvelo@autonoma.cat

Recibido: 17/8/2024

Aprobado: 4/12/2024

RESUMEN

Esta ponencia, parte del eje "Lengua y Tecnología" del 5º Congreso Paraguayo de Lingüística Aplicada, explora el impacto de la Inteligencia Artificial en la enseñanza de lenguas. Se examina su integración según marcos regulatorios como el MCER y la UNESCO, analizando herramientas de IA disponibles mediante una metodología cualitativa. Los resultados muestran que la IA optimiza la enseñanza al ofrecer recursos adaptativos y aumentar la motivación estudiantil, aunque persisten preocupaciones sobre la dependencia tecnológica y la necesidad de formación docente. Se concluye que, pese a su potencial, es crucial abordar estos desafíos para garantizar un uso equilibrado y efectivo en el aula.

Palabras clave: Inteligencia Artificial; enseñanza de lenguas; tecnología educativa; formación docente.

ABSTRACT

This presentation, part of the "Language and Technology" axis of the 5th Paraguayan Congress of Applied Linguistics, explores the impact of Artificial Intelligence on language teaching. It examines AI integration according to regulatory frameworks like CEFR and UNESCO, analyzing available AI tools through qualitative methodology. Results show that AI optimizes teaching by offering adaptive resources and increasing student motivation, though concerns persist about technological dependence and the need for teacher training. The conclusion suggests that despite its potential, addressing these challenges is crucial for ensuring balanced and effective classroom use.

Keywords: Artificial Intelligence; language teaching; educational technology; teacher training.

Conflictos de Interés: ninguno que declarar

Fuente de financiamiento: sin fuente de financiamiento.

DOI: <https://doi.org/10.47133/NEMITYRA20240603c-A6>

BIBLID: 2707-1642, 6, 3, pp. 80-87

Editor responsable: Valentina Canese (<https://orcid.org/0000-0002-1584-7322>). Universidad Nacional de Asunción, Facultad de Filosofía, Instituto Superior de Lenguas, Paraguay.

Inteligencia

Según el Diccionario de la Real Academia (RAE)¹; el término *inteligencia* está definido con varias acepciones; la principal es, Capacidad de entender, razonar y resolver problemas; Conjunto de facultades del entendimiento; Habilidad para resolver situaciones o problemas complejos; Agudeza o viveza en la comprensión. Todas estas definiciones reflejan como todo un conjunto de actitudes y habilidades cognitivas más adaptas a la personalidad de un individuo, pueden permitirle responder a un problema sea que encuentre la solución o que se adapte a una determinada circunstancia.



Esta imagen, *La escuela de Atenas*, realizada en 1510-1512 por Raffello Sanzio hace muchos años anteriormente al tema de nuestra discusión, refleja plenamente lo que pasa actualmente con los algoritmos y la transmisión del “saber”, que no puede ser completa a menos que no se verifique un intercambio de información entre varias fuentes, uniendo a la sabiduría de cada uno, un orden superior e indescribible que posee cada persona. De allí que los personajes principales, puestos al centro, Platón señale el cielo y Aristóteles señale el piso, lo terrenal.

A lo largo del tiempo, hubieron muchos estudiosos que trataron de clasificar la *inteligencia*, por lo general podemos decir que hay una *inteligencia lingüística*, que es la capacidad de expresarnos, mantener buenas relaciones, *la inteligencia intrapersonal* que es la capacidad que tenemos para conectarnos a la realidad y con nosotros mismos, *la inteligenciencia lógico-matemática*, que es la capacidad de aplicar el análisis y el razonamiento de manera adecuada al día a día, *la inteligencia emocional* que es nuestra capacidad de gestionar nuestros sentimientos y emociones y la de los demás, *la inteligencia espacial* que nos permite entender nuestro entorno, *la inteligencia auxiliar* que nos tiende una mano poniendo orden, dándonos perseverancia y motivación en cualquier aspecto de la vida y, por supuesto, la *Inteligencia Artificial*, que es externa al ser humano, el mismo trata de darle todos los algoritmos que pueda requerir la inteligencia humana, incluyendo habilidades y capacidades para poder en alguna forma sustituir la presencia humana.

¹ Real Academia Española. (2021). *Diccionario de la lengua española* (23.ª ed.). Espasa Calpe.

El famoso “HUMAN TOUCH”, que se inspira al fresco del 1511 de Miguel Ángel Buonarroti, dónde la IA toma la parte de la mano de Dios, es decir de un ente superior que ofrece ese toque al hombre para poder completarlo.

Esta unión entre la maquina y el ser viviente, este toque humano es el que hará la diferencia entre lo artificial y lo verdadero, será la base de nuestra metodología, como dice el profesor Paolo Balboni en, “*Tecniche didattiche per l’educazione linguistica: italiano, lingue straniere, lingue classiche*”, será nuestra capacidad como profesores de lengua, en introducir y usar las herramientas tecnológicas en nuestras clases, en base a los objetivos didácticos que tengamos como meta y a las finalidades formativas de nuestros estudiantes que harán la diferencia. Todo esto es transversal a todas las lenguas y a todas las asignaturas, la idea es propio esta, que la IA y su rápido desarrollo en estos años no podrán jamás sustituir a la figura del docente, ya que, por mucho que se haya tratado de humanizarla, el pecado original, por así llamarlo nace desde el mismo momento que la denominaron sumándole el adjetivo, “artificial” y que, por mucho que le hayan querido añadir algoritmos para que pueda hablar, sentir emociones y empatizar con el usuario, esas habilidades poco tangibles en el ser humano, nunca las herramientas que usen la IA, podrán tener y de consecuencia, dar la respuesta de un ser humano, simplemente porque les faltará la creatividad que cada humano posee y que es diferente en cada uno de todos.

A pesar de ello es necesario que nos alejemos de la idea que se ha dado de la IA en el imaginario colectivo ya que, en la realidad es mucho menos dramática y mucho más presente en nuestras vidas cotidianas de lo que se piense.

Ese imaginario colectivo está seguramente influenciado por la literatura y cine de ciencia-ficción, que nos han transmitido una idea errónea de la IA, por ejemplo, la historieta argentina “El Eternauta” del 1957, próxima la salida de su nueva transposición en los cines, o la película “El hombre bicentenario” basada en la obra de Asimov de 1999, o la película “Residente Evil” del 2000 o la más reciente película de Disney, “Ron da error” del 2021.

Para distanciarnos de esta concepción y conducirnos a la realidad y al tema que nos interesa, es necesario precisar que hay muchos informes internacionales que clasifican cómo un aspecto complejo, usar la Inteligencia Artificial (IA) en el estudio de las lenguas, por el mal uso que se verifica actualmente en algunos centros educativos en varias partes del mundo, pero no imposible y tratan de dar líneas guías para que se pueda obtener un buen uso de ellas en el aula, por ejemplo, el volumen complementario del MCER en el 2022, que es una integración de la versión original del 2001 donde se estudian aspectos que hasta entonces no habían salido a la luz y que, con la Pandemia de la Covid-19 se han vuelto esenciales, como el cambio que han sufrido las cuatro habilidades que se transforman en 5, es decir, producción, recepción, comprensión, mediación y la interacción, escrita, oral y on-line, dos grandes aspectos que no habían sido estudiados hasta ahora desde el punto de vista metodológico o la más reciente publicación de la Unesco en el 2023, “*Tecnología en la educación ¿Una herramienta en los términos de quién?*”, u otras publicaciones del mismo organismo que a los docentes nos sirven de guía o punto de referencia como, la del 2019 sobre el proyecto, “*Futures of Education, learning to become*”, o la del 2021, “*Reimagining a new social our futures contract for teacher education*”; además de otros organismos como el OCDE, que se ocupa como parte de su programa la investigación educativa e innovativa que en el 2020 publica, y plantea cuatro posibles escenarios para la escuela del futuro, sobretodo el escenario número 4 “*Learning you go*”, donde presenta una visión ampliada, acelerada del uso de la tecnología, y de la IA “*on demand*”, en los procesos educativos, a lo mejor exagerada en su momento, pero el más

acertado en la actualidad porque se convierte en referencia para el uso personalizado de las nuevas tecnologías en la educación.

A este punto es importante detenerse en los acrónimos ingleses que están relacionados con el uso de las tecnologías en el aprendizaje de lenguas, que aparecen en muchos de estos estudios internacionales sobre la didáctica de las lenguas y las tecnologías aplicadas al aprendizaje de estas.

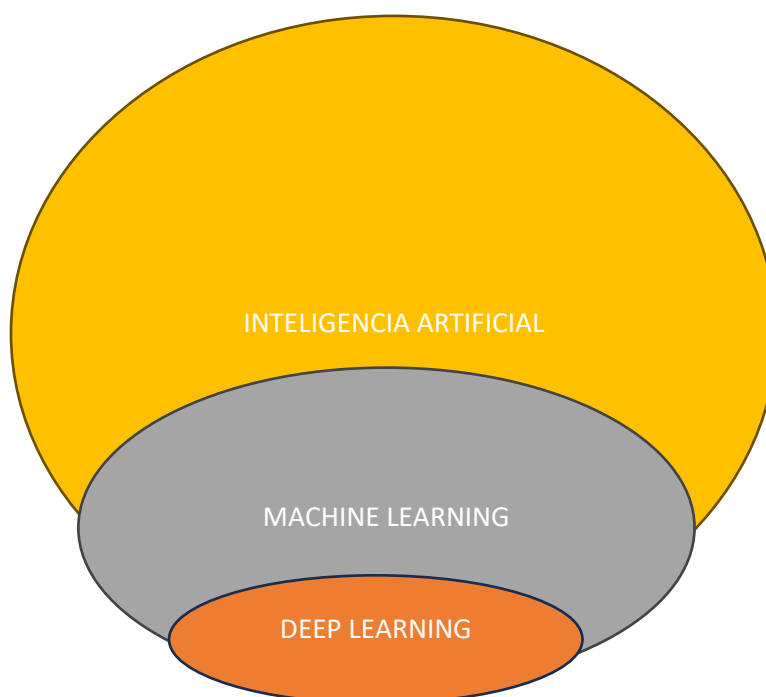
CALL	MALL	TELL	ICALL
------	------	------	-------

Es importante presentarlos porque de esta manera percibiremos la evolución que se ha verificado en estos decenios sobre las investigaciones en este sector, partiendo del CALL, que es el acrónimo del (Computer-Assisted Language Learning); es decir el aprendizaje de las lenguas asistido del computer, esta es la primera generación que del e-learning de todo lo que este relacionado con la enseñanza de las lenguas y la tecnología; la evolución ha impactado con la M de Mobile, en efecto MALL, es el acrónimo de (Mobile- Assisted -Language-Learning), el pasaje del computer a los device mobile y, el bom de las aplicaciones y de consecuencia del mobile-learning, de este aprendizaje de forma aparentemente informal que nuestros estudiantes pueden llevarlo a cabo completamente de manera autónoma, en otros espacios que no sea el de la clase de lenguas, los conduce a lo que viene llamado “personal learning enviroment”, que hacen que el alumno crezca y tenga una actitud crítica, se independize en su aprendizaje personal, llevando al aprendizaje de la lengua en cualquier ambiente que va. El TELL es el acrónimo de (Techonology-Enhanced Language Learning), con una pequeña diferencia que es la “E” en lugar de la “A”, aquí tenemos un concepto más amplio de las tecnologías, es decir, no se pone el acento en que device usa el estudiante, que nos permite no solo de sostener y promover el aprendizaje lingüístico, sino en el efecto de **augmentar**, la famosa “augmentation”, que podemos dar a nuestras actividades didácticas para llegar alcanzar ese aprendizaje profundo y autónomo que se espera que ocurra en cada alumno, para por último hablar del ICALL (Intelligent Computer-Assisted Language Learning), que es lo que nos trae a discutir en esta oportunidad, si la inteligencia artificial aplicada al sector del aprendizaje y enseñanza lingüística puede ser de utilidad o tiene sus fallos.

Por ahora, sigamos hablando de las ventajas que ofrece a los docentes en la clase de lenguas de frente a las pocas desventajas que encontraremos. Con la inteligencia artificial tenemos seguramente la posibilidad de potenciar las cinco modalidades de comunicación, y esto lo podemos hacer porque estos instrumentos que utilizan la IA nos ayudan a construir escenarios de aprendizaje y vuelvo a citar las dos palabras claves, entre otras, del Volumen Complementario del MCRE que son; el escenario de aprendizaje y el acrónimo AoA (Agency of Action o Agency of Actors), pensado hacia la capacidad de actuar de los alumnos. Este volumen insiste mucho sobre estos términos ya que, nuestros estudiantes son actores sociales que en su contexto socio-pragmático, es decir, en su cotidianidad, tienen que comunicar para exprimir sus necesidades, construir mensajes para interactuar, negociar consolidando sus competencias y habilidades y esto lo hace dentro de escenarios de aprendizajes auténticos y significativos contruidos por el docente, para que puedan ser útiles y eficaces para lo que viene definido, “Deep Learning”, el aprendizaje profundo, que es un proceso que involucra las redes neuronales profundas para el procesamiento de datos y la toma de decisiones complejas; y sicuramente la IA puede ayudar tantísimo porque puede recrear los escenarios que en la clase

de lengua son difíciles de simular por diferentes razones y da a los alumnos, ese quit de mayor autenticidad que va a estimular la “well state of communication”, la voluntad, la estimulación de la comunicación, esa exigencia de hablar, de comunicar que con facilidad encontramos en clase, porque necesitamos los escenarios justos, y es ahí que la IA entra en acción.

Por eso es necesario, a través de los documentos citados profundizar el argumento sobre la IA Literacy, esta nueva alfabetización sobre la necesidad de conocer la IA y perder ese miedo atávico del que hablaba Todorov a lo desconocido, sino más bien conocer los tools que usan la inteligencia artiifical que nos puedan servir en clase y que sean de fácil provecho sea para los alumnos que para los profesores.; los puntos fuertes y las debilidades de cada herramienta, asumiendo una actitud crítica hacia cada tool, para mejorar en general la ciudadanía digital. Detrás de cada herramienta que se usa en clase, como, por ejemplo, Chat Gpt, muy de moda, existen muchas investigaciones internacionales que han estudiado la evolución del uso de la IA en el estudio de las lenguas sea primeras que segundas y, en todas ellas resalta la función del docente que debe nutrirce de ellas para ser un agente que pueda guíar con consciencia su clase de lengua. En estas publicaciones encontramos otros acrónimos que nos son de grande ayuda. Como por ejemplo, GOF AI, (Good Old-Fashioned Articial Intelligence), acrónimo que aparece principalmente en la literatura académica que analizan la evolución de la utilización de los primeros tools que ahora resultan bien conocidos por los docentes,por ejemplo. Kahoot,Google Forms,Podscast,ect etc, hasta llegar a enfoques que usan la inteligencia artificial con métodos modernos, luego se ha pasado al MACHINE LEARNING (Aprendizaje automático) y al DEEP LEARNING (Aprendizaje profundo), que son las líneas investigativas de la ciencia que han utilizado estos primeros tools para realizar las iniciales prácticas e ir luego dirigiendose hacia la inteligencia generativa. Se puede ejemplificar con este simple esquema:



En este Maremagum de herramientas a disposición en open source, podemos presentar tres ejemplos, donde se cumplen los objetivos del MCRE, todos fácilmente utilizables en escenarios multilingües, donde tenemos las posibilidades de trabajar también varios escenarios o asignaturas, por ejemplo, MIZOU, esta aplicación es una chatbot que crea escenarios en las varias lenguas son más de 50 dando la idea de hablar a los estudiantes con un amigo virtual, que se convierte en real cuando les responde en base a la lengua que se ha elegido pero, también en base al escenario, contexto o tema, es una especie de chatbot que pero responde a las exigencias de los alumnos y que se puede insertar en los varios escenarios de aprendizaje cómo práctica de los alumnos de forma individual, esta inicial conversación con este amigo virtual viene a desarrollarse según en el tema que se haya elegido y este tipo de práctica puede ser considerada este en clases CLIL, por ejemplo, se establece una bellísima conversación con un personaje histórico, científico, es decir, puede convertirse en un buen ejemplo del CLIL, que a partir de ahí puede ser aprofundizado en otras materias y de otras formas, puede ser un punto de partida. Y con ejercitaciones de este tipo, vemos concretizado el escenario al que nos referimos anteriormente del Volumen Complementario Multilingüe, con respecto al CLIL, y estas prácticas donde existen estos escenarios temáticos y disciplinares son muy útiles para ejercitar las cinco modalidades del habla. Otro ejemplo, podría ser a pesar de que tiene algunas más restricciones es TALKPAL.AI, también es una chatbot que como otras apps tiene su versión Premium que permite elegir varios escenarios, en la versión base está la función base con varias lenguas y sigue el hilo conductor que le damos con el prompt inicial a pesar de que no tiene una específica tematización, esta chatbot da la posibilidad de interactuar por escrito y por voz como también efectúa el reconocimiento vocal, estas modalidades nos dan la posibilidad de evaluar la pronunciación, de ejercitarla y mejorarla para poder tener un cuadro completo de las cinco posibilidades de comunicación de la cual habla el MCER de forma integrada, y de manera autónoma, como por ejemplo, un ejercicio a casa que ayude a disminuir un elemento muy importante en las lecciones de las segundas lenguas, que es el filtro afectivo, concepto desarrollado por Stephen Kashen, que se refiere a los factores que pueden influir en el aprendizaje de las segundas lenguas como, por ejemplo, la ansiedad y la autoconfianza. Este tipo de ejercicios puede ayudar a reforzar un “Deep Learning”, lo que es un aprendizaje profundo concienzudo.

Otro ejemplo de herramientas, se llama AI IMAGE GENERATOR, en este caso como el nombre lo sugiere se trabaja con las imágenes, videos y música pero también como chatbot, es decir, el uso de las imágenes, puede ser el prompt inicial para una actividad, una lección, un módulo CLIL, pueden ser útiles para que los alumnos desarrollen la descripción en lengua de la imagen de forma individual o en grupos, o que creen un tema de una canción, dependiendo de los objetivos que se propone el docente.

En definitiva el uso de estos instrumentos son muy provechosos para la clase de lenguas y para la reflexión en general de las potencialidades que tiene el alumnado, pero es siempre el docente que hace la diferencia, que los utiliza cómo punto de partida y nunca al centro del aprendizaje porque ese rol, debe ser siempre y exclusivamente del estudiante

Además de las Chatbot, entre las más conocida está la Chat GPT en sus varias versiones, son aplicaciones que están creadas para simular una conversación humana, están esencialmente basadas en dos tipos, las chatbot basadas en reglas, que cumplen tareas específicas y responden a la interacción del utente en base a las reglas impuestas y son muy eficaces para tareas precisas, mientras el otro tipo son las chatbot más evolucionadas basadas sobretudo en la IA, que utilizan algoritmos de aprendizaje automáticos y están en grado de interactuar sobre cualquier tipo de argumento y generan respuestas compuestas al momento en base a los algoritmos con los que han sido confeccionadas, además, es necesario saber que existen otras series de instrumentos

útiles para el docente de lengua, que vienen definidos IA POWER TOOLS, herramientas potenciadas por la inteligencia artificial y que pueden ser generativos de contenidos como de asistentes, sea en la parte creativa del docente en elaborar un “prompt” específico” sino también pueden ayudar a suportar el rol del profesor, y para eso hay una cantidad infinita de tools que van en esta dirección, para hacer actividades de storytelling, flipped classroom a la creación de contenidos multimediales con video, audio, imágenes a la traducción hasta a la proyectación didáctica, en efecto, hay varios tools que permiten generar las “lesson plan”, que pueden realizar los docentes, siempre claramente con la óptica que sea una facilitación metodológica, es decir, un plan el cuál llevará retoques en base al propio grupo-clase que posee y que va a enriquecer las actividades generadas por la IA con otras, por ejemplo, utilizando el libro de texto o teniendo en cuenta el contexto y los objetivos propuestos con los que se trabaja determinado tema, en definitiva es ese, HUMAN TOUCH que hemos mencionado anteriormente que va a hacer la diferencia en la utilización de las nuevas tecnologías.

La IA ha transformado el mundo en el que nos encontramos, en maneras que hasta hace algunos años atrás difícilmente hubiéramos podido imaginar. Desde la medicina, los transportes, el arte, la música y la educación, por supuesto.

Ha cambiado la manera en la que vivimos, trabajamos y aprendemos. Delante de este nuevo instrumento digital y cognitivo, es normal que nos preguntemos las oportunidades y los desafíos que nos impone en el aula.

Más allá de algunas ventajas que hemos mencionado anteriormente al usar la IA en nuestras clases de lengua, creo que las oportunidades y desafíos para ambas posiciones: docentes y alumnos, van de la mano. No hay oportunidades si el docente no asume el desafío de elaborar, convertir el material didáctico que posee en un material actual a la par con la época en que vivimos y con los alumnos que usan mucho la tecnología en sus entornos familiares. Justamente antes que nada hay que comprender que hablamos de tecnología y de instrumentos de soporte para la labor humana y que tienen como objetivo facilitar la vida de las personas, además sobretodo de limitar las operaciones aburridas y repetitivas de una tarea, de manera que las partes interesadas alumnos y profesores, puedan concentrarse sobre la parte que les requiere mayor esfuerzo mental, humano en pocas palabras.

Por eso, la IA generativa, de la cual hablabamos anteriormente, es un tipo de inteligencia artificial que puede crear nuevos contenidos, por ejemplo, textos, imágenes ect y es muy típica de nuestra época histórica. Esto lo hace recogiendo la cantidad de datos/conocimientos o algoritmos que se quiera llamar ya existentes, para generar otros más específicos, por ejemplo, en la clase de lenguas, podrá generar preguntas para la comprensión de un texto o de una imagen, crear material didáctico personalizado y sobretodo dar un instantaneo feedback a los docentes como a los alumnos, para que uno tenga presente los avances de la clase y los otros para que tomen conciencia de sus puntos fuertes o sus puntos débiles.

Por todo esto, este artículo pretende ser no sólo una invitación más a usar las tecnologías en la clase de lengua, más bien a integrarlas en el proceso de aprendizaje del alumnado. Una invitación a que los docentes se capaciten para poder utilizarlas sea para su práctica docente, como para sus clases de lengua las diferentes herramientas tecnológicas que usan la IA generativa porque son muy provechosas. Y no hay desafío sin oportunidad y viceversa.

Referencias

- Balboni, P. (1981). Italiano, lingue straniere, lingue classiche. En *Tecniche didattiche per l'educazione linguística: italiano, lingue straniere, lingue classiche*. UTET Università.
- Fernández, A. (2021). Data Analytics in language Education: Opportunities and Challenges. *Journal of Language and Education*, 5(2), 120-134.
- González, M., Pérez, J., & Ramírez, L. (2020). Personalized Language Learning Through AI: A case study. *International Journal of Education Technology*, 12(3), 45-58.
- Gómez, R. (2021). Ethics and Privacy in educational Technology. *Ethics in Education Review*, 8(1), 75-88.
- López, S., & Rodríguez, T. (2022). Chatbots as language learning tools: An empirical study. *Language Learning & Technology*, 26(1), 30-50.
- Maggini, M. (2001). Uso delle nuove tecnologie nell'insegnamento dell'italiano L2. *Dialnet*, 21, 11-24.
- Martínez, C. (2023). The risks of overreliance on technology in language learning. *Language Education Journal*, 7(4), 2000-2015.
- Salas, D., & Torres, E. (2022). Teacher training in AI tools for language Education: A necessity. *Education and Information Technologies*, 27(3), 1500-1520.
- UNESCO. (2023). Tecnología en la educación: ¿Una herramienta en las manos de quién? UNESCO.
- Vygotsky, L. S. (2021a). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. *Crítica*.
- Vygotsky, L. S. (2021b). *Pensamiento y Lenguaje*. Planeta.

Tipo: Artículo original - **Sección:** Artículos varios

Las Madres de Casas Vacías, de Brenda Navarro

The Mother in Brenda Navarro's Empty Houses

Amanda da Silva Oliveira

*Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Artes e Letras
Santa Maria - Brasil*

<https://orcid.org/0000-0003-3793-1450>

e-mail: amanda.oliveira@ufsm.br

Recibido: 9/10/2024
Aprobado: 20/12/2024

RESUMEN

Este artículo tiene por objetivo desarrollar la temática de la maternidad, a partir de la representación de los personajes que desempeñan los papeles de madres en la narrativa de la escritora mexicana Brenda Navarro. El corpus prevé la obra Casas Vacías, originalmente publicado en 2018, con versión en portugués de 2022, por la editora Dublinense para TAG livros, y el referencial teórico cuenta con los estudios de Simone de Beauvoir, en O segundo sexo. La investigación es resultado de los estudios que desarrollan cómo las madres defienden la vida de los hijos y las posibilidades de sus emancipaciones. En común, todas son mujeres que viven sus vidas en una condición impuesta por otro, sea por la sociedad, sea por sus limitaciones. En suma, la maternidad es un compromiso, como defiende Beauvoir, y en la narrativa destacada esa responsabilidad también nutre sentimientos como culpa, miedo y negligencia.

Palabras clave: literatura de mujeres; literatura latinoamericana; maternidad.

ABSTRACT

This paper develops the theme of motherhood from the representation of characters that play the role of mothers in Mexican writer Brenda Navarro's narrative. The corpus includes the novel Empty Houses, originally published in 2018, with the translation into Brazilian Portuguese launched in 2022 by the publisher Dublinense/TAG Livros, whereas the theoretical framework encompasses Simone de Beauvoir's studies in The Second Sex. This research arises from studies that focus on how mothers fight for the life of their children and the possibilities of their emancipation. In common, they are all women living their lives in a condition imposed by someone else, be it society or their own limitations. In summary, motherhood is, following Beauvoir, a commitment, and in the narrative under analysis that responsibility also nourishes feelings such as guilt, fear and neglect.

Keywords: women's literature; Latin American literature: motherhood.

Conflictos de Interés: ninguno que declarar

Fuente de financiamiento: sin fuente de financiamiento.

DOI: <https://doi.org/10.47133/NEMITYRA20240603c-A7>

BIBLID: 2707-1642, 6, 3, pp. 88-97

Editor responsable: Valentina Canese (<https://orcid.org/0000-0002-1584-7322>). Universidad Nacional de Asunción, Facultad de Filosofía, Instituto Superior de Lenguas, Paraguay.

Introducción

La relación entre madres e hijos es una temática común en la literatura. En el psicoanálisis, Freud (2011) analiza cómo la relación entre padres e hijos forma y direcciona el sujeto social. Si la cuestión psicoanalítica es lo que se hace con lo que nos hacen, la descendencia es fundamental para la constitución del sujeto y sirve de norte para lo que somos y lo que se puede ser.

Al pensar sobre las madres e hijas en la literatura, ya se ponen cuestiones relacionadas al género. Si las mujeres son juzgadas por sus cuerpos y por sus condiciones de mujeres, y si sus funciones sociales están marcadas por sus papeles biológicos de sus existencias, se percibe que la maternidad es un constructo presente en las narrativas y que necesita ser temática de discusión en las escrituras de mujeres.

En 1928, Virginia Woolf pensaba y escribía sobre el papel de la ficción para las mujeres. En su exitoso ensayo “Un cuarto propio”, ella defiende la importancia de la mujer tener su propio espacio y recursos financieros para mantenerse y escribir ficción, aunque eso fuera algo inaccesible a la mayoría de las mujeres, justamente, por las condiciones impuestas. Para la autora, la “pobreza de nuestro sexo” (Woolf, 2005) están marcadas por las relaciones político-sociales:

Es igualmente inútil interrogar lo que habría pasado si Mrs. Seton y su madre y la madre de ella hubieran acumulado enormes tesoros para dotar colegios y bibliotecas, porque, en primer lugar, era imposible que ganaran dinero y en segundo, aunque hubiera sido posible, la ley les negaba el derecho de poseer el dinero que pudieran ganar (Woolf, 2005).

Para la autora inglesa, la relación entre la condición creativa y la condición financiera es una cuestión presente en la literatura, pues “la independencia intelectual depende de cosas materiales” (Woolf, 2005). En tratándose de la escena femenina, siempre fuimos “pobres” por cuenta de que los papeles sociales siempre estuvieron relacionados a una realidad doméstica. Como esposas y madres, las mujeres deberían defender a sus casas, sus proles y sus maridos, pero desde que todo eso ocurriese dentro de sus casas, dentro de ese territorio sagrado del “hogar”.

Por ser la condición femenina y la literatura “problemas no solucionados” (Woolf, 2005), Woolf escribió mucho sobre esa temática. En el texto “Mulheres e ficção”, publicado en la revista *Forum*, de Nueva York, la autora destaca, por ejemplo, como la ausencia de las mujeres en la vida pública y en la Historia menosprecia y apaga las historias de nuestras antepasadas:

de nossos pais sempre sabemos alguma coisa, um fato, uma distinção. Eles foram soldados ou foram marinheiros; ocuparam tal cargo ou fizeram tal lei. Mas de nossas mães, de nossas avós, de nossas bisavós, o que resta? Nada além de uma tradição. Uma era linda; outra era ruiva; uma terceira foi beijada pela rainha. Nada sabemos sobre elas, a não ser seus nomes, as datas de seus casamentos e o número de filhos que tiveram (Woolf, 2019, p. 10).

De hecho, sabemos de nuestra ancestralidad paterna y de sus posibles grandes conquistas; pero la ascendencia de nuestras madres, abuelas y bisabuelas, aunque puedan sernos mucho más íntimas, no logran contar además de las experiencias compartidas del hogar. Para Woolf, esas historias están escondidas, pues “a resposta atualmente está fechada em

velhos diários, afundada em velhas gavetas, meio apagadas na memoria dos antigos” (Woolf, 2019, p. 10).

Los “extraños intervalos de silencios” (Woolf, 2019, p. 10) de la escritura de mujeres indican que esos silenciamientos fueron intencionales. Woolf indica que la sociedad impone padrones que contribuye a esa invisibilización, pues “as leis e os costumes, é claro, foram em grande parte responsáveis por esas estranhas intermitências de silencio e fala” (Woolf, 2019, p. 11).

En otro texto, “Profissões para mulheres”, proferido en la Sociedad Nacional de Auxilio a las Mujeres, en 21 de enero de 1931, Woolf destaca cómo la literatura puede ser un terreno árido para que el trabajo das mujeres encuentren fecundidad, aunque parezca que sea un campo de experiencia cuyas condiciones de acceso faciliten a las mujeres en el oficio de escribir:

Porque o caminho foi aberto há muitos anos [...], muitas mulheres famosas, e muitas outras desconhecidas e esquecidas, chegaram aqui antes de mim, pavimentaram o caminho e guiaram meus passos. Assim, quando comecei a escrever, encontrei poucos obstáculos materiais em meu caminho. Escrever era uma profissão honorável e inofensiva. A paz familiar não se via perturbada pelo riscar da pena. Não implicava nenhuma exigência para as despesas da família. Por dez xelins e seis pences, uma mulher pode comprar papel suficiente para escrever todas as obras de Shakespeare – caso tenha em mente fazê-lo. Uma escritora não necessita de pianos nem modelos, Paris, Viena e Berlim, mestres e amos. O papel para escrever ser barato é a razão, claro, de que as mulheres obtenham sucesso como escritoras antes de alcançarem o êxito em outras profissões. (Woolf, 2021, p. 136-137).

La escrita como profesión para las mujeres, aunque pueda ser accesible, es un espacio de actuación difícilmente conquistado por una mayoría. Woolf comenta que es como se hubiera un “fantasma” entre la escritora y el papel en blanco, que aconseja que seamos dóciles, astuciosas y comprensivas: “você está escrevendo sobre um livro escrito por um homem. Seja compreensiva; seja terna; adule; engane; use todas as artes e astúcias de nosso sexo. Jamais deixe que ninguém suspeite que você tem pensamento próprio. Acima de tudo, seja pura” (Woolf, 2021, p. 139). Pero Woolf sentencia que es importante que ese “Anjo na Casa” (Woolf, 2021, p. 140), sea asesinado, pues la escrita de la autora no tiene lugar con una tal referencia: “eu me voltei para ela e peguei pelo pescoço. Fiz o impossível para a matar. [...] Se não a tivesse matado, ela me mataria. Teria arrancado o coração de minha escrita” (Woolf, 2021, p. 139).

Los textos de Virginia Woolf consideran el papel de la escritura para las mujeres y cuáles son los espacios de la literatura donde las mujeres pueden encontrar espacio y su propia voz. En la escritura de Brenda Navarro, *Casas Vacías*, son los miedos y los traumas de las madres que deben ser asesinados por la escrita, como la pérdida de un hijo y la potencialidad de no tenerlo. Por medio de esta narrativa de la autora mexicana, este artículo analiza la representación de la existencia de mujeres madres y lo que significa la maternidad para cada una de ellas y cómo reconstruirse a partir de situaciones que cuestionan y rompen con el papel biológico de madre.

Algunos puntos para basar la discusión

Simone de Beauvoir publica, en 1949, una referencia fundamental en la teoría feminista francesa, bajo el título de *El segundo sexo*. En esta obra, la autora realiza una compleja investigación sobre las mujeres y sus condiciones plurales, en variadas áreas de estudios, como

la biología, la historia, la sociología y el psicoanálisis. Su trabajo empieza con la indagación “¿o que é uma mulher? ‘*Tota mulier in utero: é uma matriz*’, diz alguém” (Beauvoir, 2009, p. 13). Para la autora: “se a função de fêmea não basta para definir a mulher, se nos recusamos também a explicá-la pelo ‘eterno feminino’ e se, no entanto, admitimos, ainda que provisoriamente, que há mulheres na Terra, teremos que formular a pergunta: o que é uma mulher?” (Beauvoir, 2009, p. 15).

Beauvoir presenta inicialmente cómo las definiciones y las relaciones sociales entre hombres y mujeres definen a las mujeres como un sujeto inferior, pues “a mulher determina-se e diferencia-se em relação ao homem, e não este em relação a ela; a fêmea é o inessencial perante o essencial. O homem é o Sujeito, o Absoluto; ela é o Outro” (Beauvoir, 2009, p. 17). En la primera parte de su obra se presentará los *Destinos*, a partir de las visiones biológica, psicoanalítica e histórica, la *História* y *Los Mitos*. Pero será la segunda parte que el contenido de este apartado se direcciona.

El volumen dos, titulado *La experiencia vivida*, destaca “como a mulher faz o aprendizado de sua condição, como a sente, em que universo se acha encerrada, que evasões lhe são permitidas” (Beauvoir, 2009, p. 357). En el capítulo sobre las madres, la autora destaca que socialmente se entiende que “é pela maternidade que a mulher realiza integralmente seu destino fisiológico; é a maternidade sua vocação ‘natural’” (Beauvoir, 2009, p. 645), pero afirma que “particularmente, há um século, mais ou menos, a função reprodutora não é mais comandada pelo simples acaso biológico: é controlada pela vontade” (Beauvoir, 2009, p. 645).

Aunque las emociones y transformaciones transcendentales que son conferidas a las mujeres, como el hecho de poder generar y parir a los hijos son su naturaleza específica, Beauvoir observa que esa realidad puede no ser unánime: “que um escritor descreva as alegrias e os sofrimentos de uma parturiente, é perfeito; que fale de uma abortante e logo o acusarão de chafurdar na imundície e de descrever a humanidade sob um aspecto abjeto” (Beauvoir, 2009, p. 646). Para la autora, esa prerrogativa es cínica, pues afirma que en Francia los números de abortos y nacimientos serían semejantes (Beauvoir, 2009).

Beauvoir sinaliza que “a maternidade forçada leva a botar no mundo crianças doentias, que os pais serão incapazes de alimentar, que se tornarão vítimas da Assistência Pública, ou ‘crianças mártires’” (Beauvoir, 2009, p. 646). Su argumento es que la mujer es llevada desde siempre a comprender su existencia como a desempeñar el papel social principal de generar hijos: “repetem à mulher desde a infância que ela é feita para gerar e cantam-lhe o esplendor da maternidade; os inconvenientes de sua condição – regras, doenças etc. –, o tédio das tarefas caseiras, tudo é justificado por esse maravilhoso privilégio de pôr filhos no mundo” (Beauvoir, 2009, p. 654).

Ese papel social, sin embargo, despierta un mixto de sensaciones, pues está directamente relacionado a la realización personal de la mujer. Aunque la experiencia de estar embarazada sea una manera de empoderarse, ya que “tornando-se mãe por sua vez, a mulher toma, de certo modo, o lugar daquela que a gerou: isso representa para ela uma emancipação total” (Beauvoir, 2009, p. 658), entenderse en este proceso va más allá de un mero *estado de gracia*, pues

A aceitação ou a recusa de concepção são influenciadas pelos mesmos fatores que a gravidez em geral. No decurso desta, reavivam-se os sonhos infantis do sujeito e suas angústias de adolescente; a gravidez é vivida de maneira muito diferente segundo as relações que a mulher mantém com a mãe, com o marido e consigo mesma (Beauvoir, 2009, p. 658).

La autora desarrolla a lo largo del capítulo ideas muy pertinentes sobre el embarazo, aborto y el papel de ser madre, poniendo estos temas en contra a las relaciones sociales, psicoafectivas y morales de la mujer y su *destino* de generar hijos. Para Beauvoir, es importante destacar la paradoja presente en la importancia de generar hijos y la representación del papel de esa mujer en el mundo social:

Em certo sentido, o mistério da encarnação se repete em cada mulher; toda criança que nasce é um deus que se faz homem: não poderia realizar-se como consciência e liberdade se não viesse ao mundo; a mãe se presta a esse mistério, mas não o comanda; a suprema verdade desse ser que se forma em seu ventre lhe escapa. É esse equívoco que ela traduz por dois fantasmas contraditórios: toda mãe tem a ideia de que o filho será um herói; exprime assim seu deslumbramento à ideia de gerar uma consciência e uma liberdade; mas teme também dar à luz um doente, um monstro, porque conhece a horrível contingência da carne e esse embrião que a habita é somente carne. Há casos em que um dos mitos vence, mas muitas vezes a mulher oscila entre um e outro (Beauvoir, 2009, p. 664).

El miedo sufrido por las mujeres se pone en un duplo: de un lado, es un ser inmaculado por cargar en el vientre el *bendito fruto*, pues “justificada pela presença de um outro em seu seio, ela goza enfim plenamente de ser ela própria” (Beauvoir, 2009, p. 668); de otro, depende de una realidad social que siempre la subyugará por este papel materno. En este sentido, en la madre despertará un estado de *tornarse objeto* de valor por su condición de concepción:

Satisfeita, a mulher conhece também o prazer de se sentir “interessante”, o que constituiu seu maior desejo desde a adolescência; como esposa, sofria com sua dependência em relação ao homem, agora não é mais um objeto sexual, uma serva; encarna a espécie, é promessa de vida, de eternidade; os que a cercam, respeitam-na; até seus caprichos tornam-se sagrados; o que a incita, já o vimos, é inventar “desejos” (Beauvoir, 2009, p. 668).

La emancipación político-social de la mujer embarazada y, después, como madre, da a su condición de mujer algo potente socialmente, pero lleno de conflictos:

Ao mesmo tempo, entretanto, há em toda jovem mãe uma curiosidade maravilhada. É um estranho milagre ver, ter em mãos um ser vivo formado em si, saído de si. Mas que parte teve exatamente a mãe no acontecimento extraordinário que põe na terra uma nova existência? Ela o ignora. Não existiria sem ela e no entanto ele lhe escapa. Há uma tristeza espantada em vê-lo fora, separado de si. E quase sempre uma decepção. A mulher gostaria de senti-lo *seu* tão seguramente quanto a própria mão: mas tudo o que ele experimenta está encerrado nele, ele é opaco, impenetrável, separado; ela não o reconhece sequer, pois não o conhece; sua gravidez, ela a viveu sem ele: não tem nenhum passado comum com esse pequeno estranho; esperava que ele lhe fosse de imediato familiar; não, é um desconhecido e ela fica estupefata com a indiferença com que o acolhe. Durante os devaneios da gravidez, ele era uma imagem, era infinito e a mãe representava em pensamento. Sua maternidade futura; agora é um individúozinho finito e presente de verdade, contingente, frágil, exigente. A alegria de enfim vê-lo presente, bem real, mistura-se à tristeza de que seja apenas isso (Beauvoir, 2009, p. 675).

Beauvoir garantiza que no hay un *instinto* materno, ya que “a atitude da mãe é definida pelo conjunto de sua situação e pela maneira por que a assume” (Beauvoir, 2009, p. 679). Para ella, “essa generosidade merece os louvores que os homens incansavelmente lhe outorgam; mas a mistificação começa quando a religião da maternidade proclama que toda mãe é exemplar” (Beauvoir, 2009, p. 682), destacando que “de costume, maternidade é um estranho compromisso de narcisismo, de altruísmo, de sonho, de sinceridade, de má-fé, dedicação e cinismo” (Beauvoir, 2009, p. 682).

En tratándose de este estudio y el *corpus* de análisis, se destaca la percepción y la particularidad que Simone de Beauvoir establece con relación a las madres, pues la maternidad no se basta para satisfacer a una mujer: sólo la “mulher equilibrada, sadia, consciente de suas responsabilidades é a única capaz de se tornar uma ‘boa mãe’” (Beauvoir, 2009, p. 693). La autora afirma que “uma tal obrigação nada tem de *natural*: a natureza não poderá ditar nunca ditar uma escolha moral; esta implica um compromisso, dar à luz é assumir um compromisso” (Beauvoir, 2009, p. 694). Además, se entiende que “afirmar que o filho é o fim supremo da mulher tem exatamente o valor de um *slogan* publicitário” (Beauvoir, 2009, p. 694).

Así, a partir de lo expuesto, se observará las representaciones de las madres en la narrativa *Casas Vacías*, de Brenda Navarro.

Las madres de Casas Vacías: traumas y no pertenecimientos

Brenda Navarro es una escritora, sociólogo y economista mexicana. Nació el 26 de febrero de 1982 en la Ciudad de México y actualmente vive en Madrid. Publicó dos novelas *Casas Vacías*, en 2018, y *Cenizas en la boca*, en 2022, ambas con versiones ya publicadas en Brasil. *Casas Vacías* es el corpus de este artículo.

Casas Vacías narra la historia de dos madres y sus complejas relaciones con sus hijos. La historia se divide en tres partes y las voces de las dos mujeres se mezclan para contar sus historias. En común, un niño: dos madres y un único hijo.

En las primeras líneas, el lector conoce la historia de una mujer que pierde a su hijo:

Daniel desapareció tres meses, dos días, ocho horas después de su cumpleaños. Tenía tres años. Era mi hijo. La última vez que lo vi estaba entre el subibaja y la resbaladilla del parque al que lo llevaba por las tardes. No recuerdo más. O sí: estaba triste porque Vladimir me avisaba que se iba porque no quería abaratar todo. Abaratar todo, como cuando algo que vale mucho se vende por dos pesos. Esa era yo cuando perdí a mi hijo, la que de vez en cuando, entre un conjunto de semanas y otras, se despedía de un amante esquivo que le ofrecía gangas sexuales como si fueran regalos porque él necesitaba aligerar su marcha. La compradora estafada. La estafa de madre. La que no vio. (Navarro, 2018).

A lo largo de las partes de la narrativa, la madre cuenta como son sus días a partir de la desaparición de su hijo, Daniel: “Te imaginas todo menos que un día vas a despertar con la pesadez de un desaparecido. ¿Qué es un desaparecido? Es un fantasma que te persigue como si fuera parte de una esquizofrenia” (Navarro, 2018). Mientras cuenta la historia de la desaparición, también contará los sentimientos y angustias de una madre que no tenía ganas de ser madre y que no soñaba con este destino.

La mujer cuenta que tiene una relación conyugal con el padre de su hijo y, a partir de un viaje a la casa de los suegros, que viven en España, se descubre embarazada. Unido a esta situación, la hermana del marido es asesinada por el compañero y la hija de la hermana pasará a vivir con ellos en México. Así, la mujer, antes un único individuo, pasará a cuidar de dos niños y ser la madre de ambos.

Entonces, muchas veces me llamaban de la escuela de Nagore y me recordaban que ella me esperaba y que tenían que cerrar la escuela. Lo siento, les decía aunque el: Es que Nagore no es mi hija se me quedaba en la lengua y colgaba ofendida de que me reclamaran la maternidad no pedida y en un llanto que no aparecía pero que se manifestaba en un sofoco abierto yo imploraba que quería ser Daniel y perderme con él, pero lo que en realidad sucedía era que se me iba la tarde hasta que Fran volvía a llamar para recordarme que tenía que atender a Nagore porque también era mi hija (Navarro, 2018).

El proceso de luto en relación con la desaparición del hijo se hace constante a lo largo de la narrativa, pero se parece tornarse más claro cuando la mujer pone en el papel su historia y empieza a reconocerse a sí misma. La relación que tenía parece sofocarla y la hace buscar otra experiencia amorosa, pero es este vacío de una falta de contacto del amante que la hace quedarse nerviosa con el teléfono y los mensajes, lo que la distrae y Daniel sume. No ver más al hijo es también una forma de evidenciarle que tampoco a veía a ella misma, a las necesidades de la familia, a la sobrina que se impone como hija por cuenta de una violencia sufrida por la madre de ella.

Esos sentimientos de percibir no ver a sí misma y las necesidades de los otros se imponen como culpas, pues es cómo si la mujer percibiera que no nació para ser madre, pero que sólo un castigo le podría ser dado, por cuenta de esa no *utilidad* al papel de madre: “Hay quienes nacemos para no ser buenas madres y, a nosotras, Dios debió esterilizarnos desde antes de nacer” (Navarro, 2018). En la cita a continuación, se destaca otra reflexión de la mujer con relación a su papel de madre ser para siempre:

Hubo momentos en que quise ser de esas madres que con los pies pesados surcan caminos. Salir a pegar papeletas con el rostro de Daniel, todos los días, todas las horas, con todas las palabras. También, muy pocas veces, quise ser la madre de Nagore, peinarla, darle de desayunar, sonreírle. Pero me quedé suspendida, aletargada, a veces despierta por instinto. Otras muchas veces deseaba ser Amara, la hermana de Fran, y dejarle la responsabilidad de velar por dos vidas ajenas. Ser yo la malnacida, la malvivida, la mal asesinada. No parir. No engendrar, no dar pie a las células que crean la existencia. No ser vida, no ser fuente, no dejar que el mito de la maternidad se prolongara en mí. Truncar las posibilidades de Daniel mientras seguía en mi vientre, encerrar a Nagore hasta que dejara de respirar. Ser la almohada que la ahogaba mientras dormía. Recontraer las contracciones por las que ellos dos nacieron. No parir. (Respira, respira, respira). No parir, porque después de que nacen, la maternidad es para siempre (Navarro, 2018).

El papel eterno propiciado por la maternidad es constantemente cuestionado por la mujer: no lo quiere, pero se impone; no tiene trato para eso, pero es obligatorio. En una maternidad obligada, no queda más que culpa y revuelta. Y el luto se coloca como un elemento que nordea la constante culpa: aunque no será madre del hijo desaparecido, sigue siendo una madre que lo perdió.

La narrativa toma otro rumbo cuando una segunda madre pasa a narrar su historia: la mujer que roba al niño del parque. La mujer cuenta cómo el deseo de ser madre se impone como un deseo que no se realiza con su pareja:

Quería ser madre de los hijos de Rafael que, en esos días, quién sabe qué le pasaba de tiempo atrás, y aunque le preguntaba ni decía nada, porque así era él, que qué chingados tenía de qué, pues algo tienes, no digas que no, le decía, pero nunca dijo pues mira, me pasa esto, o siento que no sé, algo, o mira, es que si te contara, pero nada, y yo creo que aunque no lo acepte, soy de esas mujeres que prefieren estar con el hombre aunque no las quieran y que siempre dice: pues mañana será otro día, pues hay que hacer algo para estar mejor; muy optimista o muy arrebatada; por eso creí que Leonel iba a llegar y mejorar todo, pero era nada más tapar el dedo con el sol, lo que está podrido, está podrido, ni modo (Navarro, 2018).

La vida con la pareja puede ser vista de nuevo modo con la llegada de Daniel, ahora llamado Leonel: es como si la oportunidad de ser madre pudiera conferir a la relación un *status* de familia completa. Aunque la mujer manifieste constantes violencias del compañero, también parece aceptarlo de él todo, como si las mujeres así existiesen para eso mismo.

Para la segunda mujer, la maternidad es una oportunidad de una vida feliz:

Y es que lo que pasa es que siempre quise tener una hija, peinarla con moños de tela, vestirla con esos vestidos vaporosos que les ponen a las niñas en días de fiesta; verla usar mis zapatos, pintarse la cara, peinarse, no sé, una niña siempre es más divertida, pero, luego pensé que Leonel pondría más contento a Rafa, que jugarían al fútbol, a las luchitas, a cosas de hombres (Navarro, 2018).

La practicidad con que la llegada de Daniel/Leonel es entendida por la mujer no es claramente entendida de la misma manera por el compañero. A la continuación, se destaca el trecho donde cuenta como fue la impresión del compañero a la situación creada por la llegada del niño:

¿Te lo robaste, estás pendeja? Me gritó un rato después de que vio que entré a la casa y lo fui a sentar a la mesa y Leonel no se callaba de sus berridos. Entonces Rafa se paró y fue a darme un madrazo en la cabeza. ¿Estás enferma, qué tienes en esa puta cabeza hija de la chingada? Pero yo hacía como que todo estaba muy normal. Pensé que tenía que darle tiempo a que nos conociéramos todos, una familia no se hace de la noche a la mañana. El autismo lo arruinó todo, o eso, o es que no sé escoger a los hombres de mi vida (Navarro, 2018).

Obviamente que la actitud de la mujer no fue vista con buenos ojos por el compañero, pero él lo sigue viviendo a su vida como si eso no fuera un gran problema de él, pero de ella. Así, siguen viviendo una nueva rutina con pocos recursos y las constantes necesidades del niño, que descubren ser autista.

A lo largo de la narración de esta segunda madre, el lector percibe que, distinta de la otra madre que manifestaba no tener deseos de la maternidad, esta parece hacer de la maternidad una manera de existir socialmente, empoderarse:

Luego para darme una respuesta sí he llegado a pensar que todo empezó cuando mis primas empezaron a tener hijos, de la noche a la mañana las casas de mis tías se llenaron de niños que gritaban por todos lados. Primero dejé de ir a visitarlas, no sé, me sentía incómoda, pero luego empecé a salir con Rafael y al mes de andar le dije que yo quería tener una hija, que

si se animaba, que estaba muy guapo, que nos iba a salir bonita. Rafael se río y me aventó, no estás chingando, me la voy a creer, me dijo. Pues créetela, porque es en serio. Me dijo que lo pensaría, pero ni pensó nada. Así me trajo un año (Navarro, 2018).

La mujer parece hacer de la relación un medio para el fin de ser madre y, para eso, aguanta lo que fuera necesario para realizar el deseo de tener su hija. Pero no logra realizar su deseo y, por eso aprovecha el descuido de la madre de Daniel y lo lleva. Aunque no pueda tener la hija que desea, busca el deseo afuera de la relación afectiva, pues lo que le importa es construir su familia.

Ambas las madres no serán felices en sus vidas, pues la maternidad se pondrá como una presencia desagradable constante: la primera mujer seguirá teniendo una lucha interna para deshacerse de sus propias culpas y poder aceptar la desaparición del hijo, aunque eso nunca pondrá ser de todo recuperado; la segunda mujer seguirá deseando ser madre, aunque no pueda y tenga que contentarse con eso y la pérdida de Leonel, que es asesinado por la madre de la segunda mujer.

Algunas consideraciones finales

La psicoanalítica y profesora brasileña Ana Suy cita que Freud considera que “os pais reinvestem nos filhos o narcisismo infantil deles já abandonado” (Suy, 2022), y que “é preciso que uma mãe não seja tão boa assim a ponto de a gente querer ficar perto para sempre” (Suy, 2022). En este trabajo, madres son impuestas en prueba a este sentimiento de amor incondicional y los posibles abandonos que esas relaciones maternas pueden o deben contener.

En *Casas Vacías*, las madres son resultados de sus contextos sociales y sufren las consecuencias que la maternidad se las impone. La mujer que puede tener hijos, pero no los quiere, sufre con las consecuencias de una distracción; la mujer que no puede tener hijos, pero los desea, sufre con la imposibilidad de no tenerlos y con la irresponsabilidad de sus actitudes pragmáticas. Sin embargo, ambas son mujeres que viven sus vidas en una condición impuesta por otros, sea por la sociedad, sea por sus condiciones de ser mujeres.

Como evidenciado por Simone de Beauvoir, la maternidad es un compromiso y la narrativa de Brenda Navarro evidencia que esa responsabilidad también nutre sentimientos como culpa, miedo y negligencia. De manera general, las relaciones con la maternidad son constructos temáticos constantes e importantes en las ficciones de mujeres, ejemplificados con la escritura de Brenda Navarro.

Referencias

- Beauvoir, S. (2009). *O segundo sexo*. Nova Fronteira.
- Freud, S. (2011). *O mal-estar na civilização*. Penguin Classics Companhia das Letras.
- Navarro, B. (2018). *Casas Vacías*. Kaja Negra Ediciones. <https://archive.org/details/casas-vacias-brenda-navarro/page/n5/mode/2up>
- Suy, A. (2022). *A gente mira no amor e acerta na solidão*. Planeta.

Woolf, V. (2005). Un cuarto propio. Alianza Editorial.

Woolf, V. (2019). Mulheres e ficção. Penguin Classics Companhia das Letras.

Woolf, V. (2021). Profissões para mulheres e outros ensaios. Nova Fronteira.

INSTITUTO SUPERIOR DE LENGUAS
Facultad de Filosofía
Universidad Nacional de Asunción
PARAGUAY 2024

REVISTA



ISSN: 2707-1642 (en línea)
ISSN: 2707-1634 (impreso)