



**UNIVERSITY
OF LATVIA**

LANGUAGE FOR INTERNATIONAL COMMUNICATION

**LINKING INTERDISCIPLINARY PERSPECTIVES:
LANGUAGE FOR SPECIFIC PURPOSES
IN THE ERA OF MULTILINGUALISM
AND TECHNOLOGIES**

Volume 4



**RĪGA
LINCIS
2022**



**UNIVERSITY OF LATVIA
FACULTY OF
HUMANITIES**

**NATIONAL
DEVELOPMENT
PLAN 2020**



EUROPEAN UNION
European Regional
Development Fund

I N V E S T I N G I N Y O U R F U T U R E

University of Latvia and institutes in the European Research Area –
Excellency, Activity, Mobility, Capacity (No. 1.1.1.5/18/I/016)

LANGUAGE FOR INTERNATIONAL COMMUNICATIONS

LINKING INTERDISCIPLINARY PERSPECTIVES:
LANGUAGE FOR SPECIFIC PURPOSES
IN THE ERA OF MULTILINGUALISM AND
TECHNOLOGIES

Volume 4



UNIVERSITY OF LATVIA
FACULTY OF
HUMANITIES

NATIONAL
DEVELOPMENT
PLAN 2020



EUROPEAN UNION
European Regional
Development Fund

INVESTING IN YOUR FUTURE

University of Latvia Press

LANGUAGE FOR INTERNATIONAL COMMUNICATION

LINKING INTERDISCIPLINARY PERSPECTIVES: LANGUAGE FOR SPECIFIC PURPOSES IN THE ERA OF MULTILINGUALISM AND TECHNOLOGIES

This collection contains papers delivered at the 5th International symposium *Language for International Communication: Linking Interdisciplinary Perspectives: Language for Specific Purposes in the Era of Multilingualism and Technologies (LINGS 2022)* held on-line from the University of Latvia, Latvia, on April 28–29, 2022.

The last volume (2020) of the conference proceedings for the international symposium *Language for International Communication: Linking Interdisciplinary Perspectives* held at the University of Latvia is available on the Web of Science databases.

Editor-in-Chief:

Dr. philol. Laimdota Ločmele (University of Latvia, Latvia)

Managing Editors:

Dr. paed. Monta Farneste (University of Latvia, Latvia)

Dr. philol. Alla Placinska (University of Latvia, Latvia)

Dr. philol. Elena Vladimirska (University of Latvia, Latvia)

© University of Latvia, 2023

ISBN 978-9934-36-024-4 (PDF)

<https://doi.org/10.22364/lincs.2023>

Editorial Board:

English

- Dr. habil. philol. Andrejs Veisbergs (University of Latvia, Latvia)
Dr. philol. Marina Bondi (University of Modena and Reggio Emilia, Italy)
Dr. philol. Eva Braidwood (University of Oulu, Finland)
Dr. philol. Pilar Alberola Colomar (University of Florida in Valencia, Spain)
Dr. paed. Monta Farneste (University of Latvia, Latvia)
Dr. philol. Kevin Haines (University of Bristol, UK)
Dr. philol. Lucyna Harmon (University of Rzeszów, Poland)
Dr. philol. Vita Kalnbērziņa (University of Latvia, Latvia)
Dr. philol. Laura Karpinska (University of Latvia, Latvia)
Dr. philol. Maria Kuteeva (Stockholm University, Sweden)
Dr. philol. Jana Kuzmina (University of Latvia, Latvia)
Dr. paed. Dace Liepiņa (University of Latvia, Latvia)
Dr. philol. Gunta Roziņa (University of Latvia, Latvia)
Dr. philol. Clara Sarmento (University of Porto, Portugal)
Dr. philol. Libor Stepanek (Masaryk University, Czechia)
Dr. philol. Zigrīda Vinčela (University of Latvia, Latvia)

French

- Dr. philol. Serge Tchougounnikov (University of Burgundy, France)
Dr. philol. Elodie Vargas (University of Grenoble, France)
Dr. philol. Sophie Vassilaki (University of Languages and Civilizations, France)
Dr. philol. Héléne Vassiliadou (University of Strasbourg, France)
Dr. philol. Jeļena Vladimirska (University of Latvia, Latvia)

Spanish

- Dr. philol. Carlos Alvar (University of Alcalá de Henares, Spain)
Dr. philol. Ángel Felices Lago (University of Granada, Spain)
Dr. philol. María Victoria López Pérez (Public University of Navarra, Spain)
Dr. philol. Carmen Sánchez Manzanares (University of Murcia, Spain)
Dr. philol. José Antonio Alonso Navarro (Norte University, Paraguay)
Dr. philol. Andjelka Pejovic (University of Belgrad, Serbia)
Dr. philol. Alla Placinska (University of Latvia, Latvia)

PAPERS IN ENGLISH

Pilar Alberola Colomar. WORKING ON INNOVATION IN ESP IN TOURISM: THREE EXAMPLES	7
Vita Kalnberzina, Dina Savlovska. LITERATURE IN LANGUAGE TEACHING: TEACHER VERSUS STUDENT OPINIONS	15
Indra Karapetjana, Gunta Rozina. LATVIAN-ENGLISH CODE-SWITCHING ON SOCIAL MEDIA	29
Laura Karpinska, Dace Liepiņa. BILINGUAL LEXICOGRAPHIC RESOURCES IN SUPPORT OF ACQUIRING LEGAL TERMINOLOGY FOR TRANSLATION PURPOSES	39
Sanda Katavić-Čaušić, Borislav Marušić. MARKETING GRADUATES' PERCEPTIONS ABOUT THE IMPORTANCE OF BUSINESS ENGLISH KNOWLEDGE FOR THEIR FUTURE CAREERS	51
Carlos Machado, Viviana Innocentini. ON THE USE OF ABSTRACTS AND RESEARCH PAPERS IN ESP CLASSROOM PRACTICE: FROM STAKEHOLDERS' DEMANDS TO STUDENTS' PERCEPTIONS	63
NORIKO NAGAI. RELATING DEVELOPMENTAL PROGRESSION INDEX OF GRAMMATICAL COMPLEXITIES TO CEFR PROFICIENCY LEVELS.	78
Jekaterina Nikitina. THE DISCOURSE OF THE EUROPEAN COURT OF HUMAN RIGHTS: THE ROLE OF CASE COMMUNICATIONS IN THE INTRODUCTION OF SYSTEM-BOUND ELEMENTS	91
Edyta Olejarczuk. STUDENTS' PERSPECTIVES ON ENGLISH AS A MEDIUM OF INSTRUCTION (EMI) IN THE CASE OF AN <i>INTERPERSONAL COMMUNICATION</i> COURSE IN ENGLISH.	107
Jevgeņija Seļivanova, Olga Pašinska. SHIFT IN DISTANCE LEARNING AND ITS RELATED ENGLISH TERMINOLOGY IN THE CONTEXT OF EDUCATION DIGITALISATION IN LATVIA	118
Țigriș Simona-Luiza. DIRECTIVE SPEECH ACTS IN THE STORY <i>TELL THE TRUTH ...</i> BY NICHOLASA MOHR	132
Olga Ušinskienė, Sigita Rackevičienė. PARALLEL AND COMPARABLE CORPORA FOR TERMINOLOGY ANALYSIS IN THE DOMAIN OF MIGRATION	143
Andrejs Veisbergs. TERM-FORMATION, TRANSLATION, INTERPRETING, LEXICOGRAPHY	156

PAPERS IN FRENCH

Eugenie Bonner Bestchastnova. LA PRISE EN COMPTE DES PARTICULARITÉS PSYCHOLOGIQUES DANS L'ACQUISITION D'UNE LANGUE DE SPÉCIALITÉ SUR L'EXEMPLE DE L'ACCENTUATION EN FRANÇAIS.	170
Olga Billere. LA RECONNAISSANCE ET DIFFÉRENCIATION DES FORMES PROVERBIALES	179
Irina Kalinina. APPRÉCIATION INDIVIDUELLE DES TERMES DU MÉTIER PAR DES SPÉCIALISTES EN OSTÉOPATHIE BIODYNAMIQUE EN ANGLAIS, FRANÇAIS ET ITALIEN.	186
Vitalija Kazlauskienė. SEQUENCES PREFABRIQUEES DANS LE CORPUS D'APPRENANTS EN FOS/FOU	197
Miroslav Stasilo. ACTIVITES THEATRALES CHEZ L'APPRENANT DE FLE DANS LE CONTEXTE DE COVID-19	209
Teodor-Florin Zanoaga. LE FRANÇAIS DES SPORTS. QUELS ENJEUX POUR LA RECHERCHE LINGUISTIQUE ? ÉTUDE D'UN CORPUS D'ARTICLES SUR LES JEUX OLYMPIQUES DE TOKYO (2021)	221

PAPERS IN SPANISH

Tamara Aller Carrera. ESCAPE ROOM EN LA CLASE DE LENGUAS PARA FINES ESPECÍFICOS: UNA NUEVA FORMA DE ESCAPAR DEL AULA DIGITAL.	233
Francisco Godoy Tena. PROPUESTAS SUCINTAS SOBRE EL HABLA DE MADRID (1870–1900). EL 'MADRILEÑISMO' EN TRADUCCIÓN LITERARIA (ESPAÑOL > INGLÉS)	244
Ludmila Ilieva. TRADUCCIÓN DE LA TERMINOLOGÍA JURÍDICA: OBSTÁCULOS Y DESAFÍOS	255
Gonzalo Llamedo Pandiella. LA INTERCOMPRESIÓN ROMÁNICA Y SU DIDÁCTICA: APORTES DESDE UNA PERSPECTIVA ÉTICO-POLÍTICA.	263
José Antonio Alonso Navarro. VOCABULARIO ADICIONAL PARA ESTUDIANTES AVANZADOS DE ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA: NEOLOGISMOS EN TIEMPOS DE COVID-19.	275
Manuela Catalá Pérez, Kenneth Jordan Núñez, Andrea Cortiñas López. APROXIMACIÓN ANALÍTICA SOBRE LA COMPRESIÓN DE LA LENGUA CON FINES ESPECÍFICOS: LOS TEXTOS ACADÉMICOS POR PARTE DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS	288

Alla Placinska. ASPECTOS MORFOSINTÁCTICOS DE TEXTOS JURÍDICOS EN ESPAÑOL: ENTRE LA NORMA LINGÜÍSTICA Y LA TRADICIÓN	300
Lara Isabel Serén Raposo. LA REALIDAD VIRTUAL COMO HERRAMIENTA EDUCATIVA EN LE/ELE: ESTUDIO EXPLORATORIO Y PROPUESTA DIDÁCTICA	314
Isabel Serra Pfennig. LA LENGUA DEL TURISMO EN LA ERA DE LA TRANSFORMACIÓN DIGITAL: EL LÉXICO EN EL ÁMBITO DEL TURISMO CULTURAL Y SU ENFOQUE EN LA SOSTENIBILIDAD . . .	323
Begoña Velasco Arranz. APLICACIÓN DE <i>FLASHCARDS</i> PARA MEJORAR EL APRENDIZAJE DE LA GRAMÁTICA EN LA LENGUA ALEMANA.	333

WORKING ON INNOVATION IN ESP IN TOURISM: THREE EXAMPLES

PILAR ALBEROLA COLOMAR

Florida Universitaria (Affiliated to the University of Valencia) Spain

Abstract. Most students start studying for a Degree in Tourism Management at our university (Florida Universitaria, Valencia, Spain) at the B2 English level, but without any prior contact with English for Specific Purposes (ESP) in Tourism. Creating motivating experiences that boost students' interest in the English for Tourism I, II and III, mandatory subjects that they take throughout their degree, is a challenge to us. The aim of this paper is to present three examples of short projects in ESP, each conducted in one of the three years when students have English. All the projects share the following characteristics: learners apply their expertise to tourism related situations, students in other degrees or lecturers at Florida Universitaria participate as target audience, and IT tools are used for developing the projects and communication. As regards the assignments, first-year learners prepared a *Valencia City Guide* for the European lecturers who participated in our International Week. Second-year students drew up a proposal for a cultural exhibition for young people, taking information from the feedback given by other students within the target age group. Third-year students created an online game about Valencian monuments. Third-year students for a Degree in Education (future English teachers) reviewed the text and gave feedback; the activity was answered by first-year education students who played the role of tourists. Data obtained from satisfaction questionnaires, together with the feedback given by students in class, proved a positive effect of these projects on students' attitude towards the subject and subsequently on academic results.

Key words: ESP, motivation, project, innovation, IT, tourism studies

INTRODUCTION

The present paper focuses on projects in English for Specific Purposes (ESP), particularly on English for Tourism. Although for decades ESP has been a subject of interest for scholars, research in this field still faces many challenges since, as Widodo (2016: 277) claims, 'ESP continues to evolve because professional settings change'. Nevertheless, the main objective of English for Specific Purposes remains to be training students to perform professionally in situations where communication must be in English.

The projects we present were carried out at Florida Universitaria, a private institution set up as a cooperative and affiliated to the University of Valencia (Spain).

The students who participated were in the first three years of a Degree in Tourism and come from different backgrounds and nationalities (Spanish, Russian, Chinese and Japanese). The student age range is from 18 to 23; all of them have to take three ESP courses throughout their degree. Most of them started the degree at the B2 English level, but without awareness of how ESP could help them in their careers and underestimating its value.

In this scenario, boosting students' interest in the English for Tourism modules was a challenge to the language lecturer and innovation appeared as the most effective alternative. The main aim of this paper is to present the project-based methodology as a means of increasing students' motivation and maintaining it throughout three academic years. Evidence shows that raising students' interest results in the improvement of their English command in a professional setting.

In the following sections, first, the process followed to meet the abovementioned goals will be explained. Then, the examples of three short projects in ESP will be described, and students' self-reported feedback will be analysed in terms of motivation and satisfaction.

Finally, the conclusions reached will be presented. It is important to stress that in each section the scholars' theories that have influenced the present paper will be explained.

THE PROCESS

The process that led to the design of the three projects here presented started with a needs analysis and continued with the identification of the motivational factors that would be the core of the pedagogical proposal; after that, the outline of the projects, based on the subject contents, was written, and the organizational arrangements were decided on.

Given the importance of a needs analysis in ESP courses defended by authors such as Hutchinson and Waters (1987), Robinson (1991), Moreno (2004) and Rahman (2015), at the beginning of the module English for Tourism I, a survey was conducted to identify students' idea of what they needed to communicate professionally in English.

The questionnaire devised contained the three components suggested by Rahman (2015: 26): TSA (Target Situation Analysis), LSA (Learning Situation Analysis) and PSA (Present Situation Analysis). After analysing the results obtained and the scenario for the English courses to take place, the project-based methodology stood out as an effective way of increasing students' interest and helping them meet their language goals.

Concerning motivation, there is no denying that this is a challenging field of research and many issues beyond the lecturer's control must be faced. To begin with, students and lecturers frequently hold different views on what is motivating. As Ames (1990: 411) puts it, learners are motivated, but they are

not always necessarily motivated to do what the teacher wants them to do. Additionally, there are many factors that can affect students' motivation, considering only those related to the English class, Gardner (2007: 11) already lists six: the teacher, the class atmosphere, the course content, materials, and facilities, as well as personal characteristics of the student (such as studiousness, etc.). Still, the advantages of increasing students' motivation beat the difficulties to such an extent that, according to the studies carried out by Lee, Gardner and Lau (2020: 451), the benefits brought by L2 teachers' motivational practice can even transcend the classroom.

Karaoglu (2008) affirms that lecturers should identify the learners' purposes and needs to develop proper motivational strategies. From this standpoint, the students' opinions given in the needs analysis, as well as the lecturer's previous experience, provided the grounds to choose the following four motivational factors as the basis of the three projects: autonomy, relevance to real life, collaborative work, and IT use.

Regarding autonomy, in the three projects students were guaranteed a high degree of freedom, the lecturer acting merely as a coordinator and advisor after suggesting some initial guidelines. Learners had the possibility to choose the group members, the topics, the methodology and the final outcome they wanted to produce.

In relation to working in situations which would be important to students' professional life, Williams K. C. and Williams C. C. (2011: 9) consider that making the content 'relevant to real life' is the first factor to increase students' motivation. In the projects described in this study, participants were able to apply their language knowledge to tourism related situations, which provided a practical dimension to what they had learnt in class. It is important to emphasize that the assignments were completely integrated in the course syllabus in terms of content and assessment, which added coherence to the subject and the methodology applied. To go the extra mile, students worked for a real audience: foreign lecturers and peers from other degrees at Florida Universitaria.

Concerning collaborative learning, students' cooperation took place at two levels. On the one hand, tourism students worked with peers from other degrees. This type of collaboration had proved highly motivating in similar experiences (Alberola and Iranzo, 2022: 371). The motivational power of working with other students has also been supported by Colvin (2007: 165) who affirms that peer teaching can also contribute to students' learning, motivation, and empowerment. Similarly, Aceto, Dondi and Marzotto (2010: 4) contend that peer-to-peer interaction and individual empowerment are a key factor in enhancing learning and the pleasure of learning. On the other hand, tourism students worked in teams with their classmates; around 15-17 students register for one of the English modules every year, which means that the projects were carried out in small groups (2 to 3 participants).

With regard to the use of IT for class-based tasks, as Widodo (2016: 290) asserts, using different technological tools and platforms provides students with many opportunities to access language in context and to use English as a target language in different professional communication contexts. Besides, Dashtestani and Stojković (2015: 452) also recommend the use of a wide range of technologies in ESP courses to maximize student participation and engagement in language learning. In the projects described in this paper, computing tools were used for research, online team communication, file sharing, quiz and questionnaire design, and for the final product creation and its oral presentation.

THE PROJECTS

The project-based proposals were implemented in three different subjects (one per academic year), Communication in English for Tourism I, II and III, in a Degree in Tourism. This means that each student will participate in three projects in consecutive years, which implies that the projects must be complementary but different.

1 ENGLISH FOR TOURISM I: CREATING A VALENCIA CITY GUIDE

In the first year, students prepared a Valencia city guide for foreign visitors. The lecturers who participated in Florida International Week formed the target audience; they came to Valencia for five days in February and had free time to visit the city after their teaching.

Students researched and compared the existing tourist information to propose original suggestions made by locals following their own experience. They also decided on the content and format of the guide. It is important to highlight the coordination difficulty because all the class had to create one single city guide. In different editions of this project, several formats were chosen to present the information: a notebook with tourist information, a website, or separate leaflets (one per topic). In the International Week welcome session, with all the European lecturers attending, students presented and distributed the guide.

2 ENGLISH FOR TOURISM II: ORGANIZING A CULTURAL EXHIBITION

In the second year, students drew up a proposal for a cultural exhibition addressed mainly to young people.

As part of the course content, students had learnt the basics of event planning and they were tasked with the designing of a cultural exhibition in Valencia. First, learners found out what the term ‘culture’ involves; then, they chose a topic that could be appealing to young people. Fund raising was not possible for the needs

of the exhibition; therefore, the purpose was to create a proposal to be offered to an institution that might be interested in the idea.

Each group had to present a different exhibition; once the groups had the core ideas, they designed a questionnaire about the needs and wishes of potential visitors to find out if their proposal would be successful with young people. It was distributed online to other students from the university within the age range targeted. Feedback obtained helped tourism students modify their initial proposal and adapt it to attract the audience selected. The different exhibitions were presented orally in class.

3 ENGLISH FOR TOURISM III: PROMOTING VALENCIAN ARCHITECTURE

With the aim of promoting Valencian architecture, third-year tourism students prepared an online quiz about a well-known building to be uploaded to a tourism-related website.

After choosing an edifice per group, students had to write a description of this particular building using the architecture-related vocabulary acquired in class. Then, they designed a quiz about the information given, the use of images and videos were encouraged. In this project, tourism students collaborated with two groups of peers. On the one hand, third-year students for a Degree in Education (future English teachers) reviewed the text and gave feedback concerning grammar and vocabulary. Taking into consideration their suggestions, the tourism students modified their quiz. On the other hand, once the final version was ready, the quiz was sent to all first-year education students, who played the role of potential visitors and answered the questions. The scores obtained were analysed and presented in class.

FINDINGS: MOTIVATION AND SATISFACTION

Undoubtedly, the ultimate objective of any class task is achieving teachers and students' satisfaction. Indeed, there is a strong link between motivation and satisfaction. Experience shows that motivation is a key factor to achieve satisfaction (Alberola, 2016: 34).

To learn the motivational impact of the experiences described in the present paper and students' degree of satisfaction with them, a questionnaire was devised. It was divided into three parts, the first with questions about motivation, with major interest placed on the four factors dealt with in the project. The second part was about the participants' satisfaction with their work and the process itself. Finally, in the third part an open question helped to learn the learners' overall opinion and comments.

Questions varied slightly in each project's questionnaire to adapt them to the actual activities done; nevertheless, since the general objectives and

motivational tools of the three projects were similar, it appears more functional to present the results calculating the average rate of the three projects and organizing the data per motivational factor, ratings ranging from 0 to 5 (being 5 the most motivating). Although each project has been implemented every year since 2018, owing to the COVID-19 pandemic, the projects had to be adapted to the online classes and the results obtained in 2019 and 2020 are not comparable to the rest; consequently, in the present study figures have been calculated with the survey results obtained only in 2021–2022.

As far as the section about motivation is concerned, it can be stated that students found the projects motivating as the average scores ranged from 4 to 5 for all the items. Although only with slightly different results, the four factors could be ranked in line with their motivational effect as follows: the most motivating factor for students was autonomy, the questions about having freedom to choose the teammates and the topics to work on scored 4.9 (5 the highest possibility). Working for a real audience in professional situations ranked second with 4.8. The IT use with 4.6 was in the third position, and the last in the ranking was working in groups with the result of 4.0. This lowest position for teamwork is explained by the learners that it is difficult to manage the issues that arise among team members. Besides, lecturers should be aware of the influence among team members, which is not always positive. As Dörnyei (2001: 49) explains, the motivation of the task participants is not independent of one another; when a student works with highly motivated or unmotivated partners, this affects the learner's own attitude towards the task.

As regards satisfaction, average ratings also ranged from 4 to 5, but they were slightly lower than in for motivation. The students were more satisfied with the whole process (4.4 points) than with the outcome they had produced (4.4 points). In this regard, the participants argued that they could have done it better with more effort. And finally, 4.6 was the result about satisfaction with the whole project.

In the final part, comments made by the students confirmed that they had enjoyed doing this type of short projects and would like to participate in some more.

CONCLUSIONS

As reported by the students, participating in short projects, three of them analyzed here, was highly motivating and satisfactory for them.

Additionally, from the lecturer's perspective, a more positive and participatory attitude towards the English for Tourism subjects was observed during the time these projects were in progress, and as expected, there was an improvement in students' academic results.

Therefore, the project-based methodology applied has proved rewarding for all the participants and the objectives set were met. However, the three projects described did not prove to be enough for students to be motivated throughout the three years and new projects had to be implemented, for instance, the organization of online training with students from a German university.

Finally, it is important to emphasize that these projects must be completely integrated in the course syllabus to be valued positively by students in line with the way they approach learning.

REFERENCES

- Aceto, S., Dondi, C. and Marzotto, P. (2010) *Pedagogical Innovation in New Learning Communities an In-depth Study of Twelve Online Learning Communities*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Alberola, P. (2016) A proposal to measure students' motivation throughout longer class projects in English for Specific Purposes. In M. F. Litzler, J. García Laborda and C. Tejedor Martínez (eds.) *Beyond the Universe of Languages for Specific Purposes: The 21st century perspective* (pp. 33-39). Alcalá de Henares: Servicio Publicaciones Universidad de Alcalá.
- Alberola, P. and Iranzo, R. (2022) Students' perceptions of testing in second language acquisition: what do we want to test? what do they perceive? In D. Buljan Barbača and M. Miletić (eds.) *Contemporary Issues in Economy and Technology Conference Proceedings* (pp. 364-372). Split: University of Split.
- Ames, C. A. (1990) Motivation: What teachers need to know. *Teachers College Record*, 91 (3): 410-421.
- Colvin, J. W. (2007) Peer tutoring and social dynamics in higher education. *Mentoring & Tutoring*, 15 (2): 165-181.
- Dashtestani, R. and Stojković, N. (2015) The use of technology in English for Specific Purposes (ESP) Instruction: a literature review. *The Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*, 3 (3): 435-456.
- Dörnyei, Z. (2001) New themes and approaches in second language motivation research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21: 43-59.
- Gardner, R. C. (2007) Motivation and second language acquisition. *Porta Linguarum*, 8: 9-20.
- Hutchinson, T. and Waters, A. (1987) *English for Specific Purposes. A Learner-Centered Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Karaoglu, S. (2008) *Motivating Language Learners to Succeed*. Available from [https://www.tesol.org/read-and-publish/journals/other-serial-publications/compleat-links/compleat-links-volume-5-issue-2-\(june-2008\)/motivating-language-learners-to-succeed](https://www.tesol.org/read-and-publish/journals/other-serial-publications/compleat-links/compleat-links-volume-5-issue-2-(june-2008)/motivating-language-learners-to-succeed) [Accessed on 1 February 2015].
- Lee, T. S. O., Gardner, D. and Lau, K. (2020) The effects of L2 motivational strategies: within and beyond the L2 classroom. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 14 (5): 451-465.
- Moreno, A. I. (2004) Análisis de necesidades para el aula de lengua inglesa en filología inglesa: un estudio de caso [*Needs analysis for the English language classroom in English Philology: a case study*]. *BELLS: Barcelona English Language and Literature Studies*, 12. Barcelona: Universidad de Barcelona.


Rahman, M. (2015) English for Specific Purposes (ESP): A Holistic Review. *Universal Journal of Educational Research*, 3 (1): 24-31.

Robinson, P. (1991) *ESP today: A practitioner's guide*. New York: Prentice Hall.

Widodo, H. P. (2016) Teaching English for Specific Purposes (ESP): English for Vocational Purposes (EVP). In W. Renandya and H. Widodo (eds.) *English Language Teaching Today. English Language Education*, vol. 5 (pp. 277-291). Cham: Springer.

Williams, K. C. and Williams, C. C. (2011) Five key ingredients for improving student motivation. *Research in Higher Education* (pp. 104-122).

Pilar Alberola Colomar (Dr. Prof. in English for Specific Purposes) is currently working at Florida Universitaria (Affiliated to the University of Valencia) Spain. Her research interests include motivation, testing, collaborative learning, interdisciplinary projects, online collaboration and intercultural communication.

 <https://orcid.org/0000-0003-1236-6520>

Email: palberol@florida-uni.es

LITERATURE IN LANGUAGE TEACHING: TEACHER VERSUS STUDENT OPINIONS

VITA KALNBERZINA and DINA SAVLOVSKA

University of Latvia, Latvia

Abstract. Literary texts are returning to school curricula, albeit in a different format: digital and multimodal, in the form of audiobooks and films. Although the theoreticians like Ghosn (2002) and Khatib, Rezaei and Derakhshan (2011) have reminded us about the value of literary text in a language learning curriculum of advanced levels, the views in the classrooms differ as we can see in Ghazali, Setia, Muthusamy and Jusoff, (2009) research on the student and teacher reaction to the use of literature in language learning. Since Latvia is also undergoing curriculum reform, which introduces literary texts in language learning, this research aims at comparing the views of teachers and students on the use of literary texts. The content analysis of the teacher response suggests that their opinions on the benefits of reading literary texts are closer than they realise. The students, just like the teachers, do see the value of literary texts in studying language, learning about culture and developing thinking skills.

Key words: fiction, intercultural context, curriculum reform, language levels, content analysis, language learning

INTRODUCTION

Having been at the centre of traditional language learning for hundreds of years and having experienced almost absolute oblivion in the previous century, the literary text returns to foreign language classes. The return of fiction, however, exposes a controversy among the foreign language teaching specialists: see, for example, Ghosn's (2002: 173) list of reasons for including fiction versus Khatib, Rezaei and Derakhshan's (2011: 203-205) list of difficulties caused by using literary texts in language teaching in Table 1 below:

Table 1 Reasons for including literature in language learning syllabus versus challenges

Reasons for using literary texts in language teaching (Ghosn, 2002: 173)	Difficulties caused by literary texts in language learning (Khatib et al., 2011: 204)
Literature provides motivating and meaningful context for language learning.	Literary concepts and notions: unfamiliarity with literary genres and <i>conventions</i> .
Literature enhances <i>language</i> learning; that is, via literature the learners find an opportunity to see the best uses of language thus leading to an improvement in their language.	Syntax: difficult syntactic structures. Lexis: difficult or outdated vocabulary. Phonetics and Phonology: deviation from normal phonetic and phonological systems. Semantics: variety in meaning.
Literature enhances <i>academic</i> literacy and thinking skills.	Literature and Academic English: place of literature in specialised fields such as biology and zoology.
Literature develops the child emotionally and helps children promote interpersonal and <i>intercultural</i> attitudes.	Selection of Materials: many factors to take into consideration such as age and gender of the learners. <i>Cultural</i> Barriers: different cultural concepts.

As it can be seen from Table 1, while a literary text provides context for language structures by introducing a plot and characters who go through conflicts and solutions, the literary genre itself and its conventions can be unfamiliar to the students, thus creating difficulties at the beginning of learning. Another aspect that Ghosn (2002: 173) sees as a positive one is the richness of language in a literary text, while Khatib et al. (2011: 204) sees the complexity of structures and seldom used words as another barrier for language learning. The academic context can also be seen as an opportunity to develop thinking and literacy skills by Ghosn (2002: 173), while Khatib et al. (2011: 204) see it as a drawback for the teachers and the learners of biology, who are more concerned with practicality than aesthetics of the text. The fourth parameter that both authors comment upon is the emotional and cultural development, and here again both authors see the same object – cultural and emotional content – as an opportunity to learn (Ghosn, 2002: 173) and a barrier of understanding (Khatib et al., 2011).

To resolve this contradiction, between opportunity and challenge we would like to introduce Vygotsky's sociocultural theory and his zone of proximal development (ZPD) which is defined by Vygotsky (1978: 86) as 'the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers'.

Ghazali, Setia, Muthusamy and Jusoff (2009) also report on a study of the use of literary texts in language teaching, which they carried out in Malaysia, with 110 Form Five students. Their findings suggest the following: half of the students thought that the literary texts should be used in language learning

because it enhanced their motivation, allowed them to improve their grammar, reading, speaking and vocabulary, exposed them to the authentic material, created a meaningful learning/teaching environment. Ghazali et al. (2009: 54) found that 94 per cent of students preferred to choose texts themselves, 86.4 per cent of the students agreed and strongly agreed with the statement 'I would enjoy literature more if I'm good in English'. The most popular topics among students were mystery or investigative stories followed by adventure, science-fiction and fantasy because of their setting and storyline which were 'beyond their imagination'.

Thus, we can see that students in Malaysia consider literature beneficial for their learning if they are allowed to choose the texts to be read, and their language levels are appropriate for the relevant texts. This agrees with the findings of Khatib et al. (2011: 204) and Ghosn (2002: 174) that the language level of students must match the level of the texts to read, so that they can appreciate and enjoy the cultural references and let their imagination play a role.

Hall (2020: 7) proposes that language learners nowadays have multilingual, multicultural digitally mediated identities, and the use of literature can challenge learners to make independent interpretations of languages and cultures. Hall (2020: 9) contrasts the topics discussed by literary texts such as death, love, life, and relationships with the textbooks avoiding PARSNIP (Politics, Alcohol, Religion, Sex, Narcotics, -isms and Pork) developed by Gray in 2010. Literature is used by the teachers of different foreign languages: Piantanida (2020: 24) while discussing the role of literature in the Italian language learning stresses the role of literature in providing transnational perspectives in teaching intercultural competence, Crahay (2020) provides an example of how theatre can be used in French language learning from the earliest stages, Bohm and Magedera-Hofhansl (2020) discuss creative writing approaches to learning of German, showing how the reader gradually becomes the writer.

Puig (2020: 19), while discussing the challenges of foreign language learning and teaching reform in the UK, also mentions the use of literature: 'Literature is interactive and can take account of social context and student profiles, so students react and produce new meaning while also harnessing the tools provided by new technologies to communicate and share. In this case, the teacher becomes more of a facilitator who transmits enthusiasm rather than imparts information'. Thus Puig (2020) stresses the role of the teacher as a facilitator next to the student the interaction between which will be examined in this research.

RESEARCH CONTEXT

Just like our colleagues from Malaysia and the UK, the teachers and students of Latvia have been going through a curriculum reform, and one of the elements that has been introduced into foreign language learning classrooms is the use of literary texts and films in addition to the traditional textbooks. Our research used

a teacher training course as our research context. The aim of the teacher training course, organised by the Ministry of Education of Latvia, is to prepare foreign language teachers for the new advanced language course aiming at enabling secondary school students of Latvia to reach level C1 (CEFR, *Common European Framework for Language learning and assessment, Companion volume*, 2020: 116), where one of the descriptors addresses literature and film use:

Can describe in detail his/her personal interpretation of a work, outlining his/her reactions to certain features and explaining their significance.

Can outline his/her interpretation of a character in a work: their psychological/emotional state, the motives for their actions and the consequences of these actions.

Can give his/her personal interpretation of the development of a plot, the characters and the themes in a story, novel, film, or play.

The new in-service teacher training course is built like a research project during which learners start by choosing a literary work to read and study together, while working on their language skills, studying the structures of the language through translation activities, work on multimodal texts (in particular the screening of the novel or play studied), exploring one of the themes identified in the book and carrying out research by exploring other documents related to the theme and to present their research during a conference. To find out what the teachers and their students think about the new curriculum, our research intends to answer the following questions: (1) How do Latvian teachers react to using literature in a foreign language class in high school? (2) How do students react to including literary texts in their curriculum? (3) Do the opinions of teachers coincide with those of high school students?

RESEARCH METHOD

Our research data was collected using Moodle platform during online teacher training course needs analysis stage. The teacher trainers provided 13 quotes from English, German and French sources in the online forum discussions. There were 183 teachers and 127 students, who were asked to choose a quote which best depicted their attitude to reading in general and fiction in particular and explain their choice. Here are the most popular quotes as chosen by the teachers:

- 1) 'A book is a version of the world. If you do not like it, ignore it; or offer your own version in return' (Rushdie 1990) – commented 46 times.
- 2) 'It is not all books that are as dull as their readers' (Thoreau 1854) – commented 42 times.

The teachers of the course were also invited to distribute the quotes in a Google form among their students and collect the student answers too. Most of the students commented the following quotes:

- 1) 'Literature is the most enjoyable way to ignore life' (Pessoa, 1991: 323) – 31 times.
- 2) 'You open a book; the book opens you' (Chinese proverb from Sealed book project) – 30 times.

Altogether we received 183 responses from the teachers (26182 words in English, Latvian and Russian) and 127 responses from the secondary school students (9467 words in English and Latvian). As we can see in our corpus the teachers wrote nearly 3 times more than their students.

Out of 183 teachers who participated in the online teacher training course, 162 reacted to the quotes chosen and explained their reasons for choosing the particular quote, 131 teachers wrote about their students, their lack of interest in reading and their lack of motivation and the fact that the majority of students do not think that reading is crucial for language learning. The teacher comments suggested that their students prefer short texts or videos, maybe due to the new social platforms like Twitter, Tik Tok, Instagram.

Most of the teachers have had experience in using literary texts in their language teaching classes, 126 out of 183, or 68 per cent of the teachers described their experiences using mostly fragments of literary works. Fifty seven per cent of the teachers wrote about their own relationship with literature, and their own love for reading, how it has changed, and how it helps them in teaching:

I have always liked reading, but there have been times in my life when I do not read a lot and also right now, I would like to spend more time on reading.

The type of books I prefer have changed during my lifetime, but I am sure we can learn something from every book and every author.

There have been books, which inspired me to travel and see the countries I have read so much about and ones which made me cry and feel miserable for people spending their lives in poverty and without any basic human rights.

ANALYSIS OF TEACHER AND STUDENT COMMENTS

Once we had extracted the text from the discussion fora and Google forms, we carried out content analysis. Stemler (2001) defines content analysis as 'a systematic, replicable technique for compressing many words of text into fewer content categories based on explicit rules of coding' (Stemler, 2001: 1). The teacher and student comments in this research will be analysed using the 4 categories established in the theoretical section of this article, as a result of comparison of

Ghosn's (2002: 173) and Khatib et al.'s (2011: 204) earlier research: the role of literary context and its conventions, language structures, academic interests and cultural contexts on a language learning process.

1 THE ROLE OF LITERARY CONTEXT

As we saw before, Ghosn (2002: 173) stressed the potential of the literary context in providing a motivating and meaningful context for language learning which should provide positive effect on learning, while Khatib et al. (2011: 204) suggested that the literary context will add to the difficulties of language learners. If we examine the comments of the teachers and learners in Table 2 below (here and in the following tables the original language and spelling has been preserved), we can see that both the teachers and the students are aware of the role of plot, characters in creating the literary context and its potential in providing new experiences (Comment 1), bringing joy (Comment 2) and created interest for students to go on reading, comparing it to film adaptations and discussions (Comment 3).

Table 2 Teacher versus student comments on the literary context

Teacher comments on literary context	Student comments on literary context
<ol style="list-style-type: none"> 1. While reading a story one can be taken places where otherwise it would be impossible to go simply because there are too many variations of situations for us to experience (or want to experience) in our personal lives. This is what I have offered my students – analyse the <i>situations, characters, their relationships</i> and choices after reading a story (in reality only excerpts of stories). 2. I have used books in my lessons for years now as a home reading assignment that at the end of the term or semester amount to a book review or analysis. As well as constructing a 'reading lesson' once a week for the whole year, reading one book in the class together, <i>analysing what happens in each chapter, the characters</i>. Both ways of incorporating books in my lessons have brought joy to me and my students and have taught them a lot. I tend to use youth literature to keep the students interested, if I'm the one choosing the book. 	<ol style="list-style-type: none"> 5. Reading books, you go into another world, in another reality, and forget about everything that happens around you. Forget your problems and negativity for a moment. 6. I totally agree with this quote. Literature helps you to forget about problems because when you read a book, you completely immerse yourself in another world, imagine yourself in the place of the <i>characters</i> and kind of forget about everything around. Books help you understand yourself, learn something new and just get away from the boring routine. 7. Literature is truly magical and healing. I am not afraid to say that I love to read and that I have enjoyed every single book I have read. In every book, is it <i>mystery, fantasy or romantic novel</i>, has a true story, even if it's just a small part of 600 pages, we can find a true fact, a situation that has happened in the past and there is no lie at all.

Teacher comments on literary context	Student comments on literary context
<p>3. I haven't used literary works in my lessons much. These were mostly extracts from literary works published in the textbooks. Students got acquainted with the author and analysed the plot and the characters of the book. If students got interested, we sometimes also watched a film adaption of the book and had a discussion afterwards. I have also practiced reading aloud in the classroom and <i>discussing the events, characters and giving some background information</i> while reading. I must admit that students almost always got interested and wanted to continue reading and discussing.</p> <p>4. I love using literary excerpts to teach the English language as well as critical thinking, development of thoughts and ideas, and culture. In the textbooks used in our school, there are always pieces of what is considered good literature and I make sure to explore with my students at least some of them. This has led to good cooperation with teachers of literature, cultural studies and history. Apart from that, students are supposed to read a book of their choice in a semester. It used to be fiction, but now they can choose <i>fiction, biographies, chemistry textbook</i> or a graphic novel, as long as they are interested in what they are reading.</p>	<p>8. Every story that parents were reading or are reading for their kids, teach them how to divide <i>stories</i> from reality.</p> <p>9. Personally, books help me fantasize and turn myself into one of the <i>characters</i> in the book to empathize with every adventure they go through</p> <p>10. All books is dull.</p>

Not only teachers, but also students remark on the potential of literary texts to create imaginary worlds that allow us to escape the reality (Comments 5 and 6). Students also show familiarity with the different types of literary texts (fantasy, romantic novels exploring present day and past events and its effects on readers (Comments 6 and 7). Some students find books inspirational (Comment 8) while another one depressing (Comment 9). Comment 9 stands out not only because of its meaning, but also because of its shortness and grammar, suggesting that Khatib et al. (2011: 204) had his reasons for stressing the role of language level as students cannot enjoy the plot or learn anything if the language is too complex for them, therefore Table 3 will address teacher and student comments about language use.

2 LANGUAGE USE IN LITERARY TEXTS

The second category examined here is the role language plays when literary texts are used in language learning; see Table 3 for the comparison of the teacher and student comments on language use in literary texts. Looking through the comments it is easy to see that the primary role of English language classes is to study the language (Comment 1). Teachers are also aware of the different competences (lexical and grammatical) and different language skills that can be developed while teaching literature (Comments 2 and 3). Comment 3 is especially interesting as it suggests the active role students can take not only in the choice of the texts to be read, but also their willingness to take up a linguistic challenge. Comment 4 also suggests how discussing literary symbolism, morals and values depicted in texts not only expand student thinking, but also can be used for teaching vocabulary and developing interaction strategies.

Table 3. Teacher and student comments on language learning in literary context

Teacher comments on language use	Student comments on language use
<ol style="list-style-type: none"> 1. A teacher of a foreign language should always stick to teaching their subject – for example, English, not Literature, even though they both are “made of the same material”- language. 2. We have the practice at school to have home reading lessons for senior students. They are allowed to choose the book themselves. I believe that reading books improves students’ language skills, especially broadens their <i>lexical repertoire</i>, improves understanding of <i>grammar structures</i> and helps to develop their speaking, presentation and public speaking skills. 3. If I let them choose, then they choose a book that matches <i>their level of language</i>. Sounds risky because at first I thought they would just choose easy to read books, but most of the time when asked about the difficulty of the book they respond with something like ‘I wanted to challenge myself with this book and see if I could understand it.’ 	<ol style="list-style-type: none"> 5. Great writers will <i>play with words</i> so when you don’t take them literally, it has a whole new meaning and gives interesting ideas and insights on a certain topic. 6. I understand that due to the great job of parents, their personal love towards reading, their desire to explain their younger generation necessity of reading and finding treasures of everything deeply dug in books, only thus we can make our children read and find the beauty of language and knowledge hidden in them. 7. Lots of people who enjoy reading and are doing it on regular bases says that “Books have <i>strong words</i> which only the chosen ones can understand.” and I fully agree to this saying because when I finished my first book which was “Metro 2033” and after that played videogame based on the book I couldn’t believe that videogame creators cut out so much meaning things that was talked about in book. However, the game was amazing and after reading Metro I was fully interested on reading another book based on favourite movie or videogame but then I realized that there really aren’t that much out there.

Teacher comments on language use	Student comments on language use
<p>4. In our school students have to do book review presentations twice a year. During these presentations they introduce others with the book they have read, talk about symbolism, moral, values they have found in the book. Besides, it has to be done in an interactive way – involving the peers in discussion, asking to participate into different quizzes, crosswords, teaching them <i>new vocabulary</i> from the book.</p>	<p>8. When a couple of years ago, I was trying to find my first literature piece that wouldn't feel like a waste of time while reading it, I found it in Japanese manga. There is a lot to discuss regarding books and my experience with them, for example comparing different genres and mediums, comparing movies/tv-shows to literature, but I guess there is only space here for one thing, so I chose what in my experience was the biggest issue with <i>reading</i>.</p>

In contrast to teacher comments, which contain 15 comments on the role of literature in vocabulary learning alone, students mention vocabulary only 2 times, neither do they write much about grammar or words in general. The only exception is Comment 5, which clearly references the role of literature in learning the idiomatic use of vocabulary. Instead of discussing vocabulary and grammar, students write about reading in general, as it is mentioned 48 times in the whole corpus. Thus, we can say that literary texts are mostly seen by students as a tool for developing reading skills. It is interesting that secondary school students have not forgotten about the role of their parents in their reading skill development (Comment 6). They are also aware of the differences of language use in different modes of communication, see Comment 7 on the adaptation of a literary text into a video game. Another reference to visual texts and multimodality can be found in Comment 8, where the student compares reading a linear text to visual and animated text processing, thus demonstrating their familiarity with different types of texts and different ways of processing. The overall comparison between the teacher and the student views of language learning suggests that the teachers see language learning as acquisition of lexical and syntactic structures, while the students see it as acquiring skills and strategies while interacting with different kinds and modes of texts. Multimodality was not mentioned in either Ghosn's (2002: 173) or Khatib et al.'s (2011: 204) frameworks but was part of language learning framework in the *CEFR Companion volume* (2020: 51) where language use includes also

'multimodal activity typical of web use, including just checking or exchanging responses, spoken interaction and longer production in live link-ups, using at (written spoken language), longer blogging or written contributions to discussion, and embedding other media'.

These days multimodal texts are not only part of entertainment, but also professional and academic discourse and all the skills students have obtained while playing games can come in handy also in their academic studies, therefore they have to be kept in mind not only when discussing language competence in general, but also academic skills development, discussed in the next section.

3 ACADEMIC INTERESTS IN LITERARY TEXTS

Use of literary texts and fiction as a language learning medium for academic and thinking skill development was raised in Ghosn's (2002: 173) research and is also remarked upon by both teachers and students. Teachers mention different types of knowledge and skills that can be acquired while studying literary texts: art, drama, critical thinking, understanding human nature in general and satisfying one's own academic and future career interests in particular, see Table 4 below.

Table 4 Teacher and student comments on the use of literary texts in learning academic skills

Teacher comments on academic skills	Student comments on academic skills development
<p>1) The students who enjoy reading, mostly are interested in contemporary literature, young adult fiction and <i>self-help books</i>. Plainly speaking, they only read something, if it is connected with their interests or needs.</p> <p>2) I believe that literature should be taught. Literary taste, perception of different <i>art forms</i>, deeper understanding of <i>human nature and life in general</i> can only be supported by early reading sessions encouraged by parents and teacher.</p> <p>3) A couple of years ago I had an eTwinning project on <i>drama</i>, which appeared to be interesting for my Grade 8 students. Inability to take criticism, often drawn in response to expressions critical of something themselves, also demonstrates that the person could be lacking individual growth, as the statement is both hypocritical and immature. Factoring in power dynamics however, it is in most situations irrelevant what response the criticism provokes, as setting the score intends to prove a point and cause the person suffering,</p>	<p>4) I have experienced that a book is like a <i>psychologist</i>. Every time I read a book, I start thinking about the meaning of life or just the meaning of the book. Books have this habit of diving in places that are a taboo place in an everyday life. They make you think.</p> <p>5) Reading books opens up my outlook on <i>the world and its vision</i>. The books I read greatly influence my thinking and they reveal me as a person, as an educated person. Books make me who I want to be, because my consciousness opens up and I see the world brighter, in all its colours. I see the benefits of reading for myself because it is not so much a pastime, but also self-development.</p> <p>6) When I start to read a book, I always move to different world, I imagine that I am in the story and see the story from different perspective. It opens me up because I read each character's thoughts and understand their <i>way of thinking</i>. Also, it helps me to deal with the real life situations</p>

Teacher comments on academic skills	Student comments on academic skills development
<p>their voice not important enough to be heard. I think Salman Rushdie ought to be grateful both for being a person of consequence whose voice is very audible and the work attracting criticism (some of which is, no doubt, tragically exaggerated). It seems to create a space of openness, where individuals and their ideas matter.</p> <p>I think this quote is very thought-provoking for our own students, both in the context of literary studies and the proper <i>critical thinking</i> we are supposed to instil as we implement the new school programme. I will see to it that my students are exposed to this idea and have a chance to evaluate it critically.</p>	<p>later. In conclusion, book is not just like some way of entertainment it is so much more. Reading opens up a mindset to new possibilities and that is the best thing about it.</p> <p>7) When you are reading a book, it is just you and the book, so it is easier to concentrate only on the story of the book. Not only do you ignore your life, but you also build your experience, <i>develop thinking skills</i> and it also shows us the art of living, but most importantly, it inspires, motivates, and energizes us to work and achieve our dreams.</p>

The students, however, do not associate literary texts with their academic interests, but rather see the role of literary texts in the development of their thinking skills (Table 4, Comments 7 and 8), as well as a means of expanding their understanding of the world in general (Comment 6). Comment 5 proposes to look at reading books as a therapeutic experience that uncover unknown thoughts and even taboo topics, avoided by other means of communication. Thus, we can see that although students do not see the potential of literary texts in promoting their academic interests, they do see them as a tool of personal development, which could indirectly help in choosing their future academic studies and expand their personalities in general.

4 LITERARY TEXTS AND CULTURE

The last category of analysis here is the use of literary texts in acquiring cultural and intercultural knowledge and skills. If we examine the teacher comments, we can see the appreciation of the value of literary texts in learning about different countries, different cultures and traditions, see Table 5 below. The teachers also remark that fiction provides an opportunity not only to learn languages, but also promotes cooperation across subjects, as teachers of history and art can also be involved to develop a better understanding of the cultural context of the texts read (Comment 2). Comment 3 suggests the cultural possibilities provided by literary texts, but also comments on challenges, thus sharing the point of view that Khatib et al. (2011: 204) proposed, saying that unknown cultural contexts will add to the difficulty of understanding the texts read.

Table 5. Teacher and student comments on the value of literary texts in learning about cultures and traditions

Teacher comments on learning about culture	Student comments on learning about different cultures
<ol style="list-style-type: none"> 1. I think learning English through literature is great! Thus, students not only improve their language, but also learn human values and gain knowledge about <i>different countries, their history and culture</i>. 2. I love using literary excerpts to teach the English language as well as critical thinking, development of thoughts and <i>ideas, and culture</i>. In the textbooks used in our school, there are always pieces of what is considered good literature and I make sure to explore with my students at least some of them. This has led to good cooperation with teachers of literature, cultural studies and history. 3. Even acknowledging the fact that literature, by focusing on human experience and encouraging self-expression, develops students' communication skills, also providing a better understanding of <i>English and American culture</i>, mostly teachers, me in particular, find it difficult to develop classroom techniques for its use 4. I am convinced that in every book it's possible to find different aspects and patterns of the countries, the people, their <i>culture and traditions</i> you are reading about. 	<ol style="list-style-type: none"> 5. I really think that the people that read books have an advantage on those who doesn't because they can see things better from different standpoint and they can understand people in all kinds of situations. I believe that from reading books you can discover about <i>new cultures different types of people</i> and overall know more than those who don't read books. 6. A good book may <i>open parts of your brain</i> that you never even knew existed and unlock <i>emotions</i> you thought you never had. 7. I truly believe if people read a lot of books, they can <i>communication with more minds and souls</i>. Books are truly the entrance to another world, as well as a great way to increase your own personal development and re-lived many lives. 8. Books help us break out, let us think about things and actions that we don't think about or don't want to think about at all on a daily basis. They teach us about other <i>cultures, people</i> and many different things. I think books are important and I would recommend someone to read them from time to time.

Just like their teachers, students see the opportunities provided by literary texts in studying unknown cultures (Comment 8), but they talk more about their emotional response, see Comments 6 and 7, as well as seeing fiction as a means of creating new cultures in Comment 5.

CONCLUSIONS

Thus, the analysis of the teacher and student comments in Latvian education reform setting suggests that both the teachers and the students see the opportunities provided by the literary texts in studying language in literary context created by the plot and its characters, its specific stylistic means in mystery

and fantasy novels as well as romance. Both the students and the teachers see the specific literary context as a positive feature which creates interest and motivation for further reading and language study. The most interesting finding is the difference of language competence perception in the student and the teacher comments: if the teachers see the literary text as a means for expanding student vocabulary and syntax, the students see literary texts as a link to films and video games. Both these views are cumulative as language use depends on our lexical, syntactical as well as multimodal discourse competence, as suggested by the *CEFR Companion volume* (2020), but for a successful language acquisition process one would suppose that students and teachers should share the same language learning vision.

We can see that the opportunities proposed by Ghosn (2002: 174) in his research on the use of literary texts in language learning and teaching have been supported by the teachers and the students in Latvia, while the concerns expressed by Khatib et al. (2011: 204) were present less often than the opportunities provided by studying different literary texts, different cultures as well as exploring their particular academic interests.

We also found out that many teachers were avid readers themselves and therefore could share their passion with their students, although they were aware of the difficulties students might face because of the unfamiliarity of historical and cultural contexts, new vocabulary, and complex syntax. The role of parents was also stressed by both the teachers and the students: the comments in our research suggest that children appreciate their parent involvement in their literary exploits, but that could be a topic for another research.

REFERENCES

Bohm, A. and Magedera-Hofhansl, H. (2020) When the reader becomes the writer; creative writing approaches in the foreign language classroom. In A. B. Almeida, U. Bavendiek and R. Biasini (eds.) *Literature in Language Teaching, New Approaches* (pp. 69-76). Research-publishing.net. Available from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED608008.pdf>. [Accessed on 11 October 2022].

[CEFR] Council of Europe. (2020) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume*. Strasbourg: Council of Europe. Available from <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4> [Accessed on 10 October 2022].

Crahay, G. (2020) French creative theatre in a course for beginners: the case of 'Finissez vos phrases!' by Jean Tardieu. In A. B. Almeida, U. Bavendiek and R. Biasini (eds.) *Literature in Language Teaching, New Approaches* (pp. 77-85). Research-publishing.net. Available from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED608008.pdf> [Accessed on 11 October 2022].

Ghazali, S. N., Setia, R., Muthusamy, C. and Jusoff, K. (2009) ESL students' attitude towards texts and teaching methods used in literature classes. *English Language Teaching*, 2 (4): 51-56.

Ghosn, I. (2002) Four good reasons to use literature in primary school ELT. *ELT Journal*, 2 (56); 172-179.

Gray, J. (2010) The construction of English. *Culture, Consumerism, and Promotion in the ELT Global Coursebook*. Palgrave Macmillan.

Hall, G. (2020) Literature, challenge, and mediation in 21st century language learning. In A. B. Almeida, U. Bavendiek and R. Biasini (eds.) *Literature in Language Teaching, New Approaches* (pp. 7-15). Research-publishing.net. Available from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED608008.pdf> [Accessed on 9 October 2022]

Khatib, M., Rezaei, R. and Derakhshan, A. (2011) Literature in the EFL/ESL classroom. *English Language Teaching*, 4 (1): 201-208.

Puig, I. (2020) Literature in language learning in the UK context: from current A-levels to university In A. B. Almeida, U. Bavendiek and R. Biasini (eds.) *Literature in Language Teaching, New Approaches* (pp. 15-23). Research-publishing.net. Available from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED608008.pdf> [Accessed on 9 October 2022]

Piantanida, C. (2020) Transnational perspectives in the Italian language class: the uses of non-native literature to develop intercultural competence. In A. B. Almeida, U. Bavendiek and R. Biasini (eds.) *Literature in Language Teaching, New Approaches* (pp. 23-33). Available from. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED608008.pdf> [Accessed on 5 October 2022]

Stemler, S. (2001) An overview of content analysis. *Practical Assessment, Research and Evaluation* 7 (17): 1-6.

Vygotsky, L. S. (1978) *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. Massachusetts: Harvard University Press.

LITERARY SOURCES USED


Pessoa, F. (1991) *The Book of Disquietude*, tr. Richard Zenith. Carcanet Press (p. xi).

Rushdie, S. (1990) *The Independent on Sunday*, <https://www.independent.co.uk> [Accessed on 10 October 2022].

Thoreau, H. D. (1884) *Walden, Life in the Woods*, <https://www.gutenberg.org/files/205/205-h/205-h.htm> [Accessed on 10 October 2022].


Chinese proverb from Sealed book project <http://www.sealedbook.com/> [Accessed on 10 October 2022].

Vita Kalnberzina (Dr. Phil., Assoc. Prof. in Applied Linguistics) is working at the University of Latvia and the Ministry of Education and Science of Latvia as an expert in the school reform project in curriculum development for the advanced foreign language level. Her research interests include intercultural communication, language acquisition and language testing.

 <https://orcid.org/0000-0003-4755-6973>

Email: vita.kalnberzina@lu.lv

Dina Savlovskā (Dr. Philol., Doc. in Applied Linguistics) is currently working at the University of Latvia and the Ministry of Education and Science as an expert in the school reform project in curriculum development for the advanced foreign language level. Her research interests include language acquisition, foreign language teaching methodology, telecollaborative projects and online learning.

 <https://orcid.org/0000-0003-0633-2965>

Email: Dina.Savlovskā@gmail.com

LATVIAN-ENGLISH CODE-SWITCHING ON SOCIAL MEDIA

INDRA KARAPETJANA and GUNTA ROZINA

University of Latvia, Latvia

Abstract. People draw on the languages in their linguistic repertoire, depending on the speech participants' needs and the conversational setting. The English language has gained salience replacing the Russian language as the foreign language most often studied at schools after Latvia regained independence in 1990. Since then, it has been used widely as a lingua franca in various fields, for instance, international diplomacy, science, and education. This has been a fruitful environment for code-switching, as it is claimed that many young people alternate effortlessly between the Latvian language and the English language, which they often use as a means of communication, especially on social media. In order to ascertain the linguistic manifestation of code-switching, a study was conducted by using a qualitative descriptive research design. Extra-sentential, inter-sentential, and intra-sentential code-switching was explored on social media. Extra-sentential switching or inserting tag elements from English into Latvian, inter-sentential switching characterized by a switch from Latvian to English outside the sentence or the clause level, and intra-sentential switching or switching from Latvian to English at the clause, phrase, or word level were observed. It was found out that the most frequent linguistic manifestation of code-switching was the insertion of single words. It may be assumed that code switching between the Latvian language and the English language may point at the social status of English among young people in Latvia.

Key words: Latvian-English code-switching, extra-sentential, inter-sentential, intra-sentential code-switching, qualitative descriptive design

INTRODUCTION

Code-switching (CS) is a linguistic manifestation of language contact observed in the linguistic behaviour of bilinguals or multilinguals. Druviete, a Latvian sociolinguist, contends that code-switching results from language contacts (2021: 88).

English has become the main contact language of Latvians (Veisbergs, 2012: 148), and it has occurred in the absence of any direct geographical proximity. Regaining of Latvia's independence in 1991, its accession to the European Union in 2004 and NATO in 2004, subsequent migration and remigration processes, and the Internet having become the predominantly used medium worldwide have led to a sustained indirect English language contact in Latvia, with English taking the place of Russian as a means of communication. Another factor contributing

to the use of English is the dramatic increase of social media for communication, as English is by far the most frequently employed language online, used by about six million of the top 10 million websites (Online 1). Besides, English has become the most commonly studied foreign language in Latvia. In 2019, approximately 81 per cent of students at the general upper secondary education level in Latvia learnt English (Online 2). Therefore, it is not surprising that many young people alternate effortlessly between the Latvian language and the English language, which they often use as a means of communication, especially on social media.

It is not uncommon that speakers in Latvia command a repertoire of languages available for various uses, selectively drawing on one or another and speaking exclusively in one language in certain domains (e.g., at home, with friends) while shifting to another in other contexts (e.g., university, work). Thus, young people, for instance, may switch between Latvian (at home, with parents and grandparents) and informal English (with friends) or formal English (at university), depending on the speech participant needs and the setting. This provides a fruitful environment for code-switching, which implies that bilinguals or multilinguals use linguistic elements of both or several languages in the same discourse.

In the world, code-switching has been studied since the 1970s (in Stell and Yakpo, 2015: 2) and received 'serious scholarly attention in the last few decades' (Poplack, 2001: 2062). However, while there is abundant theoretical literature and empirical studies on code-switching involving various language pairs, as noted by Lazdiņa, a Latvian linguist, the Latvian-English code-switching remains relatively unexplored (Online 3).

Since code-switching is typical of informal communication (Baltins, Druviete, 2017: 173), the goal of the present study was to ascertain the linguistic behaviour of Latvian language speakers on social media sites. Spoken and written language is used on TikTok and YouTube, where written language is similar to spoken language in its informality, yet it is written and, therefore, at least to some extent planned.

LITERATURE REVIEW

Despite numerous studies on code-switching, there is little consensus over the various language contact-related terms. Therefore, it is important to first delineate the core term used in this study. Poplack and Meechan define CS as 'the juxtaposition of sentences or sentence fragments from two languages, each of which is internally consistent with the morphological and syntactic (and optionally, phonological) rules of its lexifier language' (1995: 200). Thus, according to the scholars, CS is an 'utterance-internal juxtaposition' of linguistic elements from two languages. Poplack (2001: 2062) adds that CS often takes place with no change of interlocutor or topic. Bullock and Toribio (2009: 8) emphasize that CS is an additional communication resource since many bilinguals

switch from one language to another in order to communicate their message in an unchanged setting (*ibid.*: 1). The present study uses Gumperz's (1982) definition of CS: 'the juxtaposition within the same speech exchange of passages of speech belonging to two different grammatical systems or sub-systems' (cited in Hamers and Blanc, 2000: 258). Thus, code switching refers to the overt use of single words or strings of words from two or more languages within the same utterance/interaction.

Although early code-switching studies claimed that CS was evidence of bilingual speakers' deficiency in one or both language(s), nowadays, researchers have recognized that the assumption is incorrect. Today, CS is often viewed as a resource that bilinguals utilize to achieve various communicative effects (e.g., Gardner-Chloros, 2009), to mark social roles and identities (Myers-Scotton, 1993), and to manage talk (e.g., Gafaranga, 2009).

Code-switching can be studied from structural/linguistic, psycholinguistic and sociolinguistic perspectives (Bullock and Toribio, 2009: 14). The linguistic perspective deals with language form at lexical, phonological, morphological, syntactic and semantic levels; the sociolinguistic perspective focuses on the social factors such as the interpersonal relations between the interlocutors, their motivation for CS, the prestige of CS in a speech community, social functions of CS, for instance, inclusiveness in a group or showing solidarity to a group. The psycholinguistic perspective is concerned with the cognitive mechanisms in language production, perception, and acquisition (*ibid.*).

In inter-group interactions, speakers often adjust their speech to the interlocutors' speech. Since code-switching 'is under the conscious control of the speaker, not all bilinguals are observed to engage in CS' (Gafaranga, 2009: 7). Thus, it has been argued (e.g., de Bot, 1992) that bilingual speakers are able to control their output and produce monolingual utterances, separating their languages. As a result, different patterns of bilingual language use can be expected. For instance, they may differ according to the role that each language may have played among different generations. The older, more balanced bilinguals may display the ability to use sustained sequences of Latvian in their discourse, whereas younger speakers may speak Latvian with English lexical insertions.

Although it is argued that to gain a comprehensive understanding of code-switching it is essential to integrate findings from all three perspectives (e.g., Bullock and Toribio, 2009: 14), the present study deals with selected aspects of the linguistic approach to the CS phenomenon and comments on the social aspects arising from the observations made by the authors of this paper and by the informant. The findings from code-switching studies on the relation between socio-interactive and lexical/structural effects on code-switching demonstrate that lexical and structural aspects are discourse context dependent, and discourse context can modify 'the extent to which these lexical and structural factors influence linguistic choices and code-switching patterns' (Kootstra, 2015: 50).

CS can occur at any level of linguistic structure. Poplack's model (1980: 613-615) classifies code-switching into tag-switching, inter-sentential and intra-sentential switching. Inter-sentential (or inter-utterance) code-switching refers to switches between sentences (or utterances) and occurs within sentence (or utterance) boundaries, when a complete sentence or clause is in either one language or the other. Intra-sentential (or intra-utterance) code-switching is the term for switches within a single sentence (or utterance), a constituent or even a word, which some linguists call code-mixing. Intra-sentential switching occurs when words or phrases from another language are inserted into a sentence of the first language. Poplack (2001: 2062) emphasizes that intra-sentential CS has been studied most extensively. Tag-switching or extra-sentential switching concerns the use of a tag/a discourse marker, such as *I mean, you know, like* in a different language than the rest of the sentence (or utterance) (Romaine, 1995: 122). The insertion of discourse markers functions as a means of attracting the listener's or reader's attention or giving pragmatic force to an utterance in the speaker's or writer's native language (Sharp, 2007). It is pointed out (Romaine, 1995: 112) that tag-switching can occur at a number of points in an utterance without violating syntactic rules, in contrast with intra-sentential code-switching which involves the greatest syntactic risk.

MATERIALS AND METHODS

In order to ascertain the linguistic manifestation of code-switching, a study was conducted by using a qualitative descriptive design. The corpus comprised code-switches from two types of social media:

- 1) TikTok, which is a video-focused social networking service, hosting 15-second to 10-minute user videos. Users can interact with the audience via comments and messages. TikTok tends to appeal to young people, as 41.7 per cent of its users are between the ages of 18 and 24, and 31 per cent – between the ages of 25 and 34 (Online 4).
- 2) YouTube is an online video sharing and social media platform, which allows users to watch and upload videos, as well as it offers an opportunity to interact with the audience by posting comments, likes, dislikes, or replying to other people's comments on a video. There was an estimate of 2.24 billion YouTube users worldwide in 2021 (Online 5), and it appeals to different target audiences.

Social media platforms are now key public online locations for networking and socialising, holding vast quantities of naturally occurring data on a variety of topics. Lifestyle videos on YouTube produced by popular Latvian vloggers were searched for randomly. An informant, a 20-year-old male, who speaks Latvian as his first language and English as a foreign language provided empirical data from TikTok. The informant was asked to record TikTok content of his own

choice. The purposive sampling technique was selected because it was important to study the TikTok domain with a knowledgeable expert within. The informant acted as a participant observer, so he was able to reflect on his own reasons for CS and gain insights into the likely causes of CS by other members of the speech community.

TikTok and YouTube provided a large text-based and video-based social media data set for this study; instances of code-switches were searched for and extracted manually from a corpus of 50 videos on TikTok and YouTube and related posts. The length of the videos and posts was not considered to have an impact on the likelihood of occurring code-switching since the data – words, phrases and sentences – were analysed using a qualitative descriptive approach.

Since the corpus was primarily used for a linguistic analysis of code-switching, it consists of text and video excerpts, which were manually transcribed. Structural markup provided descriptive information about the texts. General information about a text contained ethnographic information about the participants – the metadata about the language users, for example, their age, gender, first language, the social relationship between the involved parties, as much as it could be assumed from the available information and the context.

Although it was problematic to acquire informed consent from the social media users whose data were used, the content of the postings was not considered to be sensitive. Nevertheless, in order to meet ethical standards, the data were anonymised so that the social media language users could not be identified – instead of a profile name or a username, identification codes were provided to ensure their anonymity.

RESULTS AND DISCUSSION

For the purposes of this research, the data of actual bilingual interactions situated in the context of the speech community in which they were produced were gathered, and extra-sentential, inter-sentential, and intra-sentential code-switching was explored.

English and Latvian are both Indo-European languages; English belongs to the West Germanic group, while Latvian – to the Baltic group. English and Latvian differ with respect to word order, as English takes the pattern: subject-verb-object, while Latvian exhibits a relatively free word order: ‘Since syntactic relations between word forms in Latvian are usually expressed by means of inflections, word order in a sentence is relatively free’ (Lokmane, 2021: 485).

Extra-sentential switching or tag-switching refers to the use of a tag or a discourse marker, which is ‘a type of insert used in conversation. It signals interactively how the speaker plans to steer the dialogue’ (Biber, Conrad, Leech, 2003: 456). The discourse markers *well, okay, I mean, you know* are independent of sentence structure, as they often precede sentences, and they can be removed

from the initial position of utterances. The tags from the English language *like*, *well*, *you know*, *okay* and *I mean* were inserted freely into utterances in the Latvian language, as it can be seen in the following example:

- [1] *I mean* labi nosvineeti 17 [*I mean* 17 years have been celebrated well] (here and henceforth the translations by the authors of the article).

Tag-switching has occurred at the beginning of utterance [1] without violating syntactic rules. The discourse marker *I mean* is used to connect two discourse segments – in this case the video and the post. It marks the speaker orientating towards the meaning of the utterance by elaborating on the previous thought.

In the corpus, mostly single words from the English language were inserted into a sentence/an utterance. The exclamations *blah* (used to give an example in the context) and *bla bla bla*, modifying the spelling of the English language, *wow* (used to show surprise and pleasure), unassimilated colloquial loans, for example, exclamations: *kamon* (come on), *kūl* (cool), *vau/vow* (wow), *kreizi* (crazy) and the discourse marker *okei* (OK) were identified.

The following examples demonstrate the use of **intra-sentential switching**.

- [2] Cooking a cake, wait for *part 2*, when I decorate it [Kūkas gatavošana, gaidi *part 2*, kad dekorēšu].
- [3] If you know where this melody is from – *respect*. [Ja tu zini no kurienes ir šī melodija *respect*].
- [4] Maybe I am *broke*, but at least I haven't been to a charity shop. [Varbūt esmu *broke* bet vismaz nekad neesmu bijis humpalās].
- [5] We are *really excited*. [Mēs esam *really excited*]. This is simply career *destroyed*. [Šis ir vienkārši karjeras *destroyed*].

The noun phrase *part 2* [2], the verb phrase *respect* [3], and the adjective phrase *to be broke* [4] are code-switches. In utterance [5], the happy and enthusiastic young people in the video were not only *really excited*, but they were also *destroyed*, which is used to exaggerate one's victory in competition in this context (Online 6).

- [6] Alise – *our star*, *mega star*. [Alise mūsu *star*, *mega star*].
- [7] Arrived at the office in smart *outfit* and straightened hair. [Ieradies ofisā smukā *outfits* un iztaisnotiem matiem].
- [8] There is a good word in English *judgement*. [Angļu valodā ir labs vārds *judgement*].
- [9] By the way hurry up to use sales days and go '*shopping*' to Reserved, Sinsay, Mohito, House and Cropp! [Starp citu steidz izmantot izpārdošanas dienas un dodies '*shoppingā*' uz Reserved, Sinsay, Mohito, House un Cropp!].

Example [6] demonstrates intra-utterance code-switching with *star* and *mega star* being inserted into the utterance of the Latvian language. *Star* is a borrowing; it uses a semantic meaning of the noun *star* from English. In utterance [7], the noun *office* is also a borrowing. The spelling of the noun *outfit* in English has been retained, but the ending -s has been added due to the influence of the Latvian language grammar system. Utterance [8] demonstrates an example of an intentional use of the word *judgement* in English, which the interlocutors translated afterwards. The verb phrase to go ‘shopping’ [9] is used in inverted commas, the user being aware that an English word has been inserted in the sentence in the Latvian language. Although the user attempts to preserve the spelling of the English language norms, the word *shopping* is misspelled if it was written in English. Besides, grammatical adaptation has been applied, indicating the declension of the noun. The length mark of the vowel – macron, which is typical of the Latvian language, is used.

[10] *Please don't be ugly.*

[11] *You just witnessed trauma.*

Utterance [10] in the English language used in a video in Latvian testifies to the fact that linguistic manifestation of code-switching may extend from the insertion of words to larger segments of discourse. Utterances [10] and [11] are cases of **inter-utterance code-switching**, as the complete utterance is in English, the rest of the video being in Latvian. Elliptical utterances, for instance, *Just for fun*, were also observed.

[12] Things in Latvian radio that simply *make sense*. [Lietas Latvijas radio, kas vienkārši *make sense*].

The English expression *make sense* finishes the utterance in Latvian, thus framing the discourse and attracting reader's attention to this. There is agreement in number between the form of the subject *things* and the predicate *make sense*. The use of English adds more pragmatic force to the Latvian utterance.

[13] Maybe another *crazy fan*. [Varbūt vēl kādu *crazy fanīti?*].

[14] My *crazy* birthday. [Mana *crazy* dzimšanas diena].

Utterances [13] and [14] both use the adjective *crazy*. In addition, utterance [13] has the noun *fanīti*, which is used in the meaning of someone who admires and supports a person. The noun has acquired the diminutive suffix -īti, which denotes a female and communicates a friendly attitude. Some other popular words were *cool*, *fake*, and *crazy*. Traditional loans with the usual phonetic and grammatical adaptations were identified: *kūls* (cool), *filings* (feeling), *lūzers* (loser), *feiss* (face), *tops* (top), and *čats* (chat).

[15] I am not a *loser* [*lūzers*] or a dead loss when I am experiencing fear.

[Es neesmu nekāds *lūzers* vai zaudētājs, kad es izjūtu bailes].

In utterance [15], the user has employed the adapted form *loser* followed by the noun with the same meaning in Latvian *zaudētājs*, which is likely to be used to make sure that the interlocutor understands the message.

[16] To make cocktails – *welcome drinks*. [Sataisīt kokteiļiņus – *welcome drinks*].

[17] *Wine gums*. I know that these are *wine gums* in English. [*Vīna konfektes*. Es tik zinu, ka angļiski ir *wine gums*]. Now we can play *Whisper Challenge*. [Tagad varam spēlēt *whisper challenge*].

Code-switches [16] and [17] were used because the words *Wine gums* and *Whisper Challenge* do not exist in the Latvian language, or the speaker was not aware of or did not remember the words in Latvian. This may have happened because the concepts these words describe originate from the English culture.

Recurrent findings to emerge from systematic analyses of the tokens of spontaneous bilingual production data on the social media sites TikTok and YouTube are as follows:

- 1) The majority of all instances of language mixing are single English language items.
- 2) Nearly all of them are immediately integrated syntactically into the Latvian language.

Based on the observations, it can be assumed that the language users have code-switched due to the following reasons:

- a) switched to the English language because it offers words and expressions that do not exist in the Latvian language,
- b) did not remember a word or expression in the Latvian language,
- c) switched to Latvian because they could not find an appropriate word to express themselves as well,
- d) code-switched when they were emotionally affected,
- e) code-switched to emphasize the point the speaker was making,
- f) code-switched spontaneously,
- g) showed personal and group identity,
- h) wanted to attract reader's or listener's attention.

CONCLUSIONS

The samples extracted from the data collected are consistent representations of speech behavior of bilinguals or multilinguals in Latvia on two social media sites YouTube and TikTok. It has been observed that Latvian-English language users tend to evolve a conversational mode where elements of Latvian and English appear in the same utterance.

Extra-sentential switching or inserting tag elements from English into Latvian, inter-sentential switching characterized by a switch from Latvian to

English outside the sentence or the clause level, and intra-sentential switching or switching from Latvian to English at the clause, phrase, or word level were observed. The most typical linguistic manifestation of code-switching was the insertion of single words.

It may be argued that code switching between the Latvian and the English languages may point at the social status of English among young people, arising from (1) the large number of English speakers in the world; (2) its wide geographical spread; (3) its importance in the fields of culture, international diplomacy, economics and business, science, technology, and politics; (4) its linguistic prestige as English is used by powerful social groups globally in the countries which currently dominate world affairs economically, politically and culturally; (5) the dominance of English on social media.

ACKNOWLEDGEMENTS

This work was supported by the National Research Programme project *Diversity of Latvian in Time and Space* (No. VPP-LETONIKA-2021/4-0003).

REFERENCES

- Baltiņš, M., Druviete, I. (2017) *Ceļavējš cilvēku ciltij. Valoda sabiedrībā* [Fair wind for a human tribe. Language in society]. Rīga: Latviešu valodas aģentūra.
- Biber, D., Conrad, S., Leech, G. (2003) *Longman Student Grammar of Spoken and Written English*. Harlow: Longman.
- Bullock, B. E. and Toribio, A. J. (2009) *The Cambridge Handbook of Linguistic Code-switching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- de Bot, Kees (1992) A bilingual production model: Levelt's 'speaking' model adapted. *Applied Linguistics*, 13 (1): 1-24.
- Druviete, I. (2021) *Latviešu lingvistiskā attieksme: vērtības, pārlicība, prakse* [Linguistic attitude of Latvians: values, cognition, practice]. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds.
- Gafaranga, J. (2009) The Conversation Analytic model of code-switching. In B. E. Bullock and A. J. Toribio (eds.) *The Cambridge Handbook of Linguistic Code-switching* (pp. 114-126). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gardner-Chloros, P. H. (2009) Sociolinguistic factors in code-switching. In B. E. Bullock and A. J. Toribio (eds.) *The Cambridge Handbook of Linguistic Code-switching* (pp. 97-113). Cambridge: CUP.
- Hamers, J. and Blanc, M. H. A. (2000) *Bilinguality and Bilingualism*, 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kootstra, G. J. (2015) A psycholinguistic perspective on code-switching: Lexical, structural and socio-interactive processes. In G. Stell and K. Yakpo (eds.) *Code-switching Between Structural and Sociolinguistic Perspectives* Vol. 43 (pp. 39-62). Berlin/Munich/Boston: De Gruyter.
- Lokmane, I. (2021) Syntax. In Kalnača, A. and Lokmane, I. *Latvian Grammar* (pp. 385-510). Rīga: University of Latvia Press.

Myers-Scotton, C. (1993) *Social Motivations for Code-Switching: Evidence from Africa*. Oxford: Clarendon Press.

Poplack, S. (1980) Sometimes I'll start a sentence in Spanish Y TERMINO EN ESPANOL: toward a typology of code-switching. *Linguistics*, 18: 581-618.

Poplack, S. and Meechan, M. (1995) Patterns of language mixture: Nominal structure in Wolof–French and Fongbe–French bilingual discourse. In L. Milroy and P. Muysken (eds.) *One speaker, two languages: Cross-disciplinary perspectives on code-switching* (pp. 199-232). Cambridge, UK and New York: Cambridge University Press.

Poplack, S. (2001) Code-switching (linguistic). In N. Smelser and P. Baltes (eds.) *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences* (pp. 2062-2065). Elsevier Science Ltd.

Romaine, S. (1995) *Bilingualism*, 2nd ed. Oxford and Malden, MA: Blackwell.

Sharp, H. (2007) Swedish-English language mixing. *World Englishes*, 26 (2): 224-240.

Stell, G. and Yakpo, K. (2015) Elusive or self-evident? Looking for common ground in approaches to code-switching. In G. Stell and K. Yakpo (eds.) *Code-switching Between Structural and Sociolinguistic Perspectives* Vol. 43 (pp. 1-16) Berlin/Munich/Boston: De Gruyter.

Veisbergs, A. (2012) *Borrowed Phraseology in Latvian*. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds.

ONLINE SOURCES

[Online 1] Available from The Most Used Languages on the Internet, Visualized (visualcapitalist.com) [Accessed on 12 April 2022].

[Online 2] Available from What languages are studied the most in the EU? – Products Eurostat News – Eurostat (europa.eu). [Accessed on 12 April 2022].


[Online 3] Lazdiņa, S. *Sociolingvistika Latvijā*. Available from enciklopedija.lv. [Accessed on 12 April 2022].

[Online 4] Available from Global TikTok user age and gender distribution 2022 | Statista. [Accessed on 12 April 2022].

[Online 5] Available from YouTube: Statistics & Data | Statista, [Accessed on 12 April 2022].


[Online 6] Available from Urban Dictionary: destroyed. [Accessed on 12 April 2022].

Indra Karapetjana (Dr. Philol.) is a full professor in applied linguistics at the University of Latvia, Latvia. Her main research interests involve political and academic discourse analysis, critical discourse analysis, ESP and CLIL.

 <https://orcid.org/0000-0002-3745-4925>

Email: indra.karapetjana@lu.lv

Gunta Rozina (Dr. Philol.) is a full professor in applied linguistics at the University of Latvia, Latvia. Her current research interests comprise linguistic anthropology, linguo-pragmatic, pragma-linguistic and cognitive aspects of communication.

 <https://orcid.org/0000-0001-7044-9012>

Email: gunta.rozina@lu.lv

BILINGUAL LEXICOGRAPHIC RESOURCES IN SUPPORT OF ACQUIRING LEGAL TERMINOLOGY FOR TRANSLATION PURPOSES

LAURA KARPINSKA and DACE LIEPIŅA

University of Latvia, Latvia

Abstract. The support of bilingual lexicographic resources is crucial in mastering legal terminology both in the target and source language. The present study has focused on Latvian-English and English-Latvian print and online lexicographic resources accessible for all parties interested in acquiring legal terminology in both languages, in particular in the light of the new school reform School 2030 where translation is mentioned among other competences that should be developed already at school. Even though several bilingual legal terminological dictionaries have been published it must be recognised that currently there is no comprehensive Latvian-English-Latvian dictionary of legal terms. At present the success or failure in mastering legal terminology largely depends on the background knowledge of the user. Trends prevailing in the study process as well as in translation practice confirm a marked movement towards the use of lexicographic resources in the digital format. It should be noted that this format also offers considerable advantages in designing dictionaries in respect of their content, volume, structure and user-friendliness. Digital format would allow developing a comprehensive bilingual dictionary of legal terms involving collaboration among legal professionals, terminologists and lexicographers. The microstructure of this dictionary should include labels, definitions, illustrative examples, etc. giving additional information and contexts where legal terms are used, thus providing important information for diverse groups of users – learners, legal professionals, translators and interpreters.

Key words: legal terminology, bilingual, lexicographic, digital format, translation

INTRODUCTION

In the increasingly expanding range of competences required by the contemporary labour market foreign language proficiency includes also translation and interpreting competence. It has been included in the new school reform programme School 2030 aiming to enhance the competitiveness of school-leavers on the labour market. It would be premature to maintain that the professions of a translator and an interpreter are doomed to become extinct in the near future as translation, in particular legal translation, only seems misleadingly simple and it is a more faceted process than most people are aware of.

In translation studies lexicographic sources play a significant role in fostering the development of professional competence of future interpreters and translators as well as the general public that might be interested in expanding their knowledge of domain-specific vocabulary.

The focus of the present research has been on lexicographic sources in the field of Latvian and English legal terminology and with due respect to authors who have compiled dictionaries it is clear that the process of refining this particular segment should be continued. As nowadays these are the electronic resources that are used extensively the advantages offered by online lexicographic resources should be put to good use even though it is evident that the process is time-consuming and labour-intensive.

The crucial issue is the scope of information that should be provided to facilitate quality translation and help avoid ambiguity, misinterpretation and translation errors. The term *līgums* denoting in its most general sense an understanding among several involved parties concerning a specific issue, their rights and responsibilities that can be oral and recorded in writing, has been chosen for better illustration of the above statements.

THEORETICAL BACKGROUND

Since the present study focuses on the investigation of lexicographic resources that can be used in the process of acquiring legal terminology for translation purposes, the review of theoretical background of the study will be divided in two sections devoted to the following topics – the peculiarities of legal terminology and translation, as well as some relevant aspects of lexicographic resources that can be used in translation process.

1 LEGAL TERMINOLOGY AND TRANSLATION

Terminology of various sectors has been extensively studied and documented. The same can be said of studies of legal terminology, and yet it has proved to be one of the most challenging tasks as legal terminology is directly related to the legal culture and history of the respective country and in every society it has acquired its own unique character. The transfer of legal terminology has been often described as a separate category in the translation theory due to the complex nature of legal discourse. Šarčević (2000: 55) emphasizes that ‘legal translation is no longer regarded as a process of linguistic transcoding but as an act of communication in the mechanism of law’ as the legal concepts are rooted in the culture and intellectual tradition of the particular society. Moreover, Chroma (2014: 121-122) has observed that the process of legal translation implies several stages, and it leads the scholar to the conclusion that in the case of legal translation ‘the source legal text essentially becomes a concrete outcome of the semiotic intersection between the source language and source law’ (ibid.: 121).

Furthermore, the translation of legal texts often implies a transfer of concepts between different legal systems – the civil law system and the common law system – with the ultimate goal of ensuring equivalence of terminology. The concept of equivalence is recognized to be one of the most controversial assumptions in translation theory – from total rejection of any possible equivalence to the breakdown of equivalence in various types (e.g., the distinction between directional vs. natural equivalence in translation studies by Pym (2007), and the classification of equivalents used in bilingual dictionaries suggested by Adamska-Sałaciak (2010)). Thus, terminology and reliable lexicographic sources remain a crucial part of the translation process and the key factor for ensuring quality translations. The statement expressed by Cabré and Sager (1999: 47) that translation ‘implies understanding the source text and this requires knowledge of the specific terms of the source and target languages’ remains valid and it has not been resolved.

Since equivalence is such a vaguely defined concept, there is no one correct route a translator must take in order to achieve it, it is the translator’s/interpreter’s responsibility to find the most appropriate terminological equivalent in the target language to convey the meaning of the concept designated by the term in the source language. This is where the bilingual lexicographic sources come to the fore as they will largely influence the success or failure of the translation process for all involved parties – learners eager to translate legal texts, translators entrusted with significant documents for translation, etc.

2 LEXICOGRAPHIC RESOURCES OF TERMINOLOGY

Various types of lexicographic resources providing legal terminology for translation purposes fall in the general category of specialized dictionaries. According to Fuertes-Olivera and Tarp (2014: 12-18) specialised lexicographical works, that can be named differently (e.g. Dictionaries, glossaries, terminological databases, resources), combine the properties of dictionaries and encyclopaedias, they can vary considerably in their microstructural complexity, and are currently available mostly in digital format demonstrating various degrees of utilizing the wide scope of opportunities offered to lexicographic works by this format.

Various scholars have discussed different essential microstructural elements of the law dictionaries underscoring the importance of inclusion of these information types in the entries of monolingual, bilingual as well as multilingual dictionaries of legal terms in order to meet the needs of the intended users. For instance, Garner (2014: 45-52) discusses issues related to precision of defining and inclusion of encyclopaedic information in monolingual dictionaries of legal terms focusing on the sources, content and volume of encyclopaedic information, and underscoring the fact that well selected quotations can ‘lend a greater degree of scholarly reliability to the dictionary’ (ibid.: 49). Focusing on the role of encyclopaedic

information in the entries of bilingual dictionaries of legal terms, van Lear (2014: 75-76) holds that some useful information that helps the translator to distinguish among the suggested equivalents and select the right one is provided only in very few dictionaries. The scholar also emphasizes the role of definitions and usage notes in establishing the meaning of legal concepts as well as the necessity to identify the degree of equivalence for the equivalents provided in bilingual dictionaries of legal terms. Chroma (2014: 130-131) points out the essential microstructural elements of an entry of a bilingual dictionary compiled to meet the needs of legal translators: definitions and explanations presenting the necessary encyclopaedic information, various types of target language (TL) equivalents, various types of sense indicators and labels (e.g. grammatical, geographical, metalinguistic). Special attention has also been paid to the choice of metalanguage that would meet the needs of the intended users (e.g. in Chroma, 2014: 130-131) and its direct link with the various functions of specialized dictionaries where a particularly important role is played by the native tongue of the target user group (Bergenholtz and Tarp (eds.), 1995: 20-26).

Dictionary users and their needs is an important aspect that has to be considered before compiling any type of specialized lexicographic resource, and bilingual dictionaries of legal terms in particular, since the target groups of these dictionaries may vary in various respects. Sandrini (2014: 144-145) distinguishes among three major groups of users who have to deal with legal texts written in a foreign language: translators who have to translate such texts, legal professionals who have to understand a legal text written in a foreign language, as well as any lay person who has to read and understand a legal document in another language. It is also stressed that if the legal systems behind both languages vary, the task is more difficult for all of these groups. Chroma (2014: 130) distinguishes among two groups of potential users of bilingual law dictionaries with different needs – translators and (comparative) lawyers. The translators would be interested in TL equivalents that are ready to be inserted in the TL text, while the lawyers would more likely be interested in the comparison of the legal concepts of both legal systems presented in both languages of the bilingual dictionary.

BILINGUAL LEXICOGRAPHIC RESOURCES PROVIDING LATVIAN-ENGLISH-LATVIAN LEGAL TERMINOLOGY

The analysis of the existing lexicographic resources providing Latvian-English-Latvian legal terminology for translation purposes will start with a brief review of the print and online lexicographic resources of legal terminology with a special focus on the scope of microstructural elements found in these dictionaries and terminology databases.

Four Latvian-English-Latvian print dictionaries of legal terms have been published in Latvia since 1993 (Condrell, S. O. and Condrell, W. K. (eds.), 1993;

Apinis (ed.), 2009; Eglītis, 2006; Daugavvanags and Kļimoviča, 2008). The first two are bidirectional (Latvian-English/English-Latvian) and the latter two are unidirectional (English-Latvian) dictionaries. There is only one medium-sized dictionary of legal terms comprising nearly 40 000 headwords, the rest of them are fairly small. Moreover, considering the years of publication, they are already quite obsolete. Only one of these dictionaries (Apinis (ed.), 2009), first published in the year 2000, has undergone a repeated edition in 2009 (only the latter edition has been analysed in this study, though the microstructure of both editions is nearly the same). Only one of the four print dictionaries can also be accessed in digital format (Eglītis, 2006). It should be noted that the present study focuses on the digital format of this dictionary (Eglītis, n.d.: Online). The analysis of the entry structure of Latvian-English-Latvian print dictionaries of legal terms reveals a fairly broad scope of microstructural elements: headword, secondary headwords, various types of TL equivalents, definitions, various types of labels, glosses, explanatory notes, usage examples; however, most of these microstructural elements are encountered only in the monodirectional English-Latvian dictionaries, thus revealing that only this direction of the bilingual dictionaries of legal terms compiled for the language pair of Latvian and English has been further developed. The entry structure of the bidirectional dictionaries comprises only lists of TL equivalents and definitions (that have not been provided consistently). It could be explained by the fact that both dictionaries are very small; moreover, one of them (Condrell, S. O. and Condrell, W. K. (eds.), 1993) was published shortly after the collapse of the Soviet Union and the regaining of independence (see Karpinska (2018, 2019) for a more comprehensive review of these dictionaries and their microstructural peculiarities).

Despite the fact that most of these print dictionaries are small, obsolete and marred by limitations of the print medium, the microstructure of both English-Latvian dictionaries largely corresponds to the list of microstructural elements highlighted in the theory review of the present study.

Four major electronic lexicographic resources of Latvian-English-Latvian legal terminology have been selected for analysis in this study – the dictionary portal *Letonika.lv* (*Letonika*, Online) comprising general English-Latvian and Latvian-English dictionaries enriched by terminology from various fields, as well as providing access to the terminological database *EuroTermBank* (ETB) (*ETB*, Online); the *Latvian National Terminology Portal* (LNTP) (*LNTP*, Online) comprising nearly 100 term collections representing various fields; and the *Interactive Terminology for Europe* (IATE) database (*IATE*, Online) encompassing more than 8 million terms from various fields. All of these multilingual lexicographic resources are freely accessible and comprise terminology from various fields including law.

The analysis of the microstructure of these electronic lexicographic resources reveals that trying to cater for the needs of Latvian users, both directions

(English-Latvian (EL) and Latvian-English (LE)) of the bilingual dictionary available at *Letonika* present different sets of microstructural elements: field labels, various sense indicators, equivalents, translated collocations, and sources of the entry (LE direction); pronunciation, part of speech and field labels, various sense indicators, equivalents, translated collocations, and sources of the entry (EL direction). The entry structure of the terminological dictionaries attached to these entries comprises the following microstructural elements: labels identifying the languages, synonyms, field labels, equivalents, and the sources of the entries. The basic elements of the microstructures of the ETB and the LNTP terminological databases are very similar, comprising labels for the selected languages, synonyms, equivalents, sources of the entry. Examples and definitions can be accessed when the entry is expanded, however, this information is not provided consistently. A more extended set of microstructural elements can be found in IATE database, though, apart from such essential microstructural elements as field labels, labels identifying languages, definitions and their sources, equivalents, collocations, and illustrative examples, its entries also comprise such specific information types as, for instance, the internal encoded ID of the term, language level notes and term notes, the creation and modification date of the term (see Karpinska and Liepiņa (2022) for a more detailed description of these electronic lexicographic sources and their microstructural peculiarities).

Most of the above microstructural elements are shared by general and terminological dictionaries, while some are characteristic only of terminology databases. Since one of the tasks of the present study is to suggest the possible microstructure of a dictionary of legal terms in digital format that would help learners, legal professionals, translators and interpreters in the process of acquiring legal terminology for translation purposes, only the microstructural elements useful for this type of dictionary will be selected. It should also be noted that since the entries of the terms presented in the above lexicographic resources tend to accumulate information from various sources, their structure can be quite fragmented and some information types can overlap, which can make them less user-friendly.

PRESENTATION OF THE TERM *LĪGUMS* IN ELECTRONIC LEXICOGRAPHIC RESOURCES

The *Latvian National Terminology Portal (LNTP, Online)* has amalgamated the sources published and lists 24 entries for the term *līgums* providing its equivalents in several languages and indicating the source – in most cases these are print dictionaries published some time ago. The following list of English equivalents for the term *līgums* can be found in the numerous sources provided in this terminology portal: *agreement, contract, treaty, accord, covenant, deed, pact, convention*. Though it should be noted that it is not legal terminology only in

the strictest sense of the word (the sources listed in the portal are also related to such fields as economics, energetics, tourism, customs, politics, etc.). Some of the sources also provide definitions and examples illustrating the contextual use of the terms, however, it is not done consistently.

The rest of this section presents a more detailed analysis of the presentation of the Latvian term *līgums*, some of its synonyms and their English equivalents, from the electronic dictionary portal *Letonika.lv* (*Letonika*, Online). It lists the following English equivalents for the term *līgums* – *agreement, contract, deed, covenant, treaty, pact* without providing examples of their usage in context. A similar list of equivalents is given for the Latvian term *vienošanās* – *agreement, contract, treaty, understanding, settlement*.

The Latvian-English-Latvian dictionary available at *Letonika* provides more information about the listed equivalents: *deed* is given as an equivalent for the Latvian words *darbība, rīcība, varoņdarbs*. However, the meaning of a *deed* as ‘any written instrument that is signed, sealed, and delivered and that conveys some interest in property’ given by *Black’s Law Dictionary* (BLD) (2009: 475) has been omitted altogether. As concerns the word *covenant*, *Letonika* gives the meaning of an agreement and lists it as a synonym for the Old and New Testament. The meaning given for the legal term by BLD (2009: 419) ‘A formal agreement or promise, usu. in a contract or deed, to do or not do a particular act’ has been left out even though it is used in the designation of one of the most important human rights instruments – the International Covenant on Civil and Political Rights – an international human rights treaty adopted by the United Nations in 1966 (Online 1). The same can be said about the term *pact* (‘An agreement between two or more parties; esp., an agreement (such as a treaty) between two or more nations or governmental entities (BLD, 2009: 1217)). Even though it is in the title of one of the legal documents that was crucial for the future of Latvia and Europe – the Molotov-Ribbentrop Pact (Online 2) – *Letonika* gives it only as a term used in customs.

There are three other legal terms – *concordat, accord, compact* – designating very specific agreements and found in the titles of various legal documents. The term *konkordāts* – *concordat* is listed in *Letonika*; however, without any more detailed information although it has a very specific meaning: ‘An agreement between a government and a church, esp. the Roman Catholic Church’ (BLD, 2009: 330).

The term *accord* means ‘An amicable arrangement between parties, esp. between peoples or nations’ (BLD, 2009: 18). It has been used in the designation of several significant documents in the banking sector – ‘The Basel Accords are a series of three sequential banking regulation agreements (Basel I, II, and III) set by the Basel Committee on Bank Supervision (BCBS)’ (Online 3). The term *accord* has also been used in the title of Dayton Accords, according to the *Encyclopaedia Britannica*, it is ‘a peace agreement reached on Nov. 21, 1995, by the presidents

of Bosnia, Croatia, and Serbia, ending the war in Bosnia and outlining a General Framework Agreement for Peace in Bosnia and Herzegovina' (Online 4).

The term *compact* meaning 'An agreement or covenant between two or more parties, esp. between governments or states' (BLD, 2009: 318) cannot be bypassed, in particular in the context of US history as it is found in the title of the first historical document drawn by Pilgrims from the Mayflower in the winter of 1620 before disembarking where they set the rules for self-governance to be followed to ensure their survival (Online 5).

MICROSTRUCTURE OF AN ELECTRONIC DICTIONARY OF LEGAL TERMS

The proposed microstructure of a free-access bilingual dictionary of legal terms in digital format compiled to meet the needs of learners, legal professionals, translators and interpreters should comprise microstructural elements that might be helpful in the process of acquiring legal terminology for translation purposes. It has been designed to help the user in the process of selection of the appropriate equivalent. The general microstructure of the dictionary would comprise the following microstructural elements (this is the list of elements of the abstract microstructure of the dictionary, though the concrete microstructures of various types of entries may not include the whole set of elements):

- headword
- equivalent(s)
- definitions
- various types of labels (e.g. field, geographic, register)
- various types of sense indicators
- various types of notes
- illustrative examples
- translated collocations.

A sample entry has been compiled to illustrate the structure and contents of the bilingual entry for the term *līgums*. Due to the restricted volume of the present study, only an illustrative fragment of the entry has been presented here. The sample entry illustrates the Latvian-English part of the dictionary that attempts to cater for the needs of Latvian users, though it should be noted that considering the anticipated English language proficiency level of the target users, English has been selected as the metalanguage for presentation of definitions and usage notes. The English equivalents of the Latvian term *līgums* presented in this sample entry are taken from the set of equivalents provided in the above analysis of the Latvian-English-Latvian lexicographic sources. The definitions of the equivalents given in the sample entry have been taken from *Black's Law Dictionary* (BLD, 2009), though, if necessary, the scope of the sources of definitions (as well as examples) might be considerably expanded. Where required, notes (explanatory or usage) have been provided comprising some additional encyclopaedic

or linguistic information. The examples provided in this sample entry have been selected from the set of authentic examples of use selected from a multi-billion web corpus applying the corpus search tool *SKELL* (Sketch Engine for Language Learning) (*SKELL*, Online 6). In order to avoid overextended entries hindering the look-up process, in the digital version of the dictionary the list of collocations supplemented with their TL equivalents would appear in an expandable section entitled *Collocations*. The referencing system applied in the sample entry has been adapted to research purposes, however, it might be modified and generalized when the material is presented in an online dictionary.

ligums

- agreement

DEFINITION: 'A mutual understanding between two or more persons about their relative rights and duties regarding past or future performances; a manifestation of mutual assent by two or more persons.' (BLD, 2009: 78)

USAGE NOTE: 'The term *agreement*, although frequently used as synonymous with the word *contract*, is really an expression of greater breadth of meaning and less technicality. Every contract is an agreement; but not every agreement is a contract.' (BLD, 2009: 78)

EXAMPLES:

- 'Either Party may terminate this Agreement by written notification to the other Party.' (*SKELL*, Online 6)
- 'This Agreement is valid for a period of one (1) year and is automatically renewed unless canceled by either party upon written notice thirty (30) days prior to expiration of the Agreement.' (*SKELL*, Online 6)

COLLOCATIONS:

- binding agreement – saistošs ligums
- breach of agreement – liguma pārkāpums
- a gentlemen's agreement – "džentlmeņu" vienošanās
- a handshake agreement – mutiska vienošanās veikt darījumu

- covenant

Definition: 'A formal agreement or promise, usu. in a contract or deed, to do or not do a particular act.' (BLD, 2009: 419)

EXAMPLES:

- 'If an insurance company violates that covenant, the insured person (or "policyholder") may sue the company on a tort claim in addition to a standard breach of contract claim.' (*SKELL*, Online 6)
- 'While mortgage assistance programs increase home ownership opportunities, most come with restrictive covenants.' (*SKELL*, Online 6)

COLLOCATIONS:

- inviolable covenant – nepārkāpjama vienošanās
- irrevocable covenant – neatceļama vienošanās

- treaty

Definition: 'An agreement formally signed, ratified, or adhered to between two nations or sovereigns; an international agreement concluded between two or more states in written form and governed by international law.' (BLD, 2009: 1640)

EXPLANATORY NOTE: 'Conventions, agreements, protocols, and exchange of letters or notes may all constitute treaties. A treaty must be governed by international law and is normally in written form.' (*Treaty Handbook*, 2006: 65)

EXAMPLES:

- 'The parliament also ratified 40 international treaties and conventions during its term.' (SKELL, Online 6)
- 'The European Ombudsman was established by the Maastricht treaty, the treaty establishing the European Union.' (SKELL, Online 6)

COLLOCATIONS:

- bilateral treaty – divpusējs līgums
- multilateral treaty – daudzpusējs līgums
- unequal treaty – nevienlīdzīga vienošanās

CONCLUSIONS

The general trends prevailing both in the study process and translation practice confirm a marked movement towards the application of lexicographic resources available in the digital format. Since this format also offers considerable advantages in designing lexicographic resources in respect of their content, volume, structure and allows the compilers to make them more user-friendly, digital format would be most appropriate for developing a bilingual dictionary of legal terms aimed at providing support in the process of acquiring legal terminology for translation purposes. The model dictionary proposed in this study would be an electronic free-access bilingual dictionary of legal terms. The proposed dictionary is bilingual, but potentially it could be transformed into a multilingual dictionary with an option to select a particular language pair. Some sections of the microstructure of the dictionary could be made expandable to avoid overcrowded entries, thus ensuring the user-friendliness of this lexicographic resource. It should be underscored that in order to enhance its quality this lexicographic project should involve close collaboration among legal professionals, terminologists and lexicographers. The microstructure of this dictionary should include such elements as labels, sense indicators, definitions, notes, illustrative examples, etc., giving additional information about legal terms and helping the users distinguish among the TL equivalents presented in the entries in the dictionary, thus providing important information for its intended users – learners, legal professionals, translators and interpreters.

REFERENCES

- Adamska-Sałaciak, A. (2010) Examining equivalence. *International Journal of Lexicography*, 23 (4): 387-409.
- Bergenholtz, H. and Tarp, S. (eds.) (1995) *Manual of Specialised Lexicography. The Preparation of Specialised Dictionaries*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- [BLD] *Black's Law Dictionary*, 9th ed. (2009) B. A. Garner, (ed.). St. Paul, MN: Thomson Reuters.
- Cabré, M. T. and Sager, J. C. (1999) *Terminology: theory, methods, and applications*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Chroma, M. (2014) Translation and the law dictionary. In M. Mac Aodha (ed.) *Legal Lexicography: a comparative perspective* (pp. 115-140). Farnham: Ashgate.
- Fuertes-Olivera, P. A. and Tarp, S. (2014) *Theory and Practice of Specialised Online Dictionaries*. Berlin: de Gruiter.
- Garner, B. A. (2014) Legal lexicography: A view from the front lines. In M. Mac Aodha (ed.) *Legal Lexicography: a comparative perspective* (pp. 45-57). Farnham: Ashgate.
- Karpinska, L. (2018) Development of Latvian-English-Latvian dictionaries of legal terms (1991-2017). *Baltic Journal of English Language, Literature and Culture*, 8: 74-88. Available from <https://doi.org/10.22364/BJELLC.08.2018.05> [Accessed on 10 September 2022].
- Karpinska, L. (2019) Specialized bilingual dictionaries as a translation tool: a case study of Latvian-English-Latvian dictionaries of legal terms. In D. Osuchowska and L. Harmon (eds.) *Contents, Use, Usability: Dictionaries from the Perspective of a Translator and a Language Teacher* (pp. 35-48). Berlin: Peter Lang.
- Karpinska, L. and Liepiņa, D. (2022) Latvian-English-Latvian electronic lexicographic resources of legal terminology. *Baltic Journal of English Language, Literature and Culture*, 12: 48-65. Available from <https://doi.org/10.22364/BJELLC.12.2022.04> [Accessed on 10 September 2022].
- Pym, A. (2007) Natural and directional equivalence in theories of translation. *Target*, 19 (2): 271-294.
- Sandrini, P. (2014) Multinational legal terminology in a paper dictionary? In M. Mac Aodha (ed.) *Legal Lexicography: a comparative perspective* (pp. 141-152). Farnham: Ashgate.
- Šarčević, S. (2000) *Legal Translation and Translation Theory: a receiver-oriented approach*. Rijeka: University of Rijeka.
- Treaty Handbook* (2006) Available from https://www.cbd.int/abs/doc/treatyhandbook_en.pdf [Accessed on 5 September 2022].
- van Lear, C. J. P. (2014) Bilingual legal dictionaries: Comparison without precision? In M. Mac Aodha (ed.) *Legal Lexicography: a comparative perspective* (pp. 75-87). Farnham: Ashgate.

INTERNET SOURCES

- [Online 1] *International Covenant on Civil and Political Rights*. Available from <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/international-covenant-civil-and-political-rights> [Accessed on 10 September 2022].
- [Online 2] *Molotov-Ribbentrop Pact*. Available from <https://sourcebooks.fordham.edu/mod/1939pact.asp> [Accessed on 5 September 2022].

[Online 3] *Basel Accords: Purpose, Pillars, History, and Member Countries*. Available from https://www.investopedia.com/terms/b/basel_accord.asp [Accessed on 5 September 2022].

[Online 4] *Dayton Accords*. Available from <https://www.britannica.com/event/Dayton-Accords> [Accessed on 5 September 2022].

[Online 5] *Mayflower Compact*. Available from <https://www.history.com/topics/colonial-america/mayflower-compact> [Accessed on 5 September 2022].

[Online 6] *SKELL (Sketch Engine for Language Learning)*. Available from <https://www.sketchengine.eu/skell/> [Accessed on 5 September 2022].

LEXICOGRAPHIC RESOURCES ANALYSED

Apinis, M. (ed.) (2009) *Latviešu-angļu, angļu-latviešu juridisko terminu vārdnīca* [Latvian-English, English-Latvian Dictionary of Legal Terms], 2. izd. Rīga: Multineo.

Condrell, S. O. and Condrell, W. K. (eds.) (1993) *A Dictionary of Legal Synonyms: Latvian-English-Latvian/Latviešu-angļu-latviešu juridisko terminu vārdnīca*. Rīga: American Bar Association.

Daugavvanags, A., Kļimoviča, N. (2008) *Angļu-latviešu juridisko terminu vārdnīca* [English-Latvian Dictionary of Legal Terms]. Rīga: Avots.

Eglītis, O. (2006) *Angļu-latviešu vārdnīca juridisko tekstu tulkotājiem* [English-Latvian Dictionary for Translators of Legal Texts]. Rīga: Eglītis un Partneri.

Eglītis, O. (n.d.) *English-Latvian Legal Dictionary*. Available from <https://latvianlegal-translations.co.uk/> [Accessed on 10 September 2022].


[ETB] *EuroTermBank*. Available from <https://www.eurotermbank.com/> [Accessed on 5 September 2022].

[IATE] *Interactive Terminology for Europe*. Available from <https://iate.europa.eu/home> [Accessed on 5 September 2022].

[LNTP] *Latvijas Nacionālais terminoloģijas portāls* [Latvian National Terminology Portal]. Available from www.termini.gov.lv [Accessed on 5 September 2022].


Letonika. Available from <https://www.letonika.lv/> [Accessed on 5 September 2022].

Laura Karpinska (Dr. Philol., Assist. Prof. in Applied Linguistics) is currently working at the University of Latvia. Her research interests include lexicography, lexicology, terminology and corpus linguistics.

 <https://orcid.org/0000-0002-7692-2402>

Email: laura.karpinska@lu.lv

Dace Liepiņa (Dr. Paed., Assoc. Prof. in Applied Linguistics) is currently working at the University of Latvia. Her research interests include terminology, stylistics, translation and interpreting. During the EU pre-accession period, she was involved in terminology development as an interpreter and translator for various PHARE projects on the harmonization of Latvian legislation.

 <https://orcid.org/0000-0002-1660-8091>

Email: dace.liepina@lu.lv

MARKETING GRADUATES' PERCEPTIONS ABOUT THE IMPORTANCE OF BUSINESS ENGLISH KNOWLEDGE FOR THEIR FUTURE CAREERS

SANDA KATAVIĆ-ČAUŠIĆ

Faculty of Economics, Osijek, Croatia

BORISLAV MARUŠIĆ

University of Applied Sciences Lavoslav Ružička in Vukovar, Croatia

Abstract. Technologically-enhanced learning solutions now have become the norm in language learning practices and are used as powerful supplement to traditional classroom experience. In a multitude of e-solutions ESP educators are always in a search of adaptable tools to meet specific demands of their target audiences. Due to its omnipresence and widespread relevance across diverse disciplines and professions. Business English has become an essential demand of different target groups. Among the available tools for ESP learners, digital portfolios have become a useful component of course work supporting multiple literacies and foreign language skills. Owing to their customizability ESP educators can harness their potential in numerous ways. While highlighting the potential educational use of digital portfolios the paper draws on marketing students' views regarding the importance of Business English education collected as part of a reflective writing assignment. The purpose of the qualitative analysis was to provide an insight into students' analytical perspective of the importance of Business English knowledge for their prospective business careers and businesses in general. Findings from the study indicate that all students perceive the key role of competence in Business English as a new job requirement and a clear pathway to career success. The challenges identified are students' frustrations and resistance to speaking the language, as well as their concerns about the lack of English knowledge as an impediment to their future career advancements.

Key words: ESP, digital portfolio, Business English, student perceptions

INTRODUCTION

Within the scope of English as a foreign language (EFL) a subcategory of English for special purposes (ESP) – in our case, Business English – occupies the pedestal due to its widespread relevance across diverse disciplines and professions as a mandatory tool for communication between non-native and native or other non-native speakers in business-related contexts and intercultural business encounters. As a comparable concept Martins (2017: 62) mentions the expression

Business English as a Lingua Franca (BELF) exactly due to its aforementioned focus on business interaction aimed at achieving mutual intelligibility in multi-cultural or *lingua franca* situations. In the light of business internationalization Geng (2017: 322) calls it 'the inevitable product of economic globalization' and as a new field of study or a special branch of learning it. Zhu, Peng, Zhang and Xi (2011: 379) claim it to be the one with the fastest development. It is continuously developed as to match graduates' needs in their efforts to work and succeed in global competition (Prasodjo, Zaki and Moksini, 2021: 1). Namely, the need for a universal language for conducting business and conversing across different cultures has been recognized of extreme importance for contemporary workforce as it increases the chances of getting a job in multinational companies and guarantees better and efficient communication playing the key role in future specializations and career advancements. Moreover, the fact is that the common use of English is a trend that cannot be changed (Grenier, 2015: 9), thus justifying language learning as an investment in human capital which enables and accelerates economic activity (ibid.: 3). The mentioned is the simple rationale behind the increasing demand for Business English (BE) knowledge referred to by Xi (2018: 11) as 'the foundation of the business communication'.

In order to speed up the language acquisition and achieve the best possible outcomes the need for educational technology solutions for the classroom is on the rise. To meet this end, language classrooms have been making use of technology with the aim to provide supplementary practices in language courses (Akyuz and Yavuz, 2015: 766). Moreover, the digital landscape has been long recognized as a prosperous language-learning platform and as such supportive of up-to-date, autonomous and transdisciplinary language acquisition and corresponding to the needs of new millennium learners at all levels of education. Speaking in favor of multimedia tools in teaching Bykonja, Borysenko, Zvarych, Harbuza and Chepurn (2019: 115) claim that their application immensely changes the students' learning experience and increases their involvement in the learning process. One of the digital classroom solutions which augment the learning experience, support learner-centered learning and serve as a tool for reflection and an assessment method for educators are digital portfolios. Their real-life applicability, career relevance as well as the global need for them make them a perfect match for BE classes whereas their customizability is a solution for various purposes that ESP can benefit from.

The purpose under study in the paper were students' views about the importance of BE knowledge collected through digital portfolios, among whose multiple purposes their applicability as opinion collection platforms additionally attracts attention. Understanding students' perceptions of BE as a university course as well as its relevance for the future careers is a necessary prerequisite for understanding also their professional motivation and needs in terms of ESP education and the impact thereof on curriculum, i.e. syllabus design. Therefore,

this research has two objectives, namely, to find out marketing graduates' opinion about the importance of BE knowledge and training in general and the perception of its relevance for their prospective careers in an international workplace.

Finally, the theoretical significance of this study refers to additional information it provides for higher education authorities, curriculum and/or syllabus designers about students' current perceptions of communication ability in English as an essential workplace skill. Moreover, students' views presented in the study convey information suggestive of the relevance of BE knowledge for broader student audiences which makes it a potential course of interest across disciplines. The researchers additionally hope this research may be of practical significance for BE educators in order to further develop and boost both the quality of content delivery and also students' recognition and motivation for Business English mastery.

JUSTIFICATION OF THE STUDY

English proficiency is a *sine qua non* of the 21st century workplace and is as such vital for career prospects and advancements in the global arena. Consequently, requirements for BE communication skills are on the rise which contributes to emerging needs for this specialized area of English. The world economy requires fluent English speakers whose awareness of BE importance affects the motivation for developing and improving their respective language skills in the same way as it requires higher education (HE) settings to be responsive to the aforementioned facts. Thus, this study is focused on the importance of BE from students' own perspectives, and exactly the perspectives are valuable as a basis for curriculum developers (Smythe and Nikolai, 2002, cited by Wang and Shen, 2019: 20) whose responsibility is to create curricula in compliance with labor market requirements as it is 'the major means of meeting human resource needs' (Phuong and Nguyen, 2019: 89). The mentioned justifies research like this as it has the potential to contribute to designing HE curricula sensitive and responsive to contemporary needs of the job market and improving BE not only in HE institutions for business majors but also across disciplines. Additionally, it should assist students in becoming more aware of the importance of business communication in English once they enter the business world.

There is a large amount of research demonstrating students' perceptions of various English language courses, language skills abilities, teaching methods or evaluations of the teaching reality experience in general (Kung and Chuo, 2002; Sung and Yeh, 2012; AbuSa'aleek, 2015; Jiménez, 2018; Romadhon, Hikmah and Hellystia, 2018; Kamugisha, 2021). As it can be seen in the resources, the biggest country that acknowledges the importance of business-related knowledge and launches BE undergraduate programs in universities is China, which is additionally highly perceptive of introducing specialized programs as part of

the BE programs goals, such as intercultural communication education (Guiyu and Yang, 2016; Simpson, Dervin and Tao, 2022). Recently, there has been a range of specialized studies that have examined students' perceptions of the following: English language needs (Ghenghes, Hamed and Abdelffath, 2011), BE curriculum setting including students' expectations and satisfaction with BE courses (Zhengguo and Wenzhong, 2016), teaching strategies and BE materials implemented in classes (Abduh and Sofyan, 2019), the influence of language skills on academic, professional and personal development (Hariharasudan, Nawaz and Panakaje, 2021), blog-based BE vocabulary acquisition (Ching, 2011), BE writing ability (Wand and Shen, 2019). Yet, research investigating current perceptions of the importance of BE knowledge and training is lacking; therefore, this research addresses self-reflections of Croatian students. Thus, the present study aims to fill in this gap by exploring marketing graduates' perceptions of the importance of BE knowledge for their prospective careers.

METHODOLOGY

1 RESEARCH BACKGROUND AND PARTICIPANTS

The research was conducted with the marketing students enrolled in the first year of graduate studies attending Business English course at the Faculty of Economics in Osijek, a city in the east of Croatia. The course offering 5 ECTS credits is a compulsory part of the curriculum and three contact classes take place over a course of 15 weeks once a week. The teaching is organized as a combination of 15 lectures and 30 practical exercises comprising individual tasks, teamwork activities, interactive activities, in-class presentations and discussions. The participants were both regular and part-time students ($n = 85$) out of which 57 female (67%) and 28 male participants (33%) aged 22–25. The cohort is characterized by heterogeneous language abilities and language learning background ranging from intermediate to advanced proficiency level. In 2018/19 academic year, the course curriculum was improved by implementing blended learning pedagogy which includes in-class coursebook-based instruction complemented by the digital portfolio project as a self-study learning method. None of the participants had ever had experience with digital portfolios used in education before this occasion. The project demonstrates the process through which the students were assigned to create their own digital portfolios using Google Sites website builder. The activities within the digital portfolio were carefully tailored to accompany the chronology and pace of in-class lessons and activities. Additionally, the entire portfolio activity was carefully designed and well-rounded and in the case of part-time students, who do not attend classes, it was used as self-sustaining learning material customizable to fit their language level, needs and employment status.

2 RESEARCH OBJECTIVES AND PROCEDURE

This research was conducted to instigate the students to question and eventually recognize the relevance of BE knowledge for their prospective business careers in the global context. The objective of the qualitative research was to collect the subjective experiences of participants, i.e. to find out students' views and opinions about the importance of BE knowledge as well as perception of their own language performance and BE skills. Consequently, the study is supposed to contribute to creating motivating BE learning environments and university curricula that recognize BE as a career-relevant subject and a must-have course whose purpose is to equip students with a necessary 21st century skill and boost their competitiveness for employment.

The study employed a qualitative inquiry in which qualitative data were collected using reflective writing as one of the total of seven assignments comprising the digital portfolio project, the blended learning concept incorporated into the BE course. The students were assigned to read the text and watch the accompanying video from Harvard Business Review entitled *Global Business Speaks English* (2012), both of which were to be accessed electronically. The text was chosen as purposeful and motivating exactly for business students as well as promotive of their critical thinking skills, assuming it to be stimulating for them to reflect on. More precisely, 85 written reviews, i.e. reflective essays were collected in the course of two consecutive academic years (2020/21 and 2021/22), and the students' opinion was taken as data. The multipurpose aspect of the task consisted in the fact that it aimed at practicing and improving two receptive language skills (reading and listening), whereupon they were expected to reflect on the text (writing skill) and submit their reflection on the importance of Business English knowledge and skills for their prospective careers. Once finished, written reviews were supposed to be shared online with the course holder via Google Drive as part of Assignment 2 in the Digital Portfolio project. For the purpose of data collection Google Sites, a structured web page creation tool and a platform for producing, storing and sharing of students' work, self-study, self-reflection and also professional development in the form of digital portfolios was used.

The data collection was followed by the analysis of students' individual reviews for the purpose of which a thematic analysis was conducted. It highlighted everything considered relevant and potentially interesting for the topic under discussion. The categorization process involved the inductive approach in grouping the data according to similarities, i.e. the authors developed their own framework and identified the themes which appeared repeatedly in order to observe them within the research. The themes emerged from the data and were classified into three categories: (1) Universal importance of English, (2) Career-related English relevance, and (3) English value to global businesses.

FINDINGS

The authors developed their own framework of themes based on the subjective information provided by the students in form of their written reviews, i.e. opinions they hold about the importance of BE. The results of the study are presented pursuant to the three themes that emerged following the data analysis, whereby students' replies or quotes are labeled by S1 (Student 1), S2 (Student 2), and so forth.

THEME 1: UNIVERSAL IMPORTANCE OF ENGLISH

Based on the students' responses it can be concluded that all demonstrate high level of acknowledging the significant benefits of what can be referred to as 'Englishization' due to its status as the fastest-growing language and a global phenomenon that we should all be grateful for (S 45). As one of the students formulated it:

I think that English will not endanger other languages and diminish their importance but will become a general instrumentality of communication that will open new doors and new possibilities for us. (S 17)

Though mostly unaware of the phrase *lingua franca* many students recognize the necessity of existence of a mutual language for human survival, i.e. functioning in the global world. The majority refers to English as one of the most famous languages in the world, a universal language, number one or leading language in the world which is becoming 'a big part of our daily life' (S 22) that has the potential to broaden the horizons both academically and professionally and 'gives us the chance to explore the world and new cultures and experience life to its fullest' (S 60). Due to its omnipresence knowing English is a must both for private and professional purposes (S 10, S 28, S 53, S 70).

A student recognizes that the importance of BE knowledge in Croatia is also on the increase (S 59), and another says: 'Wherever I turn I just see more and more content in English, and so in my Croatian country' (S 20) due to which it is necessary for the entire community to excel in it as it is 'a clear pathway to global success' (S 18). General belief is that due to its omnipresence, especially in mass media, it can be easily learned, and that it will have even bigger impact on future generations as they are likely to have more advantage over older generations (S 33). To conclude with a universal piece of advice stated by one student: 'We should use every potential of English in all spheres of life' (S 25).

THEME 2: CAREER-RELATED ENGLISH RELEVANCE

The second theme that emerged following the analysis of students' responses regards the importance of English for business purposes (here referred to

as Business English, i.e. BE) perceived on individual level as being relevant for personal growth, professional development and careers in general.

Findings from the study indicate that all students perceive BE knowledge as professional advantage and recognize its key role as a new job requirement and a clear pathway to career success necessary for climbing the business ladder. Here are three noticeable comments worth mentioning: 'The emphasis on the English language proficiency has been required in a number of globally known businesses' (S 55), 'It is impossible to imagine a manager of a globally known company who is not fluent in English' (S 44), or 'All those who want to succeed in business have to be aware that English is a must-have in their resume' (S 21).

Depending on employment status and work experience some students perceive BE as being more important than ever for their professional life, which can be supported by a student's claim that 'a day does not pass by without communicating in English with my coworkers' (S 83). Some students predict its even growing importance in the future and welcome the need to adapt to this new workplace requirement. A student stated that fluency in English is nowadays a common job vacancy requirement, especially by more serious employers (S 72), or a tool necessary for acquiring new skills needed for future careers. Two students provided the following explanations:

Knowing and learning English means opening doors that were once closed – being able to apply for jobs that require English, working with people who use English and working on improving my communication because good communication means healthy working environment and improving overall company economy. (S 83)

Knowing the English language can help me in pursuing and obtaining career opportunities, in advancing my career, and in specializing in my field since there are many more scientific resources to learn from in the English language than in the Croatian language. (S 11)

As for the English language skills and self-perception of English proficiency, in their analytical insights the students showed to be critical and aware of both their own strengths and weaknesses as BE users, and they demonstrate willingness for continuous improvements, such as of a specific skill they need to enhance. The challenges identified are students' frustrations and fears as well resistance to speaking English in situations which endanger their self-confidence. This is sometimes due to the feeling of being inferior owing to poorer English speaking skills (S 33). A common concern is the fact that the lack of BE knowledge in the workplace might be an impediment to getting a job, future career advancements or even keeping their existing job.

THEME 3: ENGLISH VALUE TO GLOBAL BUSINESSES

The last theme is focused on the business-related English relevance or the perceptions of its importance for the global workplace. As viewed by some students the issue of using English for business communication in the context of globalization is not a matter of choice but an inevitable and unstoppable process. Moreover, business existence in global environment directly depends on the stakeholders' ability to use a universal language (S 3), and this is why companies must be fully operational in English. As one of the students' claims: 'If we talk about the importance of advanced English language skills in the world of business – it is undeniably 'a crucial skill needed for international corporate success' (S 65).

Businesses should overcome language barriers if they plan to stay in the global economy, which is supported by a student's claim that 'many companies around the world have recognized the need for a unique business language that will be understandable to everyone' (S 38). 'Most companies nowadays value languages which their employees speak more than skills they have. Why? Because skills you can learn quickly but to learn a language takes time' (S 15).

The benefits of English use in international companies listed by quite a few students include: enabling effective communication, serving its customers, increasing trust, facilitating productivity and employee efficiency, speeding up processes, expanding into international markets, leading to business growth, resulting in strong business relationships and improved relations with clients, and many other benefits. To conclude the listing: 'Not knowing foreign languages hinders entrepreneurial proactivity and negatively affects business success' (S 30).

Lastly, it can be highlighted that international companies need to nurture the values of investing in employees and their qualities, and a good start is to 'raise global awareness' (S 11) and start introducing language strategies as a necessary change for business advancement and success. Yet, accepting a global language requires time and perseverance, but according to a student 'it is an inevitable change if you want to surpass your rivals' (S 77) and with many benefits in the long run (S 39). The task of senior and lower management is, therefore, to encourage the change of employee attitudes toward language learning, promote English learning as well as the use of English at work. To sum up, contemporary global businesses need to 'create language capacity for future business' (S 55) which will ultimately reflect the overall picture of the company.

CONCLUSIONS AND RECOMMENDATIONS

The mastery of BE has become one of the standard job requirements representing an essential component of students' personal brand identity and giving them an added advantage in the global business arena. To contribute to the literature on students' perception about the importance of BE knowledge, this study evaluated marketing students' reflection on a text that was supposed to instigate their

opinion on the relevance of BE for their future careers in order they recognize their individual language needs, strengths as well as areas where improvement is needed. Consequently, the purpose of the study was to provide a reference for language educators and eventually curriculum and syllabus designers wishing to serve current students' needs in response to the requirements and trends in the job market. The findings from this study confirmed the following aspects:

- 1) high recognition level of the BE importance as a must-have competence,
- 2) the key role of BE as a pathway to career success,
- 3) awareness of the need for continuous improvement in BE skills.

Exploring students' perspective was certainly helpful to understand the motivation behind learning BE which is directly related to meeting the growing requirements for workforce fluent in English. However, several limitations have been acknowledged concerning the present study. The research was conducted only on a limited cohort. The participants were graduate students of marketing many of whom already have work-experience and their opinion might be experience-related. Thus, reliability might be slightly increased if undergraduate students were also included in the research. Additionally, the results may also display limitations unique to the professional orientations, working status as well as regional, i.e. cultural affiliation of students. Finally, students' perceptions might to an extent align with their proficiency levels, grades obtained in university or the attitude towards language learning in general.

Overall, the most important outcomes are students' recognition of career-related importance of BE knowledge, proactive attitude and long-term motivation towards continuous improvement of BE proficiency as a direct prerequisite to professional success and advancements. Furthermore, the findings of this research indicate that all participants acknowledge the importance of BE as a core business and communication requirement of the global market. This suggests that both the quality and quantity of BE training should be increased. Future research should explore whether an increased proportion of BE courses in HE would enhance students' self-confidence and mastery of this necessary work life skill that might consequently better meet the current labor market requirements and increase students' competitiveness. The above mentioned assumption additionally implies that the findings might be generalizable and applicable to a wider population of students from other areas of study and expertise. This may lead to the conclusion that BE should be taught not only to future business professionals but a wide range of students entering the future labour market. Thus, the study advocates for acknowledging BE as a necessary constituent of HE curriculum policies not only in business and economics but across disciplines. Consequently, the idea was for ESP educators to find value in the data and use it to additionally inform and motivate their students for long-term BE acquisition. Future studies could also research the perceptions of non-business students and compare potential differences regarding the relevance of BE knowledge for other possible career paths.

As regards the pedagogical implications of the method, i.e. the tool applied for the purpose of the study, digital portfolios have turned out to be a useful platform not only for continuous and autonomous learning, self-reflection but also for assessment in BE classes. An added benefit is their potential to be used as a qualitative data collection platform for the purpose of pursuing independent research into students' views and perceptions, as in our case. Due to the fact that the application of the portfolio project in BE classes started before the current pandemic and managed to facilitate students' learning during the pandemic as well, it can be seen both as an alternative and as a back-up for traditional in-class learning. This speaks in favor of adopting portfolio-supported BE or ESP classes as a method of blended teaching designed to meet students' specific needs and expectations as well as learning styles adaptable to both offline and online teaching contexts. No less relevant is the contextual authenticity of digital portfolio application as they can have real-life applicability in students' future professional lives.

To sum up, Business English is a work life skill the need for which is hardly ever going to fade and it will remain to be valued and relevant to entering and succeeding in the global workplace. Exactly this relevance has the potential to make it an ESP course in HE beneficial to students across disciplines.

REFERENCES

- AbuSa'aleek, A. O. (2015) Students' perceptions of English language learning in the facebook context. *Teaching English with Technology*, 15 (4): 60-75. Available from <https://eric.ed.gov/?id=EJ1138432> [Accessed on 23 August 2022].
- Akyuz, S. and Yavuz, F. (2015) Digital learning in EFL classrooms. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 197: 766-769. Available from <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.176> [Accessed on 25 May 2022].
- Bykonja, O. P., Borysenko, I. V., Zvarych, I. M., Harbuza, T. V. and Chepurn, M. V. (2019) Teaching business English to future economists using a multimedia textbook. *International Journal of Higher Education*, 8 (4): 115-123. Available from <https://doi.org/10.5430/ijhe.v8n4p115> [Accessed on 3 August 2022].
- Ching, G. S. (2014) Blog assisted learning: experiences in learning business English vocabularies. *International Journal on Research Studies in Educational Technology*, 1 (1): 3-12. Available from <https://doi.org/10.5861/ijrset.2012.v1i1.10> [Accessed on 21 September 2022].
- Geng, C. (2017) On the teaching innovation of business English teaching: a study on multimodal communicative competence of ethnic universities. *Theory and Practice in Language Studies*, 7 (4): 322-326. Available from <http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0704.11> [Accessed on 24 September 2022].
- Ghenghesh, P., Hamed, M. and Abdelfattah, Y. (2011) A study of perceptions of English needs of business students and the Faculty of business at the British University in Egypt. *Arab World English Journal*, 2: 233-254. Available from <https://www.academia.edu/17865307> [Accessed on 23 August 2022].

- Grenier, G. (2015) The value of language skills. Available from <https://wol.iza.org/uploads/articles/205/pdfs/economic-value-of-language-skills.pdf> [Accessed on 22 May 2022].
- Guiyu, D. and Yang, L. (2016) An empirical study on business English teaching and development in China – a needs analysis approach. *Higher Education Studies*, 6 (2): 142-153. Available from <https://dx.doi.org/10.5539/hes.v6n2p142> [Accessed on 2 September 2022].
- Hariharasudan, A., Nawaz N. and Rahman, H. U. (2021) Strategic influence of business English in management education. *Polish Journal of Management Studies*, 23 (2): 180-195. Available from <https://do.org/10.17512/pjms.2021.23.2.11> [Accessed on 23 June 2022].
- Jiménez, P. K. (2018) Exploring students' perceptions about English learning in a public university. *HOW Journal*, 25 (1): 69-91. Available from <https://doi.org/10.19183/how.25.1.385> [Accessed on 27 August 2022].
- Kamugisha, J. J. (2021) An assessment of perception of students toward English as an international language (A case of Mwakaleli, Luteba, Mwatisi, Isange and Mbigili secondary schools in Busokelo District Council – Mbeya Region, Tanzania). *Proceedings of the 4th International Conference on Teaching, Learning and Education* (pp. 201-222). Switzerland. Available from <https://www.dpublication.com/wp-content/uploads/2021/08/27-6637.pdf> [Accessed on 28 August 2022].
- Kung, S. C. and Chuo, T. W. (2002) Students' perceptions of English learning through ESL/EFL websites. *Teaching English as a Second or Foreign Language*, 6 (1), June: n.p. Available from <http://tesl-ej.org/ej21/a2.html> [Accessed on 3 September 2022].
- Martins, H. F. (2017) Perspectives on business English as a lingua franca in business communication. *Teacher Education and Curriculum Studies*, 2 (5): 61-67. Available from <http://doi.org/10.11648/j.tecs.20170205.11> [Accessed on 22 September 2022].
- Phuong, Y. H. and Nguyen, T. T. (2019) Students' perceptions towards the benefits and drawbacks of EMI classes. *English. Language Teaching*, 12 (5): 88-100. Available from <https://doi.org/10.5539/elt.v12n5p88> [Accessed on 2 April 2022].
- Prasodjo, P., Zaki, L. B. and Moksini, S. (2021) The accuracy of business English curriculum to students' communication performance: the EFL students' perception. *Lingual Journal of Language and Culture*, 12 (2): 1-8. Available from <https://www.sciencegate.app/app/document/download#10.24843/ljlc.2021.v12.i02.p06> [Accessed on 30 August 2022].
- Rahmi, R., Abduh, R. and Sofyan, M. (2019) Student perception of ESP business English teaching implementation in Makassar national informatics polytechnic. *Jurnal Administrare: Jurnal Pemikiran Ilmiah dan Pendidikan Administrasi Perkantoran*, 6 (2): 167-176. Available from <https://doi.org/10.26858/ja.v6i2.12514> [Accessed on 2 April 2022].
- Romadhon, R., Hikmah, S. and Hellistya, D. (2018) Students' perception of English as foreign language Speaking Skill at SMKN 1 CINANGKA. *Proceedings AISELT 2918: Teachers' Professional Development: 21st Century Teaching Skills* (pp. 423-432). Available from <https://jurnal.untirta.ac.id/index.php/aiselt/article/view/11038> [Accessed on 28 August 2022].
- Simpson, A., Dervin, F. and Tao, J. (2022) Business English students' multifaceted and contradictory perceptions of intercultural communication education (ICE) at a Chinese university. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25 (6): 2041-2057. Available from <https://doi.org/10.1080/13670050.2020.1840508> [Accessed on 30 August 2022].
- Sung, D. and Yeh, C. (2012) Perceptions of using online technology in language education: an interview study with Taiwanese university students. *Procedia – Social and Behavioral*

Sciences, 5: 405-410. Available from <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.08.180> [Accessed on 2 September 2022].

Wang, W. and Shen, L. (2019) Chinese MBA students' perceptions of business English writing: needs analysis and student self-reflections. *English Language Teaching*, 12 (5): 20-29. Available from <https://doi.org/10.5539/elt.v12n5p20> [Accessed on 28 August 2022].

Xi, Y. (2018) Research on the implications of business English teaching on bilingual courses in business communication. *Education, Sustainability and Society*, 1 (1): 11-13. Available from <https://doi.org/10.26480/ess.01.2018.11.13> [Accessed on 10 September 2022].


Zhu, W., Peng, C., Zhang, L. and Yi, X. (2011) New developments of business English from ESP in China. *Theory and Practice in Language Studies*, 1: 379-383. Available from <http://doi.org/10.4304/tpls.1.4.379-383> [Accessed on 2 July 2022].

Zhengguo, Z., Lili, L. and Wenzhong, Z. (2016) Research on the education system of business English courses based on the case of GDUFS. *Higher Education Studies*, 6 (2): 127-141. Available from <http://dx.doi.org/10.5539/hes.v6n2p127> [Accessed on 28 August 2022].

INTERNET SOURCES

[Online 1] *Global Business Speaks English*. Available from <https://hbr.org/2012/05/global-business-speaks-english> [Accessed on 28 August 2022].

Sanda Katavić-Čaušić (MSEcon, senior lecturer in English) is currently working at the University of J. J. Strossmayer in Croatia. Her research interests include LSP and applied linguistics, ICT in FLT and intercultural communication.

 <https://orcid.org/0000-0003-2962-5816>

Email: katavic.sanda@gmail.com

Borislav Marušić (PhD, College Professor) is currently working at the University of Applied Sciences Lavoslav Ružička in Croatia. His research interests include LSP and applied linguistics, corpus linguistics and translation studies.

Email: borislav.marusic@vevu.hr

ON THE USE OF ABSTRACTS AND RESEARCH PAPERS IN ESP CLASSROOM PRACTICE: FROM STAKEHOLDERS' DEMANDS TO STUDENTS' PERCEPTIONS

CARLOS MACHADO and VIVIANA INNOCENTINI

National University of Mar del Plata, Argentina

Abstract. In higher education, learning a foreign language like English subsumes the development of learners' linguistic, discourse and communicative competence. In most universities of Argentina, the rationale behind the inclusion of English for Specific Purposes (ESP) courses was to equip undergraduates with the necessary tools both for their courses of studies and for their future careers. In this globalized world, English has become the channel through which students and professionals seek new opportunities, like scholarships and job opportunities abroad, and even communicate science. Given such importance and considering students' needs at the English Language Course within the School of Agricultural Sciences, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina, a blended approach to the teaching of ESP which draws from various fields has been designed and implemented. Its prime aim is to bridge an ever-widening gap between theory, needs analysis and classroom practices. This article describes this approach to ESP, explores students' perceptions about the course, its focus on genre and its possible contribution to the development of their disciplinary or academic skills.

Key words: higher education, ESP, students' needs, blended approach

INTRODUCTION

English has long been established as the predominant language for scientific and academic communication around the world; to date, many universities have shifted to English medium instruction for their courses (Doiz and Lasagabaster, 2020; Hashimoto, 2013) and peer-reviewed journals have adopted an 'English only' publication policy, even in non-Anglophone countries. Despite growing concerns about inequality and possible impairments for those outside the so-called 'central spheres' of academic knowledge production (Ammon, 2012; Tietze, 2017), the need to use English is a matter of fact in most multilingual contexts. Latin American countries in general and Argentina, in particular, have not been an exception (Di Bitetti and Ferreras, 2017; Guerrero, 2008). Scholars from different fields are rewarded for getting their research published in English; access to scholarships and funding opportunities, promotions and overall judgments of

their work are very much associated with research production in mainstream publications in the foreign language. As far as university students are concerned, reading and writing in English have become regular requisites to disseminate knowledge before graduation in some Master's and Doctoral degrees and to access content knowledge sources in undergraduate courses, especially in the so-called 'hard-fields' or 'science and technology' areas of study.

In response to external demands for professionals to be able to communicate in the foreign language and in line with regulations by the National Commission for University Evaluation and Accreditation (CONEAU), Argentina state universities have included compulsory English for Specific Purposes (ESP) courses in the curricula. Its inclusion, however, does not necessarily promote access to meaningful tasks and authentic texts nor does it facilitate students' actual engagement with reading as a socially and disciplinary-embedded practice. Just as it has been identified in other contexts (Costa 2012; Basturkmen and Shackelford 2015; Doiz and Lasagabaster, 2020), some approaches tend to over rely either on content or on grammar and vocabulary at the expense of discourse features. Others include notions of genres and discourse communities tightly associated with a contextualized view of language and communication but adopt prescriptive and monolingual perspectives related to reading in English.

READING IN ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES

The distinction between General English and English for Specific Purposes (Swales, 1988) originally departed from the consideration of adult learners and their genuine purposes for using the foreign language or, in other words, their 'wider roles' (Swales, 1988: viii) beyond classroom contexts (Johns and Dudley-Evans, 1991). Today, about five decades away from its beginnings, ESP has not only evolved in research and teaching, but it has also gained international recognition for its contribution to the fulfillment of context-specific demands of communication for multilingual users of English. Its absolute components: needs assessment and discourse analysis (Strevens, 1988) remain and constitute the pillars upon which classroom decisions are or should be taken.

Needs analysis is the process of identifying students' real reasons for using the language and is thus 'an insinuating point for devising syllabuses, courses, materials for specific audiences' (Khalid, 2016: 40). It includes both the present situation analysis (PSA) and the target situation analysis (TSA) in relation to means analysis, or the local situation allowing or constraining implementation. In other words, the process involves an exploration of what students will actually do with the language and what they need in specific disciplinary academic and professional settings. Tightly related to this is the notion of discourse analysis, which contributes to understanding how language works to reflect disciplinary choices. Although uncommon in general English teaching and learning contexts, discourse

analysis is pivotal in ESP. It not only allows teachers to identify preferred patterns of interaction to make them visible when teaching, but also fosters academic literacy; through the overt teaching of disciplinary embedded discourse features and practices, enculturation can be promoted as students learn how to read texts specific to their academic and professional contexts (Artemeva, 2008; Navarro, 2018). Both needs assessment and discourse analysis certainly intertwine and lay the groundwork for classroom planning in ESP contexts. In short, the former involves a thorough analysis of *what* exactly needs to be done in the foreign language and thus what needs to be taught and learned; the latter relates to *how* language is used within the boundaries of specific discourse communities.

Central to the understanding of language use in different professional and academic contexts is the notion of genres (Swales, 1990), which allows for the understanding of discourse choices as influenced by socially constructed conventions and expectations of each discourse community. 'Genres are forms of life, ways of being. [...] Genres shape the thoughts we form and the communication by which we interact' (Bazerman, 2017: 1). Swales (2016), on his part, states that to think of genres as texts or discourses would actually constitute a category mistake. He contends that genres are instantiated through language, thus texts and discourses are best seen as performances of genres. He also points out that genres vary in prototypicality and drift intrinsically. This, alongside many other nourishing contributions, not only shows how intricate it can be to 'teach' genres in an ESP classroom, but it also offers invaluable insights to any methodological decision-making which abides the inclusion and treatment of texts which are misleadingly considered prototypes of a certain genre. Thus, for ESP students to understand genres, it is necessary to go far beyond text types to explore communicative objectives, disciplinary expectations, preferred rhetorical patterns and possible realizations in the foreign language among many other issues at work.

Although genre pedagogy has been tremendously influential around the world, several authors have warned about the risks of reducing the teaching of genres to a few universal features applicable to any field or context and limiting language work to a set of prescriptions to understand and follow unquestionably. Similarly, linguists and discourse analysts have urged ESP practitioners to teach genres not as isolated elements but rather as families or systems of 'constellations' and to work interdisciplinarily with subject specialists so that material selection and task design actually respond to disciplinary discourse practices.

In addition to genres' complexity, reading in a foreign language, and especially in ESP contexts, can also be challenging if the nature of the skill is overlooked. So much so that in recent decades there has been growing interest in the field of reading comprehension in a second or a foreign language (ESL/EFL) because as a manifold cognitive activity, it is often a reliable predictor for successful language learning. Comprehension is not a simple process of accessing word meanings and then combining them. It involves the construction

of a mental representation of a text as a result of intricate cognitive processes (Kintsch, 1998; Zwaan and Radvansky, 1998). As Graves, Juel and Graves (1998) put it, it subsumes the mental processes of learning, memory and problem solving. This complexity becomes ever greater when students have to read in a foreign language because of the interactive nature of variables and factors involved. To comprehend a text, then, several simultaneous operations have been involved: lexical processes, memory retrieval, connections to prior knowledge, and inference processes (MossJ., Schunn, C., Schneider, W., McNamara, D. and VanLehn, K., 2011). In addition to the relevance of understanding the cognitive operations at work at simultaneous levels, several other factors influence and determine reading. As a communicative skill, reading is not only something that occurs in the reader's mind; it is a social, situated and contextualized practice (Cassany and Aliagas Marín, 2012) related to specific social purposes (Zavala, 2012). Texts are the instantiation of genres through which specific discourse communities interact, negotiate meanings and perform specific rhetorical and communicative functions.

In some ESP contexts, conversely, the entangled and demanding nature of reading comprehension goes unchecked or unnoticed. More often than not, instructors mistakenly assume that knowledge of subject matter helps and may even override some of the perceived drawbacks of reading in a foreign language. In many such classes, to little or no avail, students are asked to read and comprehend long pieces of texts and even to translate their content verbatim. Although not conducive to learning, these reading practices shed light on a long unresolved dichotomy based on two hypotheses in relation to reading comprehension in a second or a foreign language: is the development of reading skills also rooted in students' proficiency in the language or solely in their reading comprehension skills *per se*? Researchers like Bernhardt and Kamil (1995) claim that both hypotheses are valid yet equally incomplete. Greater reading efficiency in a second or a foreign language seems to be achieved when learners have a solid grounding in the language and they can consciously make use of a wide repertoire of reading strategies they have at their disposal, either because they use them in their mother tongue or because they have acquired them while learning a new language and can thus resort to them when necessary. Both linguistic competence and reading skills dynamically interact and complement each other in such an effective way that the reading comprehension process is enhanced to the fullest. Therefore, those classroom practices which ask students to read and translate pieces of texts just to 'check' or test their comprehension are far-fetched from all the great bulk of work of prolific researchers in the field.

Another drawback of these rather mechanical and artificial reading activities is that far from treating texts as more or less typical or outlier exemplars (Swales, 2016) of a given genre and deciding on which reading strategies to teach, professors and their students work with texts as pieces of written discourse which

seem to have been written in a vacuum for ESP learners to read, comprehend, summarize and/or translate mechanically. It goes without saying that when this happens, the whole reason why English courses are part of the curricula in higher education loses its prime aim: to best equip students, future professionals in their fields, with the necessary tools to engage in appropriate academic practices and communication in a globalized world.

In view of this, and with the aim of bridging an ever-widening gap between theory, needs analysis and classroom practices, this article describes an approach to ESP that resorts to genre pedagogy to develop academic literacy of undergraduate students within the School of Agricultural Sciences, Universidad Nacional de Mar del Plata. In an attempt to triangulate information, it also explores students' perceptions about the ESP course, its focus on the genre and how it might contribute to the development of disciplinary or academic skills.

A BLENDED APPROACH TO THE TEACHING OF ESP IN THE SCHOOL OF AGRICULTURAL SCIENCES AT THE NATIONAL UNIVERSITY OF MAR DEL PLATA (UNMDP)

Since the inclusion of ESP courses in the curricula of the different schools within UNMDP, most ESP professionals have relentlessly tried to cater for their students' specific field-oriented needs. However, in some cases, a rather prescriptive curriculum has taken a toll on some contexts where classroom classes have been subjected to the ebb and flow of either-or syllabuses. In some of these courses, students either work on reading comprehension or on their general command of the language. In some other cases, because of the selected content and different classroom practices, ESP courses at university veer to general English courses which no longer reflect the main reason why university students are required to take an ESP course in the first place.

In this scenario, with the zeal and professional conviction that an ESP course has to cater for undergraduates' real needs and equip them with the necessary tools both for their academic life in college and for their future professional contexts, at the School of Agricultural Sciences UNMDP, traditional ESP practices have been refurbished as a multilayered and hybrid approach was designed and implemented.

As stated before, grounded in contributions made by many experts on the field of ESL/EFL reading, genre pedagogy, discourse analysis, literacy, cognitive linguistics and English for specific purposes, within this approach reading comprehension is viewed as a socially and disciplinary-embedded practice, situated and mediated by a wide range of variables which are mostly rooted in the specific field of knowledge: agricultural sciences, in this particular case. From the interplay of main theoretical tenets and careful decision making on various methodological and didactics issues, classes are planned on the assumption that students'

comprehension skills may be enhanced as they explore various exemplars of related genres: abstracts and research papers in the field of agricultural sciences. Yet, because they are analyzed from a genre perspective, many more elements are overtly taken to classroom practice. Knowledge of the genre community, of the writers/researchers and their target audiences, potential readers, comes in handy while students reflect on the way ideas and information have been put together to write a coherent piece which responds to conventions and expectations of an international community of scholars. To promote genre awareness and facilitate enculturation, text deconstruction is carried out, including discussions about the selection and organization of arguments and other decisions on the part of writers which can be either considered inside out or outside in. To promote meaningful learning, on the other hand, tasks are presented in relation to case analysis or hypothetical situations that trigger selection and comparison of sources and provide arguments for decision-making.

ESP CLASSROOM ACTIVITIES AND THE RATIONALE BEHIND NIVEL DE IDIOMA INGLÉS

This reading comprehension course in English has been a training requirement for undergraduate students at the School of Agricultural Sciences for over three decades now. Before its inclusion as a compulsory course for students majoring in Agricultural Sciences, Plant and Animal Production and Food Science and Technology, English language learning was already identified as central for the advancement of research and teaching within this context. Institutional decisions by the so-called *Integrated Unit* between the National Institute of Agricultural Technology and the School of Agricultural Sciences (INTA-FCA) favored a pioneer agreement with Michigan State University which resulted in funding to create a language laboratory for the training of novice Argentinian professionals to pursue Master's and Doctoral degrees abroad. Although the perceived instrumental value of English has changed, its conception as the language of science has remained unaltered in this research-oriented context. Scientific publications constitute the basis for classroom teaching and research outcomes in the form of abstracts and research papers make up much of the bibliography students handle in their courses. Topics are presented within specialized or content-specific courses like Plant Pathology, Ecology and Soils Management, to mention just a few examples, around scientific outcomes, and students are often asked to look for, analyze and discuss findings of research from mainstream publications in English.

In this scenario, the subject *Nivel de Idioma Inglés* is grounded on needs assessment and is intended to ensure equitable access to knowledge sources in the form of international publications in English. Although the number of hours is restricted to a 34h-period of instruction, its inclusion in the first two years of

studies is intended to mediate students’ access to disciplinary expert knowledge in the foreign language. Beyond language work, in line with recent research (Carlino, 2008; Cassany and Morales, 2008; Ocegüera, 2021) reading comprehension in English revolves around the exploration of main scientific genres as a strategy to foster academic and disciplinary enculturation (Flowerdew, 2010; Navarro, 2018).

The process of genre enculturation is gradual and situated; it begins with the analysis of titles, keywords and abstracts to promote awareness of their function not only to access and index texts but also to persuade readers of the relevance of research. This is the moment where the use of a small, yet fruitful corpus, reaches the surface and the main tenets behind corpus-based pedagogy informed most of the teaching practices in this matter. To select a corpus, an array of abstracts published in renowned journals within the last ten year or so was selected. The analysis was carried out along the lines of Motta-Roth and Hendges’s (see Figure 1). As explained by Innocentini (2020) this model paved the way for analysis of rhetorical moves and the sub-functions identified in genre-related texts. As Boulton stated in his work on empirical studies on ESP applications of corpora: ‘An analysis of the individual papers shows that students can use corpora successfully for ESP and are generally favourable to the approach, whether as a learning tool or as a reference resource’ (Boulton, 2012:261).

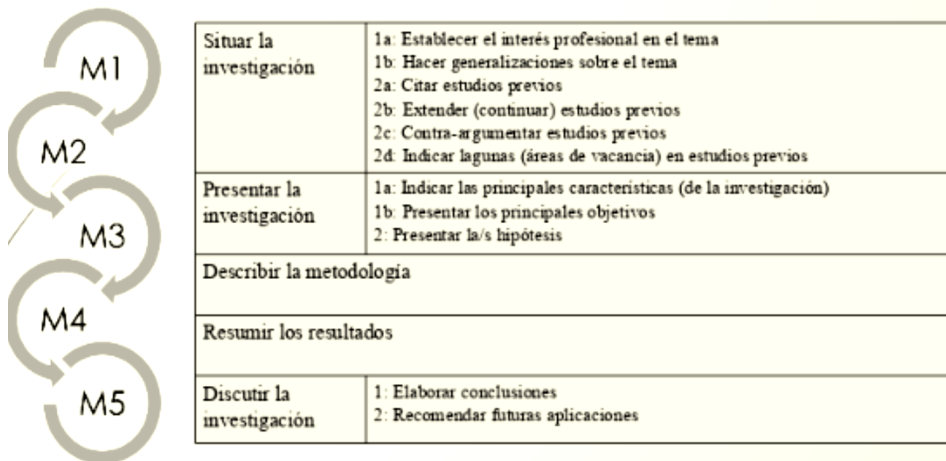


Figure 1 Model of rhetorical moves (M) and sub-functions as presented in Motta-Roth and Hendges (1996, 2010), adapted from Bittencourt’s model (our translation of the Portuguese version)

From these very first ‘encounters’ the reader-text-writer relationship is introduced to students and reflection about the promotional nature of abstracts and how this may influence writers’ decisions in terms of language choices is stimulated. Linguistic realizations and recurrent patterns are identified, as exemplars that account for the accomplishment of particular rhetorical and communicative functions. For instance, the preference for noun phrases over assertions in research titles in the discipline is overtly analyzed in class, and its implications are discussed, in terms of communication with the intended readership.

Patterns visibility, in terms of moves and steps or sub-functions, is a recurrent teaching strategy to develop reading of selected texts; it is therefore carried out explicitly and systematically as a tool for understanding and deconstructing genres. Awareness raising is promoted regarding how certain forms are associated with certain rhetorical moves and how external factors can influence the writers’ linguistic choices. In this sense, the role of the so-called ‘gatekeepers’ and publication norms are considered, and samples from central academic spheres (Anglophone speakers/writers) are compared with others from peripheral positions (multilingual speakers/writers). Expectations from each discourse community are reflected upon and possible reasons accounting for certain choices (like the use of mitigation or reinforcement, the inclusion of certain moves and omission of others) are analyzed, among other socio-political aspects accounting for heterogeneous patterns of scientific communication (Donahue, 2018).

Sequencing is carried out attending to issues of difficulty and relevance. From the work with titles, abstracts and surrounding paratextual features (journal, year of publication, authors and institutional affiliation), we move on to the analysis of research papers, making special emphasis on the functions of each section and the usefulness of paratextual information as facilitators of understanding. Graphic abstracts are introduced, and their function and organization patterns are contrasted with traditional textual versions, and the reading of tables and figures is promoted as a strategy to establish comparisons and make informed decisions, which may further be supported with the textual information, if students consider it necessary.

In addition to genre analysis and text deconstruction at the beginning of each class, tasks are designed for students to work with issues which are current concerns in their discipline. Very often hypothetical situations and case analysis are used as prompts for students to search for updated bibliography on the web or to guide strategic reading of the selected genres. Materials selection by the teacher is based on common topics in the syllabuses of specialized subjects and case analysis tasks are designed to reflect the actual demands about reading in English in their academic or potential professional settings (i.e., seminar presentations in other subjects, thesis project and completion, field trials design, farming management decisions or suggestions). To a lesser extent, materials selection by the students is also promoted, with the aim of gradually reducing

teacher centeredness; once again, discipline-specific case analysis triggers search and group work discussion to select or discard sources and to decide on appropriate strategies to approximate reading, design a PowerPoint presentation and share in whole-class discussions. Group analysis of each text is presented orally with visual aid and arguments are included to support its usefulness to respond to the case / hypothetical situation given. A final question-and-answer stage is included to promote interaction with the audience. This final assignment is done through different stages along which interaction with peers and teachers is central; feedback originated in the discussion of each instance promotes the review and progress to the next stage. In addition to the motivational aspect included in this task, students are able to transform knowledge acquired through reading research papers in English into a new academic genre which integrates written and oral academic communication in a meaningful way and involves the development of rhetorical skills to account for text selection and decision-making originating from it, and thus persuade the audience of its relevance.

STUDENTS' PERCEPTIONS: FOCUS GROUP

At the end of the academic year in 2021, and with the aim of getting insights into students' opinions and perceptions about course content and classes in the ESP course within the School of Agricultural Sciences, UNMDP, five students were invited to take part in an extended interview in the format of a focus group meeting. The criteria for selection revolved around those students with the highest grade point average (GPA) in this course at the end of the academic year. All such students excelled in tasks, assignments and tests, and also stood out in every class as they always completed their course work in due time and participated actively in class. Within the selected group, the age ranged between 18 and 25 years old, and the students' academic background at university was also different. Two of the students were in their senior year, two were in their junior year and one was a first-year student.

Although parts of the group discussion were guided by the professor in charge of the course and the adjunct instructor, students were encouraged to intervene spontaneously as well. Some of the questions asked had been crafted beforehand, yet a certain degree of spontaneity was both expected and welcomed knowing it would enrich the conversation and bring forth a lot of information for later analysis.

CONCLUSIONS

In this meeting, in a relaxed, stress-free environment, *Nivel de Idioma Inglés* students were first asked about their backgrounds regarding language learning, their academic life as students within the School of Agricultural Sciences, their

expectations before and after taking the course, and their strategies to tackle the different tasks and to meet course requirements. They were also invited to comment on their performance, their feelings, their goals and expected outcomes as agricultural engineering majors learning a foreign language at university.

In relation to their background as students of English, all of them commented on having studied English in high school. Two of them explained that because they had been part of what in Argentina is known as technical education, English as a high school subject was intended to be taught as ESP, yet their contributions as to what kind of content they were asked to work with and how useful it was were a bit blurry. Some of them did not remember much, while others were sure they had not learned as much as they would have liked to. In addition to their high school, three of the students explained they had also studied English in private institutions like language schools. This information helped us confirm that in the case of these three students, they were clearly not the average high school graduates in terms of their command of the language. Because of that, they surely had more tools at their disposal from the get go, from the very first class within this ESP course at university. Needless to say, self-perception, a positive attitude and a confident stand in the face of the new tasks may have also played a part in these students' overall performance and outcomes.

Considering what experts like Bernhardt and Kamil (1995) contend about how linguistic competence may enhance the reading process in English, the first approach of these students to an abstract and later to a research paper could have been less challenging or demanding than to less proficient students. Rightfully so, when asked about these perceived notions, one of the students commented on how 'calm' it made her feel when she started reading a complete paper for the first time and would soon realize she could, at least, get some ideas or throughline. In this particular case, the student was in her first year of studies, thus she did not have extensive background knowledge on the papers' content and research fields, yet knowledge of English boosted her confidence.

Two other students with a solid grounding in English because of formal instruction in a language school were finishing their course of studies when they took this English course. Thus, they were what can be considered 'ideal students': proficient in English and with extensive knowledge of the field. In addition, they proved themselves to be committed and hard-working learners, so it did not come as a surprise when they excelled in every task they were given. These 'ideal' learners, however, do not represent the majority of students who take this ESP course every year. Many of them are not highly proficient in English and not all of them are four-year-students. In this program, students can take *English* at any moment in their courses of studies. Having heard about its content, some freshmen and sophomores decide to wait, yet that is not a decision others share and thus enroll in this course in their first year of studies. This certainly represents an extra challenge and should be taken into consideration when deciding

about course content, reading load, assignments, tasks and the scaffolding necessary in the different sequences of activities offered in class.

Once students exchanged information about their background as language learners, the conversation drifted to abstracts, research papers and research in general both within their courses of studies and in their future professional careers. All students agreed on the rather substantial role research has in their courses of studies. Senior and junior students took the lead to point out how some of the core courses they had had to take in the program included a great bulk of research papers. Because of their experiences while taking such courses, these students deemed highly useful and necessary the exploratory, genre-oriented work carried out in the ESP course. One of the students claimed that when he first approached a research paper, having never read that kind of work, he felt at a loss. He did not know how to start reading, what to pay attention to and he even wondered if he could skip the theoretical framework and go straight into the conclusions or rather memorize general details about it. Now, with the benefit of hindsight, he reckoned how helpful it would have been for him to know more about the standard format of a research paper, textual and paratextual features, about conventions, the wider research community in which that paper circulated, and many other fruitful details about the genre. Comments like this – and dozens of others – together with researchers' contributions (Bazerman, 1997; Flowerdew, 2010; Swales 2016; Navarro, 2019) strengthen our convictions: genre pedagogy has a lot to offer to ESP students. Furthermore, another question arose out of these students' contributions: the need to treat research papers from a genre perspective in the other courses where students are asked to read research papers as well, knowing how beneficial it can be for students, their reading process and their overall comprehension.

As regards their professional careers, all of the students in this focus group stated that even though their work during the year had not been an easy path but rather challenging and demanding, after a lot of practice, they were well aware of their own improvement and, in the end, they felt they could do what – at the very beginning – had seemed so difficult: read a whole research paper, follow the throughline and identify core concepts and contributions, if any. On that note, they commented on how useful it would be for them, in the future, to know that they could count on their knowledge of genre to approach every new text and profit from reading it with a practical purpose in mind: understand and learn about phenomena and find answers and feasible solutions to problems.

As well as reading papers, some of the students commented on the need of producing them, either because they would like to carry out research themselves or merely because it is a requirement before they graduate. Even though this ESP course does not have within its goals the development of writing skills nor does it train students to write research papers, the work carried out is meant to plant seeds in relation to the symbiotic relationship between reading and writing.

It might be that part of the work carried out in this course has already paved the way for a rich experience when the time comes for students to work on their writing skills and take the role of researchers to write their papers.

PEDAGOGICAL IMPLICATIONS

In light of the above, after assessing students' performance throughout the year, after weighing and considering the ideas and perceptions shared in the focus group meeting and being true to our professional convictions, the comforting feeling is that this blended approach to the teaching of ESP in college is on the right track. Far from considering it the 'panacea', it just feels this is a steppingstone on the way to make the most of ESP courses in higher education.

The blended and hybrid approach described in this work, as complex and multilayered as it may seem, can be a means to an end. It can be the threshold to help students find in the foreign language a powerful tool which will contribute to their academic life and professional careers and also help them to boost their participation in a globalized world in which the academic spheres view English as the international language for communication.

As it has been stated, ESP courses in higher education should not be reduced to grammar-oriented courses in which the work on grammar leads the way, or else to develop either students' linguistic competence or their reading comprehension skills. Academic literacy entails a lot more than that and ESP courses at university have a lot to offer in that respect. This, by no means, demonizes the role of grammar in language teaching, conversely, it just argues in favor of informed decisions as regards the role of grammar, and when and how it should be taught.

It can be claimed, and rightfully so, that only a few students' coursework and their perception can be of limited value to account for this approach's contributions to the teaching of ESP in college. This may hold true, if stronger claims about the course input was made. However, in this scenario, only the analysis of a fruitful match between students and professors' objectives is brought forth. Gladly, it was mainly in students' spontaneous answers where the richness of their contribution lies.

By analyzing their accounts on the characteristics of the texts they explored thoroughly in the course, an increasing aware of genre and the types of texts associated with it could be seen. In the same way, none of the students in this focus group hesitated to comment on how much their confidence before setting out to complete a reading task had improved. Increasingly, they recalled thinking about how much they actually knew about the way language worked, the prototypicality of type of text they were about to read, and as such what they were supposed to expect. As Swales (2016) points out knowledge of central types of text but also of those samples which may constitute outliers is of outmost

importance. It is in that direction that tasks and activities had been designed. Yet, usefulness and ultimate success in reaching class and course objectives can never be guaranteed. That is one of the main reasons why this type of contributions, out of students' extended interviews, becomes so nourishing. They help professors to tailor their decisions even further and they, as it was in this case, can shed light on the feeling that the right path has been chosen.

REFERENCES

- Ammon, U. (2012) Linguistic inequality and its effects on participation in scientific discourse and on global knowledge accumulation—With a closer look at the problems of the second-rank language communities. *Applied Linguistics Review*, 3 (2): 333-355. Available from <https://doi.org/10.1515/applirev-2012-0016> [Accessed on 18 September 2022].
- Artemeva, N. (2008) Toward a unified social theory of genre learning. *Journal of Business and Technical Communication*, 22 (2): 160-185.
- Basturkmen, H. and Shackleford, N. (2015) How content lecturers help students with language: an observational study of language-related episodes in interaction in first year accounting classrooms. *English for Specific Purposes*, 37: 87-97.
- Bazerman, C. (1997) The life of genre, the life in the classroom. In W. Bishop and H. Ostrom *Genre and Writing: issues, arguments, alternatives* (pp. 19-26). Portsmouth, NH: Boynton/Cook Publishers.
- Coady, J. (1979) A psycholinguistic model of the ESL reader. In R. Mackay, B. Barkman and R. R. Jordan (eds.) *Teaching Reading Skills* (pp. 219-223). London: Longman.
- Boulton, A. (2012) Corpus-informed research and learning in ESP: issues and applications. In A. Boulton, S. Carter-Thomas and E. Rowley-Jolivet (eds.) *Corpus Consultation for ESP: a review of empirical research*, vol. 52 (pp. 261-292). Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Carlino, P. (2008) Leer y escribir en la universidad, una nueva cultura. ¿Por qué es necesaria la alfabetización académica? In *Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: caminos posibles* [Challenges in Reading and Writing in College: possible paths] (pp. 155-190). Cali, Colombia: Universidad Autónoma de Occidente.
- Cassany, D. and Aliagas Marín, C. (2012) Miradas y propuestas sobre la lectura. In D. Cassany (ed.) *Para ser letrados-Voces y miradas sobre la lectura* [To Be a Scholar – Voices and Views on Reading] (pp. 5-10). Barcelona: Editorial Paidós Educado.
- Cassany, D. and Morales, Ó. (2008) Leer y escribir en la universidad: Hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos [Reading and Writing in College: towards critical analysis of scientific genre]. *Revista Memoralia*, 5 (2): 69-82.
- Costa, F. (2012) Evidence on form in ICLHE lectures in Italy. Evidence from English-Medium science lectures by native speakers of Italian. *AILA Review*, 25: 30-47.
- Di Bitetti, M. S. and Ferreras, J. A. (2017) Publish (in English) or perish: The effect on citation rate of using languages other than English in scientific publications. *Ambio*, 46 (1): 121-127. <https://doi.org/10.1007/s13280-016-0820-7>
- Doiz, A. and Lasagabaster, D. (2020) Dealing with language issues in English-medium instruction at university: a comprehensive approach. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23 (3): 257-262.

Donahue, C. (2018) Rhetorical and linguistic flexibility: valuing heterogeneity in academic writing education. In *Transnational Writing Education* (pp. 21-40). NYC: Routledge.

Flowerdew, J. (2010) Action, content and identity in applied genre analysis for ESP. *Language Teaching*, 44 (4): 516–528. <https://doi.org/10.1017/s026144481000042x>

Guerrero, C. H. (2008) Bilingual Colombia: What does it mean to be bilingual within the framework of the National Plan of Bilingualism? *Profile*, 10: 27–45.

Hashimoto, K. (2013) ‘English-only’, but not a medium-of-instruction policy: The Japanese way of internationalizing education for both domestic and overseas students. *Current Issues in Language Planning*, 14 (1): 16-33. <https://doi.org/10.1080/14664208.2013.789956>

Johns, A. M. and Dudley Evans, T. (1991) English for specific purposes: international in scope, specific in purpose. *TESOL Quarterly*, 25 (2): 297-31. <https://doi.org/10.2307/3587465>

Khalid, A. (2016) Needs assessment in ESP: A review. *Studies in Literature and Language*, 12 (6): 38-46. <https://doi.org/10.3968/8161>

Kintsch, W. (1998) *Comprehension: a paradigm for cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Moss, J., Schunn, C., Schneider, W., McNamara, D. and Van Lehn, K. (2011) The neural correlates of strategic reading comprehension: Cognitive control and discourse comprehension. *NeuroImage*, 58: 675–686.

Motta-Roth, D. and Hendges, G. (1996) Um análise de gênero de resumos acadêmicos (abstracts) em economia, lingüística e química [An analysis of abstracts in economy, linguistics and Chemistry]. *Revista do Centro de Artes e Letras*, 18 (1-2): 53-90.

Motta-Roth, D. and Hendges, G. (2010) *Produção textual na universidade [Text Production at University]*. São Paulo: Parábola editorial.

Navarro, F. (2018) Introducción. Didáctica basada en géneros discursivos para la lectura, escritura y oralidad académicas. In F. Navarro and G. Aparicio (comp.) *Manual de lectura, escritura y oralidad académicas para ingresantes a la universidad [Reading, Writing and Speaking Handbook for Prospective College Students]* (pp. 13-24). Argentina: Universidad Nacional de Quilmes editorial.

Oceguera, A. K. G. (2021) Leer, escribir y hablar como prácticas situadas. Un análisis de las literacidades de los jóvenes en el contexto escolar [*Reading, writing and speaking as situated practices: an analysis of teenagers' literacy in the school context*]. *Diálogos sobre educación*, 24: 1-13.

Stevens, P. (1988) ESP after twenty years: A re-appraisal. In M. Tickoo (ed.) *ESP: state of the art* (pp. 1-13). Singapore: SEAMEO Regional Language Centre.

Swales, J. (1988) *Episodes in ESP: a source and reference book for the development of English for science and technology*. New York: Prentice Hall.

Swales, J. (1990) *Genre Analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.

Tietze, S. (2017) Multilingual research, monolingual publications: management scholarship in English only. *European Journal of International Management*, 12 (1-2): 28-45.


Zavala, V. (2012) La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. In D. Cassany (ed.) *Para ser letrados-Voces y miradas sobre la lectura [Literacy or What People Do When They Read and Write]* (pp. 11-17). Buenos Aires: Paidós.

Zwaan, R. A. and Radvansky, G. A. (1998) Situation models in language comprehension and memory. *Psychological Bulletin (USA)*, 123: 162–185.

INTERNET SOURCES

[ONLINE 1] Available from https://www.youtube.com/watch?v=W--C4AzvwiU&t=12s&ab_channel=TESOLacademic [Accessed on 10 August 2022].


Carlos Machado (M.A. in Applied Linguistics and TEFL, PhD candidate in Linguistics) is an instructor and researcher within the School of Humanities, Universidad Nacional de Mar del Plata, Buenos Aires, Argentina. His main research interests are EFL reading, writing and cognition.

 <https://orcid.org/0000-0002-4761-9535>

Email: carlosamach@gmail.com

Viviana Innocentini (M.A. in TEFL, PhD candidate in Linguistics) is an Assistant Professor and researcher at the School of Agricultural Sciences, Universidad Nacional de Mar del Plata in Argentina.

Her main research interests are literacy, linguistics and ESP.

 <https://orcid.org/0000-0001-7102-8340>

Email: innocentini.viviana@inta.gob.ar

RELATING DEVELOPMENTAL PROGRESSION INDEX OF GRAMMATICAL COMPLEXITIES TO CEFR PROFICIENCY LEVELS

NORIKO NAGAI

Ibaraki University, Japan

Abstract. Linguistic studies which have practical benefits to language teaching seldom draw proper attention from language professionals. The developmental progression index of grammatical complexity (DPIGC) proposed by Biber, Gray and Poonpon (2011) is no exception. They proposed the index based on corpus analyses of two registers, speech and writing. Used in language teaching, this evidence-based index would enable teachers to see learners' development in grammatical competences necessary for reading and writing in academic contexts. Despite its great potential, the DPIGC is not widely adopted or used by language professionals. The index may be less accessible because its scales are relative only within the index itself and not related to more globally accepted proficiency levels in language teaching. This paper related each grammatical structure in the DPIGC to those in the English Grammar Profile (EGP). It revealed that grammatical features that are much more frequently used in academic prose than speech do not have any corresponding structures in the EGP, not even at the C1 and C2 levels, while those more commonly used in speech do. Given that the EGP is based on the corpus of L2 English learners' writing scripts, the result indicates L2 English learners are not competent users of distinctive grammatical features of academic prose and suggests the necessity of instruction of these features.

Key words: grammatical complexity, academic prose, complex NP, CEFR, EGP, EAP

INTRODUCTION

The nexus between linguistic studies and their application to actual language teaching is seldom seen despite abundant studies which would have considerable benefits and impacts on language teaching. A series of corpus-based studies by Biber and his colleague (Biber, 1988, 2006; Biber, Stig, Leech, Conrad and Finegan, 1999; Biber and Gray, 2016; Gray, 2015) are no exception. They reveal that grammatical features which appear frequently in writing differ drastically from those in conversation. The former heavily uses dependent phrases functioning as pre- and post-modifiers of the head noun, while the latter uses dependent clauses functioning as constituents of other clauses such as verb complements and adverbial clauses.

Based on these findings as well as their new corpus analysis of academic prose, Biber, Gray and Poonpon (2011: 30-31) proposed a developmental progression index of grammatical complexity (DPIGC), which describes grammatical complexities specific to each of the five developmental stages. The index would immensely benefit ELT professionals including curriculum designers, material developers, assessment designers, and teachers, especially those working in the area of English for Academic Purposes (EAP), Content and Language Integrated Learning (CLIL), and English Medium Instruction (EMI). These courses do not only aim at acquisition and appropriate use of vocabulary and grammatical constructions peculiar to academic contexts but also help learners acquire and deepen disciplinary knowledge through various receptive and productive activities of academic language.

Unfortunately, the index is not well known or adopted by language professionals. One of the reasons for too little attention to this index lies in the lack of the linkage between the five scales in the DPIGC and proficiency levels more widely utilized in language education, for instance, CEFR's six proficiency levels (A1 through C2).

This study aims to map grammatical features at each stage of the DPIGC to one of the six CEFR proficiency levels by comparing developmental grammatical complexities in the DPIGC with those in the English Grammar Profile (EGP), which describes grammatical features criteria to each of the six CEFR levels. This paper first explicates the DPIGC and the EGP. Then five-scaled grammatical features of the DPIGC are aligned to the CEFR proficiency levels. Finally, the results of the study and some pedagogical implications are discussed.

DPIGC AND EGP

1 DPIGC

Biber et al. (2011) analyzed large-scale corpora of conversation and academic prose. The conversation corpus uses subcorpus of Biber et al. (1999), which consists of 723 text files and approximately 4.2 million words of American English. The academic writing corpus includes 420 research articles (approximately 3 million words) from eleven academic journals in four disciplinary areas including science/medicine, education, psychology and history (Biber et al., 2011: 17-18).

The analysis adopts two linguistic parameters: syntactic structure and its function, namely, the function that a grammatical structure serves. The former parameter consists of two major grammatical structures: clauses and phrases. Clauses are further classified into finite and nonfinite clauses. The latter parameter distinguishes various functions that clauses and phrases serve. For instance, clauses serve as complements of verbs, complements of nouns, relative clauses

and subordinate clauses such as adverbial clauses. Phrases mainly function as noun and verb modifiers.

The DPIGC provides grammatical features associated with five developmental stages. The developmental progression is hypothesized based on a general assumption of language acquisition that grammatical features in speaking are acquired first and then those in writing. Biber et al. (2011) also consider some lexical factors. For instance, *that*-complement of verbs is used first with a limited number of verbs such as *think* and *believe* and with a wider variety of verbs at a later stage. Furthermore, they seem to take into consideration semantic explicitness by considering whether or not null elements exist in structures. Finite clauses explicitly express subjects and objects while nonfinite clauses do not. Hence, the former developmentally precedes the latter. The following table enlists grammatical items classified into five developmental stages in Biber et al. (2011).

Table 1 Grammatical features of DPIGC (adopted from Biber et al., 2011: 30-31)

Stage	Grammatical features
1	Finite complement clauses controlled by extremely common verbs (e.g., think, know, say)
2	Finite complement clauses controlled by a wider set of verbs; Nonfinite complement clauses controlled by common verbs; Simple phrasal embedding in the noun phrase (NP)
3	Phrasal embedding in the clause; Nonfinite complement clauses controlled by a wider set of verbs; <i>That</i> relative clauses; Simple phrasal embedding in the NP; Possessive nouns as premodifiers; <i>Of</i> phrases as postmodifiers; Simple prepositional phrases (PPs) where P = other than <i>of</i> with concrete locative meanings
4	Nonfinite complement clauses controlled by adjectives; Extraposed complement clauses; Nonfinite relative clauses; More phrasal embedding in the NP; Simple PPs as postmodifiers where P = other than <i>of</i> with abstract meanings
5	Preposition + nonfinite complement clause; Complement clauses controlled by nouns; Appositive noun phrases; Extensive phrasal embedding in the NP

Thirteen grammatical items more commonly used in academic writing, namely variants of complex NPs, are taken from the above table and are to be related to the EGP in the next section. Table 2 enlists these grammatical structures that function as modifiers and complements of the head noun.

Table 2 Grammatical features frequently used in academic prose

Stage	Grammatical features
2	Simple phrasal embedding in the noun phrase: attributive adjectives
3	<i>That</i> relative clauses, especially with animate head nouns Simple phrasal embedding in noun phrases: nouns as premodifiers Possessive nouns as premodifiers <i>of</i> phrases as postmodifiers Simple PPs as postmodifiers, especially with prepositions other than <i>of</i> when they have concrete/locative meanings
4	Nonfinite relative clauses More phrasal embedding in the NP = attributive adjectives, nouns as premodifiers Simple PPs as postmodifiers, especially with prepositions other than <i>of</i> when they have abstract meanings
5	Preposition + nonfinite complement clause Complement clauses controlled by nouns Appositive noun phrases Extensive phrasal embedding in the NP: multiple prepositional phrases as postmodifiers, with levels of embedding

The developmental progression hypothesized by Biber et al. (2011) is partly verified by Parkinson and Musgrave (2014), Lan and Sun (2019), and Lan, Lucas, and Sun (2019). Parkinson and Musgrave (2014) compared frequency of use of different types of noun modifiers by EAP students and by MA students in their datasets as well as by professionals in the datasets in Biber and Gray (2011) and Biber et al. (1999). They found that EAP students used attributive adjectives much more frequently than MA students and professionals. By contrast, MA writers and professionals used nouns as pre-modifiers and PPs as post-modifiers much more frequently than EAP students. With these results Parkinson and Musgrave concluded that nouns as premodifiers and PP as postmodifiers will be acquired at a later stage than attributive adjectives as Biber et al. (2011) predicted.

2 EGP

The EGP was developed by the University of Cambridge with other collaborative institutions and support from the Language Policy Division of Council of Europe. It is one of the CEFR resources, known as Reference Level Descriptions (RLDs) for national and regional languages (UCLES/CUP 2011). Since the CEFR (COE 2001) provides neutral descriptions of communicative language competences to be comparable across languages and does not provide any language-specific details, it is essential to have language-specific descriptions at a given level of the CEFR when adopting the CEFR in local contexts. The EGP specifies syntactic

features of English which are distinctive and criterial to each of the six CEFR proficiency levels, known as criterial features. Hawkins and Filipović (2012: 11) define them as ‘properties of learner English that are characteristic and indicative of L2 proficiency at each of the levels and that distinguish higher levels from lower levels’. They are validated by empirical study using mainly the Cambridge Learner Corpus (CLC), which consists of world-wide L2 English learners’ writing scripts from Cambridge English exams at all six levels of the CEFR, approximately 55 million words (Online 1).

The EGP contains 19 major categories including Adjective, Nouns, Clauses, Passive, Modality, and Questions. Each major category is further divided into several subcategories. The category Nouns, for instance, is classified into five subcategories consisting of noun phrases, noun phrases-grammatical functions, plural, types, and countable. Each subcategory provides grammatical features distinctive and criterial to one of the six proficiency levels. The entry of each grammatical item is accompanied with three elements: ‘guideword’, ‘can-do statement’ and examples. The category Noun Phrases at the B2 level, for instance, lists four grammatical items (guidewords): ‘noun + “of” + possessive determiner + noun’, ‘possession with plural nouns +’, ‘postmodifying with adjective phrase’ and ‘complex noun phrases with adjectives combined with “but”’ (for more detailed list of noun phrases, see Appendix 1, Table 1). Likewise, the super category Clauses consists of nine subcategories including relative clauses. The category Relative Clauses lists nineteen variants of the structure which are classified into three proficiency levels ranging from A2 to B2 (for more detailed list, see Appendix 2, Table 2).

RELATING DPIGC TO EGP

1 METHODS

To relate thirteen DPIGC grammatical structures listed in Table 2 to those in the EGP, the following procedures were undertaken.

First, relevant subcategories in the EGP were selected. Thirteen grammatical structures in DPIGC are all NPs with simple or complex pre- and/or post-modification or with complements. Out of 19 major categories of the EGP, categories related with NPs are the categories of Nouns and Clauses. Subcategories of Nouns and Clauses were closely examined, and as a result, noun phrases and relative clauses subcategories are selected for this comparative study. Grammatical items in each subcategory are listed in Table 1 in Appendix 1 and Table 2 in Appendix 2.

Second, the initial mapping was made. Grammatical items in DPIGC and those listed in Table 1 (Appendix 1) and Table 2 (Appendix 2) are compared and contrasted. Grammatical items in the DPIGC are linked to those in the EGP.

Finally, example sentences of each grammatical item in the DPIGC (Biber et al., 2011: 30-31) and those of the EGP (Online 2) are carefully analyzed and examined to assess the initial mapping from the second procedure. Although both DPIGC and EGP are descriptive scales, the ways they describe grammatical structures occasionally differ. They sometimes use different terminology for the identical structure or use identical terminology for different structures. Subclassifications of a structure are also different. The DPIGC pays more attention to types of modifiers and their positions, pre- or post-modifiers of the head noun, while the EGP gives finer subclassifications of types of nouns and of determiners.

2 RESULTS AND DISCUSSION

The comparative analysis of grammatical items in the DPIGC and those in the EGP revealed that most of the grammatical items in the former are also represented in the latter. However, some higher-stage grammatical items do not have any corresponding structures in the EGP. Furthermore, some items from one stage of the DPIGC are spread across different CEFR levels (e.g. Stage 3 structures are found in three CEFR levels: A1, A2 and B1. See Table 3). Detailed comparison of grammatical items at each developmental stage is given below and summarized in Table 3.

First, the head noun premodified by attributive adjectives at Stage 2 of the DPIGC corresponds to the identical EGP structure at the A1 level.

Second, three out of the five structures at Stage 3 have similar grammatical features in the EGP. The NP premodified by nouns is identified as the A1 level, while the NP premodified by possessive nouns and *that* relative clauses are identified as the A2 level. The EGP contains a finer classification of relative clauses depending on types of relative pronouns and the location of a gap in the relative clause as shown in Appendix 2. However, the DPIGC does not classify relative clauses using these criteria. The example given in the DPIGC is similar to those given in A2 level relative clauses, and hence *that* relative clauses are judged as the A2 level. The other two structures, '*of* phrases as postmodifiers' and 'simple PPs as postmodifiers, where prepositions other than *of* with concrete/locative meaning' correspond to similar constructions at the B1 level in the EGP.

Third, Stage 4 includes three structures, 'Nonfinite relative clauses', 'More phrasal embedding in the NP with attributive adjectives and/or nouns as premodifiers', and 'PPs as postmodifiers (Ps = other than *of* with abstract meanings)'. Although the EGP does not use a grammatical category, 'Nonfinite relative clauses' as seen in Appendix 2, examples listed in 'Postmodifying with adjective phrase' in the EGP contain nonfinite relative clauses as exemplified below (Online 2, emphasis added):

- (1) a. I am very lucky, because I was born in a small but beautiful city called Neuva Helvecia.
- b. Emily Brönte succeeded in writing a romantic, psychological and tragic story, beautifully set in these mysterious moors.

Hence, ‘Nonfinite relative clause’ is judged as the B2 level. Another structure, ‘More phrasal embedding in the NP = attributive adjectives, nouns as premodifiers’ is judged as the B2 level since the examples used in the EGP category, ‘Complex noun phrases with adjectives combined with “but”’ exhibits similar complexity as shown in the examples below (Online 2, emphasis added):

- (2) a. [...] you need to ask yourself a simple but tricky question that no man would like to be asked.
- b. I will be on business in London to sign a contract with a new but significant customer.

NPs postmodified by PPs in the DPIGC are classified into two developmental stages depending on prepositions and their meanings, while the EGP does not make such a distinction. The example shown in NP + PP category in the EGP at the B1 level uses two prepositions other than *of* as shown below (Online 2, emphasis added):

- (3) It was a beautiful red dress with blue flowers on the back.

Hence the structure in question is judged as the B1 level.

Finally, among Stage 5 grammatical features, only one out of four structures correspond to the EGP. The structure, ‘Appositive noun phrases’, corresponds to ‘Noun phrase, Noun phrase’ at the B1 level in the EGP. The other three structures, ‘Preposition + nonfinite complement clause’, ‘Complement clauses controlled by nouns’, and ‘Extensive phrasal embedding in the NP’, do not have any corresponding constructions in the EGP.

To sum up, Table 3 shows approximate CEFR levels of the grammatical items at each stage of the DPIGC.

Table 3 CEFR-informed DPIGC

DPIGC Grammatical Features		CEFR levels
Stage 2	• Simple premodifying (attributive adj.)	A1
Stage 3	• <i>That</i> relative clauses, especially with animate head nouns	A2
	• Simple phrasal embedding in noun phrases: nouns as premodifiers	A1
	• Possessive nouns as premodifiers	A2
	• <i>of</i> phrases as postmodifiers	B1
	• Simple PPs as postmodifiers, especially with prepositions other than <i>of</i> when they have concrete/locative meanings	B1

DPIGC Grammatical Features		CEFR levels
Stage 4	<ul style="list-style-type: none"> • Nonfinite relative clauses • More phrasal premodification in the NP • PPs as postmodifiers (Ps, other than <i>of</i> = abstract meaning) 	B2 B2 B1
Stage 5	<ul style="list-style-type: none"> • Preposition + nonfinite complement clause • Complement clauses controlled by nouns • Appositive noun phrases • Extensive phrasal embedding in the NP: multiple prepositional phrases as postmodifiers, with levels of embedding 	N/A N/A B1 N/A

The table indicates some expected correlations between the DPIGC and the EGP. Simple premodifiers and relative clauses, which are frequently used in conversation (Biber and Gray 2016: 98-99), are the A level, while postmodification using prepositional phrases and nonfinite relative clauses, which are much more common in writing than conversation, are the B level. Most of the Stage 5 grammatical structures, which are most frequently used in academic prose (ibid.), however, are not listed in the EGP, not even at the C1 and C2 levels.

This result is intriguing and can be interpreted in two ways. First, given that the EGP is based on L2 English learners' writing data, it means that L2 English learners are not competent users of grammatical features commonly used in academic prose, although we cannot deny the possibility that Cambridge English exams do not have tasks which demand exam takers to use them. Second, if authors of the CEFR-informed English textbooks use the EGP as reference when selecting grammatical items to be included, then they may fail to contain the most prominent grammatical structures of academic prose. This means that they may not be explicitly taught in classrooms.

PEDAGOGICAL IMPLICATIONS

The discussion above suggests the importance of instruction of the most notable grammatical construction of academic prose, complex NPs. It is especially important for teachers to be aware of them as part of their Teacher Language Awareness (TLA) so that teachers can give appropriate and effective instructions to target learners whenever necessary. Thornbury (1997: x) defines TLA as 'the knowledge that teachers have of the underlying systems of the language that enables them to teach effectively'.

Various types of complex NPs may pose serious barriers to different levels of learners when performing different language activities such as processing texts and writing academic reports and essays. In processing texts, learners must construe meaning of complex NPs through disambiguation. Complex NPs are notorious for their ambiguity, having layered pre- and/or post modification.

The following example taken from Biber et al. (2011), for instance, is ambiguous in two ways:

- (4) the **presence** of layered **structures** at the borderline of cell territories (Biber et al., 2011: 31, emphasis added, phrase boundaries deleted)

In example (4) the prepositional phrase ‘at the borderline of cell territories’ modifies either ‘structures’ or ‘presence’.

Less advanced L2 English learners may not be able to distinguish between PPs functioning as NP modifiers and those functioning as VP modifiers as the following examples indicate:

- (5) a. The new teacher looked at a student with glasses.
b. The student read a book on the sofa.

Teachers must be aware of the fact that students at different levels may face different difficulties in disambiguating complex NPs and provide them with appropriate assistance.

In writing academic reports and essays, students must make a stylistic change from speaking to writing style. In speaking, finite clauses functioning as verb complements and adverbial clauses are most frequently used. By contrast, academic writing adopts informationally condensed NPs using different syntactic devices. Learners must know such devices and be able to use them appropriately.

To give appropriate instructions, teachers should be familiar with structural variants of complex NPs. The head noun is premodified by attributive adjectives, nouns, present- and past-participles, as well as postmodified by finite and nonfinite relative clauses and prepositional phrases. Furthermore, nouns can take complements. The following table exhibits syntactic variants of complex NPs (cf. Biber et al., 1999)

Table 4 Syntactic variants of Complex NP

1. Noun modifiers
a. Premodifiers: attributive adjectives, nouns, present- and past-participles
b. Postmodifiers: {
• Finite relative clauses
• Prepositional phrases
• Non-finite relative clauses: <i>ing-</i> , <i>ed-</i> and <i>to</i> -infinitive clauses
2. Noun complements:
• Finite <i>that</i> -clauses
• <i>to</i> -infinite clauses
• <i>of</i> + <i>ing</i> -clauses
• Dependent <i>wh</i> -interrogative clauses

Special attention needs to be given to syntactic variants of noun complements. Complements controlled by a limited number of nouns are not included in

the EGP at any level, and it is most likely that most English textbooks currently on the market do not contain them. Hence, teachers must give appropriate instructions to learners whenever necessary.

This paper does not suggest that syntactic variants of complex NPs should be instructed in isolation. Rather, it suggests that language professionals should know them as part of their TLA to make instruction and tasks appropriate to target learners. Knowing these grammatical devices will contribute to effective teaching and learning.

CONCLUSIONS

This paper related each grammatical structure in the DPIGC to those in the EGP. It revealed that grammatical features more commonly used in speech than writing are represented in the EGP, although some items from one stage of the DPIGC are spread across different CEFR levels. By contrast, grammatical complexities that are much more frequently used in academic prose than speech do not have any corresponding structures in the EGP, not even at the C1 and C2 levels. Given that the EGP is based on the corpus of L2 English learners' writing scripts, the result indicates L2 English learners are not competent users of distinctive grammatical features of academic prose.

The paper suggested that teachers should know the unique grammatical features of academic prose as part of TLA and provide appropriate instructions and effective language activities to help learners to acquire these grammatical items and to become competent users of them.

REFERENCES

- Biber, D. (1988) *Variation across Speech and Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Biber, D. (2006) *University Language: a corpus-based study of spoken and written registers*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Biber, D., Stig, J., Leech, G., Conrad, S. and Finegan, E. (1999) *The Longman Grammar of Spoken and Written English*. London: Longman.
- Biber, D. and Gray, B. (2011) Grammatical change in the noun phrase: the influence of written language use. *English Language and Linguistics*, 15 (2): 223-250.
- Biber, D., Gray, B. and Poonpon, K. (2011) Should we use characteristics of conversation to measure grammatical complexity in L2 writing development? *TESOL Quarterly*, 45 (1): 5-35.
- Biber, D. and Gray, B. (2016) *Grammatical Complexity in Academic English: linguistic change in writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Council of Europe (2001) *The Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.

Gray, B. (2015) *Linguistic Variation in Research Articles: when discipline tells only part of the story*. Philadelphia: John Benjamins.

Hawkins, J. A. and Filipović, L. (2012) *Criterial Features in L2 English: specifying the reference levels of the Common European Framework*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lan, G., Lucas, K and Sun, Y. (2019) Does L2 writing proficiency influence noun phrase complexity? A case analysis of argumentative essays written by Chinese students in a first-year composition course. *System*, 85: 1-13.

Lan, G. and Sun, Y. (2019) A corpus-based investigation of noun phrase complexity in the L2 writings of a first-year composition course. *Journal of English for Academic Purposes*, 38: 14-24.

Parkinson, J. and Musgrave, J. (2014) Development of noun phrases complexity in the writing of English for academic purposes students. *Journal of English for Academic Purposes*, 14: 48-59.

Thornbury, S. (1997) *About Language. Tasks for Teachers of English*. Cambridge: Cambridge University Press.

UCLES/CUP (2011) *EnglishProfile: introducing the CEFR for English*. Version1.1. Cambridge: Cambridge University Press.

INTERNET SOURCES

[Online 1] Available from English Profile – Compiling the EGP [Accessed on 30 July 2022].

[Online 2] Available from English Profile – EGP Online [Accessed on 30 July 2022].

APPENDIX 1

Table 1 Criterial features in noun phrases subcategory in the EGP (extracted from Online 2)

Level	Guideword
A1	FORM: DETERMINER + NOUN
A1	FORM: DETERMINER + ADJECTIVE + NOUN
A1	FORM: ADJECTIVE + PLURAL NOUN
A1	FORM: NOUN + NOUN
A2	FORM: DETERMINER + UNCOUNTABLE NOUN
A2	FORM: DETERMINER + NOUN
A2	FORM: NOUN PHRASES WITH ADJECTIVES
A2	FORM: WITH RELATIVE CLAUSE AS POSTMODIFIER
A2	FORM: WITH RELATIVE CLAUSE AS COMPLEMENT
A2	FORM: POSSESSION WITH 'S' + NOUN
B1	FORM: COMPLEX NOUN PHRASES WITH ADJECTIVES
B1	FORM: COMPLEX NOUN PHRASES WITH ADVERBS + ADJECTIVES
B1	FORM/USE: 'SUCH (A)' + ADJECTIVE + NOUN

Level	Guideword
B1	FORM: NOUN + PREPOSITIONAL PHRASES
B1	FORM/USE: NOUN PHRASES WITH SUPERLATIVES
B1	FORM/USE: POSSESSIVE 'S' WITHOUT NOUN
B1	FORM: NOUN + 'OF' + POSSESSIVE PRONOUN
B1	FORM: FRIEND + 'OF' + POSSESSIVE DETERMINER + NOUN
B1	FORM: COMPLEX NOUN PHRASE WITH POSSESSIVE 'S' + NOUN
B1	FORM: NOUN PHRASE, NOUN PHRASE
B1	FORM: INDEFINITE PRONOUNS
B1	FORM/USE: 'THE THING'
B2	FORM: NOUN + 'OF' + POSSESSIVE DETERMINER + NOUN
B2	FORM: POSSESSION WITH PLURAL NOUNS + '
B2	FORM: POSTMODIFYING WITH ADJECTIVE PHRASE
B2	FORM: COMPLEX NOUN PHRASES WITH ADJECTIVES COMBINED WITH 'BUT'
C1	FORM: NOUN PHRASE WITH POSSESSIVE 'S' WITHOUT NOUN
C1	USE: NOMINALISATION, FORMALITY
C1	FORM/USE: 'WH-' CLEFT, FOCUS
C2	FORM: COMPLEX NOUN PHRASES WITH 'LITTLE' OR 'NO' + NOUN

APPENDIX 2

Table 2 Criterial features in relative clauses subcategory in the EGP (extracted from Online 2)

Level	Guideword
A2	FORM: NON-DEFINING, SUBJECT, WITH 'WHO'
A2	FORM: DEFINING, SUBJECT, WITH 'WHO'
A2	FORM: NON-DEFINING, SUBJECT, WITH 'WHICH'
A2	FORM: DEFINING, SUBJECT, WITH 'WHICH'
A2	FORM: DEFINING, OBJECT, WITH 'THAT'
A2	FORM: NON-DEFINING, OBJECT, WITH 'WHICH'
A2	FORM: DEFINING, OBJECT, WITH 'WHICH'
A2	FORM: DEFINING, WITHOUT PRONOUN
B1	FORM: NON-DEFINING, OBJECT, WITH 'WHO'
B1	FORM: DEFINING, OBJECT, WITH 'WHO/THAT'
B1	FORM: WITH 'WHOSE NAME'

Level	Guideword
B1	FORM: WITH 'WHERE', PLACE
B1	FORM/USE: 'THE REASON WHY', FOCUS
B1	FORM/USE: 'WHEN', FOCUS
B1	FORM/USE: 'THE' + NOUN + 'WHO/THAT', FOCUS
B2	FORM: PRONOUN + PREPOSITION
B2	FORM: NON-DEFINING, WITH 'WHOSE'
B2	FORM/USE: DEFINING, WITH 'WHOSE'
B2	FORM/USE: SENTENCE, EVALUATIVE

Noriko Nagai (Ph.D. in Linguistics, Professor at College of Humanities and Social Sciences at Ibaraki University, Japan) is teaching English and Linguistics. Her research interests lie in cross-linguistic influence, explicit instruction of English grammar based on comparative analyses of English and Japanese, CEFR-informed criterial lexical and grammatical features of academic prose, and the implementation of the CEFR to English education in the Japanese higher education context.

 <https://orcid.org/0000-0003-2648-3840>

Email: noriko.nagai.kishimoto@vc.ibaraki.ac.jp

THE DISCOURSE OF THE EUROPEAN COURT OF HUMAN RIGHTS: THE ROLE OF CASE COMMUNICATIONS IN THE INTRODUCTION OF SYSTEM-BOUND ELEMENTS

JEKATERINA NIKITINA

University of Milan, Italy

Abstract. This study overviews how national terms are added to the case-law of the European Court of Human Rights. Contributing to previous literature on the European Court of Human Rights (ECtHR) discourse which focussed on judgments, the study proposes a *system of genres* approach (Bazerman, 1994), analysing how system-bound elements (SBEs), i.e. those terms and phrases that need to maintain their national embedding, move across multiple procedural genres of the ECtHR (application, case communication, written pleadings, decision and judgment) in four cases against Ukraine, Latvia, Italy and Russia. Against the theoretical-methodological framework of discourse analysis, legal terminology and Legal Translation Studies, the analysis emphasises a critical role of case communications. Case communications recontextualise national elements in a supranational context, translate SBEs, and transform lay representation of applicants into legal discourse. The findings demonstrate how factual reconstruction and SBEs migrate verbatim from case communications into judgments, despite different variants exist in other documents. The study identified some country-specific differences in the rendition of SBEs concerning the use of alphabet and the national caseload. SBEs using Cyrillic tend to omit Cyrillic in judgments. SBEs from high-caseload countries seem to have consolidated versions, both translated (from Ukrainian and Russian) and rendered using translation couplets with loanwords (Italy). SBEs from low-caseload countries (Latvia) are subject to noticeable variation. The study foregrounds the importance of the system of genres approach and problematises decision-making practices concerning SBEs at the supranational level.

Key words: discourse, legal genres, terminology, system-bound elements, European Court of Human Rights

INTRODUCTION

Law is language, and modern law in Europe has become increasingly multilingual thanks to the creation and widespread use of international and supranational legal mechanisms. These mechanisms are frequently rooted in cooperation and interaction among various national legal systems (Peruzzo, 2019a: 12), with various national languages, which may be logically expected to leave terminological and phraseological *traces* in the operation of international courts. One of such courts is

the European Court of Human Rights (ECtHR, or the Court). It rules on violations of the European Convention of Human Rights (ECHR, or the Convention) lodged by applicants from 46 Member States of the Council of Europe (CoE) speaking 37 national languages, which creates vast opportunities for the migration of national terms that are bound to the domestic context, also known as system-bound terms (Peruzzo, 2019a; 2019b), into a supranational context.

The ECtHR discourse has received scarce linguistic attention (Nikitina, 2018a; 2018b), mainly focussed on its most representative genre: the judgment (Weston, 2005; Brannan, 2013; 2018; Peruzzo, 2017; 2019a; 2019b). While the presence of loanwords and system-bound terminology in the ECtHR judgments and decision has been previously acknowledged (Brannan, 2013; Peruzzo, 2019a; 2019b), no linguistic study – to the best of my knowledge – has traced the origins and movement of national terminology and phraseology in the ECtHR discourse across its *multiple* genres.

This research supplements the existing gap and overviews the interweaving of national and supranational elements across various procedural genres of the European Court of Human Rights in four cases (against Latvia, Ukraine, Russia and Italy). The notion of *a system of genres*, i.e. ‘the interrelated genres that interact with each other in specific settings’ (Bazerman, 1994: 97) is relied on to explore the ECtHR context and its discursive practices. As anticipated above, concepts and terms migrate from a national domain into a supranational context, and this study focuses on the important juncture for such knowledge transformation, the genre of case communication (Nikitina, 2022a, 2022b). To describe knowledge transformation at this stage of the ECtHR proceedings, a discourse-analytical perspective is applied, along with the notions of entextualisation, recontextualisation and summarisation. Next, the terminological-phraseological continuum at the ECtHR is described as the linguistic focus of the study. The following sections offer descriptions of the study design and materials, findings, and concluding remarks.

THE EUROPEAN COURT OF HUMAN RIGHTS

1 THE SYSTEM OF GENRES AT THE ECTHR

Despite covering a vast and multilingual territory of 46 CoE Member States, the ECtHR has only two official languages: English and French, similarly to the UN International Court of Justice and in contrast to the EU European Court of Justice. Bilingualism at the ECtHR is not universal, meaning that the Court does not always rule or communicate in both its official languages (Weston, 2005: 449; Nikitina, 2018b: 15; Brannan, 2018: 171). To explain the linguistic regime, it is necessary to outline the genres and communicative situations at the ECtHR (see Figure 1) that form an interrelated system.

The ‘upstream’ genre that triggers the following proceedings is the so-called *application*, which is drafted in any national or even minority language of the CoE Member States (Brannan, 2018: 171; Nikitina, 2018b: 33; Peruzzo, 2019b: 35). If the application is deemed admissible, it is followed by *case communication* (Nikitina, 2022a, 2022b). As Figure 1 indicates, case communications are drafted by the ECtHR Registry lawyers in one of the official languages, which involves a significant amount of information processing and re-elaboration across different languages and legal systems (see next section).

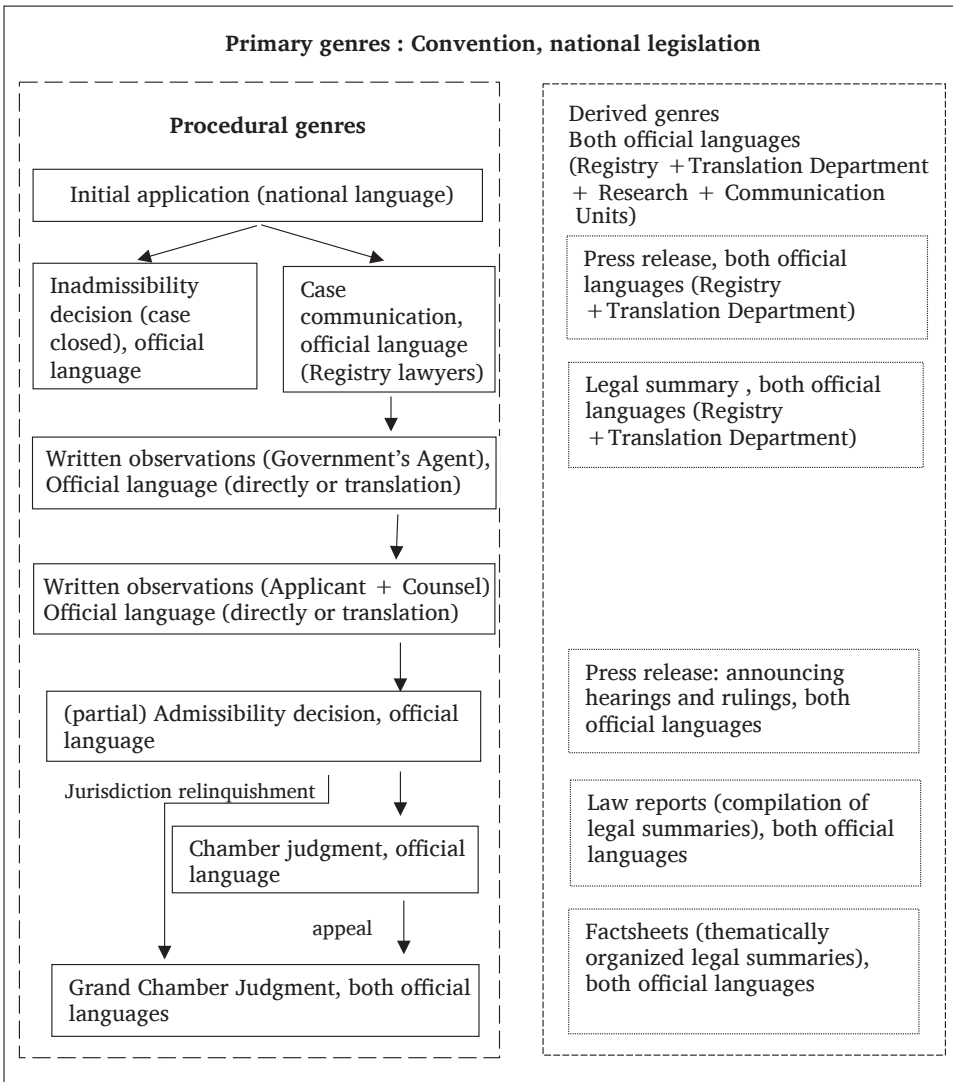


Figure 1 The system of genres at the ECtHR (Nikitina, 2022b)

Written observations or written pleadings (Nikitina, 2018a, 2018b) are the central part of the procedure. In these documents the Government answers the Court's questions formulated at the case communication stage and presents its version. Then the Applicant (or rather the Applicant's Counsel) is given an opportunity to reply. These documents have to be produced in either English or French, so most Parties either recur to a second language (L2) drafting or commission independent translations of a variable quality (Nikitina, 2018a).

Decisions – admissibility or inadmissibility – along with Chamber Judgments are prepared in one of the official languages. However, if flagged as key cases, i.e. the most important cases (Brannan, 2021: 219), they are translated into the other official language. Finally, Grand Chamber Judgments, rendered by the highest judicial formation of the Court, are available in both English and French. So, as described above and in Figure 1, the ECtHR adopts a system of alternative bilingualism with few exceptions.

Besides procedural genres, i.e. those genres that are necessary to unravel judicial proceedings, there are also derived genres (Nikitina, 2019: 59), i.e. those genres that aim at knowledge dissemination. These include factsheets, law reports, press releases and legal summaries, and generally are available in both English and French. These documents are drafted in either of the official languages and then translated into the other one by the Translation Department.

2 THE CASE COMMUNICATION GENRE: A CRITICAL JUNCTURE

As mentioned above, the case communication genre marks the passage from an application written in a national language, frequently by a lay person with no legal background, to a typically shorter document prepared by the ECtHR Registry lawyers in either English or French. It is reasonable to expect that this is an important stage to trace the origins of national elements in supranational discourse of human rights. Yet, this genre has not received a lot of scholarly attention, with few exceptions (Nikitina, 2022a, 2022b).

Case communications pursue a twofold function: to notify the Respondent Government about the case (Sicilianos and Kostopoulou, 2019: 98) and to trigger the written procedure through posing questions to the parties. In fact, a manual co-authored by the former president of the ECtHR specifies that

the notice includes detailed questions for the Government, questions which relate to the main aspects of the case. The Court invites the respondent State to submit written replies to these questions within a period of sixteen weeks or, in priority cases, eight weeks. (ibid., 2019: 99)

Case communications produce more or less detailed descriptions of the subject matters and statement of facts (Nikitina, 2022a). The genre is subject to some

variability in terms of its length and contents, which depend on the case complexity and importance, and elude clearcut analytical explanations. In addition to this initial generic instability, the 2018 reform introduced the so-called *immediate and simplified communication of application* (IMSI), i.e. ‘a very short report which states the object of the case and the questions submitted to the parties. It is up to the parties to present their respective version of the facts and assist the Court in establishing the final version of them’ (Sicilianos, 2018: 3).

Regardless of whether a traditional or a simplified model is used, it involves extensive knowledge re-elaboration by Registry lawyers, which was also implicitly acknowledged by the ECtHR when they introduced IMSI. As concerns the transfer of knowledge structures from a national into a supranational context, the concept of *recontextualisation* is highly applicable. It denotes a situation when ‘elements originally embedded in a national legal and judicial system migrate from their natural context into a different environment’ (Peruzzo, 2019b: 71). Not only are there national elements, but there is also a different degree of specialisation involved. The applications are frequently drafted by applicants themselves, not necessarily involving professional legal assistance. For instance, in the present corpus one application was drafted by the applicant’s mother who declared to be a cashier in a supermarket. As a result, when Registry lawyers process applications and draft case communications, there is ‘the extraction of meaning from one discourse and consequent insertion of that meaning into another discourse through a process of de-contextualization or “decentering” and its “re-centering” in another context’ (Garzone, 2014: 79), known as *entextualisation*.

Finally, case communications are shorter than applications, and they may be assessed in terms of *summarisation*, i.e. ‘a task of generating a short summary consisting of a few sentences that capture salient ideas of a text’ (Song, Huang and Ruan, 2019: 857). At the case communication stage, the element of legal translation is involved, too, making it a cross-linguistic summarisation. Next section specifies the linguistic focus of this study covering the legal translation perspective, too.

LEGAL TERMINOLOGY AND PHRASEOLOGY

Legal terminology is typically recognised as one of the most distinctive features of legal discourse (Cao, 2007: 53), and one of the most challenging from the standpoint of Legal Translation Studies (Peruzzo, 2019a: 15). However, in legal texts, legal terminology is at times difficult to discern from legal phraseology as phraseological units cluster around terms, forming a continuum with fuzzy borders (Scarpa, Peruzzo and Pontrandolfo, 2014: 75). Thus, next to single-word legal terms there are multiword terms (MWT), i.e. terminological phrases consisting of more than one word. MWTs are both terminological and phraseological (Nikitina, 2019: 272) and, along with traditional terms, act as ‘depositories of knowledge’

(Sager, 1998: 259). *Terms* is used collectively in this study to cover both single- and multiword terms.

In international organisations decision-making concerning the adoption of terms, ‘despite its relevance for institutional translation quality, remains largely unexplored’ (Prieto Ramos and Guzman, 2018: 81). Terms may undergo conceptual transformations and re-definitions during their migration from a national setting into an international one. New terminology and phraseology may be developed to denote supranational notions. The resulting terminological-phraseological gradient presents elements with different degree of interaction between the national and supranational dimensions.

To explore this interaction, the study builds on the classification of legal terms at international organisations by Prieto Ramos (2014) and, specifically, at the ECtHR by Brannan (2013, 2018) and Peruzzo (2019a, 2019b), supplementing them with phraseological perspectives, where applicable.

The first category may be defined as supranational terms that ‘transcend domestic realities’ (Brannan, 2013: 909). In a broader context of international organizations, Prieto Ramos (2014: 128) defined this category as ‘terms designating shared concepts created in the international system’. For the ECtHR system, such terms may be of three types:

- a) Convention-specific terms, e.g. *just satisfaction* or *reasonable time*. Convention-specific terms derive from the text of the European Convention on Human Rights as interpreted and applied by the ECtHR.
- b) Jurisprudential creations, which are coined by judges, lawyers and, to a certain extent, translators, e.g. *margin of appreciation* which denotes the degree of discretion States have in certain matters.
- c) Term-related multiword units (frequently binomials), e.g. *practical and effective*, which are typically descriptors applied to nominal terms.

The second category is represented by *legal transplants* (Watson 1974), whose meaning is reassigned in the operation of ‘autonomous interpretation’ (Peruzzo, 2019b: 81). These are terms borrowed from national contexts and redefined in a supranational context so that their meaning is not the same as it was in the system of origin. Some examples would include *criminal charge* and *civil rights and obligations*.

Finally, there are system-bound elements (SBEs) (Peruzzo 2019a, 2019b) ‘designating culture-bound or *system-specific concepts to be identified as such* in the international context’ (Prieto Ramos, 2014: 129, emphasis added). As cases coming to the ECtHR concern violations of the Convention that happened within a *national* context, it is inevitable that a number of nationally-bound terms are to migrate into an international context maintaining their domestic meaning. These terms are used predominantly to refer to national legislation and domestic proceedings. To wit, these are ‘legal terms and concepts that, in a context requiring comparison, appear to be embedded in one legal system, be it national,

regional, or international' (Peruzzo, 2019b: 78). An example of a system-specific concept and term is *civil party* (Brannan, 2013: 922), which is the literal translation of an Italian concept *parte civile*, which denotes an offence victim who takes part in criminal proceedings with a civil claim to obtain monetary compensation. This last category is the primary linguistic concern of this study.

As most frequently the introduction of system-bound terms into the discourse of the ECtHR involves also a passage from a national language into one of the ECtHR official languages, it involves translation. Peruzzo (2019a; 2019b) researching SBEs in the ECtHR judgments against Italy from a Legal Translation Studies standpoint identified a number of translation strategies for their rendition, which include literal translation, translation using a functional equivalent and the so-called loanwords. Another frequent strategy identified by Peruzzo (2019a) adopting Šarčević's (1985: 131) classification of translation strategies is the use of translation couplets or triplets, consisting of a literal or functional translation of a term and a following or preceding loanword. This is the classification adopted in this study.

STUDY DESIGN AND MATERIAL DESCRIPTION

The aim of this research is to overview the movement of SBEs across various procedural genres of the ECtHR. Specifically, the following research questions are formulated:

1. Do linguistic choices made by case communication drafters 'migrate' further into other genres in the ECtHR system?
2. Are there any country-specific differences?

In order to answer these research questions, an ad hoc corpus of four cases (against Latvia, Ukraine, Russia and Italy) was compiled (see Table 1; the corpus was compiled before March 16, 2022, when Russia was still a CoE member.). These texts were gathered using the HUDOC database, i.e. the official database of the ECtHR case-law. There were four selection criteria: (1) time; (2) language; (3) Respondent State and (4) subject-matter.

The temporal criterion concerned the date of the final judgment: all judgments were delivered between February 1, 2022, and March 3, 2022, covering a period of 31 days. The second criterion related to the language in which the final judgment was rendered: only judgments in English were selected. As regards the third criterion, four different Respondent States with four different languages of the initial applications were chosen. Finally, the fourth criterion was the subject of the case: only cases dealing with violations of Article 6 ECHR (right to a fair trial) were selected to ensure thematic consistency.

After collecting all the materials available in the HUDOC in open access, access to initial applications and written observations has been requested. These are referred to using Swales' notion of *occluded genres* because they remain 'out of sight'

of general public and are intended for ‘specific individual or small-group audiences’ (Swales, 1996: 46). Despite the final judgment had been already rendered, access to the Italian and the Russian applications and written observations was not granted, but they may become available for consultation at a later stage.

Table 1 Corpus composition

Case name	<i>Martynenko v. Ukraine</i>	<i>Pilāgs v. Latvia</i>	<i>D’Amico v. Italy</i>	<i>Kramareva v. Russia</i>
Application no.	40829/12	66897/13	46586/14	4418/18
Judgment date	24/02/2022	17/02/2022	03/03/2022	01/02/2022
Application	ca. 6,000	ca. 4,000	n/a	n/a
Case communication	1,903	1,025	221 (French)	629
Observations by the Government	2,745	4,728	n/a	n/a
Observations by the Applicant	1,746	ca. 4,900	n/a	n/a
Additional observations by the Government	–	1,739	n/a	n/a
Decision	–	–	–	–
Judgment	1,632	1,596	4,129	8,122
Press release	–	–	–	131
Legal summary	–	–	653	–
Total texts	5	6	3	3
Total tokens	14,026	17,988	5,003	8,882

Texts belonging to the occluded genres were provided as graphical files (.jpg, .tif and .pdf) and required optical recognition. Unfortunately, it did not manage to recognize successfully Cyrillic characters in Ukrainian and diacritics in Latvian, so parts of these documents had to be retyped. As a result, mainly the graphical files were used for the analysis, with an approximate number of characters indicated in Table 1 (marked ‘ca’) for informational purposes. Finally, the case communication in *D’Amico v. Italy* was drafted in French, which is the most frequently chosen language by the Italian Registry lawyers (Nikitina, 2022b), so it was kept for the analysis.

FINDINGS

1 RELIANCE ON CASE COMMUNICATIONS

Three of out four case communications in the corpus follow the traditional format and range between 16-32 per cent of the original application in terms of their length (see Table 2), whereas the fourth amounts to ca. 5 per cent of the original application, which shows an extensive amount of summarisation as part of the translation/entextualisation/recontextualisation process.

Table 2 Case communications

Case name	Communication year	Format	Proportion to the original application (%)
<i>Martynenko v. Ukraine</i>	2020	Traditional	32
<i>Pīlāgs v. Latvia</i>	2015	Traditional	26
<i>D'Amico v. Italy</i>	2019	IMSI	16*
<i>Kramareva v. Russia</i>	2019	Traditional	5*

* Data marked with an asterisk represent an estimated value which was calculated based on statistics available in Nikitina (2022a, 2022b) analysing similar corpora.

Despite the IMSI format is available since 2018 ‘to shift the burden of factual reconstruction onto the Governments and *prevent factual objections*’ (Sicilianos and Kostopoulou, 2019: 100, emphasis added), only *Martynenko v. Ukraine* applied it. The Government in their written observations ‘respectfully ask[ed] the Court to supplement its exposition of the factual matrix of the present case with the following facts’ (*Martynenko v Ukraine*), showing how Governments indeed object to factual reconstruction. Yet, when the facts section across various genres were compared, it emerged that the judgment used a verbatim account of the case communication (see examples (1) and (2) that differ only by the spelling of *eyewitnesses*, emphasis added).

- (1) According to the police reports on *a test purchase of drugs*, on 12 and 30 January 2009 the applicant sold a small quantity of cannabis to his acquaintance P. used by the police as their undercover agent. The supposed purchases took place in the apartment house where the applicant lived, in the absence of any *eye-witnesses*. (*Martynenko v. Ukraine*, case communication)
- (2) According to the police reports on *a test purchase of drugs*, on 12 and 30 January 2009 the applicant sold a small quantity of cannabis to his acquaintance P. used by the police as their undercover agent. The supposed purchases took place in the apartment house where the applicant lived, in the absence of any *eyewitnesses*. (*Martynenko v. Ukraine*, Judgment)

Interestingly enough, potentially system-bound elements in the Ukrainian case are not rendered through the use of translation couplets featuring any loanwords. In no texts (besides the application written entirely in Ukrainian by the applicant's mother) are there any loanwords or otherwise non-translated elements. The SBEs present are somewhat domesticated using functional equivalents (such as *a test purchase of drugs* in (1) and (2) for *оперативна закупка*) or translated literally (e.g. *Criminal Code of Ukraine* for *Кримінальний кодекс України* or *appeal and cassation proceedings* for *апеляційне та касаційне провадження*).

A similar scenario appears in *Kramareva v. Russia*, another case using Cyrillic. Despite multiple references to national legislation and proceedings in the judgment, no words are left in Russian. The names of numerous judiciary bodies mentioned are translated literally with the transliteration of the toponym (*the Preobrazhensky District Court of Moscow*), which undoubtedly maintains its system-bound character. In contrast to the Ukrainian case communication, the case communication in *Kramareva v. Russia* applied the strategy of translation couplets, introducing both a literal translation and a source expression in brackets (the Preobrazhenskiy District Court of Moscow (*Преображенский районный суд г. Москвы*)) or even transliterating an acronym followed by a proper name (GUP Mosecostroy (*ГУП 'Мосэжстрой'*)). At the same time, a type of a legal entity (AO) was translated with a functional equivalent (JSC), followed by the loan acronym (Mosinzhproekt JSC (*АО 'Мосинжпроект'*)), which indicates a hybrid translational strategy. Nevertheless, none of loanwords migrated into the final judgment, where the drafters chose to maintain only the translations.

In *D'Amico v. Italy*, in line with Peruzzo's (2019a) findings, a translation couplet with a loanword was introduced both in the case communication (*l'indennité intégrative spéciale* ('*indennità integrativa speciale*')) and in the judgment (*a special supplementary allowance* (*indennità integrativa speciale* – '*the IIS*')), with the only difference concerning the use of quotation marks in French vs English and the introduction of a loan acronym in the judgment, making the expression a translation triplet.

In *Pīlāgs v. Latvia*, as Table 3 below illustrates, the judgment adopts the same multiword term as proposed in the case communication, again signalling the almost verbatim reliance on this source, as the only difference between these two texts is in the use of the definite article before the loan acronym *KNAB*.

Table 3 Example of a SBE across different genres in

Judgment	Case Communication	Government's Observation	Applicant's Observations
the Bureau for the Prevention and Combating of Corruption (<i>Korupcijas novēršanas un apkarošanas birojs</i> – ‘the KNAB’)	the Bureau for the Prevention and Combating of Corruption (<i>Korupcijas novēršanas un apkarošanas birojs</i> – ‘KNAB’)	the Office for the Prevention and Combating of Corruption (“the KNAB”)	the Corruption Prevention and Combating Bureau (<i>Korupcijas novēršanas un apkarošanas birojs</i>) (hereinafter referred to as the KNAB)
Translation triplet: literal translation + loan multiword term + loan acronym	Translation triplet: literal translation + loan multiword term + loan acronym	Translation doublet: functional translation + loan acronym	Translation triplet: literal translation + loan multiword term + loan acronym with an introductory phrase

The Applicant opted for a very similar strategy in his observations selecting a translation triplet composed of a literal translation (maintaining even the same nominal structure) followed by a loan multiword term with a loan acronym and an introductory phrase. At the same time, the Government offered a different strategy: they changed the head noun in the multiword SBE from a phonologically closer ‘Bureau’ to its functional equivalent ‘Office’ and omitted the loanword. As the SBE at hand is an administrative body with probably an existing official English translation of its name known to the Government, it is remarkable that the judgment chose to rely on the translation provided by the Registry lawyers and not the Government.

2 SBES: TERMINOLOGICAL VARIATION AND INTERTEXTUALITY

Courtroom interaction is inherently heteroglossic (Bakhtin, 1981) in that it incorporates a plethora of different voices. There have been multiple studies that applied the paradigm of dialogism to courtroom interactions (Rubinson, 1996; Etxabe, 2022), also from the standpoint of judgment intertextuality (Vázquez-Orta, 2010; Peruzzo, 2019b). In the ECtHR context, the inherent intertextuality and heteroglossia are complicated by the multitude of languages and legal systems involved. The Court frequently refers to its previous judgments on similar cases or in relation to the same legislation (Peruzzo, 2019b: 99), thus in a case on undercover operations in one member state, other case-law dealing with the same issue in relation to another state is often quoted. Moreover, different national laws may interpret and define undercover operations in a different way. In other words, the same term may have different legal consequences across different systems. This highlights the importance of system-bound terminology adopted in

judgments. As the evidence adduced in this study suggests, these choices tend to migrate with little modifications from case communications.

Table 4 below illustrates the terminological variation concerning the SBE *operatīvais eksperiments* in *Pilāgs v. Latvia* (the numbers in brackets indicate the number of occurrences).

Table 4 SBE and terminological variation in

Application	Case Communication	Government Observations	Applicant's Observations	Judgment
<i>operatīvais eksperiments</i>	undercover operation (<i>operatīvais eksperiments</i>) undercover operation (3); operations (1)	the special operative experiment	investigative test (<i>operatīvais eksperiments</i>)	undercover operation (<i>operatīvais eksperiments</i>), undercover operation (6); operation (4)
	operational investigation (<i>operatīvās uzskaites lieta</i>), operative investigation (2)	the special investigative experiment		
<i>operatīva darbība (slepenu nolūkā iesaistīt mani noziedzīgu darbību veikšanā)</i>	incitement claim; incitement; allegation; KNAB officials had incited him (2)	incitement plea	repeated investigative test (incitement)	incitement (11); incitement plea (2)
				Entrapment (2); plea of entrapment (1)

Already in the application drafted in Latvian two similar multiword terms are used, which are both maintained in the case communication as translation couplets *undercover operation* (*operatīvais eksperiments*) and *operational investigation* (*operatīvās uzskaites lieta*). After the first mention of the translation couplets, the case communication goes on by using only the translated part in English, which in the second case presents a small inconsistency (*operational* vs *operative*). The Government in its observations uses two translations without any loanwords: *the special operative experiment* and *the special investigative experiment*, which seem to be variants of the same concept. The Applicant in his observations, which are drafted in L2 English or translated by his own means in accordance with the rules concerning written pleadings, refers to the concept using a different translation

couplet: *investigative test (operatīvais eksperiments)*. Finally, the judgment replicates the translation couplet used in the case communication, again demonstrating full reliance on this genre as concerns the rendition of SBEs.

There are altogether four Latvian cases in the ECtHR case-law that deal with *operatīvais eksperiments*: *Baltiņš* (2013), *Taraneks* (2014), *Meimanis* (2015), and *Vinks and Rubicka* (2020). Curiously, the two earlier cases render it in their judgments as *investigative test (operatīvais eksperiments)* (same as the Applicant's version), while the two later cases use *undercover operation (operatīvais eksperiments)*, i.e. the multiword term with a loanword used in the case communication and in the judgment. As *Pilāgs v. Latvia* was communicated in 2015, it is possible to hypothesise that the current version of the SBE was consolidated in 2015, when, probably, the Latvian lawyer of the Registry changed. This illustrates how terminology in a supranational court is still very much subject to human factors, especially when SBEs are involved, which deserves future inquiry.

Finally, Table 4 shows that along with translation couplets a functional equivalent *police incitement* was used by all the parties, with grammatical variants *to incite* and multiword terms *incitement plea* and *incitement claim* to render *operatīva darbība (slepeni) nolūkā iesaistīt mani noziedzīgu darbību veikšanā*. The ECtHR provided a definition of *police incitement* in *Ramanauskas v. Lithuania* (judgment of 5 February 2008 at paragraphs 54-55) as a situation

where the officers involved – whether members of the security forces or persons acting on their instructions – do not confine themselves to investigating criminal activity in an essentially passive manner, but exert such an influence on the subject as to incite the commission of an offence that would otherwise not have been committed, in order to make it possible to establish the offence, that is, to provide evidence and institute a prosecution.

Peculiarly, in the *Pilāgs* judgment another term appears: *entrapment*, showing that a number of different people worked on the judgment's drafting. It is used as a synonym for *police incitement*. *Guide on Article 6* (Council of Europe 2022: 49, note 6) states that 'The terms entrapment, police incitement and agent provocateurs are used in the Court's case-law interchangeably'. A quick HUDOC search yields 68 hits of *entrapment* (most cases against Russia (18), Romania (10), United Kingdom (9), the Republic of Moldova and Lithuania (6)) and 346 hits of *police incitement* (most cases against Russia (71), Turkey (56), Romania (20), Ukraine and the Republic of Moldova (17), Azerbaijan (16) and Lithuania (11)). At the same time, the already mentioned *Guide on Article 6* (Council of Europe 2022) – prepared by the CoE personnel and drafted originally in English – clearly prefers *entrapment* (38 hits) over *police incitement* (21). The UK cases also demonstrate a preponderance of *entrapment*. It may be hypothesised that the latter term

appeared in the *Pīlāgs v. Latvia* judgment as a result of heteroglossia inherent in the ECtHR system, which requires further investigation from a terminological standpoint.

DISCUSSION AND CONCLUSIONS

This study zoomed on the discourse of the ECtHR as a system of genres, venturing beyond the familiar turf of judgments, to assess the interaction between national and supranational terminology. The findings adduced evidence corroborating a critical role of case communications in linguistic migration of system-bound elements from their national contexts into the supranational case-law, thus supplementing the scarce literature on the ECtHR genres. System-bound elements in case communications created by Registry lawyers through translation, entextualisation, recontextualisation, and summarisation of information present in the initial application tend to be used verbatim in the final judgments or with few modifications. Naturally, the findings of this study are limited by four cases only, yet they cover four completely different legal systems and languages, which makes this study a valid contribution even with a small corpus size.

While establishing a general tendency of information ‘migration’ from case communication into judgments, the study has also identified several country-specific trends. In cases using the Cyrillic characters (Russian and Ukrainian), there was a tendency to omit loanwords in the text of judgments which contrasts with Peruzzo’s (2019a, 2019b) findings in the Italian context. A possible explanation may be offered by a number of pragmatic factors: (1) a different alphabet may not be accessible to all readers; (2) as both Russia and Ukraine were among the highest-caseload countries, consolidated literal translations have been created over the years, thus decreasing the need to recur to loanwords. On the other hand, Peruzzo’s findings (2019a, 2019b) on Italy, which is another high-count country, would suggest a systematic recourse to translation couplets as a consolidated practice, which supports the different alphabet hypothesis.

In contrast, the Latvian case was marked by some terminological inconsistencies and high variation. As Latvia is among the States with the lowest caseload, it may be hypothesised that the variation observed derived from a lack of consolidated translations and some clashes with terminology from other countries. The analysis cast light on a potential terminological turn triggered by the replacement of a lawyer who dealt with Latvian cases.

Further research into decision-making strategies concerning the choice of terminology and SBEs at the ECtHR is necessary. As many future cases may be expected to adopt the immediate and simplified communication (IMSI) format, the Court will have to rely on information contained in Government’s and Applicant’s observations, confirming the growing importance of the system of genres approach.

REFERENCES

- Bakhtin, M. (1981) Discourse in the novel. In M. Holquist (ed.) *The Dialogic Imagination* (pp. 259-422). Texas: University of Texas Press.
- Bazerman, C. (1994) Systems of genres and the enhancement of social intentions. In A. Freedman and P. Medway (eds.) *Genre and New Rhetoric* (pp. 79-101). London: Taylor and Francis.
- Brannan J. (2013) Coming to terms with the supranational: translating for the European Court of Human Rights. *International Journal for the Semiotics of Law*, 26: 909-25.
- Brannan, J. (2018) Specificities of translation at the European Court of Human Rights: policy and practice. In F. Prieto Ramos (ed.) *Institutional Translation for International Governance: Enhancing Quality in Multilingual Legal Communication* (pp. 170-80). London: Bloomsbury.
- Brannan, J. (2021) Conveying the right message. Principles and problems of multilingual communication at the European Court of Human Rights. In S. Goźdz-Roszkowski and G. Pontrandolfo (eds.) *Law, Language and the Courtroom* (pp. 217-30). London: Routledge.
- Cao, D. (2007) *Translating Law*. Clevedon/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters.
- Council of Europe (2022) *Guide on Article 6 – Right to a Fair Trial (criminal limb)*. Strasbourg: Council of Europe. Available from https://www.echr.coe.int/documents/guide_art_6_criminal_eng.pdf. [Accessed September 30, 2022].
- Etxabe, J. (2022) The dialogical language of law. *Osgoode Hall Law Journal*, 59 (2): 429-515.
- Garzone, G. (2014) News production and scientific knowledge: exploring popularization as a process. In G. Bongo and G. Caliendo (eds.) *The Language of Popularization: Die Sprache der Popularisierung* (pp. 73-107). Bern: Peter Lang.
- Nikitina, J. (2018a) *Legal Style Markers and their Translation: written pleadings at the ECtHR*. Beau Bassin: Edizioni accademiche italiane.
- Nikitina, J. (2018b) *Written Pleadings before the ECtHR. Genre Description and Text-Organising Patterns*. Vicalvi: Key Editore.
- Nikitina, J. (2019) The discourse of bioethics in the ECtHR case-law: a corpus-based perspective- *Lingue e Linguaggi*, 29: 269-89.
- Nikitina, J. (2022a) Case communication at the European Court of Human Rights: genre-based and translation perspectives. *Lingue e Linguaggi*, 52: 229-248.
- Nikitina, J. (2022b) COVID-19-related cases before the European Court of Human Rights: a multiperspective approach. *Languages Cultures Mediation*, 9 (2): 101-122.
- Peruzzo, K. (2017) Finding traces of transnational legal communication: cross-referencing in international case law. In G. Palumbo (ed.) *Testi, corpora, confronti interlinguistici: approcci qualitativi e quantitativi [Texts, Corpora, Interlinguistic Comparison: qualitative and quantitative approaches]* (pp. 87-109). Trieste: EUT Edizioni.
- Peruzzo, K. (2019a) When international case-law meets national law: a corpus-based study on Italian system-bound loan words in ECtHR judgments. *Translation Spaces*, 8 (1): 12-38.
- Peruzzo, K. (2019b) *National Law in Supranational Case-Law: a linguistic analysis of European Court of Human Rights Judgments in English*. Trieste: EUT Edizioni.
- Prieto Ramos, F. (2014) Parameters for problem-solving in legal translation: implications for legal lexicography and institutional terminology management. In L. Cheng, K. Kui Sin and A. Wagner (eds.) *The Ashgate Handbook of Legal Translation* (pp. 121-34). Farnham: Ashgate.

Prieto Ramos, F. and Guzmán, D. (2018) Legal terminology consistency and adequacy as quality indicators in institutional translation: a mixed-method comparative study. In F. Prieto Ramos (ed.) *Institutional Translation for International Governance. Enhancing Quality in Multilingual Legal Communication* (pp. 81-101). London: Bloomsbury.

Rubinson, R. (1996) The polyphonic courtroom: expanding the possibilities of judicial discourse, *Dickinson Law Review*, 101: 3-40.

Sager, J. (1998) Terminology: theory. In M. Baker (ed.) *Routledge Encyclopedia of Translation Studies* (pp. 258-62). London: Routledge.

Šarčević, S. (1985) Translation of culture-bound terms in laws. *Multilingua*, 4 (3): 127-34.

Scarpa, F., Peruzzo, K. and Pontrandolfo, G. (2014) Methodological, terminological and phraseological challenges in the translation into English of the Italian Code of Criminal Procedure. In M. Gialuz, L. Lupária and F. Scarpa (eds.) *The Italian Code of Criminal Procedure. Critical Essays and English Translation* (pp. 53-80). Padova: Wolters Kluwer / CEDAM.

Sicilianos, L.-A. (2018) *The Reform and Current Challenges in the Work of the European Court of Human Rights*. Strasbourg: Council of Europe.

Sicilianos, L.-A. and Kostopoulou, M.-A. (2019) *The Individual Application under the European Convention on Human Rights. Procedural Guide*. Strasbourg: Council of Europe.

Song, S., Huang, H. and Ruan, T. (2018) Abstractive text summarization using LSTM-CNN based deep learning. *Multimedia Tools and Applications*, 78 (1): 857-75.


Swales, J. (1996) Occluded genres in the academy: The case of the submission letter. In E. Ventola and A. Mauranen (eds.) *Academic Writing: Intercultural and Textual Issues* (pp. 45-58). Amsterdam: John Benjamins.

Vázquez-Orta, I. (2010) A genre-based view of judgments of appellate courts in the common law system: intersubjective positioning, intertextuality and interdiscursivity in the reasoning of judges. In M. Gotti and C. Williams (eds.) *Legal Discourse across Languages and Cultures* (pp. 263-84). Bern: Peter Lang.

Watson, A. (1974) *Legal Transplants*. Edinburgh: Scottish Academic Press.

Weston, M. (2005) Characteristics and constraints of producing bilingual judgments: the example of the European Court of Human Rights. In J.-C. Gémard and N. Kasirer (eds.) *Jurilinguistics: between Law and Language* (pp. 445-59). Brussels: Bruylant.

Jekaterina Nikitina (Ph.D., Research Fellow in English language and translation) is currently working at the University of Milan. Her research interests include specialised discourse and translation studies, addressed through qualitative and quantitative analytical approaches.

 <https://orcid.org/0000-0002-3295-1113>

Email: Jekaterina.Nikitina@unimi.it

STUDENTS' PERSPECTIVES ON ENGLISH AS A MEDIUM OF INSTRUCTION (EMI) IN THE CASE OF AN *INTERPERSONAL COMMUNICATION* COURSE IN ENGLISH

EDYTA OLEJARCZUK

Poznan University of Technology, Poland

Abstract. English has become an international means of communication. Thus, it is gaining its popularity worldwide as a means of instruction in higher education all over the world. Although English as a Medium of Instruction (EMI) has grown exponentially in recent years, a number of perceived needs and challenges still remain unaddressed. This article starts with a brief description of EMI methodology. Then, it discusses the results of the study, the main objective of which was to find answers to the following research questions: (1) How do the learners perceive the EMI course? and (2) What are the challenges faced by the students in the EMI classes? The participants of the research project described here were three groups of international students attending an Interpersonal Communication (IC) course in English at one of technical universities in Poland.

Key words: English as a Medium of Instruction, interpersonal communication, students' perceptions, presentation skills, technical university students

INTRODUCTION

English has become a lingua franca (Drożdżał-Szelest and Szczuka-Dorna, 2013; Phuong and Nguyen, 2019), therefore, it is gaining its popularity worldwide as a means of instruction in higher education all over the world. Researchers in the field of Second Language Learning have been interested in the role of English as a Medium of Instruction among different groups of students. What is more, some scholars have made attempts to define and describe what actually EMI refers to taking into consideration different perspectives and points of view. The current paper describes the outcomes of a small-scale study conducted in the Centre of Languages and Communication of Poznan University of Technology in the academic year 2021/2022. In the first part of this article the author focuses on literature review. The second part discusses the method, i.e. aims and research questions, participants as well as data collection and data analysis procedures. Finally, the results, discussion, implications and conclusions are presented.

LITERATURE REVIEW

It is beyond doubt that EMI is gaining its popularity all over the world. In line with this tendency, universities in Poland introduce EMI in their programmes. Vogel (2021: 88) claims that 'Introducing EMI does make the European University a more attractive place for international students'. Sawicka (2021: 91) suggests that

The main aim of implementing English Medium Instruction (EMI) is to internationalise the education on offer, particularly in higher education. Internationalising a university involves attracting foreign students, employing international faculty as well as preparing local students for the international world of education and employment.

It must be highlighted, however, that the labels given to EMI as well as its definitions are inconsistent and sometimes confusing (Briggs, Dearden and Macaro, 2018). As Macaro, Curle, Pun, An and Dearden (2017) point out in a great number of studies they researched the label that was used to refer to EMI was 'English medium instruction', 'English as *a* medium of instruction', 'English as *the* medium of instruction' or 'English-medium education'. There were also single cases of scholars using other terminology such as 'parallel-language education', 'English as a lingua franca', 'partial English medium', 'English content-based instruction' and 'English taught programmes'. Macaro et al. (2017) also claim that EMI is a term used ubiquitously geographically and usually is applied to higher education. In Europe, but not exclusively in Europe, however, it is labelled 'content and language integrated learning' (CLIL). In this paper the label 'English as a medium of instruction' is used and EMI is defined as '[...] the use of the English language to teach academic subjects (other than English itself) in countries or jurisdictions where the first language (L1) of the majority of the populations is not English' (Macaro, 2018: 19). It is interesting to note that previous research projects on EMI have generated rich descriptions of learners' and teachers' perceptions of EMI. They included the respondents' attitudes and perceived challenges or obstacles. Generally speaking, students' positive attitude towards EMI has been reported. For example, Galloway, Kriukow and Numajiri (2017) write that, according to the questionnaire surveys and interviews conducted among over 500 students at 12 higher education institutions and 28 staff members at 8 universities in Japan and China, students mostly are positively inclined towards EMI courses or programs, with nearly 90 per cent agreeing that EMI is appropriate at a university level. A similar outcome was reported in Kong and Wei's (2019) survey of almost 300 Chinese students. In the above-mentioned study, 70.3 per cent of the participants agreed with the statement 'EMI helps improve my English language proficiency'. What is more, Galloway

et al.'s (2017) research showed that, according to faculty members, EMI was beneficial for students' overall language knowledge and subject knowledge. Last but not least, 25 university teachers from Austria, Italy, and Poland in Dearden and Macaro's (2016) interview had a positive attitude towards EMI and believed that EMI could improve students' English.

METHOD

1 AIMS AND RESEARCH QUESTIONS

The study was conducted with the purpose of investigating students' perspectives on English as a Medium of Instruction (EMI) within the *Interpersonal Communication* course in English. It focused on a very distinctive group of learners, namely, technical university students who are expected to attain a high level of communication skills in English to be able to work successfully as engineers in the future. The following research questions (RQs) were addressed:

RQ1: How do the learners perceive the EMI course?

RQ2: What are the challenges faced by the students in the EMI classes?

2 PARTICIPANTS

The participants were 30 university students (12 females and 18 males), enrolled in the first year of a three-year BA programme. On average, they were 20.7 ($SD = 3.2$) years of age. As Figure 1 shows, most of the learners were Polish ($N = 20$) and others came from the following countries: India ($N = 2$), Azerbaijan ($N = 1$), Zimbabwe ($N = 1$), Rwanda ($N = 1$), Ukraine ($N = 2$), Saudi Arabia ($N = 1$), Nigeria ($N = 1$), Belarus ($N = 1$). When it comes to the students' mastery of the target language (TL), it could be characterized as falling somewhere between the B2 and C1 levels according to the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR, 2001). The learners' field of study was Sustainable Building Engineering and all the subjects were taught in English. The course led by the author of this paper was *Interpersonal Communication (Effective Presentation Skills)*. The students had 15 meetings with the teacher (30h) once a week.

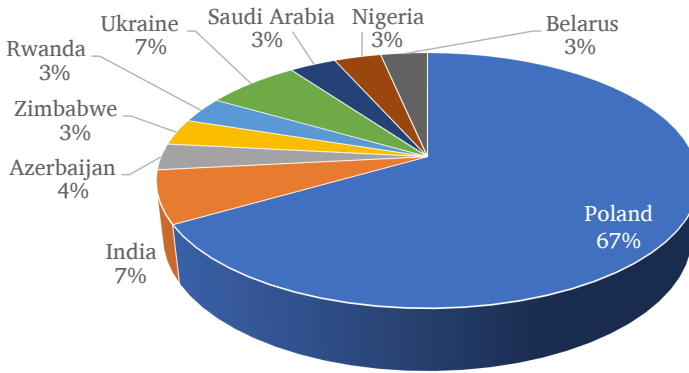


Figure 1 The participants of the study according to countries

The main objectives of the course were as follows:

- providing students with techniques for preparing and delivering an effective scientific and business presentation with analysis of the stages: content and organization, form and message, verbal and body language, audio-visual aids (with particular emphasis on the design, description and interpretation of graphs, diagrams, charts);
- providing the ability to implement and use databases and statistics efficiently;
- providing the ability to use source materials, i.e. respecting copyrights and prohibiting plagiarism;
- developing students' ability to cope with asked questions, participate in the panel discussion and interact with the audience.

The course programme is presented in Table 1.

Table 1 Course programme

Course programme	
1.	Introduction to the course of Interpersonal Communication
2.	Listening skills
3.	Speaking skills
4.	Non-verbal communication
5.	Preparing for public speaking: presentations
6.	Intercultural communication
7.	Students' presentations
8.	Students' presentations
9.	Feedback and assessment
10.	Summary of the course and final grades

DATA COLLECTION

In order to collect the requisite data, both quantitative and qualitative research instruments were utilized. They were designed for the purpose of the study by the author of this paper. They were as follows:

- *A background questionnaire* – this tool was composed of three parts:
 - Part I comprised items related to demographic information concerning the participants, such as their country of origin, sex, age, field of study, mother tongue as well as their self-evaluation of English proficiency.
 - Part II included 13 4-point Likert-scale items ranging from 1 (strongly disagree) to 4 (strongly agree) that referred to the students' perceptions of the EMI course they took part in.
 - Part III presented two open-ended questions pertaining to the greatest benefits and challenges of the EMI course.
- *Semi-structured interviews* – these were conducted with 6 volunteers and audio-recorded. The interviewees were asked the following questions which were further elaborated upon, depending on the responses:
 - Are you satisfied with the fact that you participated in the EMI course? If yes, why?
 - Did the course motivate you to develop your presentation skills?
 - What are the greatest benefits of such a course?
 - What difficulties did you experience during the course?
 - Which topic of the course was the most interesting for you and why?
 - If you could change/add something to the course, what would it be?

Due to the fact that some of the students participating in the research project came from other countries than Poland and all of the learners manifested high levels of foreign language proficiency, the background questionnaire and the interviews were conducted in English.

DATA ANALYSIS

The collected data were subjected to quantitative and qualitative analysis. The quantitative analysis involved descriptive statistics, which comprised calculating the mean and standard deviation values. When it comes to the qualitative analysis, first of all the data were transcribed. Then, they were thoroughly read in order to obtain a better picture of the available information. Finally, the data were read and re-read with the purpose of finding some regularly occurring issues.

RESULTS

1 QUANTITATIVE DATA

Table 2 shows the participants' responses to the EMI questionnaire items. As can be seen from the Table, the highest averages were for the following statements:

- 'I am confident in using English in classroom discussions'. ($M = 4.3$; $SD = 0.75$)
- 'Studying in the EMI class makes me more active and competitive'. ($M = 4.3$; $SD = 0.75$)
- 'Studying in the EMI class correlates with my being more open towards other cultures'. ($M = 4.3$; $SD = 0.8$)
- 'The EMI course helps me to prepare presentations in English'. ($M = 4.3$; $SD = 0.76$)
- 'I have no difficulty in delivering an oral presentation in English'. ($M = 4.3$; $SD = 0.8$)
- 'Delivering an oral presentation in English is a stressful experience for me'. ($M = 4.3$; $SD = 0.75$)

The lowest averages were for the following items:

- 'I have problems with understanding the academic teacher'. ($M = 1.63$; $SD = 0.8$)
- 'I cannot communicate effectively with the lecturer or express my ideas clearly in English'. ($M = 2.06$; $SD = 1.41$)
- 'I have difficulty in expressing my thoughts due to my limited English-speaking ability'. ($M = 2.06$; $SD = 1.01$)

Table 2 Descriptive statistics for the EMI questionnaire

($N = 30$)	Mean	SD
1. I am confident in using English in classroom discussions.	4.3	0.75
2. Studying in the EMI class makes me more active and competitive.	4.3	0.75
3. Studying in the EMI class correlates with my being more open towards other cultures.	4.3	0.8
4. The EMI course helps me to prepare presentations in English.	4.3	0.76
5. I have no difficulty in delivering an oral presentation in English.	4.3	0.8
6. Delivering an oral presentation in English is a stressful experience for me. If yes, why?	4.3	0.75
7. The EMI course helps me to develop my communication skills.	4.1	1.0
8. The EMI course helps me to understand other lectures at the university. If yes, why?	2.9	1.28

(N = 30)	Mean	SD
9. The EMI course can help me improve my learning motivation and interests in other cultures.	3.6	1.18
10. I have problems with understanding the academic teacher. If yes, why?	1.63	0.8
11. I have difficulty in expressing my thoughts due to my limited English-speaking ability.	2.06	1.01
12. I cannot communicate effectively with the lecturer or express my ideas clearly in English.	2.06	1.41
13. I am willing to take EMI courses in the future.	3.4	1.32

The researcher also asked the students to provide additional answers to some open-ended questions (items: 6, 8, 10). The responses presented in Table 3 and further are in the original wording of the students.

Table 3 Open-ended answers to items 6, 8, 10 of the questionnaire

Questions	Students' responses
6. Delivering an oral presentation in English is a stressful experience for me. If yes, why?	'It's always stressful to present something in front of crowd' 'I don't like public speaking' 'Every presentation is hard' 'I'm always stressed of public presentations' 'Simply pressure of public speech' 'I am stressed do talk to a large audience' 'I am worried that I will misspell something or forget a word' 'I am afraid that I'll make some mistakes and the audience won't understand me correctly and also because I have this thought in my mind that <i>it's not my first language</i> and I don't know some specific scientific words. But I am trying to <i>break this barrier</i> during this course' 'I'm afraid of other people's criticism' 'Because I started learning English only 10 months ago'
8. The EMI course helps me to understand other lectures at the university. If yes, why?	'Because we are learning useful phrases and words connected to our major' 'A lot of communications' 'We practise more English, so it is effective during other classes' 'Because English is one of the most commonly known language, and I know how to speak English' 'It enhances my presentation skills so even if I give presentations in other lectures I will have more confidence and knowing how to present a topic'

Questions	Students' responses
10. I have problems with understanding the academic teacher. If yes, why?	'Talking too quietly' 'Sometimes I have problems with understanding academic teachers because some of them has bad pronunciation and they do a lot mistakes so that's why not everything is always well understood' 'Not all of them but some of them it's really hard to get what they are saying maybe because English is their second language' 'Some of them have poor English'

As mentioned above, the participants of the study were also asked to provide answers to two open-ended questions. Some of the responses are presented below:

1. What is the greatest benefit of the EMI course?

- 'A chance to improve language skills related to the engineering field'
- 'To know new cultures and customs that are used in this country'
- 'A lot of speaking practice'
- 'It allows us to learn language which is connected with our field of study. We also learn skills and expressions which make my understating on others subjects better.'
- 'getting to know different cultures'
- 'I can meet people from all over the world'
- 'being able to communicate effectively with the teacher and your peers'
- 'It allows me to meet other English speakers especially in a country where English is not the official language'
- 'improving social interaction and encouraging connection between peers'
- 'Feel confident delivering presentations'

2. What is the greatest challenge of the EMI course?

- 'sometimes vocabulary is very difficult and I have to use a dictionary'
- 'to talk a lot'
- 'Presenting to a large audience of students'
- 'To stay confident'
- 'To understand people's view on the world, they all have different cultures'
- 'making a presentation in front of a group of people'
- 'What I can consider the greatest challenge of the course is the pronun-ciations. Our local accents is always in the way, therefore it is difficult for us to speak and pronounce English words properly'
- 'My personal problem would be presenting because I have stage fright'
- 'Time management'.

2 QUALITATIVE DATA

Apart from the data collected by means of the questionnaire, several of learners also took part in an audio-recorded interview. Some of the students' responses are presented below:

Question 1: Are you satisfied with the fact that you participated in the EMI course? If yes, why?

To be honest, The EMI course was my favorite class among all others. Classes were full of fun, and they were educating. I am so happy to complete this course because it taught me many things about the cultures around the world, people's body language and so on.

I was satisfied with participating in EMI course for I have gained more skills in terms of effective communications by: (1) Understanding how culture differences shape/influence communication; (2) Understanding different body languages and their interpretation in different parts of the world and of course how they also influence the communication; (3) Improving my communication skills in the team.

Just to mention few.

Question 2: Did the course motivate you to develop your presentation skills?

Yes, it definitely boosted my interest in preparing presentations. The teacher once asked us to prepare a presentation, and I was so amused while preparing it. Meanwhile, presenting it in the class was a little bit stressful, but later I found it enjoyable. I wish, I could prepare more presentations.

Question 3: What are the greatest benefits of such a course?

To my mind, the greatest benefit of this course is being aware of different cultures. Personally, I like travelling and having background from this course gives you some information which would make your trip easier and funnier. Besides that, as we talk and share our thoughts more, we get more confidence, which might be the best thing for introvert people.

Question 4: What difficulties did you experience during the course?

I had no difficulties (the most frequent answer)

Question 5: Which topic of the course was the most interesting for you and why?

The whole content of this course was really interesting to me but trying to rank them 'Culture difference' was the most interesting one to me. Because it helped to understand the cultures from different parts of the world, as we tried to have the real conversation with students from those different parts, and I gained a lot from those epic moments.

Question 6: If you could change/add something to the course, what would it be?

I would just wish that they could add this course to all circles/semesters. As you probably know, engineering is a difficult field of a study, However, students may get some fun through this course and make their university times more colorful.

DISCUSSION AND CONCLUSION

The present study aimed to address two research questions which concerned students' perceptions of the EMI course and challenges they potentially may face taking part in such classes. As to RQ1, it is clear that the participants of the study manifested a positive attitude towards the EMI course. It is in line with the findings of other scholars, e.g. Galloway et al. (2017), Phuong and Nguyen (2019), Yildiz, Soruç, and Griffiths (2017) or Kong and Wei (2019). As regards RQ2, the learners enumerated the following difficulties: vocabulary that can sometimes be difficult, presenting to large audiences, understanding different cultures, pronunciation and time management while preparing a public speech. Taking into account all the data collected by means of the questionnaires and interviews it seems that EMI is a promising area of research. However, it still has a number of unanswered questions. It might be interesting to conduct further research projects with a greater number of students from a larger range of disciplines or universities. The more so, the study reported in this paper was conducted in a university environment in Poland, but it would be interesting to know whether EMI students in different contexts encounter similar or different challenges and needs. Another useful line of inquiry could be connected with the perceived difficulties of EMI lecturers. In addition to this, taking into account personal interests of the present researcher, studies might be conducted to investigate whether learner variables (e.g. motivation or grit) affect the findings of the present study. Finally, a dynamic approach might investigate whether learners' perceptions of the EMI course and challenges vary over time.

REFERENCES

Briggs, J. G., Dearden, J. and Macaro, E. (2018) English medium instruction: Comparing teacher beliefs in secondary and tertiary education. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8 (3): 673-696.

[CEFR] *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment* (2001) Cambridge, UK: Cambridge University Press. Available from <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/level-descriptions> [Accessed on 5 June 2022].

Dearden, J. and Macaro, E. (2016) Higher education teachers' attitudes towards English medium instruction: A three-country comparison. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 6 (3): 455-486.

Drożdżał-Szelest, K. and Szczuka-Dorna, L. (2013) Students' perceptions of content and language integrated learning at selected technical universities in Poland. *Neofilolog*, 41 (2): 149-167.

Galloway, N., T. (2017) Internationalisation, higher education and the growing demand for English: An investigation into the English medium of instruction (EMI) movement in China and Japan. *University of Edinburgh*. Available from https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/H035%20ELTRA%20Internationalisation_HE_and%20the%20growing%20demand%20for%20English%20A4_FINAL_WEB.pdf [Accessed on 5 June 2022].

Kong, M. and Wei, R. (2019) EFL learners' attitudes toward English-medium instruction in China: The influence of sociobiographical variables. *Linguistics and Education*, 52: 44-51.

Macaro, E., Curle, S., Pun, J., An, J. and Dearden, J. (2017) A systematic review of English medium instruction in higher education. *Language Teaching*, 51 (1): 36-76.

Macaro, E. (2018) *English medium Instruction: content and language in policy and practice*. London: Oxford University Press.

Phuong, Y. H. and Nguyen, T. T. (2019). Students' perceptions towards the benefits and drawbacks of EMI classes. *English Language Teaching*, 12 (5): 88-100.

Sawicka, B. (2021) English for Specific Purposes, its place within English language teaching and its supporting role in English medium instruction. In L. Szczuka-Dorna and K. Matuszak (eds.) *English Medium Instruction at European Universities* (pp. 91-105). Poznań: Publishing House of Poznan University of Technology.

Vogel, T. (2021) Essentials of English as a medium of instruction. In L. Szczuka-Dorna and K. Matuszak (eds.) *English Medium Instruction at European Universities* (pp. 77-89). Poznań: Publishing House of Poznan University of Technology.

Yildiz, M., Soruç, A. and Griffiths, C. (2017) Challenges and needs of students in the EMI (English as a medium of instruction) classroom. *Konińskie Studia Językowe*, 5 (4): 387-402.

Edyta Olejarczuk obtained her Ph.D. in linguistics from the School of English at Adam Mickiewicz University, Poznań, Poland. She is a lecturer in the Center of Languages and Communication of Poznań University of Technology (Poznań, Poland). Her interests include individual learner differences in foreign language learning and teaching as well as soft skills training. She has authored several articles in edited volumes and journals. She acted as an assistant to the editor of the *Studies in Second Language Learning and Teaching* journal.

Email: edyta.olejarczuk@put.poznan.pl

SHIFT IN DISTANCE LEARNING AND ITS RELATED ENGLISH TERMINOLOGY IN THE CONTEXT OF EDUCATION DIGITALISATION IN LATVIA

JEVGEŅIJA SEĻIVANOVA and OLGA PAŠINSKA

University of Latvia, Latvia

Abstract. Distance education has been existing for decades; however, it has become prominent in the process of education digitalisation, and its popularity has boosted lately. In the course of time, the implication of the term *distance education* has been undergoing changes along with the technological developments in the sphere of education and the emergence of the Internet. As a result, such terms as *e-learning*, *online learning*, *distance learning* and *remote learning* have appeared. COVID-19 has made its adjustments in the sphere all over the world, including Latvia. Consequently, the above-mentioned distance education related terminology has been affected as well. Thus, the necessity to research the new implications of the terms has arisen. The goal of the current corpus-based research lies in the investigation of new implications of the terminology, influenced by COVID-19. To trace shifts in meaning over the last two decades, emphasising the changes brought by the current situation, such sources as research papers and online press were investigated. The data were collected and analysed with the help of the *AntConc* software. The results revealed that the terms have acquired new connotations and undergone shifts in their meanings. Moreover, they are used ambiguously, which has caused the necessity to clarify the distinctions and the application of stated terms. It was reached within the framework of the present research.

Key words: distance learning, terminology, Latvia, higher education, corpus

INTRODUCTION

Numerous fields of life have been affected by the pandemic situation. Education at its different levels has not been an exception. COVID-19 has caused dramatic changes at schools and higher education institutions. The changes also affected the form of learning. In less than no time, a study process was transferred to a distant mode of learning, when neither the majority of learners nor educators had been prepared for it and were forced to adapt to the new mode of education without proper preparation and training. Nevertheless, educators managed to adapt materials and teaching methods to the remote mode of learning with the aim to continue a study process. The rapid shift to a different mode of

education resulted in the appearance of new terminology as well as changes in meaning of the existing terms in the field of education.

Such terms as *distance learning/education*, *online learning/education*, *e-learning*, *remote learning/education* and other terms related to the new format of education as well as the concept of studying at a distance have existed for a long time and all of them have implied the idea of student and teacher separation in time and/or space (Bishop, Boling, Elen and Svihla, 2020: 38), independent studies (Simson, Zvacek and Smaldino, 2019: 107), high motivation due to its interactivity (Cleveland-Innes and Garrison, 2021: 50) and other numerous features characteristic of distance education (Simson and Seepersaud, 2019). However, these terms cannot be completely referred to the education mode implemented during the lockdown all over the world from 2020 till 2022. COVID-19 waves have led to the emergence of new terms, for instance, *emergency remote learning*, and cases of shift in the meaning, when the existing terms have obtained new connotations. Specifically, the terms *distance learning/education*, *online learning/education* and *e-learning/education* have been used when referring to any kind of a learning mode which implies studying at a distance, for example, from home or any other place, outside education institution, including the studies from home when schools and universities were forced to change the customary routine to a different way of instruction. The multiplicity of terms, absence of clear understanding of the differences between the concepts have resulted in the fact that the terms have been used interchangeably, with no differentiation when talking about both, real distance education and remote learning introduced during the COVID-19 outbreak.

In the context of the discussed situation, the present study aims at researching distance learning terminology, namely, such most widely-used terms as *distance learning*, *online-learning*, *remote learning* and *e-learning*, concentrating on their emergence, concept behind the term and connotation development/changes. In the context of the present research the terms *learning* and *education* were used interchangeably. In order to explore the issue, the following research questions were formulated:

1. What is the meaning of the terms *distance learning/education*, *e-learning*, *online learning/education* and *remote learning/education*?
2. What changes in meaning of the terms have taken place under the influence of COVID-19?
3. What are the new meanings and characteristics of the above-stated terms in the context of Latvia?

Intending to answer the stated questions, theoretical material on distance learning, its development as well as the emergence of new terminology was explored. To trace the shift in meaning over the last two decades, emphasising the changes brought by the current situation, such sources as research papers

and online press were investigated. The data were collected and analysed with the help of the *AntConc* software.

The scope of the terminology related to educational technology is very wide and it continues to change and develop since new concepts in the field of education arise. Some terms have disappeared and are not relevant to the present situation any longer. The pandemic the world has been experiencing for the last two years has led to the emergence of new terms related to technologies application in education. Despite a wide variety of the terms, the present research concentrates only on four of them: *e-learning*, *online learning*, *distance learning* and *remote learning*. The decision to select the indicated terms is explained by the fact that these terms appear to be the most appropriate and frequently used lately to refer to the form of education that had been adopted in order to ensure a continuous study process in secondary and higher education institutions in Latvia.

THEORETICAL BACKGROUND

The present part includes the definitions and characteristics of such terms as *distance learning/education*, *online learning/education*, *e-learning*, *remote learning/education* which are at the core of the present research.

The first term to be discussed is *e-learning*, which was introduced in the 1990s and has survived throughout decades due to its adaptability (Yang, 2020: 4). According to Clark and Mayer (2011: 8), what is known nowadays as *e-learning* is not new; its earlier versions have been successfully implemented as well. The concept has already been defined by many researchers in different ways; nevertheless, certain common features can be differentiated. Brown and Voltz (2005: 2) define *e-learning* 'as teaching and learning that are delivered, supported, and enhanced through the use of digital technologies and media'. It is also pointed out that *e-learning* is not solely about distance learning, it also refers to 'face-to-face [...] and mixed mode or blended delivery models' (ibid.). Clark and Mayer, in their turn, provide quite a concise definition of *e-learning*, stating that it is 'instruction delivered on a digital device such as a computer or mobile device that is intended to support learning' (Clark and Mayer, 2011: 7), this way, concentrating only on a single aspect of this non-traditional form of education. The idea of *e-learning* being delivered by means of technologies is supported by other academics, for instance, Babic (2012: 3) claims that the term implies 'learning and teaching using information and communications technology, or more broadly, e-learning technology'. Pontes, Silva, Guelfi and Kofuli (2012: 9) hold a similar view, stating that *e-learning* relates to the transfer of all kinds of knowledge using electronic devices for the purpose of teaching and learning. The scholars see technological advances as the reason for the widespread use of this form of instruction. However, it has to be noted that *e-learning* is not simply about technologies, rather it can be defined as 'an approach and

a particular pedagogy around the use of technology to support and enhance education' (Quinsee, 2012: 246). This definition is indicative of the broad notion of *e-learning* as an umbrella term that covers more than just the application of technology to learning but considers the nuances and subtleties around what that application means in practice for both learners and teachers. Thus, having familiarized with a range of definitions provided by academics at different periods of time, it can be stated that the concept of *e-learning* is quite complex and, as stated by Quinsee, exists on all levels of educational system and implies a wide range of learning activities, including the application of different kinds of gadgets, technological solutions, watching *Youtube* videos and many more. Thus, the scope of *e-learning* and what is implied by the term is very broad (ibid.).

The term *distance learning/education* appeared in the 1970s (Toth, 2015: 186). It implies an institution-based, formal type of education where an educator and students are separated in place and time or both of them; however, they are connected with the help of various interactive telecommunication systems (Schlosser and Simson, 2009: 1; Toth, 2015: 192; Yang, 2020: 2). There are two types of distance learning, synchronous and asynchronous. Synchronous distance learning means that a learning process takes place with the help of Web-based video systems, for example, *Zoom* or *MsTeams*. In its turn, asynchronous distance learning means that students decide themselves when and where to learn and when and where to access instructional materials (Simson et al., 2019: 9-10). *Distance education* is viewed as 'institution-based, formal education where the learning group is separated, and where interactive telecommunications systems are used to connect learners, resources, and instructors' (Schlosser and Simson, 2009: 1).

Distance learning possesses a number of characteristics among which there are the following ones: (1) it is institution based; (2) it implies separation of an educator and student; (3) it exploits interactive communications; (4) it includes sharing data to create learning experience (Simson and Seepersaud, 2019: 1-3). As concerns the first peculiarity, it implies that studies are conducted by a specific institution, which means that it takes place in an academic environment, and it has to be accredited. The second peculiarity, which is separation, either geographical or time, implies that an educator and students are in different locations or different time zones. The third peculiarity, interactive telecommunications, means that an educator and students are connected via different electronic media, for example, e-mail, with the aim to receive instructions and feedback. Interactive telecommunication can be of two types, synchronous, taking place at the same time, and asynchronous – at different times. The last characteristic to mention is the resources that permit a learning process to include different types of data, voice and video experience.

Distance teaching possesses a number of advantages and disadvantages. As concerns the advantages, they include flexibility in terms of both time

and space, affordability, student-centredness, interactiveness and modifiability (Simson et al., 2019: 107; Bishop, Boling, Elen and Svihla, 2020: 38; Al Rawashdeh A. Z., Mohammed, Al Arab, Alara and Al-Rawashdeh, 2021: 108; Cleveland-Innes and Garrison, 2021: 50). When it comes to the disadvantages, it is significant to mention that distant learning requires high level of self-discipline on students' side, technical issues, fewer possibilities for interaction, absence of a place where to study, delayed feedback and challenges for an educator in terms of the development of a distance learning course and their ability to adapt a study process to such type of learning (You and Kang, 2014; Edwards and McMillan, 2015; Kizilcec, Pérez-Sanagustín and Maldonado, 2017; Simson et al., 2019: 107; Bishop et al., 2020: 38; Rawashdeh A. Z. et al., 2021: 108-109).

The explosion of the popularity of the Internet in 1991 influenced the field of education. Therefore, in the 1990s, the notion of *online learning/education* was prospering. *Online learning* implies that a learning process is delivered by the web-based or Internet-based technologies, and all learning materials are displayed there (Toth, 2015: 210; Yang, 2020: 4). For this reason, the terms *web-based learning* and *networked/Internet learning* are often used interchangeably with *online learning*.

Online learning possesses a number of characteristics among which there are the following ones. First of all, it takes place only on content delivery platforms (Carhill-Poza and Williams, 2020), such as *Moodle*, *Canvas* or others. As concerns the format, a study process in online learning can be both synchronous and asynchronous (Schwarz, Barbosa, Crawford and Luck, 2021: 46). Synchronous format refers to the one that ensures classroom participation in real time, while asynchronous is the type of studies when students are separated both in time and place (ibid.: 47). Another characteristic refers to its content design. In order to keep students' attention, a variety of information sources and modes are expected to be used in online classes, among which, besides traditional means such as PowerPoint presentation, there are interactive multimedia, interactive 3D modelling (Davis and Frederick, 2020). One more feature relates to the methods that are usually used in this type of learning. According to Isaias, Demetrios and Sampson (2020: 179), they have to be aimed at a dynamic environment. For this reason, such types of work as collaboration and discovery learning are much appreciated (ibid.). Among the above-mentioned aspects, there are different ways of assessment. Assessment typically takes place with the help of different virtual platforms, such as *Kahoot it*, *Quizlet* or others.

As any type of learning, online learning has its own advantages and disadvantages. As concerns the advantages, it includes media diversity, easy navigation of study resources, comfortable communication and low cost (Yuhanna, Alexander and Kachik, 2020: 14). However, there are also a number of disadvantages, including incompatible materials, copyright issues, issues related to technological illiterateness, absence of Internet connection (ibid.: 1).

Finally, the term *remote learning* is to be discussed within the framework of the given study. The concept of *remote learning* has become especially prominent since 2020 as the only way to provide non-continuous flow of the study process. Various resources demonstrate that the term *remote learning* is used interchangeably with distance and online modes of learning, thus creating ambiguity in the related terminology application. *Remote learning* and different modes of distance learning do share certain common features, for instance, student – teacher separation, students' independent work, application of technologies, nevertheless, certain differences can be pointed out. According to Ray (2020: 4), one of the major differences between *online* and *remote learning* lies in the fact that *remote education* is a mode of learning that is switched to when the necessity arises, for example, the case of the pandemic. Thus, all face-to-face components are transferred online with the goal to ensure a continuous study process. In this case, such factors as preparedness, available tools and learners support infrastructure play an important role (ibid: 4). The scholar highlights such a sufficient benefit of *remote learning* as the opportunity for students and teachers to remain connected and be engaged in the content while working from their homes (ibid.). Another distinction between *remote learning* and other forms of non-traditional forms of education is included in the employed curricula. Ray states that during the *remote learning* process no specially designed curriculum is applied, rather the existing one, developed and approved for traditional face-to-face education, is adopted; the goal of the teacher or institution is to make the remote study process '...as seamless as possible in covering the curriculum and to cause as little disruption as possible to lesson and unit flow' (ibid.: 14). Another feature differentiating *remote learning* from other forms of non-traditional learning relates to the role of instructors and teachers in the study process (Bozkurt, 2020; Ray, 2020; Reich, Buttner, Fang, Hillaire, Hirsch, Larke, Littenberg-Tobias, Moussapour, Rapier, A., Thompson and Slama, 2020). To specify the role of the teacher, it can be claimed that they 'play two major roles: curating asynchronous curriculum and providing regular feedback, coaching, and support' (Reich et al., 2020: 2). Thus, the role of the teacher/instructor is of utmost importance in the remote learning process and they have to possess a certain set of skills to be able to manage remote studies in an efficient way. Technologies, as another essential component of all non-traditional forms of education, play a vital role since specifically various technological solutions allow remote study to take place in its best possible way. Nevertheless, 'availability of technology is a necessary but not sufficient condition for effective remote learning, as it needs to be suited to the context in which it is deployed. Finally, engaged learners 'whose engagement depends on intrinsic motivation, teacher and technology effectiveness' (Muñoz-Najar et al., 2021: 4) is one of the essential characteristics of *remote learning*.

METHODOLOGY

The aim set at the beginning of the research determined the research methodology, namely, a corpus-based quantitative and qualitative analysis. Two DIY corpora allowed us to observe the prevailing definitions as well as the context of the investigated terms before and during the COVID-19 outbreak, this way, tracing the shift in meaning.

The developed corpora possess the following characteristics:

- 1) they are monolingual, since they are limited to the English language;
- 2) written, since only articles were collected;
- 3) specialised, since they are focused on specific terminology;
- 4) synchronic, since they contain texts from the specific periods, namely, pre-COVID-19 and COVID-19;
- 5) and annotated at the lexical level to ascertain the use of the terminology in the pre-COVID and COVID-19 discourse.

The corpora were created by means of such an instrument as *AntConc* (version 4.0). In order to reveal the definitions and the context the investigated terms are applied in, research papers and online press articles published in Latvia in the time period from 2003 to 2022 were selected. The corpus data were initially transferred in the format of a plain text, namely, UTF-8 format. The articles and publications containing the terms *distance learning/education*, *online learning/education*, *e-learning* and *remote learning/education* were downloaded from a wide range of online journals and magazines as well as online press sources, namely, news portals, available in Latvia. The journals and news portals were not pre-selected; the criteria of the publications and articles selection were as follows:

- 1) the presence of the above-mentioned terminology;
- 2) their relevance to the education in Latvia;
- 3) the publications in the time period from 2003 to 2022.

Overall, 50 research papers and articles were collected. As mentioned previously, to trace the possible shift in the meaning of the terms, two corpora have been compiled. Thus, Corpus 1 contains articles and publications published before the COVID-19 period, namely, in the time period from 2003 to 2020 (till March). Corpus 2 contains articles and research papers published in the time period from 2020 (from March) till 2022. The created corpora contain a total number of 214 327 tokens.

The terms were analysed applying corpus linguistics methodology: frequency lists were produced, and further the contextual analysis of the terms was conducted by the extraction of the concordance lines and examination of the context the terms are applied in.

RESULTS AND DISCUSSION

The analysis of the terminology used in the online press and scientific articles in the pre-COVID-19 and COVID-19 time was performed. The first step of the analysis was focused on compiling frequency lists. The results were obtained through *n-grams*. It allowed us to observe what the most frequently used terms in the time period from (1) 2003–2020 (till March) and (2) 2020 (from March) – 2022 were (see Table 1). The second step in the present research was to trace the contexts in which the terms appear and this way identify the characteristics of these types of learning/education in the settings of Latvia. The last step under consideration was a comparison of shifts in the application of the terminology, if any.

Table 1 Frequencies of the *e-learning* related terminology

Terms	Pre-COVID 19	COVID 19
Distance learning	240	154
Distance education	340	10
E-learning	461	112
Online learning	62	43
Online education	11	6
Remote learning	0	400
Remote education	0	9

The first terms under consideration are the ones used in the pre-COVID-19 time. Table 1 demonstrates that the terms *distance learning/education* were actively used before the COVID-19 crisis took place. There are 580 occurrences of these terms in the online press of Latvia and in the articles related to education in Latvia. It was ascertained that before the COVID-19 time they were used to refer only to higher and vocational education, but not schools. In the examined articles such type of learning/education is viewed as affordable, which means that it does not require very high costs. Also this mode of learning before COVID-19 is viewed as a flexible one; it means that students can adapt to a study process easily taking into account their lifestyle. In addition, the authors of the examined articles typically associate this type of learning with part-time studies, which, in its turn, are tightly connected with the previously-mentioned characteristics – flexibility and convenience. As concerns teaching approaches, it was established that this type of learning exploits a student-centred approach; educationalists take a passive role, since they are just mediators. In reference to teaching tools used in this type of learning, it has to be highlighted that it exploits a variety of e-technologies. The majority of scholars and educationalists also agreed that distance learning

definitely brings international experience, since it creates international environment. They also emphasise that when choosing this type of education, students have to be aware that it requires a high level of motivation.

The next term under consideration, which is *e-learning*, occurred in the pre-COVID-19 corpus 461 times. Before the COVID-19 pandemic broke out, it was related purely to life-long learning, which denotes that it is aimed only at adults. It is considered that one of its greatest strengths is that this type of education enables students to overcome timing, attendance and travel difficulties. The researchers also agreed that it integrates digitally delivered content, services and support; for this reason, developed digital competence is required. However, these are not the only skills that are required from students. Students' self-discipline is also highly important. It also has to be highlighted that such type of learning exploits a student-centred approach, which means that these are the students who take an active part in a study process, and an educator just regulates it.

Online learning/education appears to be the next term in the focus of the present research, with just 73 occurrences in the compiled pre-COVID-19 corpus. In the analysed articles their authors claim that this type of learning is mostly referred to informal education. They also emphasise that it gives opportunities for long-life learning. Similar to *distance learning/education* and *e-learning*, this format is viewed as flexible, since students can adapt and choose any space and time. It is also claimed that it is impossible to carry out *online learning/education* without the Internet. Interestingly, in the analysed articles it is used interchangeably with such terms as *distance learning/education* and *e-learning*. Although they have some common characteristics, they are not identical. In addition, the COVID-19 pandemic has given new implications to the term. In this period, it was referred as the online format of traditional learning. Respectively, it has become the substitution of onsite studies when offsite classes cannot be held due to the COVID-19 pandemic. It means that it has preserved the characteristics of traditional offline classes.

The last but not least important term to consider is *remote learning/education*. It is noteworthy that in the context of Latvia, it has not been identified in the texts written in the timespan from 2003 till 2020 (till March). The exploitation of this term was noticed only after the outbreak of COVID-19.

At this point it is essential to analyse the use of the same terms appearing in the online press of Latvia and articles during the COVID-19 outbreak. As it is demonstrated in Table 1, the term *remote learning/education* was used quite extensively during the COVID-19 time in the investigated research articles and online press, namely, 400 occurrences were observed in the materials published during the COVID-19 outbreak. This fact can be explained by the rapid shift from traditional mode of learning to studying from home and *remote learning/education* being the only form of education at that time. The process of remote studies lasted for nearly two years for higher education institutions, whereas the situation in

secondary education institutions was different, where remote and traditional study processes were combined. There were periods of time when younger learners were forced to study solely from home, whereas at some points they were allowed to go to school. Taking into account the topicality of the concept of *remote learning/education*, it explains such a frequent use of the term in online press, however, mostly in scientific publications, since a lot of research devoted to various aspects of education during COVID-19 has been conducted. The contextual analysis of the term was performed; its results revealed that apart from definitions of the term found in the corpus, numerous difficulties and challenges faced during the remote study process were discussed, namely, unpreparedness, Internet connection issues, learner engagement, the application of various digital solutions in order to provide continuous flow of the study process. Features characteristic of *remote learning/education*, which are covered in the theoretical background of the article, as well as skills necessary to perform successfully in this study mode are also extensively described, in particular, the presence of digital skills and the ability to study independently are thoroughly discussed. Consequently, the analysis of the theoretical background and the compiled corpus allows defining *remote learning/education* as a form of full-time studies that takes place with the aid of various electronic devices and is suitable for specific or emergency situations, such as COVID-19, implying the use of technologies and digital tools. It includes such essential features as the availability of equipment, appropriate materials preparation, the development of digital skills, provision of the access to necessary study information as well as support for learners, especially the younger ones.

The second frequently used term is *distance learning/education*, with 154 occurrences in the compiled COVID-19 corpus. Such frequency of the term used during the pandemic can be explained by the fact that *distance learning* is not a new concept which had been implemented into the study process in many education institutions long before the COVID-19 outbreak. Consequently, it cannot be fully referred to the form of education implemented during the pandemic situation in Latvia when all schools and universities were forced to work remotely. Nevertheless, the term occurs in the collected research papers and online press. Contextual analysis revealed that *distance learning* is used interchangeably with the term *remote learning*, thus making the two terms synonyms. However, the investigation of the theoretical material proved that these are two different concepts sharing, though, some common features, namely, students-teachers separation, students' independent work, the availability of necessary equipment, implementation of technologies and tools. What makes the two concepts different is distance learning programmes that are initially planned as distant including all the components characteristic of this type of studies, whereas *remote learning* follows the curricula initially designed for onsite studies. It has to be kept in mind that *remote learning/education* was only a solution to the emergency situation the country faced. Having analysed the context of the publications and

online press articles, it can be claimed that the term *distance learning/education* started to be utilized also in the context of the pandemic in Latvia as a synonym to *remote learning/education* and, thus, has obtained a new connotation, implying that the term is also used when referring to the mode of learning that took place during the COVID-19 waves and, as a result, has acquired features characteristic of the remote mode of studies.

The following term under consideration is *e-learning* with 112 occurrences in the compiled COVID-19 corpus. The analysis of the term sheds light on the context the term is used in, which mostly refers to higher education and, in some cases, vocational and adult education. Nonetheless, some occurrences of the term in reference to secondary education are also present, particularly in the context of the pandemic. Consequently, the interchangeable use of the terms *remote learning/education* and *e-learning* is obvious, meaning that no distinction was made between the terms when referring to the education mode implemented in Latvia during the COVID-19 outbreak and both terms were applied synonymously.

The term *online learning/education* is the least frequently used term in the analysed publications and online press, namely, only 43 occurrences were detected. The analysis of the corpus revealed that it is utilised as a general term when referring to the form of education that took place in Latvia during the pandemic. It is used when referring to different contexts, namely, higher education, adult and vocational education, the form of education during the pandemic and, in connection with it, also secondary education. The contextual analysis of the compiled corpus revealed that the term is even regarded as a method for acquisition of education remotely, which again confirms that the terms *online learning/education* and *remote learning* are used interchangeably. Thus, it can be stated that the term has acquired a new connotation, specifically has become close in meaning to the concept of *remote learning/education*.

Referring to the terms *e-learning* and *online learning/education*, it can be stated that the performed analysis of the corpus allows us to summarise the application of terms. Specifically, it can be claimed that *e-learning* and *online learning/education* are the forms of non-traditional education employed in higher, secondary as well as vocational education and due to their interchangeable use, they have acquired the features characteristic of the concept of *remote learning/education* and obtained a new connotation.

CONCLUSIONS

The investigation of the created corpora containing the scientific and online press articles published in Latvia in the time period from 2003 till March 2020 enabled us to make the following conclusions. First of all, it was revealed that the researched terms have been often used interchangeably and inappropriately. Specifically, the terms *online learning/education*, *e-learning* and *distance learning/*

education have acquired the features characteristic of the concept *remote learning/education* and were used synonymously in many cases. It has to be specified that these concepts are not the same and the awareness of their distinctions allow applying the terms appropriately.

Another finding reveals that *online learning/education*, *e-learning* and *distance learning/education* were used in the pre-COVID-19 time to refer to adult/long-life/vocational education; whereas, after March 2020 they have been actively exploited to refer to primary and secondary school education. It has to be highlighted that they were implemented in the emergency situation without understanding the difference between the researched concepts.

In relation to the term *remote learning/education*, it can be stated that it has been extensively used in the context of the COVID-19 pandemic in Latvia denoting the education mode that was predominant during that period of time; however, it was not referred to in the investigated articles by the educationalists of Latvia before the COVID-19 pandemic.

The last but not least important finding of the present research shows that the terms *distance learning/education*, *e-learning* and *online learning/education* have acquired new connotations and features that are characteristic of the term *remote learning/education*.

Despite the small number of the articles and terms in the sample selected, the findings could be treated as useful for analysing other pre- and COVID-19 articles, including the above-stated terminology, and researching the issue. In order to make wider generalisations, the number of articles and terms should be increased to fully explore the issue.

ACKNOWLEDGEMENTS

Actual study is a part of European Social Fund project No 8.3.6.2/17/I/001 “Monitoring the Quality of Education Establishment and Implementation of the Quality Monitoring System”.

REFERENCES

- Al Rawashdeh, A. Z., Mohammed, E. Y., Al Arab, A. R., Alara, M., Al-Rawashdeh, B. (2021) Advantages and disadvantages of using e-Learning in university education: analyzing students' perspectives. *The Electronic Journal of e-Learning*, 19 (2): 107-117.
- Babić, S. (2012) Factors that influence academic teacher's acceptance of e-learning technology in blended learning environment. In E. Pontes, A. Silva, A. Guelfi, and S. T. Kofuli (eds.) *E-learning – Organisational Infrastructure and Tools for Specific Areas* (pp. 5-15). Rijeka: InTech.
- Bishop, M. J., Boling, E., Elen, J. and Svihla, V. (ed.), (2020) *Handbook of Research on Educational Communications and Technology: a project of the association for educational communications and technology*, 5th ed. Springer: Cham.

Bozkurt, A. (2020) A global outlook to the interruption of education due to COVID-19 pandemic: Navigating in a time of uncertainty and crisis. *Asian Journal of Distance Education*, 15 (1): 1-126.

Brown, A. R. and Voltz, B. D. (2005) Elements of effective e-learning design. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 6 (1): 1-10.

Carhill-Poza, A. and Williams, T. P. (2020) Learning ‘Anytime, anywhere?’ The imperfect alignment of immigrant students’ experiences and school-based technologies in an urban US High School. *Comparative Education Review*, 64 (3): 428-450.

Clark, R. C. and Mayer, R. E. (2011) *E-learning and the Science of Instruction*. San Francisco: Pfeiffer.

Cleveland-Innes, M. F. and Garrison, D. R. (2021) *Introduction to Distance Education. Understanding Teaching and Learning in New Era*, 2nd ed. Oxford: Taylor and Francis.

Davis, T. and Frederick, T. V. (2020) The impact of multimedia in course design on students’ performance and online learning experience: A pilot study of an introductory educational computing course. *Online Learning*, 24 (3): 147-162.

Edwards, D. and McMillan, J. (2015) *Completing University in a Growing Sector: Is equity an issue? Report submitted to the National Centre for Student Equity in Higher Education, Australia*. Australian Council for Educational Research (ACER), Melbourne, Australia.

Isaias, P., Demetrios, G. and Sampson, D. (2020) *Online Teaching and Learning in Higher Education*. Cham: Springer.

Kizilcec, R. F., Pérez-Sanagustín, M. and Maldonado, J. J. (2017) Self-regulated learning strategies predict learner behaviour and goal attainment in Massive Open Online Courses. *Computers & Education*, 104: 18-33.

Muñoz-Najar, A., Gilberto, A., Hasan, A., Cobo, C., Azevedo, J. P. and Akmal, M. (2021) *Remote Learning during COVID-19: lessons from today, principles for tomorrow*. International Bank for Reconstruction and Development. Washington: The World Bank. Available from <http://documents.worldbank.org/curated/en/160271637074230077/Remote-Learning-During-COVID-19-Lessons-from-Today-Principles-for-Tomorrow> [Accessed on 10 March 2022].

Pontes, E., Silva, A., Guelfi, A. and Kofuli, S. T. (2012) *E-learning – Organisational Infrastructure and Tools for Specific Areas*. Rijeka: InTech.

Quinsee, S. (2012) E-learning (m-learning). In P. Jarvis and M. Watts (eds.) *Routledge International Handbook of Learning* (pp. 246-253). New York: Routledge.

Ray, K. (2020) The just in time playbook for remote learning. *Magazine Tech & Learn*, Special report: April. Available from Tech and Learning (tamu.edu) [Accessed on 20 March 2022].

Reich, J., Buttimer, J. B., Fang, A., Hillaire, G., Hirsch K., Larke, L. R., Littenberg-Tobias, J., Moussapour R. M., Napier, A., Thompson, M. and Slama R. (2020) *Remote Learning Guidance from State Education Agencies During the COVID-19 Pandemic: a first look*. Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology.

Schlosser, L. and Simson, M. (2009) *Distance Education: definition and glossary of terms*, 3rd ed. Charlotte, NC: Information Age Publishing.

Simson, M. and Seepersaud, D. J. (2019) *Distance Education: definition and glossary of terms*, 4th ed. Charlotte, NC: Information Age Publishing.

Simson, M., Zvacek, S. and Smaldino, S. (2019) *Teaching and Learning at a Distance Foundations of Distance Education* 7th ed. Charlotte, NC: Information Age Publishing.

Swartz, S., Barbosa, B., Crawford, I. and Luck, S. (eds.), (2021) *Developments in Virtual Learning Environments and the Global Workplace*. Pennsylvania: IGI Global.

Toth, T. (2015) *Technology for Trainers*, 2nd ed. Alexandria, VA: ATD Press.

Yang, N. (2020) *eLearning for Quality Teaching in Higher Education: teachers' perception, practice and intervention*. Beijing: Springer.

You, J. W. and Kang, M. (2014) The role of academic emotions in the relationship between perceived academic control and self-regulated learning in online learning. *Computers & Education*, 77: 125-133.

Yuhanna, I., Alexander, A. and Kachik, A. (2020) Advantages and disadvantages of online learning. *Journal Educational Verkenning*, 1 (2): 13-19.

SOURCES ANALYSED


O'Keefe, A. and McCarthy, M. (ed.), (2010) *Routledge Handbook of Corpus Linguistics*. London: Routledge.

Tzafilkou, K., Perifanou, M. and Economides, A. A. (2021) Development and validation of a students' remote learning attitude scale (RLAS) in higher education. *Education and Information Technologies*, 26: 7279-7305.

Jevgenija Seļivanova (Master of Humanities in Philology) is currently doing her PhD at the University of Latvia. She specialises in distance education and educational digital environment. Her research relates to distance learning and its numerous aspects. The main goal of the research involves the development of guidelines for effective online language courses in higher education institutions.

E-mail: jevgenija_s@inbox.lv

Olga Pašinska (Master of Humanities in Philology) is a PhD student in Applied Linguistics at the University of Latvia and ESP educationalist. Her research interests include language acquisition at tertiary level and ESP. The goal of her doctoral research is the development of linguodidactic guidelines for the enhancement of ESP students' interactional competence. She is a member of FORTHEM Alliances Steering Committee and Multilingualism in Higher Education Lab.

 <https://orcid.org/0000-0002-7799-8900>

E-mail: olgapashinskalv@gmail.com

DIRECTIVE SPEECH ACTS IN THE STORY *TELL THE TRUTH ...* BY NICHOLASA MOHR

ȚIGRIȘ SIMONA-LUIZA

University of Bucharest, Romania

Abstract. The story *Tell the Truth...* is part of the book *el Bronx Remembered* which was written by Nicholasa Mohr, the first Nuyorican woman who had her literary works published in the United States of America. *El Bronx Remembered* was first published in 1975 and it draws attention to the ‘Great Migration’ of Puerto Ricans to New York in the 1950s. The stories reflect the hardships of Puerto Rican migrants through the eyes of characters who are children, teenagers and young adults. The story *Tell the Truth...* depicts a conversation between a lawyer, Mr. Crane, and Vickie, a 13-year-old teenager. The purpose of this article is to identify the type and structure of the directive speech acts that the lawyer uses strategically in order to persuade the teenager to confess to her mother’s alleged involvement in illegal activities. Bach and Harnish’s (1979) classification of speech acts will be taken into account in the methodology, as well as Blum-Kulka and Olshtain’s (1984) description of the linguistic realization patterns of requests. Brown and Levinson’s (1987) Politeness Theory is taken into consideration, too. Supportive moves (Placencia, 2020) and hedges (Fraser, 2010) are identified in the conversation as well. Moreover, the analysis also reveals if adjacency pairs (Schegloff, 2007) are formed through the teenager’s answers. Mr. Crane uses requestives, questions and requirements in his initiating interventions. He resorts to directives in the form of *yes/no* questions and he also uses negations in their structure. He uses multiple directives that follow one another so as to put pressure on the teenager. The lawyer threatens the teenager’s negative face, while the teenager threatens the lawyer’s positive face. It can be noticed that he can rarely assign her the turn, so the adjacency pairs *question-answer* and *request-granting/rejection* are seldom formed. The story *Tell the Truth...* could be considered a story in which both characters do not tell the truth, as various speech acts infringe on the sincerity condition.

Key words: pragmatics, Conversation Analysis, directive speech acts, Nuyorican literature, locution, illocution

INTRODUCTION

Directive speech acts have been widely studied in recent years in various languages and from diverse perspectives. By way of illustration, requests have been analyzed from the perspective of the relationship between interlocutors (Placencia, 2008; Craven and Potter, 2010), from the perspective of subtitling (Pedersen, 2008), in

film discourse (de Pablos Ortega, 2020), as well as in a variety of other types of discourses. Their realization patterns have been analyzed from a cross-cultural point of view (Blum-Kulka, House and Kasper, 1989; Márquez-Reiter, 2000) or within the framework of interlanguage pragmatics (Schauer, 2006). Dixon (2015) focuses in his study on how children use strategies to obtain and keep objects in play areas. The story *Tell the Truth...* has been selected for this case study because it reveals how an adult uses strategically different directive speech acts in order to obtain information from a child.

Nicholasa Mohr is a Nuyorican writer who was born and raised in el Barrio (New York). She is part of the Nuyorican movement which was promoted by Puerto Ricans who were poets, musicians, writers and artists and who were born or who had come to New York at a young age. The movement flourished in the 1970s as it decried the social, economic and political issues with which Puerto Ricans were confronted in the United States (Online 1). She militates against racial discrimination, but also against certain Puerto Rican cultural aspects which are oppressive to women. She is renowned for her books dedicated to young adults. *Nilda* (1973), *el Bronx Remembered* (1975), *In My Own Words: growing up inside the Sanctuary of my Imagination* (1994) and *A Matter of Pride and Other Stories* (1998) are just some of her best known writings (Online 2). Puerto Rico has been an unincorporated territory of the U.S. since 1899. Its official denomination is the Commonwealth of Puerto Rico. It had been earlier a Spanish colony (1493-1898).

El Bronx Remembered (1975) comprises 11 stories and a novella in which the experiences of Puerto Ricans living in New York in the 1950s are described. New York had been a melting pot for Italians, Jews, Armenians and Irish immigrants. Puerto Ricans were enduring hardships and were struggling to survive. In these stories, children and young adults learn how to face challenges and prove to be resilient (Online 3). After the mass migration that occurred in the 1950s, '[...] Puerto Ricans have so outnumbered all other Latinos as to have served the prototype (or archetype, but certainly the stereotype) of Latino/Hispanic/Spanish New York' (Flores, 2000: 141). The story *Tell the Truth...* describes a conversation between Mr. Crane, a lawyer, and Vickie, a thirteen-year-old Puerto Rican teenager. He tries to persuade her to confess to having seen a package of drugs in her family's apartment. Mr. Crane's real purpose is to bring charges against her mother, although he pretends to represent their interests.

The purpose of this paper is to analyze within the framework of pragmatics and Conversation Analysis the directive speech acts performed by Mr. Crane, the lawyer, through which he specifically tries to elicit information from the teenager about the deeds of her mother. The lawyer performs directives in initiating interventions that try to obtain the confession of the teenager in reactive interventions. Since the topic is very delicate, how does he articulate directive speech acts in order to be persuasive? How are they structured? Firstly, the type of

directive speech act will be identified according to the taxonomy of directive speech acts drawn by Bach and Harnish (1979: 47-49). Secondly, the structure of the speech acts which are requests will be analyzed depending on the level they are performed (Blum-Kulka and Olshtain, 1984: 201). This paper also engages with the following research questions: (1) Do the performed directive speech acts contain any mitigating linguistic features? (2) Are directives preceded or followed by other speech acts that act as supportive moves? (3) Do the initiating interventions that contain directives have the desired perlocutionary effect so as to cause the expected reactive interventions? (4) Do they form adjacency pairs? (5) Do the characters use any politeness strategies?

THEORETICAL BACKGROUND

Within the field of pragmatics, the act of saying implies also carrying out an action. Language is action. Every day we perform actions such as promises, requests, apologies, etc. We perform speech acts. Throughout time, various classifications of speech acts were made. Austin (1962: 150) was the first philosopher of language to make a classification of speech acts according to their illocutionary force. He divided them into verdictives, exercitives, commissives, behabitives and expositives. Austin (1962: 108) also differentiated between the locutionary act (the propositional content with sense and reference), the illocutionary act (the force of the speech act such as informing, warning, etc.) and the perlocutionary act (the effect that is achieved by saying something: convincing, deterring, etc.). Later, as illocutionary categories overlapped in Austin's classification, Searle (1979: 12-20) refined it by dividing speech acts into assertives (representatives), directives, commissives, expressives and declarations. However, in our analysis, the taxonomy drawn by Bach and Harnish (1979) will be taken into consideration, as they refine even more the category of directive speech acts by providing sub-categories. They classify illocutionary acts in terms of expressed attitudes. Bach and Harnish divide communicative illocutionary acts into constatives, directives, commissives and acknowledgements. 'Directives express the speaker's attitude toward some prospective action by the hearer and his intention that his utterance, or the attitude it expresses, be taken as a reason for the hearer's action' (ibid.: 41). They divide directives into the following sub-categories: requestives, questions, requirements, prohibitives, permissives and advisories. The classification distinguishes directives which are requestives (requests) from directives which are questions. 'Questions are special cases of requests, special in that what it is requested is that the hearer provide the speaker with certain information' (ibid.: 48).

'[...] Illocutionary intents are fulfilled if the hearer recognizes the attitudes expressed by the speaker, types of illocutionary intents correspond to types of expressed attitudes' (ibid.: 39). However, the speaker might occasionally not have the attitude expressed and may not be sincere. Nevertheless, insincerity

does not hinder illocutionary or communicative success (ibid.). In the story *Tell the Truth...*, the lawyer is not sincere when he performs certain speech acts.

Blum-Kulka and Olshtain's (1984: 202) request strategy types will be taken into consideration in the analysis of the directives performed by the lawyer that can be classified as requests. In their article, Blum-Kulka and Olshtain (1984: 201) note that requests are performed on three levels: the explicit level (the most direct one by way of imperatives), the conventionally indirect level (for example, through reference to contextual preconditions for the realization of the request) or on the nonconventional indirect level (by partial reference to the object or reliance on some contextual clues). By comparing requests in various languages, they identify various types of request strategy types. Directives are classified into nine types in accordance with the strategy the speaker turns to. According to their findings, requests are mood derivable ('Leave me alone'), scope stating ('I really wish you'd stop bothering me'), locution derivable ('Madam, you'll have to move your car') or they can be carried out through explicit performatives ('I'm asking you not to park the car here'), hedged performatives ('I would like you to give your lecture a week earlier'), language specific suggestory formula ('How about cleaning up?'), reference to preparatory conditions ('Could you clean up the kitchen, please?') or through making strong hints ('You've left this kitchen in a right mess') or mild hints ('I'm a nun') (Blum-Kulka and Olshtain, 1984: 202). Hints can be understood within the context in which they are performed. It would be interesting to see if the lawyer prefers certain types of request strategies. Searle (1975: 64-67) illustrates various groups of sentences that are conventionally used in the performance of indirect directives.

Directive speech acts threaten the *face* of the interlocutor. Face is 'the public self-image that every member wants to claim for himself' (Brown and Levinson, 1987: 61). According to Brown and Levinson (ibid.), there are two types of face: *negative face* (it is related to personal preservation, freedom of action and freedom from imposition) and *positive face* (the desire to be approved of and appreciated by other interactants). Sociological factors such as relative power, social distance and the ranking of the imposition determine the level of politeness involved in performing a face-threatening act (ibid.: 15). By making requests to the teenager, the lawyer threatens her negative face. Directives are face-threatening speech acts because they make an imposition on the interlocutor.

During their conversation, the lawyer tries to give the turn to the teenager. Each turn is represented by an intervention that comprises various utterances. The latter contain speech acts (Briz, 1998: 52). Initiating interventions that contain directive speech acts try to trigger the next turn. The adjacency pair is composed of two turns, it is performed by different speakers and the two turns are relatively ordered and they are placed one after the other (Schegloff, 2007: 13). There are *first pair parts* such as questions, invitations, requests, offers, etc. and *second pair parts* such as rejections, agreements, acknowledgements, etc. 'Adjacency pairs

compose pair *types*; types are exchanges such as greeting-greeting, question-answer, offer-accept/decline and the like' (ibid.). An acceptance of an invitation is considered to be a preferred response in an adjacency pair, while a refusal is considered to be a dispreferred answer. Dispreferred answers are unexpected answers (Félix-Brasdefer, 2019: 134).

In the analysis, both the structure of the directive speech acts and their interaction with other speech acts will be taken into consideration. Supportive moves (Placencia, 2020) and hedges (Fraser, 2010) will be identified as far as requests are concerned, as they contribute to the persuasion of the hearer when the speaker performs directive speech acts. Requests are head acts and they are sometimes preceded or followed by supportive moves. Speech acts that indicate justification and gratitude are some of the supportive moves given as examples in Placencia's study (2020: 11). She points out that in many cases the supportive moves also act as argumentation mechanisms (ibid.). Hedging is a rhetorical strategy that may signal the lack of commitment towards the semantic value of an expression or towards the force of a speech act (Fraser, 2010: 15). Various linguistic elements may become hedges depending on the context. Hedging is also a strategy of negative politeness.

Ultimately, since the lawyer appeals to tag questions, the speech functions of tag questions will also be taken into consideration. Kimps (2018) points out in her book *Tag Questions in Conversations. A Typology of their Interactional and Stance Meanings* that tag questions may realize questions, statements, commands, offers, but also statement-question blends. At the semantic-pragmatic level, statement-question blends imply '[...] the creation of a new meaning involving both giving of information by the speaker from a knowledgeable status (typical of statements) and expecting a response which levels the knowledge imbalance (typical of questions)' (Kimps, 2018: 104).

The book *el Bronx Remembered* was a finalist in 1976 for the National Book Award for Children's Literature in the United States. The pragmatic approach in this article enables an understanding of the linguistic features that are used by the author in order to render a conversation that can be considered mimetic of the use of language in society. Certain linguistic features are also used by the author for stylistic and rhetorical reasons in order to build up pressure in the dialogue.

METHODS

Through close reading, only the directive speech acts performed by the lawyer that make reference specifically to the deeds of the teenager's mother were extracted. They appear in bold in his initiating interventions during his turns. The analysis comprises the following steps:

- 1) the identification of the type of selected directive speech acts according to the classification of Bach and Harnish (1979: 41);

- 2) the description of the linguistic realization pattern of the selected directive speech acts which are requests (Blum-Kulka and Olshtain, 1984: 202);
- 3) the identification of the supportive moves that back the selected requests;
- 4) the identification of hedges and of other linguistic features that are part of the structure of the selected directive speech acts.

The analysis also reveals which structures lead to a response on the part of the teenager, that is a reactive intervention, leading thus to the formation of adjacency pairs of the type *question-answer* or *request-granting/rejection*.

RESULTS AND DISCUSSION

The conversation in the story takes place between an adult, Mr. Theodore M. Crane, and a teenager, Victoria Vargas, in Mr. Crane's law office in New York. Mr. Crane is an attorney-at-law, with various diplomas and certificates. Vickie is thirteen years old and she is a Puerto Rican second-generation migrant. The teenager's mother is detained. The two interlocutors have different social backgrounds in society. It can be said that he has the upper hand in their interaction.

The following initiating interventions were extracted from the story. They all contain directive speech acts which refer to the deeds of the teenager's mother. The directive speech acts are emphasized in bold below and henceforth:

- (1) [...] Mr. Crane hesitated. 'Listen to me. Your mother deals with numbers. **Isn't that the truth?** What you people call *The Bolita?*' Mr. Crane stopped speaking and waited for her to respond. (Mohr, 1993: 38-39)

Mr. Crane performs the directive speech act 'Isn't that the truth?' which is a question. In this case, Vickie does not respond to the lawyer's question, so the adjacency pair question-answer is not formed. The interventions of the lawyer are usually very long; they are asymmetrical compared to the very short interventions of the teenager. It can be said that they reflect the imbalance of power and the high social distance between the interlocutors. The verb in the question is negated, projecting the assumption that what is said is actually true.

- (2) '**Doesn't your mother work for some bad people?** Who make her sell drugs? Now, we know she is not the bad one. It's the others who are bad...I don't mean the numbers; we know all about that. In fact' – his voice softened to a whisper – 'these are the nice people who want to help your mother. They are the ones who want to take care of her.' He paused, sighing, and spoke in a loud tone. 'Everyone knows what your mother does, and that's not important... **But if you tell me the truth about the drugs and let me know who some of**

these bad people are, it will help your mother. Make it easier on her. Understand?’ (Mohr, 1993: 40)

In this complex initiating intervention, Mr. Crane formulates another directive speech act in the form of a question. The verb in the question is negated once again. According to Fraser (2010: 24), a negative question conveys a positive hedged assertion. It reveals that he does think that she works for some bad people. He resumes his turn and makes a conventional indirect request: ‘if you tell me the truth about the drugs and let me know who some of these bad people are [...]’. According to Searle (1975: 66), one of the groups of indirect directives comprises sentences concerning reasons for doing an action. In this case, the commissive act ‘it will help your mother’ acts as a supportive move. Another commissive speech act strengthens, even more, the request: ‘Make it easier on her’. The mentioned commissive speech acts are promises. Vickie does not reply to the directive speech acts from this intervention either. The lawyer has to start another initiating intervention:

- (3) **‘Answer me, please.** Your mother is the one who is going to get into serious trouble **unless we know the absolute truth about the drugs**, so we can help her [...].’ (Mohr, 1993: 40)

‘Answer me, please’ is a directive speech act that can be interpreted as a requirement. ‘[...] In requirements S’s expressed intention is that H take S’s utterance as a reason to act, indeed as sufficient reason to act’ (Bach and Harnish, 1979: 48). In the aforementioned quote, S refers to the speaker, while H refers to the hearer. The lawyer resorts to the use of the imperative in the requirement. Its illocutionary force is hedged by ‘please’, which indicates negative politeness. ‘Unless we know the absolute truth about the drugs’ is another conventional indirect directive speech act. The lawyer performs two commissives as supportive moves: ‘your mother is the one who is going to get into serious trouble’ (a threat) and ‘so we can help her’ (a promise). There is no reactive intervention on Vickie’s part. The lawyer cannot assign her the turn.

- (4) ‘[...] Your mother will be involved unless she comes clean.’ Mr. Crane was almost shouting by now [...]. **‘Why don’t you make it easier for your mother? I’ll tell you what: Just admit that you saw the package in the house.** The one containing that white powder... wrapped up in a plastic bag...’ (Mohr, 1993: 44)

‘Why don’t you make it easier for your mother?’ is a rhetorical *Wh* question. Afterwards, the lawyer performs a requestive speech act which is a mood derivable request: ‘Just admit that you saw the package in the house’. ‘Just’ is a hedge

that can be used to show warmth and indicate rapport with the interlocutor (Fraser, 2010: 32). Another commissive act which is a threat acts as a supportive move: 'Your mother will be involved unless she comes clean'. His initiating intervention receives a reactive intervention on Vickie's part: "I don't know," she said' (Mohr, 1993: 44). She rejects his request. Thus, the adjacency pair is formed through a dispreferred answer.

- (5) 'You don't want to be the one responsible for your mother's trouble, **do you?** You will send her to jail for twenty years! **Do you want that? Do you? Answer!**'
'No', she said. (Mohr, 1993: 45)

'You don't want to be the one responsible for your mother's trouble, do you?' contains an anchor and a tag question. The latter is a requestive speech act. The polarity is a negative-positive one. It can be considered that this tag question has a statement-question blend speech function because it indicates that the speaker already knows the information. Nonetheless, the speaker also demands confirmation on the part of the interlocutor. The speaker acts as if he was the primary knower '[...] putting forth a factually-oriented proposition or an evaluation' (Kimps, 2018: 104). Moreover, since the anchor contains a negation, this could also indicate the loading of the proposition toward negativity (ibid.: 103). According to Schegloff (1974: 718), the tag question is an exit technique for a turn. Tag questions make relevant the start of the turn of the next speaker upon their completion. Furthermore, the effect of pressure is built by the *yes/no* questions: 'Do you want?' and 'Do you?' which are also requestive speech acts. The repetition of 'do you' creates a rhetorical effect. The repetition of the directive speech act 'Answer' is noticed. At this point in the conversation, this requirement is not hedged anymore. The teenager gives a preferred answer to the question by saying 'No', so an adjacency pair is formed again. The lawyer puts pressure on the teenager by performing various directive speech acts that follow one another.

It can be seen that the lawyer resorts to various types of directives in order to elicit the information that would incriminate the teenager's mother. He uses requestives, questions and requirements. However, in the previously mentioned quotes, he does not manage to obtain the teenager's confession. It is interesting to notice that he uses at first the hedge 'please' in his requirement 'Answer me, please!'. Afterwards, as he fails to be persuasive, he decides to perform the requirement without any hedge ('Answer!'). He threatens in this way her negative face. The lawyer appeals to requirements as the last resort. His positive face is threatened by the fact that most of the time the teenager does not cooperate during the conversation. She does not always react to his inquiries.

The requests that the lawyer makes are mood derivable and conventionally indirect according to the request strategy types described by Blum-Kulka and Olshtain (1984: 202). This could be explained by the fact that he wants to express himself as clearly as possible in front of the teenager. He does not use any hints, which are specific to off-record politeness strategies.

The questions which contain negations and the tag question imply that the speaker already assumes the truth of his utterances. Their use is strategic because they encourage the teenager to confirm propositional content that has been already asserted.

The narrator describes how Mr. Crane changes his tone from a friendly one into threatening as he realizes that he cannot get the teenager to confess to her mother's deeds. The conversation gradually transfers into an interrogatory as he tries to exert power over her. *Yes/ no* questions are used to put pressure on her. Pressure is built up by the use of multiple directives that follow one another.

CONCLUSIONS

Mr. Crane uses in his initiating interventions the following types of directives: requestives, questions and requirements. He struggles to assign the turn to Victoria, as she does not wish to cooperate.

'If the hearer forms a corresponding attitude that the speaker intended him to form, the speaker has achieved a perlocutionary effect in addition to illocutionary uptake' (Bach and Harnish (1979: 38). In this story, the desired perlocutionary effect of the directive speech acts is not achieved as the teenager grasps the intentions of the lawyer, but she does not form the corresponding attitude desired by the speaker. Commissive speech acts such as threats and promises, which act as supportive moves in the case of requests, do not influence the teenager. Therefore, adjacency pairs are seldom formed.

Since the topic is delicate, it can be noticed that the lawyer resorts to negative politeness strategies because he performs conventional indirect directive speech acts and because he resorts to hedges. He uses hedges such as 'please' and 'just' that soften the impact of the performed directives. He threatens her negative face, while she threatens his positive face.

Vickie's silence plays an important part. By not answering, she refuses to accept the turn. The lawyer is forced to keep the turn because she is silent. In this story, silence is a means of defense.

REFERENCES

- Austin, J. L. (1962) *How to Do Things with Words*. Oxford: Clarendon.
 Bach, K. and Harnish M. R. (1979) *Linguistic Communication and Speech Acts*, Cambridge, Massachusetts, London: The MIT Press.

Blum-Kulka, S. and Olshtain, E. (1984) Requests and apologies: a cross-cultural study of speech act realization patterns (CCSARP). *Applied Linguistics*, 5 (3): 196-213.

Blum-Kulka, S., House, J. and Kasper, G. (1989) *Cross-Cultural Pragmatics, Speech Acts, Politeness*. Norwood, NJ: Ablex.

Briz Gómez, A. (1998) *El Español Coloquial en la Conversación. Esbozo de Pragmagramática [Colloquial Spanish in Conversation. An outline of a pragma-grammar]*. Barcelona: Editorial Ariel.

Brown, P. and Levinson S. C. (1987) *Politeness. Some Universals in Language Usage*. Cambridge: Cambridge University Press.

Craven, A. and Potter, J. (2010) Directives: entitlement and contingency in action. *Discourse Studies*, 12 (4): 419-442.

De Pablos Ortega, C. (2020) Directive speech acts in English and Spanish filmspeak. *Pragmática Sociocultural / Sociocultural Pragmatics* 8 (9): 105-125.

Dixon, S. (2015) Gimme! Gimme! Gimme!: object requests, ownership and entitlement in a children's play session. *Journal of Pragmatics*, 82: 39–51.

Félix-Brasdefer, J. C. (2019) *Pragmática del Español. Contexto, Uso y Variación [Pragmatics of the Spanish Language. Context, Use and Variation]*. New York, London: Routledge.

Flores, J. (2000) *From Bomba to Hip-Hop. Puerto Rican Culture and Latino Identity*. New York: Colombia University Press.

Fraser, B. (2010) Pragmatic competence: the case of hedging. In G. Kaltenböck, W. Mihatsch and S. Schneider (eds.) *New Approaches to Hedging* (pp. 15-34). Emerald Group Publishing Limited.

Kimps, D. (2018) *Tag Questions in Conversation. A Typology of their Interactional and Stance Meanings*. Amsterdam/Philadelphia. John Benjamins Publishing Company.

Márquez-Reiter, R. (2000) *Linguistic Politeness in Britain and Uruguay. A Contrastive Study of Requests and Apologies*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Pedersen, J. (2008) High felicity: a speech act approach to quality assessment in subtitling. In D. Chiaro, C. Heiss and C. Bucaria (eds.), *Between Text and Image: updating Research in Screen Translation* (pp. 101–115). Amsterdam & Philadelphia, PA: John Benjamins.

Placencia, M. E. (2008) (Non)Compliance with directives among family and friends: responding to social pressure and individual wants. *Intercultural Pragmatics*, 5 (3): 315-44.

Placencia, M. E. (2020) Los pedidos. [Requests]. In M. E. Placencia and X. A. Padilla (eds.) *Guía Práctica de Pragmática del Español [Practical Guide of the Pragmatics of the Spanish Language]* (pp. 7-17). New York: Routledge.

Schauer, G. A. (2006) Pragmatic awareness in ESL and EFL contexts: contrast and development. *Language Learning*, 56 (2): 269-318.

Schegloff, E. A (2007) *Sequence Organization in Interaction. A Primer in Conversation Analysis*, Vol. 1. Cambridge: Cambridge University Press.

Schegloff, E. A., Sacks H. and G. Jefferson (1974) A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50 (4): 696-735.

Searle, J. R. (1975) Indirect speech acts. In P. Cole and J. L. Morgan (eds.) *Syntax and Semantics 3: Speech Acts* (pp. 59-82). New York: Academic Press.

Searle, J. R. (1979) *Expression and Meaning. Studies into the Theory of Speech Acts*. London: Cambridge University Press.

INTERNET SOURCES

[Online 1] Available from <https://poets.org/text/brief-guide-nuyorican-poetry> [Accessed on 30 September 2022].


[Online 2] Available from <https://en.encyclopediapr.org/content/nicholasa-mohr/> [Accessed on 30 September 2022].

[Online 3] Available from <https://www.nytimes.com/1975/11/16/archives/el-bronx-remembered.html> [Accessed on 30 September 2022].

BOOK ANALYSED

Mohr, N. (1993) Tell the Truth.... *El Bronx Remembered. A Novella and Stories* (pp. 36-48). New York: HarperCollins Publishers.

Simona-Luiza Țigriș (PhD. university assistant) is currently working at the University of Bucharest, Romania. Her research interests include Pragmatics, Discourse Analysis and Terminology. She conducts seminars on Spanish Syntax and on Pragmatics.

 <https://orcid.org/0000-0002-6741-0106>

Email: simona.tigris@lls.unibuc.ro; simona_tigris@yahoo.es

PARALLEL AND COMPARABLE CORPORA FOR TERMINOLOGY ANALYSIS IN THE DOMAIN OF MIGRATION

OLGA UŠINSKIENĖ and SIGITA RACKEVIČIENĖ

Mykolas Romeris University, Lithuania

Abstract. The aim of the paper is to present the bilingual (English – Lithuanian) corpora compiled for research on specialised language in the domain of migration. The topic of migration is found to be one of the most significant themes for discussion recently. In 2021-2022, migration through the EU eastern borders increased considerably and obtained new dimensions as it was used for organizing hybrid attacks against EU states. Terminology of migration is of immense importance both for migrating people and politicians, officials and border officers dealing with the migration crisis. Corpus linguistics methods can enable analysing various aspects of migration terms and thus contribute to terminology management of this domain.

Two types of bilingual corpora were compiled for the research: parallel and comparable. The parallel corpus was composed of international legal acts on migration issues: their original version in English and translations into Lithuanian. The parallel corpus includes the EU legal acts and other documents as well as legal acts of international organisations – the United Nations and the Council of Europe. Meanwhile, the comparable corpus was composed of Lithuanian and UK national legal acts and other documents from the migration domain written in the original English and Lithuanian languages. The compiled corpora allow to analyse migration terms in international and national settings: to model and compare the terminological-concept structures of the domain as well as to study formation and usage patterns of the terms in international and national documents.

Key words: specialised language, migration domain, parallel corpus, comparable corpus, terminology analysis

INTRODUCTION

The topic of migration is found to be one of the most significant themes for discussion recently. People migrate for a variety of reasons, e.g., some try to look for better working conditions, others would like to gain education abroad, for some people this is a chance for family reunification, but for others, this is a possibility to flee persecution, torture, war conditions, poverty, fear, etc. In 2021–2022, migration through the EU eastern borders increased considerably and obtained new dimensions as it was used for organizing hybrid attacks against

EU states, and the war in Ukraine and the huge flow of refugees from Ukraine to other countries contributed to it as well. Migratory flows are managed on national and international levels. Therefore, both governmental and non-governmental institutions globally are intensely collaborating to develop, improve and eventually implement migration-related policies and initiatives aimed at protecting the rights of migrants, ensuring their sufficient integration, meeting their needs, and achieving peace and stability in their community. Subsequently, the need to clarify migration-related terminology to big groups of users has increased considerably. Moreover, the migration domain is regulated by international and national documents, and it is necessary to harmonise the terminology used in these different settings.

The paper aims at presenting the resources (bilingual (English – Lithuanian) corpora) of specialised lexis in the domain of migration. The research data (migration terminology) are extracted from bilingual parallel and comparable English-Lithuanian corpora of international and national documents. The present paper presents the principles and stages of corpus building and the composition of the compiled corpora.

RELATED RESEARCH

Two types of bilingual corpora were compiled for the term extraction purpose: parallel and comparable. The corpora are distinguished by the types of texts which are selected to compile the corpora. The majority of researchers define parallel corpora similarly naming their distinctive features as a collection of texts, or source texts, which are translated into other languages (Sinclair, 1996; McEnery and Xiao, 2008: 20). Meanwhile, the explanations of comparable corpora to some extent differ or are more specified by some authors. Thus, Sinclair (1996) defines ‘a comparable corpus as one which selects similar texts in more than one language or variety’. McEnery and Wilson (2001: 57) define comparable corpora as ‘collections of individual monolingual corpora, which use the same or similar sampling procedures and categories for each language but contain completely different texts in several languages’. McEnery and Xiao (2008: 20) define corpora comparable if they ‘contain components that are collected using the same sampling frame and similar balance and representativeness’. Thus, the definitions show that several monolingual corpora can be used as comparable only if they are composed of texts which are different but are selected and compiled according to the same principles.

Parallel and comparable corpora have their advantages. Parallel corpora are indispensable in translation studies and research as they enable analysing translation techniques used to express the same content in different languages and provide insights into various equivalence issues. In addition, parallel texts are necessary for the development of computer-assisted and machine translation

systems (McEnery and Xiao, 2008: 21). Comparable corpora, on the other hand, are composed only of original texts, their language is more natural, include more idiomatic expressions in comparison to target languages texts which are usually affected by the source languages (McEnery and Xiao, 2008: 21; Delpech, 2012). In addition, comparable corpora usually allow achieving much bigger data source diversity as 'parallel data sources are often scarce for less-resourced languages, especially in rapidly evolving domains in which resources become obsolete very quickly. Comparable data sources, on the other hand, are highly diverse, and they include various text genres and text types' (Rackevičienė, 2021: 87; Utkā, 2022: 127-128).

Both parallel and comparable corpora are extensively used for terminology extraction. Though the process of matching terms of different languages is more complex in comparable corpora, in the last decades their application in terminology extraction increased considerably. Various methodologies and software solutions are developed for bilingual or multilingual terminology extraction (Vintar, 2010; Gornostay, 2012; Aker, Paramite and Gaizauskas, 2013). The use of comparable corpora expanded the possibilities of terminology extraction as a combination of both parallel and comparable corpora allow using much bigger data source variety and compare terminology formed and used in various settings (Rackevičienė et al., 2021: 87; Utkā et al., 2022: 127-128).

BUILDING AND COMPOSITION OF THE PARALLEL AND COMPARABLE CORPORA

Two corpora were built for the research: the parallel corpus which was composed of international legal acts on migration issues (their original version in English and translations into Lithuanian) and the comparable corpus which was composed of Lithuanian and UK national legal acts and other documents from the migration domain written in the original English and Lithuanian languages. Thus, both corpora represent the legislative-executive discourse but focus on two different dimensions: the parallel corpus on the international dimensions, while the comparable corpus on the national (UK and Lithuanian) dimensions. The paper presents the principles and stages of building of the corpora and their structural composition.

1 BUILDING OF THE CORPORA

The process of building the corpora included the following steps: (1) data discovery and acquisition; (2) metadata collection; (3) data converting, cleaning and aligning; (4) data uploading to Sketch Engine.

1.1 DATA DISCOVERY AND ACQUISITION

The data discovery process started with the analysis of the international settings. An in-depth analysis of the international organizations responsible for dealing with migration was done. Consequently, it was discovered that there are governmental and non-governmental organizations dealing with the issues of migrants. Among governmental organizations, as the most important ones stand out the United Nations (UN), the International Organization for Migration (IOM), the United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR), the Council of Europe, the Organization of Economic Cooperation and Development (OECD). They collaborate closely with Government bodies and non-governmental organizations implementing migration-related policies, assisting asylum-seekers, refugees, stateless people together with their family members, children, unaccompanied minors to find protection in a host country, to reside there safely and to integrate fully into society in terms of employment, education, health and social protection. Beside the governmental institutions, there are non-governmental ones, such as the International Committee of the Red Cross, Doctors Without Borders which provide medical and other care to refugees in many countries worldwide, people in need, distress, victims of armed conflicts.

Most of the international legal documents extracted for the research were issued by the United Nations General Assembly, UNHCR and the Council of Europe. They have translations into the languages of all the member states which have signed the documents.

Another source for migration-related documents is EUR-Lex. EUR-Lex is an official website of the European Union legal documents used for extracting data for the analysis. The legal documents mainly include Directives, Regulations, EU Treaties, Reports issued by the European Parliament and the Council of the European Union. On the website, the legal documents are published in all official languages of the EU countries. Therefore, the data for the analysis were taken from both the English and Lithuanian languages.

After completing the analysis of the international settings of the migration domain, the scrutiny of national settings was performed. The main source of textual information was Lithuanian and UK national legal acts and other documents on migration, such as Laws, resolutions, reports and studies.

The Seimas of the Republic of Lithuania is the Parliament of Lithuania, the national authority of the legislative body. The implementation of laws is the responsibility of Ministries together with their subordinate institutions. Migration management in Lithuania is administered by three major bodies with their subordinates: the Ministry of Foreign Affairs of the Republic of Lithuania together with Diplomatic and consular offices, which form and implement the position of Lithuania on the common visa policy in the EU; the Ministry of the Interior of the Republic of Lithuania together with The State Border Guard

Service and Migration Department, which form State policy in the field of migration, organize, coordinate and control its implementation, and the Ministry of Social Security and Labour of the Republic of Lithuania with its subordinates the Employment Service and the Refugee Centre, which are in charge of dealing with migration issues regarding labour market and employment support, employment of third-country foreigners in the Republic of Lithuania, the provision of Lithuanian state support for the integration of foreigners granted asylum in the Republic of Lithuania (Online 1). Among Lithuanian legal documents extracted for the research are mainly Laws issued by the Seimas of the Republic of Lithuania, Resolutions issued by the Government of Lithuania, Reports and Studies issued by the (EMN) National Contact Point for the Republic of Lithuania. The documents are originally issued in the Lithuanian language, and there are their translations into English.

Immigration in the United Kingdom is managed mainly by the Home Office. Currently the main functions of the Home Office are managed by its different Directorates: UK Visas and Immigration, Border Force and Immigration Enforcement. All the bodies take tough control over the non-EU nationals who cross the border of the UK, checking them carefully, interviewing, reducing the number of the ones illegally entering the country (Online 2). The Houses of Parliament, the Home Office, the Refugee Council are the main bodies responsible for issuing legal documents on migration policy in the UK. Among the extracted legal documents taken for the analysis are legal acts, reports and studies.

The documents issued by the discussed organisations and institutions were systematised and assessed according to their suitability for the parallel or comparable corpora. The English documents which had Lithuanian translations were used for the compilation of the parallel corpus. Meanwhile, the English and Lithuanian documents, written in the original languages, but on similar topics and in similar genres, were used for the compilation of the comparable corpus. The selected texts are freely accessible as they are legal acts and related documents.

1.2 METADATA COLLECTION

The collected documents were organised in an Excel file and the required metadata were collected. Table 1 and Table 2 represent the samples of the Excel files with the metadata, which include such information as: The name of the document; The title of the document, The author of the document; Source (the site in which the document is published); Publishing year; Home website; URL; The number of the words in the document. The acquired data facilitate further research and simplify the work with the corpora.

Table 1 Extract from the Excel file with the collection of the parallel corpus metadata

Document name	Title of the text	Author of the text (individual or collective)	Source (site in which the text is published)	Publishing year	Home website	URL	Word count
EU LEGAL DOCUMENTS IN ENGLISH							
Directive 2011/95/EU	On standards for the qualification of third-country nationals or stateless persons as beneficiaries of international protection, for a uniform status for	the European Parliament	Europos Sąjungos oficialusis leidinys	2011	https://eur-lex.europa.eu/homepage.html	https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32011L0095&rid=1642587794868	9,66
Council Directive 2001/40/EC	On the mutual recognition of decisions on the expulsion of third country nationals	the European Parliament	Europos Sąjungos oficialusis leidinys	2001	https://eur-lex.europa.eu/homepage.html	https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32001L0040	1,519
Council Directive 2003/86/EC	On the right to family reunification	the European Parliament	Europos Sąjungos oficialusis leidinys	2003	https://eur-lex.europa.eu/homepage.html	https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX:32003L0086	4,778
Council Directive 2003/109/EC	Concerning the status of third-country nationals who are long-term residents	the European Parliament	Europos Sąjungos oficialusis leidinys	2003	https://eur-lex.europa.eu/homepage.html	https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32003L0109	6,726

Table 2 Extract from the Excel file with the collection of the comparable corpus metadata

Document name	Title of the text	Author of the text (individual or collective)	Source (site in which the text is published)	Publishing year	Home website	URL	Word count
LITHUANIAN LEGAL DOCUMENTS IN LITHUANIAN							
įstatymas	Lietuvos Respublikos įstatymas Dėl užsieniečių rezidencijos padidins	Seimas of the Republic of Lithuania	Teisės aktų informacinė sistema	2004 m. balandžio 29 d. Nr. IX-2206	https://e-seimas.lrs.lt/portal/documentSearch.jspx?AD-TAIS:3337	https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct.jspx?AD-TAIS:3337	47,037
įstatymas	Lietuvos Respublikos asmenų perkėlimo į Lietuvos Respubliką įstatymas	Seimas of the Republic of Lithuania	Teisės aktų informacinė sistema	2019 m. balandžio 24 d. Nr. XIII-2077	https://e-seimas.lrs.lt/portal/documentSearch.jspx?AD-TAIS:3454	https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct.jspx?AD-TAIS:3454	2,876
įstatymas	Lietuvos Respublikos konsulinio mokėtinio įstatymas	Lietuvos Respublikos Seimas	Teisės aktų informacinė sistema	1994 m. vasario 23 d. Nr. I-509	https://e-seimas.lrs.lt/portal/documentSearch.jspx?AD-TAIS:351	https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct.jspx?AD-TAIS:351	1,964

1.3 DATA CONVERTING, CLEANING, AND ALIGNING

Most of the texts were acquired in PDF format. The necessary word processing was performed, i.e., the PDF files were converted into TXT format. The texts also presented various problems, which hampered working with the material. Among them there were footnotes interfering with the main text, texts in another language, pictures and diagrams. The files were cleaned so that only coherent texts were left in them.

Subsequently, parallel texts (English documents and their Lithuanian translations) were aligned on the sentence level using LF Aligner software which is freely available on the website (Online 3). The aligner produced translation memory exchange (TMX) files, which were used for building of the parallel corpus.

1.4 DATA UPLOADING TO SKETCH ENGINE

In the final stage, the pre-processed datasets were uploaded to the Sketch Engine platform (Online 4). Two corpora were built: parallel and comparable.

The collected metadata were uploaded to Sketch Engine using the function 'Edit Metadata' (see Table 3). The uploaded metadata enhance the usability of the corpora as the texts can be sorted according to various criteria, for example, time period, source, the author.

Table 3 Example of the uploaded metadata to Sketch Engine platform

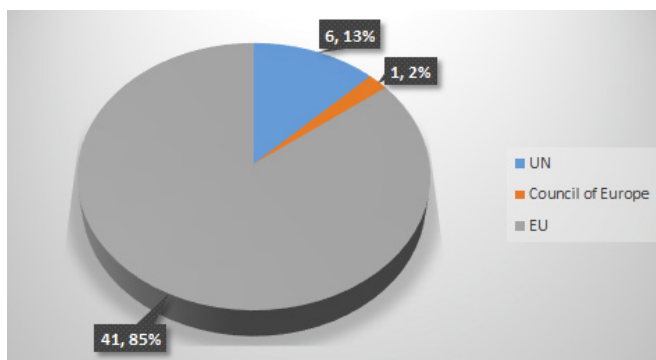
Edit metadata	
1. Immigration Act_2016.pdf	
Attribute	Value
Document_name	UK Public General...
Document_name	
Title_of_the_doc ...	Immigration Act
Author_of_the_d ...	Houses of Parlia ...
Year_of_publicati...	2016
Home_website	https://www.legisl...
URL	https://www.legisl...

2 COMPOSITION OF THE CORPORA

2.1 COMPOSITION OF THE PARALLEL CORPUS ON MIGRATION

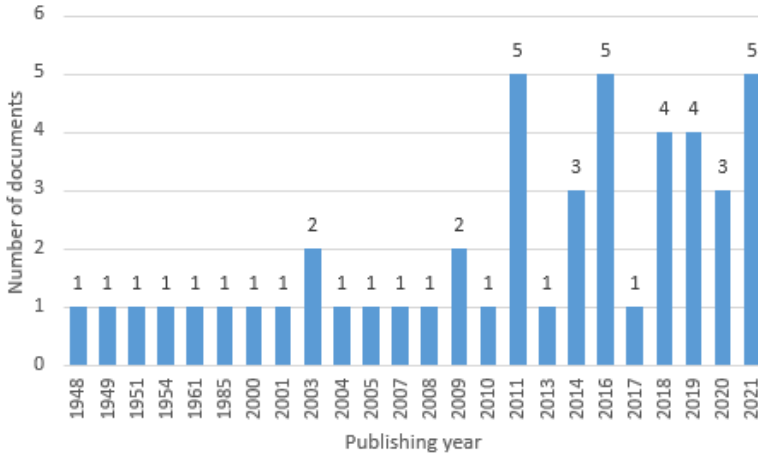
The analysis of the parallel corpus structure was done according to the selected parameters: distribution of documents according to the organisations/publishing year/number of words.

In pie-chart 1 'The number of documents by each organization', it is clearly seen that the majority of international legal documents extracted for the parallel corpus are from the EU (they constitute 85 per cent of the whole number of documents). The rest 15 per cent are the documents of the UN (13 %) and the Council of Europe (2 %).



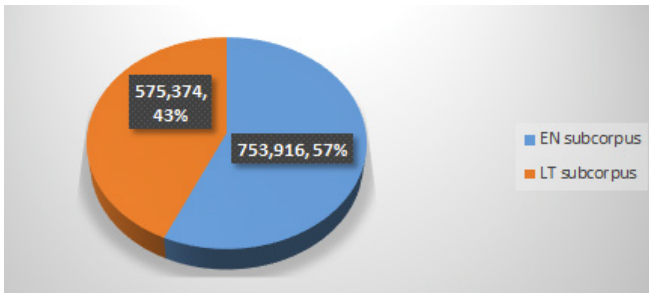
Pie-chart 1 The number of documents by each organization (N = 48 in total)

The parallel corpus includes UN legal acts from the time period 1948-2000, a legal document of the Council of Europe of 2005 and EU legal acts and other documents from 2001-2021, which is shown in bar-chart 1.



Bar-chart 1 The number of documents by the year of publishing

Pie-chart 2 shows the proportion of the number of words in the documents of both corpora. It is obvious that the number of words in the English subcorpus is slightly higher than that in the Lithuanian subcorpus.



Pie-chart 2 The number of words in the documents of EN and LT subcorpora (N = 1329,290 in total)

The compiled parallel corpus was also reviewed for the TOP 10 multi-word expressions in order to check the dominating lexis in it. Table 4 presents TOP 10 key multi-word expressions extracted from the parallel corpus by Sketch Engine.

Table 4 TOP 10 multi-word expressions extracted from the parallel corpus on migration

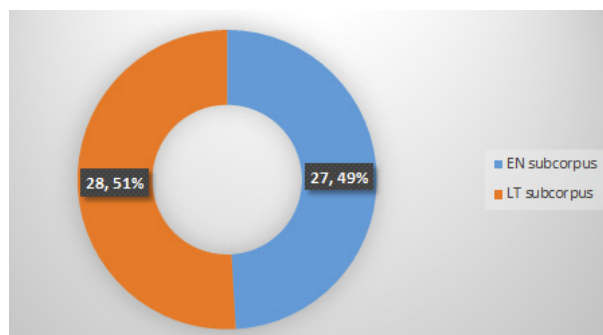
TOP 10 key multi-word expressions in English	TOP 10 key multi-word expressions in Lithuanian
1. <i>Third country</i>	1. <i>Valstybės narės gali</i> [Member States shall]
2. <i>International protection</i>	2. <i>ES mėlyniosios kortelės</i> [Of the EU Blue Card]
3. <i>Third-country national</i>	3. <i>Trečiosios šalies pilietis</i> [Third-country national]
4. <i>Unaccompanied minor</i>	4. <i>Trečiųjų šalių piliečių</i> [Of the third-country nationals]
5. <i>Member state</i>	5. <i>Valstybės nares užtikrina</i> [Member States shall ensure]
6. <i>Asylum seeker</i>	6. <i>Prieglobsčio ir migracijos</i> [Of asylum and migration]
7. <i>Country of origin</i>	7. <i>Sienų ir pakrančių</i> [Border and costal]
8. <i>Residence permit</i>	8. <i>Europos sienų ir pakrančių</i> [European border and costal]
9. <i>National law</i>	9. <i>Europos sienų ir</i> [European border and]
10. <i>External border</i>	10. <i>Sienų ir pakrančių apsaugos</i> [External border and coast guard]

The list of extracted multi-word expressions include many terms relevant to the migration domain, for example, terms denoting participants of migration (*asylum seeker*, *third-country national*, *unaccompanied minor*), terms denoting migration documents (*ES mėlyniosios kortelės* ‘Of the EU Blue Card’, *Residence permit*).

2.2 COMPOSITION OF THE COMPARABLE CORPUS ON MIGRATION

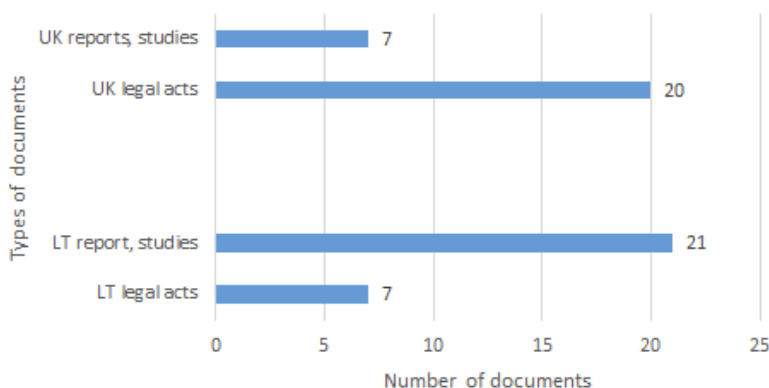
The analysis of the structure of the comparable corpus on migration was done according to the selected parameters.

The analysis of the number of documents in the EN and LT subcorpora reveals that their number in English and Lithuanian does not differ dramatically, as shown in pie-chart 3.



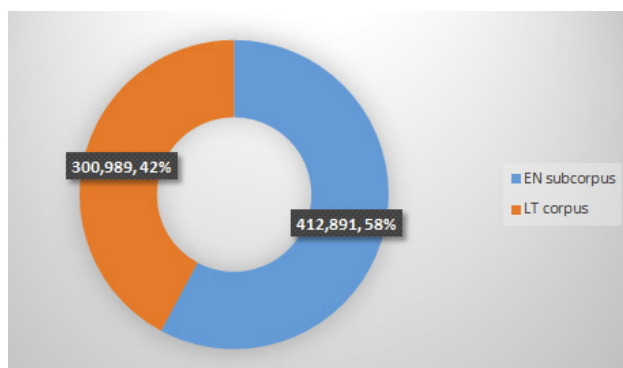
Pie-chart 3 Proportions of the number of documents in EN and LT subcorpora (N = 55 in total)

The analysis of the number of the types of documents in the EN and LT subcorpora shows that the number of UK reports and studies is much lower than that in Lithuanian. At the same time there are much more legal acts in the UK than in Lithuania (see bar-chart 2).



Bar-chart 2 Proportions of the types of documents in EN and LT subcorpora

Analysing the EN and LT subcorpora according to the number of words, it is observed that it is slightly different in both subcorpora, as shown in pie-chart 4.



Pie-chart 4 Proportions of the number of words in EN and LT subcorpora ($N = 713,880$ in total)

The compiled comparable corpus was also reviewed for the TOP 10 multi-word expressions in order to check the dominating lexis in it. Table 5 presents TOP 10 key multi-word expressions extracted from the comparable corpus by Sketch Engine.

Table 5 TOP 10 multi-word expressions extracted from the comparable corpus on migration

Lithuanian subcorpus	UK subcorpus
1. <i>Valstybės sienos apsaugos tarnyba</i> [State Border Guard Service]	1. <i>Immigration officer</i>
2. <i>Leidimą laikinai gyventi</i> [temporary residence permit]	2. <i>Refugee status</i>
3. <i>Trečiųjų šalių piliečių</i> [third-country nationals]	3. <i>Asylum migrant</i>
4. <i>Prašymo suteikti prieglobstį</i> [asylum application]	4. <i>Illegal work</i>
5. <i>Europos migracijos tinkle</i> [European Migration Network]	5. <i>Immigration bail</i>
6. <i>Lietuvos Respublikos pilietybė</i> [Citizenship of the Republic of Lithuania]	6. <i>Statutory instrument</i>
7. <i>Užsieniečių teisinės padėties</i> [the legal status of aliens]	7. <i>Asylum claim</i>
8. <i>Leidimo nuolat gyventi</i> [permanent residence permit]	8. <i>Small boat</i>
9. <i>Trečiųjų šalių piliečiams</i> [for third-country nationals]	9. <i>Refugee convention</i>
10. <i>Pabėgėlių priėmimo centre</i> [in the Refugee Reception Center]	10. <i>Asylum policy</i>

CONCLUSIONS

The analysis of migration sources in the legislative-executive discourse revealed that the issues of this domain are regulated by various legal acts and administrative documents developed in international and national settings which are closely interrelated. On the international level, migration is regulated, discussed and analysed in treaties, conventions, declarations and reports issued by international organisations, such as the United Nations General Assembly, UNHCR and the Council of Europe. On the national level, migration is regulated by national laws, the provisions of which are implemented by national migration departments and other institutions; their work is reflected in various national reports and studies.

The corpus building proved to be a complex task requiring several steps including data discovery and acquisition, metadata collection, data converting, cleaning and aligning, and finally uploading the pre-processed data and the metadata to the selected software (Sketch Engine). The metadata, uploaded to Sketch Engine, enhance the usability of the corpora as the texts contained in them can be sorted according to various criteria: time period, source, author, etc.

The analysis of TOP 10 multi-word expressions extracted from both corpora by Sketch Engine tool 'KEYWORDS' allows stating that migration terminology dominates in both corpora.

According to the analysis, the corpora represent the migration domain in various types of documents issued in international and national settings and are believed to provide sufficient data for terminology research.

REFERENCES


- Aker, A., Paramita, M. L. and Gaizauskas, R. J. (2013) Extracting bilingual terminologies from comparable corpora. In *Proceedings of the 51st Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics, ACL 2013, 4-9 August 2013, Sofia, Bulgaria, Vol. 1: Long Papers* (pp. 402-411). The Association for Computer Linguistics.
- Delpech, E., Daille, B., Morin, E. and Lemaire, C. (2012) Extraction of domain-specific bilingual lexicon from comparable corpora: Compositional translation and ranking. In M. Kay and C. Boitet (eds.) *COLING 2012, 24th International Conference on Computational Linguistics, Proceedings of the Conference: Technical Papers, 8-15 December 2012, Mumbai, India* (pp. 745-762). Indian Institute of Technology Bombay.
- Gornostay, T., Ramm, A., Heid, E., Harastani, R. and Planas, E. (2012) Terminology extraction from comparable corpora for Latvian. In A. Tavast, K. Muischnek and M. Koit (eds.) *Human Language Technologies – The Baltic Perspective – Proceedings of the Fifth International Conference Baltic HLT 2012, Tartu, Estonia, 4-5 October 2012. Frontier in Artificial Intelligence and Applications 247* (pp. 66-73). IOS Press.
- McEnery, T. and Wilson A. (2001) *Corpus Linguistics*. Edinburgh: Edinburgh University.
- McEnery, T. and Xiao, R. (2008) Parallel and comparable corpora: What is happening? In G. Anderman and M. Rogers (eds.) *Incorporating Corpora: The Linguist and the Translator* (pp. 18-31). Clevedon: Multilingual Matters Press.
- Rackevičienė, S., Utkā, A., Mockienė, L. and Rokas, A. (2021) Methodological framework for the development of an English-Lithuanian cybersecurity termbase. *Studies about Languages / Kalbų studijos*, 39: 85-92. Available from: <http://doi.org/10.5755/j01.sal.1.39.29156> [Accessed on 28 August 2022].
- Sinclair, J. (1996) *Preliminary Recommendations on Corpus Typology*. EAGLES Document EAG-TCWG-CTYP/P. Available from: <http://www.ilc.cnr.it/EAGLES96/corpusstyp/corpusstyp.html> [Accessed on 1 September 2022].
- Utkā, A., Rackevičienė, S., Mockienė, L., Rokas, A., Laurinaitis, M. and Bielinskienė, A. (2022) Building of parallel and comparable cybersecurity corpora for bilingual terminology extraction. In *Selected Papers from the CLARIN Annual Conference 2021. Linköping Electronic Conference Proceedings*, 189 (pp. 126-138). Available from: <https://doi.org/10.3384/ecp18912> [Accessed on 1 September 2022].
- Vintar, Š. (2010) Bilingual term recognition revisited. *Terminology*, 16: 141-158.

INTERNET SOURCES

- [Online 1] Available from https://migracija.lrv.lt/uploads/migracija/documents/files/Migracijos%20metra%C5%A1%C4%8Diai/MIGRACIJOS%20METRA%C5%A0TIS_2020_1.pdf [Accessed on 9 September 2022].
- [Online 2] Available from https://www.instituteforgovernment.org.uk/sites/default/files/publications/IfG-Migration-After-Brexit_4.pdf [Accessed on 13 February 2022].


3. [Online 3] Available from <https://sourceforge.net/projects/aligner/> [Accessed on 5 December 2021].
4. [Online 4] Available from <https://www.sketchengine.eu/> [Accessed on 15 December 2021].

Olga Ušinskienė (PhD student, Lecturer) is currently working at Mykolas Romeris University in Lithuania. Her research interest is in multilingual contrastive terminology. Her PhD dissertation focuses on the formation and use of migration terminology in English and Lithuanian.

 <https://orcid.org/0000-0001-6999-7214>

E-mail: olga.usinskiene@mruni.eu

Sigita Rackevičienė (Dr., Prof.) is currently working at Mykolas Romeris University in Lithuania. Her scientific interests include multilingual terminology (its conceptual, linguistic and pragmatic dimensions) and computational terminography.

 <https://orcid.org/0000-0001-5794-0296>

E-mail: sigita.rackeviciene@mruni.eu

TERM-FORMATION, TRANSLATION, INTERPRETING, LEXICOGRAPHY

ANDREJS VEISBERGS

University of Latvia, Latvia

Abstract. The paper dwells on Latvian terminology of the 21st century. It is coined mostly on the basis of English counterparts. There are many sources of this new terminology: Latvian branch and domain experts, professional EU institutions' Brussels and Luxembourg based translators and terminologists, professional Latvia based translators and terminologists. But numerous terms are coined by random translators, journalists, media representatives, tradespeople, e. g. small shop owners, car dealers, etc. Finally, numerous new nonce terms are coined on the spur of the moment by interpreters, some of which are picked up by their audience and thus gain currency. This leads to a very chaotic terminology scene: often one English term has many established Latvian counterparts (available in official databases), while some terms have none and the English term is used in a grammatically changed or even unchanged form. Still other terms have 'established' Latvian counterparts in the shape of overextended definitions. These terms often breach basic principles of term-formation and contribute to terminological chaos, ambiguity and legal uncertainty. It also makes the work of lexicographers most complicated: dictionaries and databases could standardize terminology, but the descriptive approach to lexicography presumes reflecting lexis that is being used. A ray of hope can be seen in a gradual acceptance of metaphorical terminology.

Key words: terminology, Latvian, term-formation, translators, interpreters, lexicography

INTRODUCTION

Terminology is all around us, it is a typical feature of the modern age. While in the past, general public only occasionally dealt with particular terms outside their own trade, within the domain in which they worked (shoemaker, miller, smith), today we encounter it in media, in supermarkets, in technology sphere that surrounds us.

One should recognize the multidimensional character of terminological entities (Sager, 1990: 1). It affects the theory of terminology and this in turn affects new term formation. Of the dimensions (cognitive, linguistic and communicative) I will dwell mostly on the last two, namely the linguistic – which looks at the existing and dominating linguistic forms as well as possible linguistic forms for naming new concepts, and the communicative dimension – which studies

how terms are used in knowledge transfer to various categories of users and who the recipients in various situations are. Dissemination of terminological data in the form of specialized dictionaries, glossaries or terminological databases is relevant as well.

When referring to Modern Latvian today, it is evident that English is the main contact language, language of borrowing and intermediary language, one could say, a model language, whether conscious or subconscious. It has occupied this position now for approximately 30 years after a centuries-long domination of German and 50 years of Russian supremacy. Thus, today new Latvian terms are usually the result of contact with English.

SPECIALIST AND PUBLIC REALM

Latvian terms (as well as terms in other languages) are very varied, some are used by specialists and experts only, others have a high currency by broad public. Terms are also varied as regards their linguistic form, some are short simple words of the basic language stock with many terminological subsenses, others are lengthy and complicated compounds or compound phrases. Compare **mēnesis** (the Moon) and **radio** on the one hand and **meningoencefalomieleradikuloneirīts** (nerve inflammation) or **transmiokardlāzerrevaskularizācija** (cardiology technique). One should also reckon with imprecise term usage by the general public, e.g. **skrūve** (screw) which may designate **bultskrūve** (bolt) or **koksskrūve** (wood screw).

Term creation should thus be adapted to the expected users of the novel form, taking into account their importance for general or specialist use, expected frequency of use and importance in communication. Thus, a certain balance of the term features should be observed. While creating the frequent and general use terms one should focus on the relative ease and brevity, the specialist terms might need more focus on precision, scope and demarcation of related terms and notions.

The simple existing terms are often the result of words of general stock having naturally developed terminological meanings or the new meanings are assigned by terminologists, e. g. **saule** (the **Sun** and **sun**) as a term of astronomy, or semantic change when a general stock word is provided with another terminological meaning, describing a hitherto non-existent notion, e. g. **aka** (well) being used for a **manhole**. Thus, semantic change is frequently used for terminological innovation.

APPROACHES

There is a contradiction between the **prescriptive** approach to terminology presuming selection of one single correct linguistic form to represent a concept (enhanced by standardization principles), and the **descriptive** approach in

linguistics with regard to the identification of all possible linguistic variants representing the concept. The current trend in the theory of terminology allows for the existence of synonymic expressions and term variations, thus rejecting the narrow prescriptive attitude of the past, which insisted on connecting one concept to one term. Corpora based and field as well as descriptive studies show that term variation for one concept is rife, moreover, frequently there are differently motivated terms regularly used by various groups (Fernández-Silva, Cabré and Freixa, 2011: 100). But it can and does create problems.

The linguistic aspects of term formation are of interest not only to terminologists and subject field specialists, but also to translators and interpreters, in particular, when the latter due to a shortage of dictionaries and glossaries in less widely used languages are obliged to go beyond the call of duty as a translator and become namers and/or neologists. This is especially true of secondary term creation. As we know, primary term formation is quite often spontaneous and erratic, whereas secondary formation is more frequently subject to rules and can be planned and tends to be more orderly. Secondary term creation normally is the result of transferring knowledge to another linguistic community in which a corresponding term needs to be created. Besides secondary term creation can occasionally take the form of updating the system, ‘rebaptism of a term’ (Anastasiadi-Symeonidi, 2001), e.g. traditional **telephone** is now referred to as **fixed telephone**, **fixed lines**, etc. following the appearance of the **mobile telephone**, which in turn has changed several names – **cellphone**, **cellular phone**, **smartphone** a. o. and is now often called by mobile platform names: **iphone/aifons**, **android/androids**, or trade names.

Standardization, commonly known from the technical and technological fields, has been extended to engage the theory of terminology as well, providing for interlingual rules or guidance for the procedure of term formation (e.g. ISO 704: 2000; ISO 1087 1: 1999 and ISO 1087 2: 2001) at least for the Indo-European languages, even though they are based primarily on the structures of the English language. The aim of the systematization of these principles is to achieve transparency and consistency in term creation.

RULES

When approached in a systematic and institutional way, terminology creation in Latvia is supposed to follow certain principles. Normally one can discern certain stages in introducing new terminology: identification of the need for a new term, production/formation, confirmation by some authority, publishing (paper, digital), possible production of definition (a very laborious process, sometimes omitted when the parallel terms in other languages are offered) and occasional modification (unwelcome) (Baltiņš, 2007: 401-402).

Since Latvian mostly acts as a receiver of new terminology, the general principles of its management lean towards the prescriptive approach (Zauberga, 2016: 66) that is usually characteristic of the process of secondary term formation (systemic and coordinated).

There follow the usual recommendations for term production:

- 1) Terms should correspond to the rules, norms of the language (possibly euphonious and non-ambiguous).
- 2) Terms should be used systematically.
- 3) Terms should **define a concept**.
- 4) Terms should be precise and accurate, **and one per notion**.
- 5) Terms should be relatively independent from text.
- 6) Terms should be **brief**.
- 7) Terms should be monosemantic (within the domain).
- 8) Terms should be stylistically neutral.
- 9) Terms should allow good derivation.
- 10) Once a term is accepted, we should avoid trying to change or improve it.

Not all recommendations are absolute, and practice shows that some of them are contradictory, e.g. briefness and defining are often impossible to combine. It seems that it is impossible in most situations to produce a perfect term fitting the 'golden rules', but this is where the type of term (specialist versus public domain) comes back into discussion. When creating the first, one could focus more on defining and describing, when creating the second the focus could be on brevity.

Since most of modern terminology in Latvian is produced when translating or comparing Latvian with a source language (SL) (usually English), the secondary term-creation principles have been elaborated along the lines of Latvian being the target language (TL) (Borzovs, Ilziņa, Skujiņa, Vancāne, 2001):

- 1) One term in the SL should correspond to one term in the TL.
- 2) Different terms in the SL should have equally different equivalents in the TL.
- 3) A polysemic term in the SL should have a corresponding equivalent in the TL with an equally wide span of meaning.
- 4) A TL term in back translation should correspond to the same SL term.
- 5) When creating a neologism, one has to consider how it fits into the corresponding term system, its similarity to close and analogous terms; it is also desirable that the neologism be easy to use and provide a base for derivation.
- 6) When resorting to borrowing, one must check how it fits into the semantics, phonetics and morphology of the TL.
- 7) In the case of synonyms when one term is international and the other is of Latvian origin, the latter is preferable.

- 8) If a term is already established in practice, it remains unchanged, unless there are serious reasons against it.
- 9) Terms that are in everyday use have stricter requirements: they need to be short, precise, euphonic, easily comprehended. Rarely used terms are treated with more permissiveness.
- 10) None of the above principles are absolute.

One could generally agree with the above, though perhaps too much emphasis has been put on the SL, namely English, e. g. point 3 almost presupposes imitating corresponding English polysemy. English model should not necessarily be the only one to inspire Latvian term makers and excessive alignment might be even harmful, e. g. copying English **maidenhair (fern)** into **jaunavības matu pāpārde**, would be rather comical while the accepted variant **adiantpāpārde**, based on Latin **Adiantum aleuticum subpumulum**, is a good solution.

Also as convincingly demonstrated by Temmermann (2000), outside certain normative contexts, intralingual monosemy and perfect interlingual correspondence turn out to be remarkably rare in terminology.

TERM CREATORS

The methods of term formation in Latvian are generally the same as elsewhere: creating new forms, using existing forms, borrowing and a mix of the above three. It is worthwhile looking at the different term creators and their logic and input. They roughly fall into the following categories: non-experts (civil servants, traders, journalists, etc.), experts, professional translators, interpreters and terminologists. Each of the above categories proceed from their own needs and understanding of the process.

The category of non-experts overlaps with translators, since most of them try their hand at term creation because of the need to transfer foreign terms and concepts. This leads to *journalation* – a mix of journalism translation done in a hurry (Aslanyan, 2021: 175). Much terminology is created by distributors and traders (no doubt often they involve better or worse quality translators). While high-price items (e.g. auto industry) might have high class translators and elaborate terminology, when it comes to simple merchandize, even the name of the item might be wrong, not to say anything about the instructions for use. Also, do-it-yourself type of supermarkets, offering thousands of trinkets and small items often pay little attention to correct terminology. The same refers to internet shops which often seem to use *google translate* for localizing their products in Latvian. An interesting sample of this can be seen when introducing the name **tonometrs** in *google* search. While the Latvian image page show numerous pictures of cheap **blood pressure monitors** or **tensiometers** (Latvian **asins spiediena mēritājs**), the English page of **tonometer** shows the sophisticated **eye pressure meter**. Where this deviation originated from is unknown.

The category of experts and professionals in their turn usually keep to the professional jargon which abounds in direct loans from English. Thus, the accepted medical Latvian term for English **bougie** (a thin, flexible surgical instrument for exploring or dilating a passage of the body) seems to be a direct loan **buzis** or **buža**. Latvian Thesaurus (*Tezaurus*) for some reason offers only the plural form **buži**, which would suggest the masculine **buzis** in singular. The term is not registered in the *Termini* database, nor in *IATE*. The *Glosbe* database offers many translations that are used: **dilatācijas tapīna** (dilation pin), **dilatators** (dilator), (**vairākpakāpju buža** (multistage bougie), **medicīniskiem nolūkiem paredzētas izplešanās zonde** (dilation probe meant for medical purposes). I have asked a couple of doctors what the singular form of the term might be, and they failed to provide a coherent answer. At the same time the term is widely used and has even undergone derivation: **bužēšana** (bougeeing), **bužēt** (to bougie) thus apparently satisfying the practical needs. The other option is a loan translation in case the SL term is a transparent compound or a reasonable metaphor. Such terms are frequently coined by osteopathy practitioners who do not have an approved terminology (Kalinina, 2021).

Similar developments can be observed in the forest industry, thus **Harvester and Harwarder** are transferred as **hārvesters and hārvarders** and are widely used. Here, Latvian terminologists have stepped in and produced a torturous definition-like term: **mežistrādes vairākoperāciju koku gāšanas, atzarošanas un sazarumošanas mašīna** (multioperational forest exploitation machine for tree felling, delimiting and bucking). It is clear that no one would use such a contortion, so a shorter variant has been offered: **vairākoperāciju mežistrādes mašīna** (multioperational forest exploitation machine). This might be used in official written texts, but not in everyday speech by workers. A possible improvement has appeared as **meža kombains** (forest combine), but the short direct loans still dominate the professional talk.

Professional translators form a significant term creator group, this includes those working for the EU institutions and those in Latvia. The specific role of professional translators includes several characteristics. By and large translators usually are not experts in the particular terminology field, so they often do not fully understand the concepts involved. The standard/default reaction to a term by a translator is to find it in termbases or translator tools without thinking much about it (ten Hacken, 2013: 251). When a standard equivalent seems to be missing, translators look for samples and precedents and choose the ones that seem dominant (occasionally perpetuating wrong ones) or reasonable. Translators have their schedules and deadlines and cannot spend much time researching the issue at length. In case of absence of Latvian terms, translators will tend to go by the model of the SL and will either coin a direct loan or attempt a loan translation, or occasionally create a compound with definition elements.

To illustrate the main approach here follow the renderings of the widespread fish variety of **rat-tail**, also **grenadier** (Latin **Macrouridae**). The Latvian database *Termini* offers **melnplankumainā makrūrziivs**, but **garaste** (long-tail), **makrūrziivs** (macrour-fish) for **rat-tail**. In the translations of EU texts the following Latvian equivalents dominate: **žurkaste** (rat-tail), **strupdeguņa garaste**, **apaļdeguņa garaste**, **Argentīnas makrurons**, **makrūrziivs**, **zilais makrurons**, while the non-EU translators have stuck mostly with **grenadieris**.

With regard to the treatment of terminology, interpreters differ from translators first and foremost by being more context dependent (Zauberga, 2005: 113). In a way interpreters are going by Firth's maxim 'You shall know a word by the company it keeps' (Firth, 1957: 11). While translators generally use the official or dominant term, and have the opportunity of checking, the interpreters' goal is to ensure professional communication and transfer of knowledge in the given event. Professional interpreters, of course, are supposed to be well-versed in terminology issues, also prepared for the current assignments by using terminology databases and other sources. There is a variety of quality criteria that are given prominence by the users of interpreting services – all seem to consider sense consistency, logical cohesion, and correct terminology to be of top importance (Kurz, 2001: 398). Conference users claim that the interpreter's knowledge of terminology is very important (Donovan, 2002: 9). Interpreters might protest about the latter, saying that clarity and logical cohesion are much more important, but the clients' wishes cannot be ignored.

However, every professional interpreter knows that even extensive preparation for terminologically saturated meetings (not all conferences are such) does not solve all issues, the hit rate of prepared terminology often does not exceed 10 per cent of the new terms that an interpreter has to cope with. But the unknown terms that appear in source speech are somehow to be transferred into target speech. This includes several possibilities: something can be found in the meeting materials (if there are such), something is picked up during the meeting while listening to the delegates, something can be ascertained during the breaks by asking the delegates, but much has to be invented on the spur of the moment. This is where the interpreter becomes an on-the-spot terminologist, creator of new terms in the target language. While in the foreign language these would mainly be wrong or imprecise ones, in the mother tongue, e. g. Latvian, which perhaps, does not have the equivalent, these could be not only nonce creations, but might become neologisms and gradually fully-fledged terms. There are contributing factors to such development, e. g. if the term does not exist in Latvian the Latvian delegates hearing it might find it handy (might even think it is the correct, the approved one) and pick it up. Even more, they might spread it further in their offices and domain use. And in other meetings they might use it and thus consolidate its position with the interpreters. Thus, a randomly created term may quickly acquire circulation.

A sample of interpreters dealing with terminology: **sunset clause**. In the absence of Latvian counterpart interpreters generally tended to use a short descriptive, hyperordinate designation **beigu klauzula** (end clause) or loan translation **saulrieta klauzula** (sunset clause). Later terminologists and translators stepped in and produced a great variety of ever longer and more explanatory/transparent equivalents: **pārskatīšanas klauzula**, **turpināšanas klauzula**, **turpināmības klauzula**, **darbības beigu klauzula**, **termiņa beigu klauzula**, **termiņa izbeigšanās klauzula**, **pants darbības turpināšanai**, **pārbaudes klauzula par darbības beigu termiņu**. However, in the end everybody returned to the metaphorical loan translation **saulrieta klauzula**.

For interpreters, terminology is less stable, occasionally fashionable (Zauberga, 2003: 238) and more adaptable, e.g. taking into account a multitude of descriptive Latvian counterparts for English **opt-out** – **nepiemērošana**, **izvairīšanās**, **atteikšanās**, **atbrīvojums** – an interpreter might opt for the direct loan – **optauts**.

The final term creator group are terminologists, of which in Latvia there are not many. They generally collect, discuss and weigh terms produced by the above categories and approve them in working groups/commissions. When meeting numerous terms for one notion they have a dilemma – can they change the terms that someone has produced and are used (the EU corrigendum procedure is extremely cumbersome) or should they leave the things as they are. Besides various terminology sources are covered by copyright and cannot be arbitrarily removed from the term base *Termini*.

There seem to be two overwhelming problems in Latvian terminology, namely, a multitude of terms for one notion (which is the right one?) and overextended terms, that people hate using.

MULTITUDE OF TERMS

Let us first discuss the multitude issue. It has plagued Latvian terminology in some spheres for decades (Veisbergs, 2020) Some variation of terminology is inevitable and recognized as a fact today (Kerremans, 2013). But when the scale of variety precludes judgement, we have a problem. Thus, the comprehensive English term **learner** has the following Latvian counterparts: **skolēns**, **mācēns**, **mācekņis**, **mācāmais**, **apmācāmais**, **kursants**, **students**, **mācību subjekts**, **izglītojamais**. Some of these have been specially created, others are well-known words, none seems to correspond fully to the English counterpart, they are either narrower, or more specific, or very technical. And translators as well as users are perplexed.

One might expect that terms of narrower scope might fare better. Not at all. **Antifouling** (anti-fouling paints are used to coat the bottoms of ships to prevent sea life such as algae and molluscs attaching themselves to the hull). The *Termini* database offers two alternatives: **pretnosēdumu** (antisedimentation),

pretapaugšanas (antigrowth). IATE offers one: **pretapaugšanas**. But in translations one finds 23 Latvian counterparts of which 3 tend to dominate: **pretsārņojuma** (antipollution) and the above **pretapaugšanas**, **pretnosēdumu**. The other 20 make sense, they are transparent and could be considered reasonable and usable, some are quite sophisticated and would not have been created by incompetent people: **antiveģetatīvs** (antivegetative), **alvorganisks** (alvoorganic), etc.

OVEREXTENSION

The second problem, referred to already above, is overextension of terms. While it would not be a criminal issue with specialized terms, like chemical compounds or pharmaceutical products, it does become a problem with frequently used public domain terms. Thus, *tickler* reproduced as **reģeneratīvā uztvērēja atgriezeniskās saites spole** (the feedback/inductance coil of the regenerative receiver) could pass (though I am quite sure experts would use the short and slangy *tiklers*).

But the database Termini offers for the simple English **paramedic** an unbelievably torturous phrase in Latvian: **medicīnisko palīdzību sniegt spējīgs policijas vai militārdienesta darbinieks** (a police or military employee capable of offering medical aid). The reason might be that Latvian **paramediķis** is 'engaged' in the meaning of **paraprofessional**. However, such a clumsy term is hopeless for the public realm. Something shorter could have been offered.

Latvian **mirušā cilvēka ķermenis** (the body of a dead person) for the English **corpse** is certainly unwelcome. Especially because there is a direct equivalent **likis** – a word that everybody knows and uses. But these are far from the worst: the Latvian equivalent for **de-icing management** is **gaisa kuģu virsmu atbrīvošanas no ledus un sniega organizēšana** (organizing of relieving airship surfaces of ice and snow); the gymnastics term **Ono vault – pēc lieliem apvēzieniem uz priekšu atvēzienā pārtvert vienu roku virstvērienā un, pagriežoties par 180° kārienā jauktā tvērienā, pārlidojums, pārejot kārienā** which one must read at least three times to locate the kernel word – the subject in the Nominative case (**pārlidojums**).

Such a term might be useful for a specialized gymnast studying a manual of vaults, knowing the 8 other terms invoked in the definition and learning. It certainly is out of place for general public, both in a radio or TV broadcast, or in a written text.

These terms generally come from experts who seem to use English lexicographic sources and transfer/translate the definition as the Latvian term, e. g. **bank reconciliation – bankas ierakstu saskaņošana ar klienta datiem** (coordination of banking records with client data). It generally results in people opting for a direct loan **rekonsiliēšana**. The extended terms are clumsy for translations and impossible for interpreting. Thus, the extended **money laundering**

counterpart in Latvian **nelikumīgi/noziedzīgi iegūtu līdzekļu (noziedzīga) legalizēšana** (unlawful legalization of illegally gained means) becomes increasingly cumbersome and long in textual use. Compare:

In February 2019, the FATF identified Cambodia as a jurisdiction having **strategic AML/CFT deficiencies** for which Cambodia has developed an action plan with the FATF.

FATF 2019. gada februārī konstatēja, ka Kambodža ir jurisdikcija, kurai **nelikumīgi iegūtu līdzekļu legalizēšanas un teroristu finansēšanas novēršanas jomā ir stratēģiskas nepilnības**, attiecībā uz kurām Kambodža sadarbibā ar FATF sagatavojsi rīcības plānu.

The contorted term does not yield to derivation easily either, thus **money launderer** becomes **tas, kas nodarbojas ar nelikumīgi iegūtu līdzekļu legalizāciju** (the one who deals with legalization of illegally gained means) instead of the simple **naudas atmazgātājs** (money launderer). The metaphorical **laundromat** accordingly becomes **nelikumīgi iegūtu līdzekļu legalizācijas krāpnieciska shēma** (a fraudulent scheme of legalization of illegally gained means) and so forth.

The same hazardous approach was started with the fashionable term **greening**. The Latvian equivalent proposed was **klimatam un videi labvēlīgāka prakse** (practice beneficial to the climate and environment). Fortunately, it was noticed that numerous phrases and compounds with **greening** (greening taxes, greening payments) did not yield to normal use and a metaphorical neologism **zaļināšana** (greening) was created.

SOLUTIONS

Latvian terminology seems to suffer from an overemphasis of the criterion of the notion description in term creation. This is not a problem for specialist terminology of rare and specialized occurrence and use, but it is for public use terms. Terms used in everyday language should focus on brevity and understandability. Here metaphors are most welcome, being brief and capacious. One should not underrate the ability of grasping and understanding of metaphors – like notions they are mostly universal (Gibbs, 2007; Pamies, 2009: 29), besides ‘the human conceptual system is heavily metaphorical in nature’ (Kövecses, 2015: ix). So are the cognitive conceptualization processes (Mischler, 2013). As pointed out above Latvian terminology seems to suffer from fear or opposition to metaphors, as pointed out by Načisčione (2003, 2011, 2019), which seems to be totally self-imposed. The argument of some terminologists that figurative/metaphorical terms are not welcome since figurativeness is generally nationally marked and might not be grasped at all or might leave room for interpretation is not

very convincing. Some other concerns about metaphorical terms tend to focus on the possibility of breeding polysemy and not being precise. These should be viewed in each concrete case and on balance with the loss of metaphor. 'Loss of a metaphor is not justified if a metaphorical loan translation is possible because loss severs associations, inhibits perception and recognition of the term, hence hindering its back translation and interpretation' (Načisčione, 2019: 556). Fortunately, the prescriptivist rules are gradually receding, and viability of metaphor seems to be understood and taking ground (Karpinska and Liepiņa, 2022b: 69).

Thus, instead of the various extended terms for **credit holidays** – **kredīta atmaksāšanas atlikšana uz vēlāku laiku** (postponing of credit repayment for a later time), **pagaidu atbrīvojums no nodokļu maksāšanas** (temporary dispensation of tax payment) the loan-translation **kredīta brīvdienas** seems preferable from all points of view. Its full contents can be more thoroughly explained in a preamble or footnotes. The term has gained currency.

Besides the issue of backtranslation should be mentioned, since it is often hard to guess what the English counterpart might be like for the lengthy Latvian paraphrase. It does not always mean exact copying of the SL model, like **deep fake** – **dziļviltojums**. One can depart from the exact model; thus, **booster vaccine** was rendered as **balstvakcīna** (support/prop vaccine), **QR (quick response) code** as **kvadrātkods** (square code). Both neologisms gained ground fast.

In this respect it is interesting that the novel term **greenwashing** (the process of conveying a false impression or providing misleading information about how a company's products are more environmentally sound) has been rendered as **zaļmaldināšana** (greenmisleading). One could speculate if the **money laundering** term had been accepted as a calque **mazgāšana/atmazgāšana** (laundering), one could have created **zaļmazgāšana** (greenwashing).

I think that metaphor and calque approach is most reasonable, moreover the metaphor should not be a precise, exact replacement of the source language metaphor and the structure of the word or phrase.

LEXICOGRAPHY REFLECTIONS

Since we now have numerous terms that often breach the basic principles of term-formation, since there is some terminological chaos, ambiguity and legal uncertainty, one could look at the lexicographer to establish order: dictionaries and databases could standardize terminology. But it is not so simple.

First, lexicographers are not in charge of databases, they are their users. Like translators in many cases, lexicographers are also not experts of the terminological domains and are frequently dealing with terms whose meaning they may even not fully grasp (Adamska-Sałaciak, 2014).

Second, the descriptive approach to lexicography and language in general presumes reflecting lexis and terms that are being used (not censoring the language, not imposing one's view and subjective feelings). Which means, if there are 5 or 8 Latvian equivalents for an English term in databases (e. g. **accountability – atbildība, atbildīgums, uzskaitāmība, izkontrolējamība, pārskatatbildība**) and various texts and various parallel corpora, the lexicographer most likely will introduce the English equivalent in 5 or 8 Latvian – English dictionary entries. Which will be prudent for the lexicographer, handy for the user, who will be able to find it when looking for the English equivalent. If the user is knowledgeable, he or she might make the right choice (Karpinska, Liepiņa, 2022a: 63). But, and it is a big BUT; it will solidify, even codify the chaos as even the most descriptive dictionaries in fact become prescriptive when used.

CONCLUSIONS

It should be pointed out that a good term involves a balance between prescriptive rules of term-formation on the one hand and the needs of their users on the other hand, as well as a balance between the application of the many term formation rules themselves. This refers also to endless suggestions of new and better terms for the ones that are in use.

Coining of metaphorical terms is likely to gain greater traction, partly to limit the spread of cumbersome definition-like terms and partly in order to satisfy the general public need for recognizable terms and backtranslation ease.

Terminology is there to optimize communication not only among professionals but also general public. Though created by various groups of people involved it should be to some extent standardized, thus its creators should be able to come to some consensus on the main aspects of term creation.

REFERENCES

- Adamska-Sałaciak, A. (2014) Bilingual lexicography: translation dictionaries. *International Handbook of Modern Lexis and Lexicography* (pp. 1-11). Springer-Verlag Berlin Heidelberg.
- Anastasiadi-Symeonidi, A. (2001) Αναβαπτισμός (Rebaptism). Proceedings of the 3rd Conference *Hellenic Language and Terminology* (pp. 63-77). Athens.
- Aslanyan, A. (2021) *Dancing on Ropes. Translators and the Balance of History*. London: Profile Books.
- Baltiņš, M. (2007) Terminrades process pēdējo piecpadsmit gadu laikā: Pagātnes mantojums un nākotnes perspektīvas. In I. Druvieta, A. Veisbergs, M. Baltiņš (red.) [*Latvian in 15 years of independence. Linguistic situation, attitude, processes, tendencies*] (pp. 401-439). Rīga: Zinātne.
- Borzovs, J., Ilziņa, I., Skujiņa, V., Vancāne, I. (2001) Sistēmiska latviešu datorterminoloģijas izstrāde [Systemic Development of Latvian Computer Terminology]. *LZA Vēstis*, [LZA News], 55 (1/2): 83-91.

Donovan, C. (2002) Survey of users: expectations and needs. In *Teaching Simultaneous Interpretation into a 'B' Language* (pp. 2-12). Brussels: EMCI in cooperation with European Institutions.

Fernández-Silva, I; Cabré, M. T. and Freixa, J. (2011) Term choice in an interdisciplinary domain: from cognitive variability to terminological variation. *Societas Linguistica Europaea 44th Annual Meeting. Abstracts*. University of la Rioja Logroño.

Firth, J. R. (1957) *Papers in Linguistics*. London: Oxford University Press.

Gibbs, R. (2007) Psycholinguistic aspects of phraseology: American tradition. In H. Burger et al. (eds.) *Phraseology. An International Handbook of Contemporary Research*, Vol. 2. (pp. 819-836). Berlin and New York.

Kalinina, I. (2021) *Equivalence in Biodynamic Osteopathic Terminology Translation in English, French, Italian, Latvian and Russian. Thèse de doctorat en lexicologie et terminologie multilingues*. Université Lumière Lyon 2, Université de Lettonie.

Karpinska, L. and Liepiņa, D. (2022a) Latvian-English electronic lexicographic resources of legal terminology. *Baltic Journal of English Language, Literature and Culture*, 12: 48-65.

Karpinska, L. and Liepiņa, D. (2022b) Metaphorical terms in the Latvian translation landscape. *Lublin Studies in Modern Languages and Literature*, 46 (2): 61-70.

Kerremans, K. (2013) Improving specialised translation dictionaries on the basis of a study of terminological variation. In M. Thelen and B. Lewandowska-Tomaszczyk (eds.) *Translation and Meaning*, Part 9 (pp. 227-239). Maastricht: UPM.

Kövecses, Z. (2015) *Where Metaphors Come From: reconsidering context in metaphor*. Oxford: Oxford University Press.

Kurz, I. (2001) Quality in the ears of the user. *Meta: Translators' Journal*, 46 (2): 394-409.

Mischler, J. (2013) *Metaphor Across Time and Conceptual Space*. Amsterdam and Philadelphia. John Benjamins.

Načiščione, A. (2003) Translation of terminology: Why kill the metaphor? In A. Veisbergs (ed.) *Proceedings of the Third International Riga Symposium on Pragmatic Aspects of Translation* (pp. 102-117). Riga: University of Latvia and Aarhus School of Business.

Naciscione, A. (2011) A cognitive approach to translating phraseological terms. In J. Szerszunowicz (ed.) *Focal Issues of Phraseological Studies: research on phraseology in Europe and Asia*. Vol. 1 (pp. 268-290). Białystok: University of Białystok Publishing House.

Načiščione, A. (2019) The role of cognitive theory in translation of metaphorical scientific terms. In V. Lubkina, A. Klavinska and S. Usca (eds.) *Proceedings of the International Scientific Conference Society, Integration, Education*, Vol. 3 (pp. 552-562). Rezekne: Rezekne Academy of Technologies.

Pamies, A. (2009) National linguo-cultural specificity vs. linguistic globalization: the case of figurative meaning. In J. Korhonen et al. (eds.) *Phraseologie -Global -Areal -Regional* (pp. 29-42). Tübingen: Gunther Narr.

Sager, J. (1990) *A Practical Course in Terminology Processing*. Amsterdam: John Benjamins.

Temmermann, R. (2000) *Towards New Ways of Terminology Description: the sociocognitive approach*. Amsterdam: John Benjamins.

ten Hacken, P. (2013) Terms in three perspectives. In M. Thelen and B. Lewandowska-Tomaszczyk (eds.) *Translation and Meaning*, Part 9 (pp. 251-262). Maastricht: UPM.

Veisbergs, A. (2020) Frazeoloģijas jēdzienu un terminu mokrplnā augsme [The torturous development of the concepts and terms of phraseology]. *LNB Zinātniskie raksti*. 6. XXVI (pp. 131-150). Rīga: LNB.

Zauberga, I. (2003) Translators/interpreters as users and contributors to terminography. In A. Veisbergs (ed.) *Proceedings of the Third Riga Symposium on Pragmatic Aspects of Translation* (pp. 231-240). Rīga: University of Latvia and Aarhus School of Business.

Zauberga, I. (2005) Handling terminology in translation. In K. Karoly and A. Foris (eds.) *New Trends in Translation Studies* (pp. 107-117). Budapest: Akademiai Kiado.

Zauberga, I. (2016) *Tulkošanas teorija profesionāliem tulkiem un tulkotājiem* [Translation theory for professional interpreters and translators]. Rīga: LU Humanitāro zinātņu fakultātes Sastatāmās valodniecības un tulkošanas nodaļa.


DOCUMENTS

ISO 704: 2000 Available from ISO – ISO 704:2000 – Terminology work – Principles and methods [Accessed on 9 September 2022].

ISO 1087 1: 1999 Available from ISO – ISO 1087-1:2000 – Terminology work – Vocabulary – Part 1: Theory and application [Accessed on 9 September 2022].

ISO 1087 2: 2001 Available from ISO – ISO 1087-2:2000 – Terminology work – Vocabulary – Part 2: Computer applications [Accessed on 9 September 2022].

Andrejs Veisbergs (Prof., Dr. Habil. Philol.) works at the University of Latvia. He is a Consultant of Oxford English Dictionaries and an accredited European Union interpreter. His research interests include lexicography, idioms, language contacts, translation and interpreting.

 <https://orcid.org/0000-0001-6107-2348>

Email: andrejs.veisbergs@lu.lv

LA PRISE EN COMPTE DES PARTICULARITÉS PSYCHOLOGIQUES DANS L'ACQUISITION D'UNE LANGUE DE SPÉCIALITÉ SUR L'EXEMPLE DE L'ACCENTUATION EN FRANÇAIS

EUGENIE BONNER BESTCHASTNOVA

MRU, Université de Caen Normandie, Lituanie, France

Résumé. Dans le cadre de nos recherches sur l'apprentissage des langues de spécialité nous nous intéressons particulièrement à la phonétique, notamment l'accentuation, qui est une sorte de porte d'entrée d'une langue. Les recherches dans le domaine du traitement de l'accent, en linguistique française, ne se limitent souvent qu'à l'aspect purement physique ou phonétique. Notre hypothèse est que l'on ne peut rendre compte de l'accent en français sans prendre en compte, en particulier, la psychologie de l'individu, ce qui suppose le recours aux outils que fournit une autre discipline que la linguistique elle-même : la Psychologie. La vérification de notre hypothèse repose sur un corpus constitué de séquences vocales extraites de l'enregistrement de conversations de tous les jours de notre groupe expérimental. 40 personnes ont été examinées. Après recueil de leurs paramètres sociopsychologique, linguistique et culturel, ont été déterminés leurs types psychologiques et ensuite analysés, de façon d'abord empirique, puis instrumentale, les échantillons de leurs productions verbales quotidiennes enregistrées. Sur la base des conclusions tirées de ces observations, on peut confirmer le lien entre, d'une part, les paramètres employés par la personne pour produire l'accent, sa place, le nombre d'accents et en général sa manière d'accentuer, et, d'autre part, son type psychologique.

Mots-clés : langue de spécialité, acquisition, accent, linguistique, psychologie, pluridimensionnel

INTRODUCTION

Dans le cadre de nos recherches sur l'apprentissage des langues de spécialité, nous nous intéressons particulièrement à la phonétique, notamment à l'accentuation, qui est une sorte de porte d'entrée d'une langue.

Les recherches dans le domaine du traitement de l'accent en linguistique française ne se limitent souvent qu'à l'aspect purement physique ou phonétique. Notre hypothèse est que l'on ne peut rendre compte de l'accent en français sans prendre en compte, en particulier, la psychologie de l'individu, ce qui suppose le recours aux outils que fournit une autre discipline que la linguistique elle-même : la psychologie. Les théories, modèles et méthodes de M. Grammont (1914),

N. S. Troubetzkoy (1949), P. Garde (1965), P. Delattre (1966), Chomsky et Halle (1968), P. Léon (1970), G. Faure (1971), Goldsmith (1982) puis de Liberman et Prince (1977), McCarthy (1979), Rossi (1985), Ph. Martin (1987), P. Verluyten (1983), F. Dell (1984), D. Hirst (1998), A. Di Cristo (1985), P. Mertens (1991), Padeloup (1990), Anne Lacheret-Dujour et Frédéric Beaugendre (1999), Avanzi et Delais-Roussarie, (2011) ne tiennent pas compte du locuteur dans tous ses aspects, contrairement à notre point de vue. C'est pourquoi nous avons élaboré une nouvelle approche méthodologique, présentée ci-après, qui permet d'analyser l'accent en prenant en compte les caractéristiques psychologiques de l'individu.

La linguistique structurale s'est fondée sur la distinction entre la parole et la langue, l'une des dichotomies les plus importantes introduites par Saussure (1916), selon qui la langue est un système codique construit historiquement et constitue l'objet d'étude de la linguistique, par opposition à la parole, processus psychologique de formation et de transmission des pensées à l'aide de la langue, par conséquent en relation directe avec la psychologie.

Dans le schéma saussurien de la communication, c'est la réception, et le traitement mental qu'elle induit, qui constituent en propre le siège de la langue : 'la partie sociale de la langue est purement mentale, purement psychique'.

'Tout est psychologique dans la linguistique y compris ce qui est mécanique et matériel, l'impression acoustique n'est pas plus définissable que la sensation visuelle du rouge ou du bleu, laquelle est psychique, et complètement indépendante en soi du fait que ce rouge dépend de 72 000 vibrations qui pénètrent dans l'œil ou du nombre qu'on veut' (Saussure, 1968 : 20).

Nous déduisons que si le langage est une caractéristique universelle pluridimensionnelle et profonde de la personnalité, la phonologie peut être vue comme la base de chaque langue car l'accent, la mélodie et tout le système prosodique sont le moyen d'interaction des mondes internes de chaque personne. Ainsi le cri du nouveau-né en arrivant au monde est-il la première manifestation conventionnelle de la voix humaine, et les premières productions vocales présentent dès la naissance des variantes individuelles (Ducard, 2002 : 103).

Notons que les paramètres prosodiques de la voix varient selon l'état émotif ou la situation affective de l'individu et caractérisent toute phonation au cours de la vie, susceptibles de ce fait d'avoir une valeur indicielle en rapport avec des processus psychiques inconscients : la personnalité en effet se manifeste de manière implicite par le canal du son, par la voix, qui donne leur sens aux syllabes et aux mots à l'aide des traits prosodiques où l'accent joue un des rôles principaux. D'ailleurs, Mario Rossi (Rossi, 1999 : 15) souligne le caractère psychologique de l'accent, conçu comme un facteur psychologique de relief résultant de l'effet des paramètres physiques que sont essentiellement la durée

et l'intensité. Le locuteur laisse les empreintes de sa personnalité dans sa manière d'accentuer la chaîne parlée.

Nous soutenons que l'accent, à part sa nature innée, est un phénomène psychophysiologique, car chaque personne non seulement met des accents de façon automatique et inconsciente dans la chaîne parlée, mais également peut exprimer son état émotif directement et ainsi permettre de déchiffrer son état psychique grâce à sa prononciation et au placement qu'elle opère de l'accent.

Reprenant la doxa selon laquelle il n'y a pas d'accent distinctif en français, mais qu'il y a un rythme propre à chaque langue, notre hypothèse est que ce rythme, que l'on ne peut observer que dans la parole effective, est indissociable des particularités psychologiques et socio-culturelles des individus qui parlent. Notre analyse vise précisément à saisir dans sa variabilité situationnelle la manière dont la parole est jalonnée différemment par des syllabes au relief prosodique en contraste dans la chaîne parlée. Que ce contraste soit marqué par des montées intonatives, des descentes devant des 'pauses silence', ou des allongements avec une configuration mélodique statique devant des pauses silencieuses ou sonores.

MÉTHODOLOGIE

La vérification empirique de notre hypothèse repose sur un corpus constitué de séquences vocales extraites de l'enregistrement de conversations de tous les jours de notre groupe expérimental. La méthode utilisée peut être dite 'quinaire' en ce qu'elle se divise en cinq étapes.

Elle consiste à établir dans un premier temps les paramètres de la personne aux niveaux physiologique, linguistique, social, culturel.

Deuxièmement, définir le profil psychologique de chacun des locuteurs. Leur portrait psychologique et leur type de personnalité ont été établis sur la base de la sociologie, théorie développée à partir des travaux de Carl Gustav Jung (1910-1920), lequel distingue 16 types psychologiques de personnalité possédant chacun un rôle social, ce qui intéresse précisément la vérification de notre hypothèse. Pour établir le portrait psychologique et le type de personnalité des personnes faisant l'objet de notre enquête, a été utilisé le test psycho-géométrique tel qu'élaboré par le Docteur Susan Dellinger (1978) : la psycho-géométrie est en effet un système unique et pratique d'analyse, qui permet d'identifier instantanément le type de personnalité, d'établir le script de comportement de chaque forme de personnalité et par conséquent de donner une description détaillée des qualités personnelles et des particularités de comportement des personnes examinées. Ce test s'avère être le plus approprié à notre étude.

La passation du test consiste à soumettre aux individus faisant l'objet de l'enquête cinq figures : carré, triangle, rectangle, cercle, zigzag. Les personnes examinées sont invitées à dire quelle forme les a attirées en premier, puis à classer les quatre autres figures par ordre de préférence. La figure placée

d'abord est la forme dite 'principale' ou 'forme subjective'. Elle permet d'identifier les principaux traits de caractère dominants et les particularités de comportement en fonction d'une interprétation préétablie des formes géométriques. Les figures servent de stimulus et permettent de ressentir sa forme, en choisissant la figure dont on dit : 'c'est moi'. La psycho-géométrie est établie à la base des travaux de Jung sur les types psychologiques et de l'asymétrie fonctionnelle des hémisphères du cerveau.

Carré – travailleur infatigable, tenace, patient ; son point fort est l'analyse intellectuelle, il se soucie de la propreté, de l'ordre, du respect des règles.

Triangle symbolise le leadership, la capacité de se concentrer sur l'objectif principal. Ce sont des gens énergiques, exubérants, de fortes personnalités qui se fixent des objectifs clairs et habituellement les atteignent. Confiants en eux-mêmes, ils admettent avec beaucoup de difficultés leurs erreurs. Leur défaut est un fort égocentrisme.

Rectangle : personnes insatisfaites de leur train de vie et qui sont donc à la recherche d'une meilleure situation. L'état psychologique principal du rectangle est la confusion, le brouillement dans les problèmes et l'indétermination à leur égard à un moment donné. Ces individus sont caractérisés par l'incohérence, des changements brutaux et imprévisibles de comportement.

Cercle : gens très sensibles, empathiques, capables de compassion, soucieux de maintenir la paix et pour cela évitant parfois de prendre une position ferme et d'adopter des solutions impopulaires. Ils ne sont pas déterminés, mais fermes. Les principales caractéristiques du style de leur pensée sont l'orientation sur les facteurs subjectifs, la détermination des valeurs convoquées par les problèmes, les estimations, les sentiments.

Zigzag symbolise la créativité, la création, le passage rapide d'une idée à une autre. Le style de pensée dominant du Zigzag est le plus souvent synthétique. C'est le plus enthousiaste, le plus excitable des cinq figures. Propagateurs infatigables de leurs idées, ils sont capables de motiver tout le monde autour d'eux. Ils ne sont pas réservés mais, au contraire, très exubérants.

La troisième étape comprend un examen auditif empirique préliminaire de la séquence sonore qui permet de détecter la correspondance entre l'accent et les éléments des deux premières étapes.

Ensuite il est procédé à une analyse purement technique à l'aide des logiciels appropriés traitant la voix et qui permettent de relever les mesures physico-mathématiques fournissant la preuve statistique de notre thèse. Le logiciel praat a été utilisé dans notre recherche pour analyser les séquences sonores.

La cinquième étape consiste à tirer une conclusion sur la corrélation entre l'accent et la personnalité.

Nous avons examiné 40 sujets, effectué 80 enregistrements. Nos sujets ont été divisés en 2 groupes : professionnels de la langue et non-professionnels de la langue. Ces deux groupes sont subdivisés en 4 sous-ensembles représentatifs :

1) interprètes de conférences, 2) speakers, présentateurs radio, télévision, 3) français natifs (langue maternelle), 4) gens apprenant le français. Les enregistrements se sont déroulés dans 4 situations : 1) langage quotidien, spontané, 2) texte lu dans un studio de son (conditions de laboratoire), 3) interprètes enregistrés en cours de traduction simultanée lors des conférences internationales, 4) speakers et présentateurs enregistrés lors des émissions télévisées et radiodiffusées. Le plan suivant a été adopté pour tester et démontrer la validité de notre hypothèse : 1) relever le nombre de proéminences (i.e. d'accents) dans les échantillons enregistrés, 2) vérifier si la fin des groupes rythmiques est systématiquement mise en relief, 3) calculer le nombre de groupes rythmiques, analyser à quoi ils correspondent (groupes syntaxiques et / ou sémantiques ?), 4) compter les groupes de souffle, 5) recenser les accents d'insistance et expressifs, 6) trouver le lien entre ces statistiques et l'appartenance à l'un des quatre groupes de nos sujets enregistrés et leurs profils psychologiques.

RÉSULTATS

En résumé, les personnes ayant le carré comme figure principale produisent l'accent surtout au moyen de la durée : les syllabes accentuées sont plus longues, 29 Cs en moyenne que celles inaccentuées, 14 Cs en moyenne. Le nombre d'accents n'est pas élevé, en particulier ceux d'insistance et d'expression. La plupart des groupes rythmiques et sémantiques sont respectés. L'accent frappe rarement les syllabes initiales dans les mots.

Les sujets ayant choisi le triangle ont recours, eux, au paramètre de la hauteur pour accentuer les syllabes. Ils se rapprochent des précédents (sans s'y assimiler) en ce que le nombre d'accents est moyen et que l'accent d'insistance est rare, mais s'opposent à eux par le fait que l'accent frappe surtout la fin de mots ou de groupes de mots qui ne correspondent pas toujours à des groupes rythmiques ou sémantiques.

Les 'rectangles' se distinguent des deux profils précédents par la production de l'accent à l'aide du paramètre de l'intensité, et par le fait que le nombre d'accents est élevé, y compris l'accent d'insistance. Ils ont en commun avec les 'triangles' le fait que l'accentuation ne suit pas toujours les groupes rythmiques et sémantiques.

Les individus ayant le cercle comme figure principale s'opposent aux trois catégories précédemment citées en ce qu'aucun des trois paramètres n'est dominant lors de la production de l'accent. A l'encontre des 'carrés' et des 'triangles', mais similairement aux 'rectangles', le nombre d'accents d'insistance est important, tandis que, contrairement aux 'carrés' et aux 'triangles', l'accent en général n'est pas très présent dans leur discours.

Ceux qui ont le zigzag comme figure dominante s'opposent aux quatre autres profils en ce qu'ils utilisent les trois paramètres à la fois : la hauteur,

l'intensité et la durée, et par le fait que l'accent correspond souvent aux groupes sémantiques. Ils se distinguent des 'carrés' et des 'triangles' en ceci que le nombre d'accents, surtout d'accents intellectuels et d'insistance, est très important.

Il existe également des individus ayant plusieurs figures dominantes qui se complètent.

L'analyse auditive des échantillons de discours spontané du premier groupe de sujets, qui sont de langue maternelle française ou bilingues, montre que l'accent rythmique est respecté dans 98 % des cas pour les premiers et 70% pour les derniers, et que lorsqu'il l'est, il se trouve placé à la fin du groupe et placé à la fin du groupe rythmique. 20% des sujets ayant une seule langue maternelle, le français, n'accentuent pas toujours les fins des groupes de souffle, qui d'ailleurs ne correspondent pas souvent à une idée ou à un groupement d'idées, c'est-à-dire à une unité sémantique.

D'autre part, notre étude permet de constater que les 10 personnes ayant une deuxième langue maternelle, tout en ayant un nombre élevé d'accents rythmiques, présentent néanmoins souvent un non-respect de l'accentuation des groupes rythmiques. Chez ces sujets, l'accent frappe toutes les fins des groupes de souffle et non toujours les fins des groupes rythmiques. Les personnes bilingues témoignent de la présence d'accents en français liés à leur deuxième langue maternelle.

Notre analyse révèle un lien entre le niveau d'études, le niveau intellectuel, la culture générale et le nombre d'accents pragmatiques ou d'insistance : 33 personnes examinées ayant un niveau d'études supérieur à Bac + 2 ont produit plus d'accents d'insistance que les autres de niveau d'études inférieur. En moyenne, sur 15-20 accents recensés dans leurs échantillons, 3-6 accents sont des accents d'insistance (soit environ 32,3%) contre 0-2 chez les sujets avec un niveau d'étude moins important (donc à peu près 0,5%). Nous avons également constaté lors de notre examen que les personnes n'ayant pas un niveau d'études très élevé et appartenant à un milieu social moyen ou ayant une profession intermédiaire ou non qualifiée présentent un nombre plus important d'accents d'expression.

Le deuxième groupe de sujets comprend les personnes apprenant le français et ayant un niveau intermédiaire ; les discours enregistrés sont très marqués par les accents – 27 sur 63 mots (soit 42,8%), 40 mots accentués sur 74 (soit 54%).

Se constate également un nombre très élevé d'accents provenant de la langue maternelle des sujets ainsi qu'un nombre considérable d'accents d'insistance et de même un nombre très important d'accents d'expression.

En revanche, les accents des groupes rythmiques sont très rarement respectés. Toutes les fins des groupes de souffle sont marquées par un accent.

Les échantillons du troisième groupe de sujets, composé des interprètes de conférences enregistrés lors de la traduction simultanée d'une langue étrangère (langue source) vers le français (langue cible), montrent que 100% des sujets

mettent l'accent sur la fin de chaque groupe de souffle, même si ces derniers ne correspondent pas à une unité sémantique. L'accent de la fin de groupe rythmique n'est pas toujours respecté.

Apparaît également un très grand nombre d'accents en général : 2 personnes ont marqué par un accent 26 mots sur 50-60 mots, soit 47,2% ; 3 ont accentué 17 mots sur 40-60 mots prononcés, soit 30,3% ; 5 ont placé 29 accents sur 70-80 mots, soit 37,3%.

En moyenne, le nombre d'accents d'insistance est égal à 7, ce qui est un indice très élevé par rapport à la quantité des accents d'insistance que nous avons recensée chez la totalité de nos sujets.

Notre analyse permet ainsi de découvrir une très forte présence / influence de l'accent de la langue source, une langue étrangère à partir de laquelle la traduction se faisait dans la version française.

Le quatrième groupe de sujets est composé des présentateurs de télévision et radio. D'après les enregistrements étudiés, le rythme de la plupart des speakers est très cadencé et mesuré. Les groupes rythmiques ne sont pas longs et contiennent de 3 à 6 syllabes, ce qui rend le rythme très équilibré en nombres de syllabes. Le présentateur tend à garder le même rythme pendant toute son élocution.

Ainsi l'analyse a-t-elle révélé 12 groupes rythmiques contenant 3 syllabes (donc 25%), 7 groupes composés de 4 syllabes (57,1%), 7 de 5 (41,6%) et enfin 6 de 6 (50%). Les accents dans le langage médiatique ont souvent une valeur significative et manipulatrice – est en effet particulièrement représenté l'accent intellectuel, qui diffère de celui du groupe rythmique en ce qu'il augmente le poids sémantique du mot.

Dans certains cas, le changement de la frontière rythmique et de la place de l'accent logique non seulement déplace les accents sémantiques, mais encore change complètement le contenu de l'énonciation.

C'est grâce à l'accent que l'on capte les mots les plus importants dans l'élocution du speaker, ce qui permet de saisir le sens du message sans se donner trop d'effort. Ainsi, les accents bien distribués facilitent la compréhension du message sonore et rendent le discours logique.

L'étude a révélé très peu d'accents émotionnels, ce qui nous renvoie à un caractère plutôt neutre du discours des speakers.

Le constat que nous avons fait lors de nos analyses est qu'une corrélation apparaît entre le profil psychologique de l'individu et la substance de l'accent qu'il produit. Cette découverte ouvre un champ scientifique non exploité jusqu'ici, qui permet d'élargir la recherche et de l'appliquer en établissant le profil psychologique à partir de la nature de l'accent employé par l'individu, et vice versa, de déterminer la substance de l'accent à partir du profil psychologique. Par exemple en vérifiant que les personnes ayant la durée comme paramètre dominant lors de la production de l'accent ont un profil psychologique 'carré'

et réciproquement que les individus du type psychologique ‘carré’ utilisent la durée pour accentuer la chaîne parlée.

RÉFÉRENCES

- Avanzi, M., Delais-Roussarie, E. (2011) Regards croisés sur la prosodie du français : des données à la modélisation. *Journal of French Language Studies*, 21/1: 1-12.
- Chomsky, N. (1968) *Language and mind*. New York: Harcourt, Brace & World. Trad. (1969), le langage et la pensée. Paris: Payot.
- Chomsky, N. and Halle, M. (1968) *The Sound Pattern of English*. New York: Harper & Row.
- Delattre, P. (1966) *Studies in French and comparative phonetics*. London-Den Haag-Paris: Mouton.
- Dell, F., Hirst, D., Vergnaud, J-R. (1984) *Forme sonore du langage: structure des représentations en phonologie*. Paris: Hermann.
- Dellinger, S. (1989) *Psycho-Geometrics*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Di Cristo, A. (1985) *De la microprosodie à l'intonosyntaxe*. Aix-en-Provence: Université de Provence:
- Ducard, D. (2002) *La Voix et le Miroir*. Paris: L'Harmattan.
- Faure, G. (1971) Les tendances fondamentales du phonétisme français. *Etudes de Linguistique Appliquée*, Didier: 33.
- Garde, P. (1965) Accentuation et morphologie. *La Linguistique*, 2: 25-39.
- Goldsmith, J. (1982) *Accent systems*. In Van der Hulst et N. Smith (eds). *The Structure of Phonological Representation*. Dordrecht: Fons: 47-63.
- Grammont, M. (1914) *Traité pratique de prononciation française*. Paris: Delagrave (9e éd.: 1938).
- Hirst, D. J. et Di Cristo, A. (1998) A survey on intonation systems. In D. J. Hirst, et A. Di Cristo (eds): *Intonation Systems: A Survey of Twenty Languages*. Cambridge, UK: Cambridge University Press: 1-44.
- Jung, C. G. (1921) *Types psychologiques*. (trad. Le Lay, Y.) Georg éditeur S. A. (ed. 2020).
- Lacheret-Dujour, A. et Beaugendre, F. (1999) *La prosodie du français*. Paris: CNRS Editions.
- Léon, P. (1971) Systématique des fonctions expressives de l'intonation. In P. Léon, *Essais de phonostylistique*. Montréal-Paris: Didier: 43-56.
- Liberman, M. et Prince, A. (1977) On stress and linguistic rhythm. *Linguistic Inquiry* 1: 249-336.
- Mertens, P. (1991) Local prominence of acoustic and psychoacoustic functions and stress in French. *Proceedings of the XIIth International Congress of Phonetic Sciences (Aix-en-Provence)*, vol. 3: 218-221.
- Verluyten, P. (1983) La structuration de l'énoncé en groupes intonationnels. *ITL*, 60-61: 77-103.
- Pasdeloup, V. (1990) *Modèle de règles rythmiques du français appliqué à la synthèse de la parole*. Thèse de doctorat, Université de Provence.
- Rossi, M. (1999) *L'intonation, le système du français : description et modélisation*. Gap: Ophrys.

Saussure, F. (1916) *Cours de linguistique générale*. Paris: Payot.

Troubetzkoy, N. S. (1949) *Principes de phonologie*. Paris: Klincksieck.


TAKING ACCOUNT OF PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES IN THE ACQUISITION OF A LANGUAGE FOR SPECIFIC PURPOSES: THE EXAMPLE OF SYLLABLE STRESS IN FRENCH

Abstract. As part of our research on the learning of language for specific purposes, we are particularly interested in phonetics, especially syllable stress, which is a kind of gateway to a language. Research in the field of stress in French linguistics is often limited only to the purely physical or phonetic aspect. We hypothesize that we cannot account for stress in French without considering the psychology of the individual, which involves the use of tools provided by a discipline other than linguistics. The verification of our hypothesis is based on a corpus comprising vocal sequences extracted from the recording of everyday conversations of our experimental group of 40 people. After collecting participants' sociophysiological, linguistic and cultural parameters, their psychological types were determined and then analyzed, first empirically, then instrumentally, in reference to the samples of their recorded verbal productions. Based on the conclusions drawn from these observations, we can confirm a relationship between, on the one hand, the parameters used by the person to make stress, its place, the number of stressed units and one's general manner of making stress, and, on the other hand, the person's psychological type. This correlation must be taken into account when learning and teaching a foreign language, especially a language for specific purposes.

Key words: language for specific purposes, stress, linguistics, psychology, acquisition, multidimensional

Eugénie Bonner Bestchastnova (Doctorat en Sciences du Langage Université Lyon 2 France) Professeur Associé à l'Université Mykolas Romeris, Lituanie, Université de Caen Normandie, France.

Domaines de la recherche : acquisition des langues étrangères, langues de spécialité, phonétique, phonologie, pédagogie et psycholinguistique.

 <https://orcid.org/0000-0002-6572-6449>

Courriel : eugenie@mruni.eu

LA RECONNAISSANCE ET DIFFÉRENCIATION DES FORMES PROVERBIALES

OLGA BILLERE

Université de Lettonie, Lettonie

Résumé. La reconnaissance et la différenciation des multiples formes proverbiales (dictons, proverbes, adages, maximes, etc.) sont souvent embrouillées par le caractère imprécis de leurs définitions, surtout dans des dictionnaires des unités en question. Les parémiologues accordent une importance majeure à la dimension métaphorique du proverbe, signalant l'absence de cette caractéristique dans le cas des dictons. Néanmoins, l'analyse du corpus proverbial témoigne l'existence d'une vaste couche des proverbes dont le message ne peut être compris que littéralement. L'examen de la nature des formes proverbiales, l'établissement de la liste de leurs propriétés linguistiques distinctives (morphologiques, syntaxiques, sémantiques) ainsi que l'analyse du mode de leur fonctionnement dans le discours permet de nous approcher de la solution possible de ce problème.

Mots-clés : forme proverbiale, définition, propriété linguistique

INTRODUCTION

Notre intérêt au sujet abordé était suscité par la nécessité de délimiter de diverses formes proverbiales, ou plus précisément des micro-genres sentencieux, afin de constituer le corpus de recherche doctorale. La première difficulté à laquelle nous nous sommes heurtés était un vaste répertoire des termes servant à désigner les énoncés proverbiaux aussi bien qu'une grande variété des formes, elles-mêmes. Comme le témoigne Maryse Privat, 'toute étude parémiologique doit faire face à une avalanche de termes plus ou moins synonymes' (Privat, 1999 : 625). Yves Marie Visetti et Pierre Cadiot mentionnent également 'dicton, maxime, sentence, adage, précepte, aphorisme, prière ... et jusqu'à l'insulte rituelle' en indiquant que cette liste de termes est loin d'être exhaustive (Visetti et Cadiot, 2006 : 1). Ainsi, dans notre cas, la tâche principale *était de comprendre quelle unité est/peut être incluse dans le micro-genre des proverbes, la tâche secondaire étant de délimiter les micro-genres sentencieux qui sont souvent confondus aux proverbes.* Dans la présente étude, nous allons tout d'abord envisager les unités sentencieuses qui ont la forme de la phrase complète et ensuite proposer les critères qui aideront, selon nous, reconnaître et délimiter les proverbes des maximes, aphorismes, apophtegmes et des dictons.

PROBLÈME DE DÉFINITION

Dans nos *études* précédentes (Billere, 2020 ; 2021) nous avons déjà mentionné le fait que les définitions des micro-genres en question proposées par des dictionnaires linguistiques ainsi que par des recueils parémiologiques sont pratiquement synonymiques. Ainsi, le *Trésor de la langue française informatisé* (TLFi, 1994) donne les définitions suivantes aux unités en question :

- Aphorisme – Proposition concise formulant une vérité pratique couramment reçue.
- Apophtegme - Parole, sentence mémorable de personnages de l'Antiquité.
- Maxime – Proposition, phrase généralement courte, énonçant une vérité morale, une règle d'action, de conduite. Synon. sentence, pensée, aphorisme
- Dicton – Sentence exprimant une vérité d'expérience sous une forme imagée, généralement d'origine populaire, et passée en proverbe dans une région donnée.
- Proverbe – Sentence courte et imagée, d'usage commun, qui exprime une vérité d'expérience générale ou un conseil de sagesse et auquel se réfère le locuteur.

Comme nous le voyons, l'apophtegme se distingue de l'aphorisme, du dicton, de la maxime et du proverbe par l'existence de l'auteur, tandis que, pour le dicton, la caractéristique qui suppose le délimiter des micro-genres mentionnés est la zone géographique particulière où cette unité est familière. Toute autre caractéristique comme par exemple, le figement et la métaphoricité, brièveté, ou encore l'ancienneté et la sagesse que les unités transmettent de génération en génération, semblent être présentes dans chacun des micro-genres en question. La même observation peut être faite quant à leur fonctionnement en tant qu'unités stables, reprises dans le discours écrit ou oral, pour se référer à *une* autorité suprême.

Néanmoins, si pour un énonciateur profane la question de l'appartenance d'une unité à un micro-genre concret n'est pas pertinente, pour les parémiologues elle devient souvent cruciale. Par exemple, à quel genre et selon quels critères allons-nous rapporter des unités citées ici-bas :

- (1) *Je n'enseigne pas, je raconte.*
- (2) *On pardonne tant que l'on aime.*
- (3) *Prudence en toute chose.*
- (4) *Tel père tel fils.*
- (5) *Noël au balcon, Pâques aux tisons.*

Dans ce qui suit, nous essaierons de *répondre à cette question.*

LA DÉLIMITATION DES UNITÉS À UN AUTEUR

Nous allons commencer par les unités supposant l'existence d'un auteur, même si son nom est ignoré par la plupart des énonciateurs. Ainsi, en ce qui concerne l'apophtegme et aphorisme, la signification de ces deux unités est claire sans explication complémentaire. Les deux unités exposent, d'une façon concise, une vérité générale. Le trait qui fait distinguer l'apophtegme de l'aphorisme est les dates de vie de l'auteur, notamment l'Antiquité pour la première unité. L'aphorisme *étant* une *vérité*, un jugement de n'importe quel auteur perçu comme étant d'origine populaire (Montandon, 1992 : 100). De cette façon, l'énoncé (1) est un aphorisme de Michel de Montaigne (Montaigne, 1965 : 784), tandis que l'énoncé (3) est un apophtegme de Périandre de Corinthe (Diederichs, 2015 : 119). Néanmoins, les années de vie de l'auteur, notamment celles de la période correspondant à l'Antiquité, ne permettent pas de rapporter automatiquement une unité au micro-genre de l'apophtegme. Ainsi l'énoncé d'Héraclite (vers 544 av. J.-C.-541 av. J.-C.) ne peut être qualifié d'apophtegme car, possédant une certaine métaphoricité, il nécessite une explication complémentaire :

(6) *On ne peut entrer deux fois dans le même fleuve.* (Héraclite, 2011 : 139)

La délimitation de la maxime exige l'application du critère appartenant à une autre dimension que le temps, notamment celui du contenu. En opposition à l'apophtegme et à l'aphorisme, la maxime régit le comportement moral, comme le fait l'unité (2) ci-dessus *On pardonne tant que l'on aime* dont l'auteur est François de la Rochefoucauld (La Rochefoucauld, 2012 : 35).

Nous pouvons regrouper les traits permettant de différencier apophtegme, aphorisme et maxime dans un tableau récapitulatif ci-dessous.

Tableau 1 Traits distinctifs de l'apophtegme, l'aphorisme et la maxime

	apophtegme	aphorisme	maxime
auteur	+	+	+
origine antique	+	+ / -	+ / -
métaphoricité	-	-	+

LES UNITÉS À UN AUTEUR VS LES PROVERBES ET LES DICTONS

Comme nous l'avons mentionné précédemment, l'apophtegme, l'aphorisme et la maxime supposent l'existence de l'auteur ou de l'énonciateur primaire, car au moment où nous prononçons, par exemple, *On pardonne tant que l'on aime* (2), nous citons la Rochefoucauld (le faisons 'parler') tout en étant des énonciateurs secondaires. Les proverbes, en revanche, sont privés de *l'énonciateur primaire*, dans le sens que son nom nous est connu (Anscombe, 2000 : 11).

Jean-Claude Anscombe remarque également que la compatibilité ou non compatibilité avec des marqueurs discursifs permet de délimiter les unités possédant l'auteur de celles qui ne l'ont pas. Ainsi, l'apophtegme, l'aphorisme, la maxime, i.e. unités possédant un auteur, sont combinables avec des marqueurs discursifs du type de *comme dit X*, tandis que le proverbe et le dicton, résultant de la créativité de l'auteur collectif, sont combinables avec des marqueurs discursifs du type de *comme on dit* :

- (7) *Comme dit X* : « *Je n'enseigne pas, je raconte* »
- (8) **Comme dit X* : « *Tel père tel fils* »¹
- (9) *Comme on dit* : « *Tel père tel fils* »
- (10) **Comme on dit* : « *Je n'enseigne pas, je raconte* » (Anscombe, 2009 : 8).

PROVERBES ET DICTONS

Quant à la délimitation des unités possédant l'auteur collectif, le dicton et le proverbe se différencient par les aspects suivants :

1. l'ancienneté attribuée au proverbe s'oppose à la modernité relative du dicton. Ainsi, on trouve des unités faisant allusions aux conditions météorologiques parmi les proverbes dans des recueils antérieurs au XVIIIe siècle (11), alors que les dictons, dans leur majorité, sont des créations assez récentes, notamment du XIXe siècle (12).

(11) *Petite pluie abbat grand vend.* (Gruterus, 1610 : 234)

(12) *Année neigeuse, année abondante.* (Hatoulet et Picot, 1862 : 14) ;

2. le caractère local du dicton, révélant des phénomènes qui sont vrais dans une région géographique précise, qui s'oppose à la vérité universelle énoncée par un proverbe. Comme le remarque Luis Martinez Kleiser (1989 : XIII), le dicton hors de son aire d'apparition, n'a généralement pas de sens et pour compenser ce déplacement engendre une variante qui recourt à la stratégie de 'naturalisation' (13), (14) et (15).

(13) *Le château de Flamarens, beau dehors et laid dedans.* (Bladé, 1881 : 39)

(14) *Le château de Lavardens, beau dehors et laid dedans.* (Bladé, 1881 : 38)

(15) *Le château d'Ardens, beau dehors et laid dedans.* (Bladé, 1881 : 38)

Par exemple, les dictons qui évoquent les conditions météorologiques de janvier de l'hémisphère nord (16) manquent de validité dans les territoires d'outre-mer, en Polynésie française (17).

(16) *Janvier de glace fait le pont, Février qui passe le rompt.*

(17) *Le cocotier doit avoir le pied dans le sel et la tête dans le feu.*

¹ Par astérisques sont indiqués les énoncés considérés en tant que maladroits.

3. le caractère métaphorique du proverbe le distingue du dicton. Ce dernier transmet des messages faciles à comprendre qui doivent parvenir clairement à ses destinataires pour faire face à un problème concret, généralement lié au quotidien et à la météorologie :

(18) *La pintade perchée ou qui crie appelle la pluie.*

(19) *Le soleil de mars donne des rhumes tenaces.*

4. la présence de l'humour dans les proverbes et son absence dans les dictons. Les dictons, contenant une information vitale pour les habitants de la campagne (20) ou du littoral (21), contrastent avec les proverbes (22) et (23) pourvus souvent de cet élément (Río Corbacho, 2009 : 158-159).

(20) *Neige d'avril dévore le blé, Comme le bœuf le ferait.*

(21) *Si contre la vague, la mer frise, Saute de vent vient en surprise.*

(22) *Il y a plus de mariés que de contents.*

(23) *Lièvre qui court n'est pas mort.*

Comme nous le voyons, la différenciation des deux micro-genres, celui du proverbe et celui du dicton, demande de l'application des critères dont voici un tableau synoptique.

Tableau 2. Traits distinctifs du proverbe et du dicton

	proverbe	dicton
origine	ancienne	« moderne »
aire de diffusion	(inter)nationale	régionale
métaphoricité	+	-
humour	+	-

Ainsi, si on applique les critères ci-dessus aux *énoncés cités au début de notre article*, l'unité (4) *Tel père tel fils* est un proverbe et l'unité (5) *Noël au balcon, Pâques aux tisons* est un dicton.

CONCLUSION

Comme nous avons pu voir tout au long de l'analyse des exemples, malgré les définitions quasiment identiques de l'apophtegme, de l'aphorisme, de la maxime du proverbe et du dicton, chaque micro-genre proverbial possède des traits définatoires permettant sa *délimitation*. Ce processus n'est pas toujours immédiat car il implique des efforts pour, par exemple, identifier l'auteur de l'énoncé. La prise en compte des critères tels que métaphoricité, origine, aire de diffusion, présence/absence de l'humour permet une délimitation plus rigoureuse des micro-genres et, par conséquent, une reconnaissance plus claire des unités qui en relèvent.

RÉFÉRENCES

Anscombre, J.-C. (2000) Parole proverbiale et structures métriques. *Langages*, 34 (139): 6-26.

Anscombre, J.-C. (2009) La traduction des formes sentencieuses: problèmes et méthodes. *Traductologie, proverbes et figement*. Paris: L'Harmattan: 11-36.

Billere, O. (2020) Sakāmvārda kā valodas vienības īpašības. *Vārds un tā pētīšanas aspekti: rakstu krājums*, 24 (1/2). Liepāja: LiePa: 14-23.

Billere, O. (2021) Sakāmvārdi un parunas: atšķirīgais un līdzīgais. *Vārds un tā pētīšanas aspekti: rakstu krājums*, 25 (1/2). Liepāja: LiePa: 191-199.

Diederichs, G. (2015) *Toutes les sagesses du monde*. Paris: Larousse.

Gruterus, J. (1610) *Florilegium ethico-politicum nunquam ante hac editum*. Volume 3. Frankfurt am Main: Ionas Rhodius.

Héraclite (2011) *Les fragments*. Paris: PUF.

La Rochefoucauld, F. (2012) *Réflexions ou sentences et maximes morales*. Paris: Gallimard.

Martinez Kleiser, L. (1989) *Refranero General Ideológico Español*. Madrid: Editorial Hernando.

Montandon, A. (1992) *Les formes brèves*. Paris: Hachette.

Montaigne, M. (1965) Du repentir. *Essais*. Livre III. Paris: PUF.

Privat, M. (1999) Qu'est-ce qu'un proverbe ? Essai de définition raisonnée. *Revista de Filología de la Universidad de la Laguna*. San Cristobal de la Laguna: 625-633.

[TLFi] *le trésor de la langue française informatisé* (1994) Disponible en ligne <http://atilf.atilf.fr/> [Consulté le 30 mars 2019].

Río Corbacho, M. P. (2009) Traduction du dicton. *Traductologie, proverbes et figements*. Paris: L'Harmattan: 157-170.

Visetti, Y.-M. et Cadiot, P. (2006) *Motifs et proverbes. Essai de sémantique proverbiale*. Paris: PUF.

SOURCES DES PROVERBES

Bladé, J.-F. (1881) Proverbes et devinettes populaires recueillis dans l'Armagnac et l'Agenais. *Recueil des travaux de la société d'agriculture, sciences et arts d'Agen*. Agen: Prosper Noubel: 2-124.

Hatoulet, J. et Picot, E. (1862) *Proverbes Béarnais*. Paris: Editions Herold.

Le Roux, Ph.-J. (1735) *le Dictionnaire comique satyrique, critique, burlesque, libre et proverbial*. Lyon: Beringos.

Pierron, A. (2000) *Dictionnaire des dictons et proverbes*. Verviers: Marabout.

THE RECOGNITION AND DIFFERENTIATION OF PROVERBIAL FORMS


Abstract. Recognition and differentiation of multiple proverbial forms (sayings, proverbs, adages, maxims, etc.) are often confused due to inaccuracy of their definitions, especially in dictionaries of the units in question. Paremiologists pay great attention to the metaphorical dimension of the proverb, pointing out the absence of this characteristic in the case of sayings. Nevertheless,

Olga Billere. LA RECONNAISSANCE ET DIFFÉRENCIATION DES FORMES PROVERBIALES

the analysis of the proverbial corpus testifies to the existence of a vast layer of proverbs whose message can only be understood literally. The examination of the nature of the proverbial forms, the establishment of the list of their distinctive linguistic properties (morphological, syntactic, semantic) as well as the analysis of the mode of their operation in the speech allows us to approach the possible solution of this issue.

Key words: proverbial form, definition, linguistic property

Olga Billere (MH) est lectrice au Département d'études romanes de la Faculté des sciences humaines de l'Université de Lettonie ; son principal domaine de recherche concerne la parémiologie.

 <https://orcid.org/0000-0001-9416-7773>

Courriel : olga.billere@lu.lv

APPRÉCIATION INDIVIDUELLE DES TERMES DU MÉTIER PAR DES SPÉCIALISTES EN OSTÉOPATHIE BIODYNAMIQUE EN ANGLAIS, FRANÇAIS ET ITALIEN

IRINA KALININA

Université du Piémont Oriental, Italie

Résumé. L'article examine la 'résonance expérientielle', l'appréciation individuelle des termes en ostéopathie biodynamique par les utilisateurs. Tenant compte des caractéristiques conceptuelles essentielles qui forment la base de la sémantique du terme et de la résonance cognitive générée par la dénomination du terme, ancrée dans la culture et la langue cible, l'établissement des caractéristiques individuelle associées aux termes permet d'améliorer la pratique de la traduction pragmatique et la communication entre les spécialistes. En analysant des entretiens ouverts sur le sens de 18 termes avec 8 praticiens d'ostéopathie biodynamique, nous avons établi des tendances de définition et d'explication des termes par les professionnels. Les définitions obtenues ont été confrontées aux définitions intensionnelles composées préalablement selon les principes terminologiques. Nous avons constaté que très peu de commentaires des répondants contenaient des mentions d'un concept superordonné, ni de caractéristiques délimitantes des concepts, même si les définitions générées par les spécialistes ont été plus longues que celles issues de l'analyse terminologique. Les répondants ont utilisé des stratégies définitoires assez insolites, se souciant peu de la systématisation et de l'ordre terminologiques : la description d'une situation, d'un sentiment, d'une action, l'utilisation de la négation, de la comparaison, des métaphores, de l'emploi de techniques de narration et des principes du flux de conscience. On a pu noter que les praticiens de la biodynamie accordent une importance particulière à l'exploration des concepts par tous les sens, ce qui constitue un principe didactique de cette discipline.

Mots-clés : terminologie, sens, traduction, communication professionnelle

INTRODUCTION

Nous présentons dans cet article les résultats d'une exploration de la notion de compréhension individuelle des termes pour les utilisateurs primaires : les professionnels de la biodynamie en ostéopathie.

Tandis que les questions de création, de traduction, de normalisation et d'utilisation des termes ont été amplement discutées, très peu de travaux ont été consacrés à l'appréciation individuelle de la terminologie. Pourtant, c'est cette

compréhension qui conditionne la plupart des aspects didactiques et traductionnels de l'utilisation des termes, ce qui rend le sujet intéressant.

La présente recherche s'inscrit dans la continuité de l'exploration de la terminologie biodynamique. Auparavant, nous avons proposé un modèle à trois niveaux pour la structure cognitive des termes : la couche interne correspond à un ensemble de caractéristiques conceptuelles essentielles qui constituent la base de la sémantique du terme, pour laquelle nous avons construit des définitions avec des extensions ; la deuxième couche générée par la dénomination du terme, est ancrée dans la culture et la langue, et produit une 'résonance' cognitive avec les utilisateurs ; tandis que la troisième couche contient la perception individuelle des concepts (Kalinina, 2021). Ensemble, ces couches contiennent toute l'information pragmatique liée à l'activation de la sémantique d'un terme dans des situations communicatives. Dans cet article, nous proposons une analyse de la troisième couche, à savoir une analyse de la signification du terme, la 'résonance expérientielle', afin d'établir ses caractéristiques et ses domaines d'intérêt pour la traduction pragmatique et la communication didactique ou de pair à pair.

REPÈRES THÉORIQUES

L'appréciation individuelle du terme, à notre connaissance, n'a pas été abordée dans les études de terminologie, ni de traduction. Or, plusieurs approches allant dans ce sens sont issues de différentes branches scientifiques. Litowitz (1977 : 342) affirme que 'la signification est hautement individuelle (dynamique)' (notre traduction). Lorsqu'il décrit la conceptualisation, Wright (2003) mentionne les travaux de Damasio (1994) : notre mémoire est reconstructive, les concepts apparaissent comme des perceptions transitoires qui représentent la convergence d'éléments d'information perceptive.

Du point de vue neurocognitif, il a été suggéré que la conceptualisation intègre diverses composantes, y compris celles auditives, tactiles et visuelles (Lamb, 1999 : 152). D'autres auteurs soulignent l'existence d'une 'sémantique personnelle', proche de notre 'résonance expérientielle' (Renoult et al., 2016 : 243-244).

On souligne que les représentations sémantiques doivent être stables dans le temps et similaires entre les personnes (Ramotowska et al., 2020). Or, en réalité, l'étude (ibid.) a constaté des différences individuelles d'appréciation. Cette instabilité peut être due à l'ambiguïté et au flou conceptuel ou au fait que la priorité est accordée à d'autres caractéristiques (Perry et Saffran, 2017).

La cognition sémantique semble contenir beaucoup de caractéristiques individuelles. Hoffman (2018 : 1) suggère qu'elle découle 'des représentations sémantiques qui s'accumulent tout au long de la vie, des processus de récupération contrôlée d'informations sémantiques [...] et des mécanismes de sélection des aspects des connaissances sémantiques pertinents [...]' (notre traduction).

McElhanon (2005 : 43) souligne que ‘la cognition humaine est très intégrée à la nature de notre corps et à la façon dont nous interagissons avec le monde [...]’ (notre traduction). Ce lien corporel conduit à une science interdisciplinaire en développement de la ‘cognition énaïve’ de ‘la pensée incarnée’ (Varela, Thompson, et Rosch, 2016).

La vision dynamique du processus cognitif, également connue sous le nom de ‘cognition située’ ou ‘cognition incarnée’, est censée être fondée sur plusieurs moyens qui incluent l’action située et les états corporels (Arauz, 2012 : 112). Le mouvement de l’énactivisme, qui présente des idées similaires, est basé sur la production ‘biosémiotique’ du sens (Cowley, 2018), qui prétend que la conscience émerge d’une interaction entre les êtres animés et leur environnement. Les racines de ce mouvement se trouvent dans la phénoménologie, inaugurée par Husserl (1960) au début des années 1900. Merleau-Ponty (1962, 187) parle du ‘sens émotionnel’ contenu dans les mots et les sons, insistant sur le fait que le corps se trouve au cœur de notre capacité d’expression, et qu’il joue un rôle fondamental dans la formation de la signification (Shusterman, 2008 : 49). Une autre formulation de l’énactivisme parle de ‘cognition sociale’ et d’esprit ‘étendu’ (Zahavi, 2004), de ‘création de sens participative’ (Fuchs et de Jaegher, 2009 : 466).

Eugene Gendlin (1962) a proposé une vision du sens comme quelque chose de ressenti au fur et à mesure de l’expérience. Cette approche adoptée en psychothérapie est connue comme ‘relation incarnée’ (Totton, 2018) ou ‘identification végétative’ (Boadella, 2014 : 104). Les idées de l’énactivisme trouvent également un écho dans les travaux sur les métaphores qui impliquent ‘toutes les dimensions naturelles de notre expérience’ (Lakoff et Johnson, 1980 : 235). Dans l’analyse phénoménologique interprétative (IPA), le langage est considéré comme intrinsèquement métaphorique pour permettre aux gens d’exprimer leur expérience incarnée (Banton, 2019 : 377).

MÉTHODOLOGIE

Si, selon les ostéopathes, le sens d’un concept peut être transféré de manière non verbale, il n’existe aucun instrument pour le mesurer. Nous proposons ici la méthodologie suivante pour évaluer la résonance expérientielle dans le domaine de la terminologie biodynamique.

Nous avons mené des entretiens ouverts avec 8 praticiens et enseignants de l’approche biodynamique en ostéopathie, dont le fondateur de cette école, James Jealous. Les autres spécialistes sont des enseignants de la biodynamie en France, Italie, au Canada et aux États-Unis. Les personnes interrogées ont été invitées à parler de 16 termes. Certains ont choisi de faire la différence entre les termes ‘marée’ et ‘Marée’/’potency’ et ‘Potency’, en précisant à l’oral quand il s’agissait d’un terme avec une majuscule et une minuscule, puisqu’il y a une différence de sens entre les deux. Ainsi le nombre total de termes a atteint 18.

L'indice général qui leur a été donné au début de l'entretien était le suivant : 'Définissez le terme avec vos mots, quelle que soit la manière dont vous choisissez de le faire'. Tous les entretiens ont été enregistrés et ensuite transcrits.

Chaque terme avait préalablement fait partie de l'étude de création de définitions que nous décrivons dans notre article (Kalinina, 2021). Nous avons noté, pour chaque terme, le nombre de caractères avec espaces pour la définition courte et l'extension issue de cette étude. Nous avons effectué la même procédure pour la réponse de chaque participant à l'entretien afin de comparer les données numériques.

Chaque définition et extension ont été analysées afin de déterminer les mots et concepts clés. Nous avons comparé ces données avec le contenu de la réponse de chaque participant pour voir s'ils évoqueraient le même concept superordonné pour la définition et les caractéristiques délimitantes de l'extension. Les résultats ont été enregistrés dans un tableau Excel.

Une autre ligne d'analyse concernait les caractéristiques supplémentaires (pas incluses dans les définitions et extensions) que les participants choisissaient d'évoquer en parlant d'un terme. Chaque fois qu'une nouvelle caractéristique était mentionnée, nous avons enregistré à la fois le nombre et la nature de ce détail pour en effectuer l'analyse.

Une limitation à mentionner consiste dans le fait que quelques interrogés ont choisi de ne pas donner la définition de certains termes sans en indiquer la raison. Deux des répondants ont décidé de participer à une session d'entretien commune, ne souhaitant pas effectuer la procédure séparément. Nous avons donc enregistré leur réponse comme une seule.

RÉSULTATS ET DISCUSSION

L'analyse quantitative et qualitative des données a donné les résultats présentés ci-dessous.

Nous avons pu observer une certaine variation dans la longueur des commentaires des répondants, dont les détails sont présentés dans la Fig.1 ci-dessous.

Pour la plupart des termes, la définition construite par nous était beaucoup plus courte, et l'extension beaucoup plus longue que le contenu des réponses des participants (marquées par des initiales). En moyenne, la définition courte contenait 122 symboles, tandis que la longue – 2341. Quant aux répondants, leurs réponses contenaient en moyenne 745 symboles. Cela correspondait à nos attentes : les définitions avaient été construites selon les principes terminologiques qui incluent la concision, tandis que les extensions étaient censées englober toutes les caractéristiques d'un terme. Nous avons également observé que certains participants avaient tendance à être plus concis que d'autres. Ces différences sont probablement dues aux caractéristiques individuelles de nos sondés et à leur volonté de participer à l'enquête.

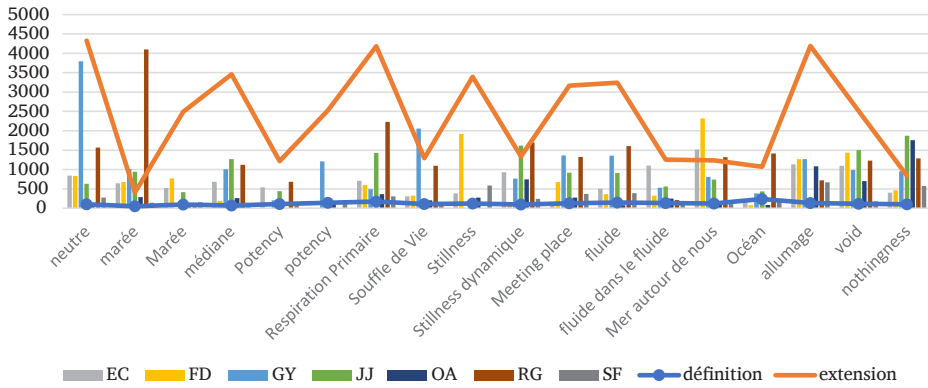


Figure 1 Nombre de caractères espaces compris utilisés dans les définitions des termes

Une analyse plus poussée des réponses a permis d’obtenir certaines informations sur l’utilisation de concepts génériques dans les définitions. Nous avons choisi cette caractéristique parce que nos définitions construites étaient basées sur le principe des définitions intensionnelles selon la norme ISO 1087 (online 1) : ‘une définition qui transmet l’intension d’un concept en indiquant le concept générique immédiat et la ou les caractéristiques de délimitation’. Comme le montre la Fig.2, très peu de termes ont vu leur concept générique mentionné par les répondants, il en va de même pour les caractéristiques délimitantes.

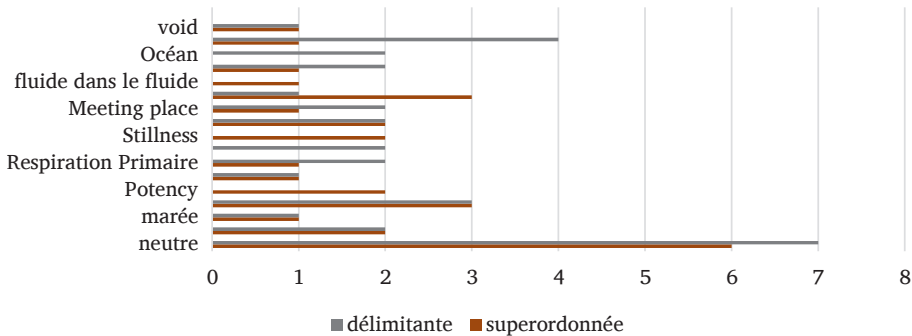


Figure 2 Nombre total de mentions du concept générique et des caractéristiques délimitantes par tous les participants, par terme

À l’exception du terme ‘neutre’, très peu de commentaires contenaient la mention d’un concept supérieur, ce qui montre que les praticiens ostéopathes n’ont pas tendance à penser aux termes de manière aussi structurée.

Si certains termes (neutre, marée, médiane, etc.) ont le même nombre de mentions pour les caractéristiques superordonnées et délimitantes, d'autres ne l'ont pas. Nous ne pouvons donc pas affirmer qu'un terme particulier détermine de quelque manière le nombre de mentions, qui, en chiffres absolus, restent plutôt modestes.

Si nous examinons la volonté de chaque participant individuel d'inclure un terme générique et les caractéristiques délimitantes dans leurs descriptions de termes, nous observons des résultats assez uniformes, comme le montre la Fig.3 ci-dessous.

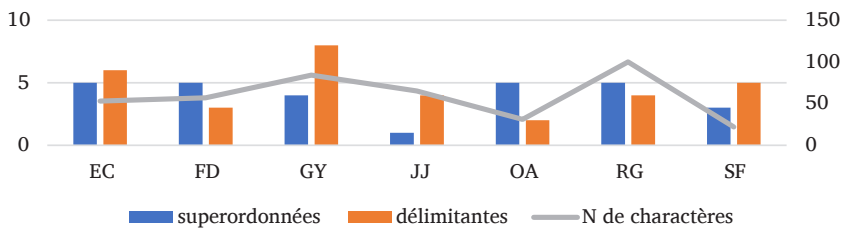


Figure 3 le nombre de mentions de concepts génériques et des caractéristiques délimitantes dans l'ensemble des réponses pour chaque participant avec le degré de leur 'volonté de parler'

Les différences de chiffres ne sont pas significatives, et nous constatons que les praticiens ostéopathes n'ont pas tendance à inclure ni les notions superordonnées, ni les caractéristiques délimitantes dans leur description des concepts pour les termes donnés.

On a ajouté le paramètre de degré de 'volonté de parler' d'un sondé pour voir s'il existe une corrélation entre cette tendance et le fait de mentionner les superordonnées ou les caractéristiques délimitantes. Les valeurs du nombre de caractères ont été converties en pourcentage, 100% étant le nombre de caractères utilisés par le participant le plus actif.

Les données ne montrent pas de corrélations strictes, mais plutôt des tendances. Le participant le plus 'bavard' ne présente pas le plus grand nombre de mentions, mais le deuxième plus 'bavard' le fait. Le participant le moins 'bavard' présente un nombre de mentions plutôt élevé. Par conséquent, la volonté de parler ne semble pas garantir les mentions des superordonnées et des caractéristiques de délimitation.

Une autre observation que nous avons pu tirer de l'évaluation qualitative des données est le fait que les répondants produisent rarement une définition au sens classique du terme, suivant la structure de 'X (subordonné) est un Y (superordonné)'. Un terme générique, s'il arrive, est le plus souvent exprimé indirectement, par ex. : 'Ainsi, lorsque nous parlons de la médiane, nous parlons d'un

espace, d'un ordre, d'un ordre géométrique propre à l'espace qui se manifeste dans la totalité de l'être et qui est également ouvert à l'infini, une fois que cet espace ordonné est rendu manifeste dans le traitement'. (RG, notre traduction).

Les ostéopathes utilisent d'autres stratégies que nous exposons dans le Tableau 1 ci-dessous.

Tableau 1 **Stratégies de définition utilisées par les personnes interrogées**

Stratégie de définition	Exemple
1. Décrire une situation (X est quand..., X est où...)	Potency : C'est là où toute la force possible réside dans le potentiel, dans le sens où elle n'est pas pleinement exprimée (RG, notre traduction). Void : C'est un moment où l'espace est créé et que cet espace est vide (SF).
2. Décrire un sentiment, une sensation	Potency : Quand nous sentons le contenu de la puissance, quand nous sentons sa nature, c'est le feu (JJ, notre traduction).
3. Décrire une action	marée : 'Vous pouvez la diriger' (EC, notre traduction). Marée : le sens de la marée, quelque chose qui vous envahit, vous enveloppe, parfois vous cajole, d'autres fois vous émeut d'une manière encore plus importante (RG, notre traduction).
4. Définir par la négation	Fluid : Ce n'est pas un fluide, ce n'est pas de l'eau (FD).
5. Narration (storytelling)	Breath of Life : C'est un don, c'est un divin... en fait, c'est de la sémantique, je pense. [...] Vous savez, quand j'étais à l'école, il y avait un professeur, un prêtre, et il aimait la science, et j'aimais la science. Donc je le respectais vraiment. Et souvent, les gens disaient : 'Comment pouvez-vous être prêtre et enseigner les sciences ? Les sciences et les mathématiques. Genre, vous savez, ce n'est pas religieux'. Et il m'a posé cette question, il a dit : 'Eh bien, quelle est la plus petite particule que tu peux nommer, tout de suite ?'. Et à l'époque, on parlait de quarks. Et j'ai répondu : 'Le quark'. Et il a répondu : 'Eh bien, qui a créé ce quark ?'. Donc, je pense, il devient cette frontière... et même si vous prenez Albert Einstein à la fin de sa vie, vous savez, [disant que] Dieu a existé et a créé toute cette chose. Et Heisenberg – la même chose. Ils ont tous reconnu qu'il y avait quelque chose de divin (GY, notre traduction).
6. Utiliser une comparaison	Primary Respiration : C'est presque comme une chute d'eau... Vous êtes au tout début, et ensuite comment vous décrivez comment toutes les différentes eaux descendent : gouttelettes, et embruns, etc. (EC, notre traduction).

Stratégie de définition	Exemple
7. Utiliser le flux de conscience	Stillness : le Stillness, il y a 'still' et il y a 'ness'... 'Still' peut faire penser que c'est immobile, mais encore là, ce n'est pas immobile, c'est vivant. C'est une tranquillité et une sérénité qui rejoint cet espace médian de sérénité. Et qui nous permet de rester tranquille, to be still. Et de savoir. De [ne] pas avoir... d'être surpris... de [ne] pas avoir de jugement, de critiques, et de mettre de côté des concepts pour avoir la chance d'apprendre ce qu'on [ne] connaît pas. Alors qu'il y a stillness, cela ajoute le potency (FD).
8. Utiliser une métaphore	Meeting Place : le lieu de rencontre est une pièce à l'intérieur de vous ou dans la maison sous la Mer. Et si vous y allez, et que vous vous asseyez, et que vous attendez, votre esprit se calmera. [...] on l'appelle le lieu de rencontre parce que la conscience du créateur va finir par vous y rencontrer (JJ, notre traduction).

Enfin, nous aimerions inclure quelques métaobservations que les répondants ont faites spontanément sur l'utilisation de la terminologie en biodynamie.

Tout d'abord, nous notons l'ambiguïté intentionnelle, qui va complètement à l'encontre des principes terminologiques mais semble faire partie des principes d'enseignement. Par exemple, voici un extrait de l'interview de James Jealous sur le terme Respiration Primaire : '[...] Je pense que la définition de ce terme doit être ambiguë jusqu'à ce qu'un étudiant atteigne un certain point où il peut discerner le mouvement de l'amour divin qui arrive sans retour, et ensuite lire les 'vitesses' [...]. [La définition] dépend de l'auditeur. L'enseignant doit décider de ce qu'il va faire avec ça' (notre traduction).

Les enseignants biodynamiques choisissent intentionnellement cette voie pour donner aux étudiants l'occasion d'explorer personnellement le concept : 'Si tu la définis, tu la limites. Et cela conditionne ton exploration' (RG) (notre traduction).

Une autre observation concerne la raison pour laquelle de nombreux termes anglais sont laissés dans leur forme originale en tant qu'emprunts, plutôt que d'être traduits par un analogue ou un calque fonctionnel. Selon une des personnes interrogées, 'La respiration primaire, je la sens en anglais, la marée, le souffle de vie me parlent en anglais. Ils [ne me] parlent pas en français' (FD). Le fait est qu'une traduction est considérée comme une interprétation, et donc, une fausse interprétation du terme.

Enfin, la raison pour laquelle la biodynamie ne dispose pas de glossaires ou de définitions pour ses termes semble être centrée sur le même problème de 'limitation' des concepts et d'impossibilité d'un 'cheminement perceptuel' de l'étudiant : 'Le mot qui va venir va dépendre de ce qui se passe et comment ça a été

vécu et perçu. De [ne] pas emprisonner les définitions d'un phénomène dans un mot, mais de permettre que ce mot puisse continuer où ce phénomène puisse continuer d'aller en croissance, qui est un principe vraiment ostéopathique' (SF).

CONCLUSION

Cette étude représente une exploration du sens terminologique peu étudié, la 'résonance expérientielle' individuelle.

Nous avons pu établir certaines caractéristiques de l'appréciation individuelle des termes par les utilisateurs. En particulier, les ostéopathes qui ont participé aux entretiens avaient tendance à parler des termes en utilisant plus de mots qu'une définition courte et moins de mots qu'une extension plus longue qui avait été construite à partir de sources imprimées. Nous avons constaté que très peu de commentaires des répondants contenaient des mentions d'un concept superordonné, et même les caractéristiques délimitantes des concepts n'étaient pas particulièrement courantes. Cette tendance n'était pas strictement corrélée à la volonté des participants de parler en général.

Certaines tendances de nos répondants lorsqu'on leur demandait de définir un terme se sont manifestées dans l'étude. Il s'agit notamment de la description d'une situation, d'un sentiment, d'une action, de l'utilisation de la négation, de la comparaison, des métaphores, de l'emploi de techniques de narration et des principes du flux de conscience.

Les enseignants biodynamiques se soucient très peu de la systématisation et de l'ordre terminologiques, mais accordent une importance particulière à l'exploration des concepts par tous les sens, ce qui constitue un principe didactique. Ceci explique un certain ésotérisme de cette terminologie pour un non-initié, ainsi que la présence d'une ambiguïté terminologique intentionnelle, la réticence à traduire certains termes et à en donner des définitions précises.

La principale implication pour les traducteurs est la nécessité de garder un esprit ouvert et de ne pas être rigide avec certains types de terminologie qui intègrent un élément important de résonance corporelle directement dans la signification du terme. Une exploration plus poussée des bases neurologiques et cognitives de cet aspect représenterait l'un des moyens d'approfondir notre compréhension des processus sous-jacents qui nous permettraient de viser une meilleure équivalence dans la traduction.

RÉFÉRENCES

Abram, D. (1996) *The Spell of the Sensuous*. New York: Vintage books.

Banton, A. L. (2019) *Making Sense of Cranial Osteopathy: An Interpretative Phenomenological Analysis*. University of Bedfordshire, Institute of Health Research.

- Boadella, D. (2014) Response to Nick Totton's Embodied Relating, The Ground of Psychotherapy. *International Body Psychotherapy Journal*, 13 (2): 104-105.
- Cowley, S. J. (2018) Life and language: Is meaning biosemiotic? *Language Sciences*, 67: 46-58.
- Damasio, A. (1994) *Descartes' Error: Emotion, Reason, and the Human Brain*. New York: Avon.
- Fuchs, T., de Jaegher, H. (2009) Enactive intersubjectivity: Participatory sense-making and mutual incorporation. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 8 (4): 465-486.
- Gendlin, E. (1962) *Experiencing and the Creation of Meaning*. Glencoe: Northwestern University Press.
- Hoffman, P. (2018) An individual differences approach to semantic cognition: Divergent effects of age on representation, retrieval and selection. *Scientific Reports*, 8 (1): 8145.
- Husserl, E. (1960) *Cartesian Meditations: An Introduction to Phenomenology*. The Hague: Martinus Nijhoff Publishers.
- Kalinina, I. (2021) La construction du sens pour les termes en ostéopathie biodynamique dans la pratique de la traduction. *Taikomaji Kalbotyra*, 15: 47-60.
- Lakoff, G., Johnson, M. (1980) *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lamb, S. M. (1999) *Pathways of the Brain. The neurocognitive basis of language*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Leon Arauz, P., Faber, P., Montero Martínez, S. (2012) Specialized language semantics. In P. Faber (eds.) *A cognitive linguistics view of terminology and specialized language*. Berlin/Boston: de Gruyter Mouton: 95-176.
- Litowitz, B. (1977) Individual and shared meanings. *Paper in Linguistics*, 10 (3-4): 341-373.
- McElhanon, K. A. (2005) From word to scenario: The influence of linguistic theories upon models of translation. *Journal of Translation*, 1 (3): 29-67.
- Merleau-Ponty, M. (1962) *Phenomenology of Perception*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Perry, L. K., Saffran, J. R. (2017) Is a Pink Cow Still a Cow? Individual Differences in Toddlers' Vocabulary Knowledge and Lexical Representations. *Cognitive Science*, 41 (4): 1090-1105.
- Ramotowska, S., Steinert-Threlkeld, S., Maanen, L. V., Szymanik, J. (2020) Individual differences in semantic representations: The case of most and more than half. Unpublished manuscript. Available from https://semanticsarchive.net/Archive/TgwZWZiM/Ramotowska_elal_DDM_most_mth.pdf [Accessed on 12 August 2022].
- Renoult, L., Tanguay, A., Beaudry, M., Tavakoli, P., Rabipour, S., Campbell, K., Moscovitch, M., Levine, B., Davidson, P. S. R. (2016) Personal semantics: Is it distinct from episodic and semantic memory? An electrophysiological study of memory for autobiographical facts and repeated events in honor of Shlomo Bentin. *Neuropsychologia*, 83: 242-256.
- Shusterman, R. (2008) *Body Consciousness: A Philosophy of Mindfulness and Somaesthetics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Totton, N. (2018). *Embodied Relating*. Oxford and New York: Taylor & Francis Group: Routledge.
- Varela, F. J., Thompson, E. T., Rosch, E. (2016) *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience*. Cambridge, Mass: The MIT Press.

Wright, S. E. (2003) From the semiotic triangle to the semantic web. *Journal of the International Institute for Terminology Research*, (14): 111-135.

Zahavi, D. (2004) Alterity in Self. Ipseity and Alterity. Indisciplinary Approaches to Intersubjectivity. *Publications de l'Université de Rouen*: 137-152.

SITOGRAPHIE


[Online 1] ISO 1087: Terminology work and terminology science—Vocabulary. (2019). Available from <https://www.iso.org/obp/ui/#iso:std:iso:1087:ed-2:v1:en> [Accessed on 15 May 2022].

INDIVIDUAL EVALUATION OF THE PROFESSIONAL VOCABULARY BY SPECIALISTS IN BIODYNAMIC OSTEOPTHY IN ENGLISH, FRENCH AND ITALIAN

Abstract. The present article examines the ‘experiential resonance’, the individual evaluation of terms in biodynamic osteopathy by its users. Taking into account the core conceptual features that form the basis of the term’s semantics and the cognitive resonance generated by the term’s denomination, rooted in the target culture and language, establishing the individual characteristics associated with terms allows for improved pragmatic translation practice and communication between specialists. By analysing open-ended interviews on the meaning of 18 terms with 8 biodynamic osteopathic practitioners, we established patterns of definition and explanation of terms by professionals. The resulting definitions were compared with the intentional definitions previously composed according to terminological principles. We found that very few of the respondents’ comments contained mentions of a superordinate concept, nor did they contain delimiting characteristics of the concepts, although the definitions generated by the professionals were longer than those derived from the terminological analysis. Respondents used rather unusual definitional strategies, with little concern for terminological systematization and order: the description of a situation, a feeling, an action, the use of negation, simile, metaphors, the use of narrative techniques and stream-of-consciousness principles. It has been noted that biodynamic practitioners place particular emphasis on exploring concepts through all the senses, which is a didactic principle of the discipline.

Key words: terminology, meaning, translation, professional communication

Irina Kalinina (PhD, professeure à contrat) travaille actuellement à l’Université du Piémont Oriental. Ses intérêts de recherche incluent la terminologie, traduction et leurs aspects didactiques.

 <https://orcid.org/0000-0003-3154-6076>

Courriel : irina.kalinina@uniupo.it

SEQUENCES PREFABRIQUEES DANS LE CORPUS D'APPRENANTS EN FOS/FOU

VITALIJA KAZLAUSKIENĖ

Université de Vilnius, Lituanie

Résumé. L'analyse de séquences préfabriquées permet de décrire l'acquisition précoce de séquences lexicales. Ces dernières sont l'un des facteurs les plus importants de l'idiomaticité et de la richesse lexicale de la langue ; ils constituent donc un outil efficace pour développer le FOS. L'objet principal de notre recherche est l'analyse quantitative et qualitative de séquences lexicales dans le corpus écrit d'étudiants lituaniens en philologie française. Ce corpus est constitué de mémoires d'étudiants de troisième année de licence. Ayant pour but de recenser la métalinguistique propre à ce type d'écrits, plus précisément l'utilisation des termes spécifiques au sujet de la linguistique, nous présentons un aperçu des constructions lexicales utilisées dans les séquences préfabriquées (désignées ci-après SP) du corpus à notre disposition ; nous décrivons ensuite les particularités de leur composition. Les données issues de l'analyse du corpus-pilote permettent d'identifier certaines particularités et démontrent la nécessité de ce type d'analyse pour le développement du FOU et du FOS chez les apprenants.

Mots-clés : séquence préfabriquée, FOS, FOU, écrit académique, corpus d'apprenants

INTRODUCTION

Le français sur objectifs spécifiques (FOS) se différencie du français général au niveau lexical. En d'autres termes, les besoins des apprenants en FOS se focalisent plutôt sur la compétence lexicale. Or l'acquisition de cette compétence est complexe, dans la mesure où il ne suffit pas aux apprenants de distinguer la forme et la signification d'un élément lexical pour savoir comment l'intégrer correctement dans le contexte langagier (Kazlauskiene, 2019 ; 2020 ; 2021). Cette compétence suppose en effet de comprendre les relations syntaxiques, les systèmes morphologiques, la valence, les nuances modales et la structuration des modèles grammaticaux intégrant logiquement l'ensemble des variations lexicales dans un texte. Les apprenants, quant à eux, préfèrent certaines combinaisons lexicales à d'autres. En général, ces combinaisons sont fixées par l'usage et par la fréquence d'emploi dans la langue cible.

De Cock a constaté que les séquences préfabriquées (SP) répétitives fournissaient une variété d'informations sur la langue des apprenants du français langue étrangère (De Cock, 2004 : 233). L'analyse de ces séquences permet de décrire

non seulement certaines différences entre la langue produite par des locuteurs natifs et non natifs mais aussi l'acquisition précoce de séquences lexicales : celle-ci est l'un des déterminants les plus importants de l'idiomaticité et de la richesse lexicale de la langue (Juknevičienė, 2011 : 45) et elle représente un levier puissant pour le développement du FOS.

Cet article pourrait avoir un apport pour la formation linguistique en français sur objectifs universitaires (FOU) à destination d'étudiants lituaniens qui intègrent la licence en lettres de l'université de Vilnius. Celle-ci prévoit en effet des éléments relevant du FOS. En l'occurrence, le FOS relève du domaine de la linguistique générale aussi bien qu'appliquée.

NOTION DE SEQUENCES PREFABRIQUÉES

On sait aujourd'hui que le nombre d'unités polylexicales dans une langue dépasse le nombre d'unités monolexicales (Mejri, 2005). Ces unités polylexicales ou séquences figées (SF) font l'objet d'un intérêt croissant dans la recherche en sciences du langage et en didactique du FLE. Est considérée ici comme séquence figée toute unité polylexicale dont la structure et le fonctionnement font un tout, ayant un certain degré de figement. Cette dénomination, proposée par Mejri dans ses travaux sur le figement couvre l'ensemble des objets de recherche décrits sous des appellations telles que expressions figées, locutions, collocations, clichés, phrasèmes, parémies, pragmatèmes, expressions idiomatiques, idiotismes, etc.

Pour aider les apprenants à développer et améliorer leur FOU/FOS en formation linguistique, nous nous intéressons à un type de co-occurrences de langage préfabriqué nommé 'blocs lexicaux *lexical bundles*' par Biber (Biber *et al.*, 1999 : 989) et par d'autres auteurs. Ces structures sont aussi appelées 'séquences récurrentes *recurrent sequences*' (Howarth, 1998 ; Gledhill, 2000 ; de Cock, 2004), autrement dit des séquences préfabriquées.

Quel que soit le terme choisi, les chercheurs définissent les séquences préfabriquées ou blocs lexicaux comme des séquences répétitives de mots dans le texte (Juknevičienė, 2011 : 24). Biber explique que ce 'sont des blocs composés de trois ou quatre unités, *quelque chose comme, comme tu sais, plus ou moins*, dans des textes avec des registres spécifiques' (Biber *et al.*, cités par PerezBettan, 2015 : 35). De plus, Biber (1999 : 989) remarque que '[l]es blocs lexicaux peuvent être considérés comme des collocations étendues : des blocs de mots qui montrent une tendance statistique à coexister'¹.

Le nombre, la richesse, la complexité et la variété des SP vont de pair avec la fréquence de leur usage aussi bien dans la langue courante que dans les discours de spécialité. Néanmoins, comme le montrent des analyses précédentes

¹ 'Lexical bundles can be regarded as extended collocations: bundles of words that show statistical tendency to co-occur' (notre traduction)

de séquences extraites, les blocs lexicaux possèdent souvent des objectifs fonctionnels tels que 'l'expression du point de vue, l'organisation du discours et l'expression d'un sens référentiel'² (Biber *et al.*, cités par Vilkaitė, 2016 : 34) où le sens est défini comme le produit des processus de signification et de référence. Les structures référentielles inscrivent un énoncé à la manière pertinente dans la situation d'énonciation (Béliston, 2017 : 4).

Corollairement, maîtriser les SP dans une langue, c'est aussi pouvoir comprendre les discours de spécialité, quel que soit le domaine. L'avantage d'utiliser des corpus d'apprenants dans des études sur l'acquisition des langues, vu leur taille et les textes inclus, est qu'ils permettent d'observer des régularités d'utilisation de moyens lexicaux mais sont aussi un moyen efficace d'analyser le développement langagier et de l'interlangue en général (Myles, 2005 ; Granger, 2012 ; Kazlauskienė, 2019 ; 2020 ; 2021).

OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

L'objectif principal de notre étude est d'analyser, sur les plans quantitatif et qualitatif, des séquences lexicales dans le corpus écrit d'étudiants lituaniens en philologie française ; ce corpus est constitué de mémoires d'étudiants de troisième année de licence. En prenant en considération notre contexte spécifique directement lié au FOU et au FOS, les informations relatives à l'emploi général de séquences répétitives de deux ou de plusieurs mots (ou d'autres unités linguistiques) dans le corpus sont importantes dans la mesure où elles donnent l'image la plus nette possible de la construction typique du discours académique, des écrits universitaires et de la capacité des étudiants à employer les mots de façon cohérente dans un texte spécifique et orienté.

Les besoins linguistiques des étudiants en FOU sont divers ; ils concernent la capacité à la réflexivité critique dans la rédaction d'un écrit universitaire. Les productions universitaires visées dans l'élaboration d'une formation en FOU sont directement liées au discours scientifique et recèlent de nombreuses formes de communication tant orales qu'écrites : article de recherche, proposition de communication, thèse, compte-rendu, affiche, conférence, mémoire de recherche ou professionnel, rapport de stage problématisé, cours et débats (Mroue, 2014 : 9). En FOS/FOU, le savoir-agir recouvre la nécessité pour l'apprenant de comprendre les différents paramètres contextuels de l'action, qu'elle soit professionnelle, pédagogique ou scientifique et d'acquérir les compétences linguistiques associées aux tâches professionnelles ou académiques exigées : connaissance préalable du protocole actionnel, statut des différents (inter) actants, positionnement dans l'entreprise ou l'institution, objectifs de la tâche, lieu, moment, etc. (Mangiante, 2017 : 24).

² 'expressing stance, organizing discourse, and expressing referential meaning' (notre traduction)

Dans le présent article, nous nous intéressons plus précisément à l'écrit de recherche universitaire ; nous examinons les composantes et spécificités de la langue académique des étudiants lituaniens en philologie française. Notre but étant de retracer l'opération par la métalinguistique, plus précisément l'utilisation des termes spécifiques au sujet de la linguistique, nous présentons une vue d'ensemble des constructions lexicales observées dans les séquences préfabriquées propres au corpus à notre disposition. Nous décrirons le rapport qu'entretiennent les scripteurs avec cette pratique langagière, et plus particulièrement les difficultés qu'éprouvent les jeunes chercheurs à la maîtriser.

METHODOLOGIE

Notre but étant d'étudier le corpus d'apprenants à des fins didactiques, notamment pour proposer des astuces qui aideront les étudiants à mieux maîtriser le discours académique des écrits universitaires, nous avons constitué un corpus-pilote pour les analyses primaires qui vise à évaluer la nécessité de procéder à ce type d'analyse.

Les écrits universitaires des étudiants lituaniens en philologie française sont constitués de mémoires d'étudiants de troisième année de licence sur la période 2014-2017. Les apprenants sont des étudiants débutants, c.à.d. ayant commencé à apprendre le français à l'université, ce qui pourrait avoir une certaine influence sur les résultats obtenus.

Notre corpus est un corpus universitaire destiné à la conception de ressources de formation. Les sujets (FOS) des mémoires sont directement liés à la spécialité des étudiants, à savoir la linguistique, compte tenu de leur filière philologique.

Le corpus-pilote est composé de 7 717 mots (dont 1 870 mots différents). Toutes les citations de linguistes ont été retirées du corpus pour éviter l'interprétation fautive d'une langue écrite qui ne serait pas celle des étudiants. Les pages de titre et les bibliographies ont aussi été laissées de côté, en prenant en considération leur correspondance aux exigences formelles ce qui ne pourrait pas être interprété en tant qu'un exemple de la langue authentique des étudiants.

ANALYSE DES DONNEES

Nous avons repéré dans le corpus-pilote certaines caractéristiques de séquences préfabriquées (SP) propres aux écrits universitaires d'étudiants lituaniens en philologie française. Notre évaluation démontre l'intérêt de mêler extraction automatique et intervention manuelle pour repérer des SP et permettre ainsi de les évaluer.

Pour commencer, nous avons constitué une liste des mots du corpus. Les premiers résultats font ressortir une faible diversité lexicale : le corpus de 7 717 mots au total se compose de 1 870 mots différents ; la liste des mots fréquemment

utilisés, c.à.d. au moins 5 fois, se compose de 245 mots. Le répertoire des mots du corpus fait aussi ressortir la prévalence de la classe nominale. Statistiquement, un mot sur quatre du corpus est un nom. Les déterminants représentent 22,6% des mots les plus fréquents dans le corpus-pilote ; les prépositions, 10,4% ; les noms 6,3 % et les verbes 0,03%. Le pourcentage prépondérant de déterminants, qui sont des composants caractéristiques des phrases nominales, et la fréquence des noms montre une fois de plus que la présence nominale prévaut, dans le corpus. Le déterminant le plus fréquent dans la construction de SP de FOU est un démonstratif, comme *sur ce point de vue*.

1 SP NOMINALES

En ce qui concerne les SP nominales, elles sont étroitement liées à la thématique des écrits académiques comme nous le voyons dans le tableau 1 :

Tableau 1 Exemples de SP illustrant la corrélation avec la thématique des écrits académiques

Progression d'Instagram dans l'enseignement du FLE	Attrition de la langue française du fait que l'on vit en Lituanie	Dialecte picard dans les médias locaux	Parfums exprimés par les mots	Figures de style dans le discours publicitaire
apprentissage des langues	situation de multilinguisme en	langue maternelle	le discours du parfum	un phénomène social
réseaux sociaux en ligne	l'attrition de L2 en environnement de	langue officielle	dénominations du parfum	publicité imprimée
applications d'apprentissage	impact de l'attrition	d'initiation à la langue	le parfum des fleurs	publicité comme une offre de
données visuelles contextualisées	l'interférence inter-langagière	langues régionales appartiennent	senteur parfumée	exprimer l'opinion

Les exemples du tableau 1 montrent comment la composition des SP est influencée par la thématique, c.à.d. Le sujet des écrits des étudiants. Les SP relevées sont de nature simple, correspondent plutôt à la compétence linguistique générale et ne présentent pas de traits caractéristiques du discours académique, les écrits analysés ne sont pas marqués par le lexique transversal ou spécialisé. L'inventaire lexical correspond plutôt au contenu des manuels de FLE. Cela correspond aux résultats des recherches de Cortes (Cortes, citée par Juknevičienė, 2011 : 41), qui a démontré que les écrits académiques d'étudiants contenaient beaucoup moins de blocs lexicaux de langage académique professionnel, qui sont

des blocs de référence nominaux, moins que d'autres types fonctionnels de blocs, qui contribuent à l'expression du contenu propositionnel du texte. Pour réussir leurs écrits, les étudiants doivent donc maîtriser un ensemble d'éléments ; nous supposons que les étudiants se trouvent très souvent amenés à produire des écrits auxquels 'ils ne sont pas formés' (Mroue, 2014 : 40). Mroue (2014 : 27) affirme que le scripteur est amené à 'interagir' – implicitement ou explicitement – dans son processus d'écriture, avec la communauté scientifique omniprésente et aussi avec les sources de ses connaissances (auteurs, courants, publications). Ce qui entraîne la possibilité d'une multiplicité de voix qui traversent son discours (Mroue, 2014 : 27). Ceci est aussi le cas des SP nominales tirées du corpus analysé dans le cadre de cette recherche. Ils présentent, en effet, un contenu lexical directement lié au sujet des mémoires. En revanche, les cas qui pourraient être analysés dans le cadre du FOU sont présents fragmentairement. Tel est le cas de *par exemple* (21 cas), qui introduit des arguments, des illustrations et des faits. Les blocs *la partie pratique*, *la partie théorique* assurent la cohésion et la structuration du discours ; les expressions figées telles qu'*en fonction de* annoncent une démarcation, une argumentation, mais elles ne sont présentes qu'en quantité limitée. Bien entendu, les SP nominales expriment théoriquement moins de nuances du discours académique que les SP verbales.

Les pronoms ne sont pas dans le nombre des SP fréquentes. Ils illustrent seulement la démarche privilégiée par un étudiant pour présenter les étapes de son travail et ses réflexions. *On* et *nous* sont en proportion presque égale : *nous* (58 cas), *on* (56 cas). Ce qui distingue souvent l'emploi de l'une ou de l'autre forme, c'est la prudence des scripteurs dans la rédaction de leurs conclusions. Ils privilégient le *on* (*on constate*, *on peut tirer la conclusion*, *on distingue*, *on suppose*, etc.) pour éviter d'assumer la responsabilité d'une position personnelle. La surutilisation du pronom *on*, dans certains cas, pourrait être influencée par le contenu des manuels de FLE utilisés qui sont orientés à l'approche communicative. Par conséquent, les apprenants du français ignorent souvent le registre familier de ce pronom. Cependant, les étudiants donnent la préférence au *nous* dans la structuration de leur discours écrit (*nous présentons*, *nous décrivons*, *nous voyons*, *nous nous basons*, etc.).

Pour leur part, les SP adjectivales ne présentent pas non plus d'intérêt majeur dans le corpus analysé. Un cas particulier est l'adjectif *linguistique* qui encadre les recherches des étudiants dans le domaine de la linguistique : *un concept linguistique*, *un plan linguistique*, *contexte linguistique*, *pragmatique linguistique*. Un autre cas intéressant est l'adjectif *important*, qui ne trouve pas de synonymes dans les textes des étudiants et qui est employé aussi bien pour relever la particularité, la certitude, l'importance d'un fait que pour justifier la présence de tel ou tel élément dans le discours : *une présence importante*, *défini comme importante*, *il est très important*, *le plus important* etc. Après l'analyse primaire des listes des SP nominales et adjectivales, nous avons constaté que le FOS était moins représenté

que le FOU, la métalinguistique n'était pas clairement développée et que les étudiants passaient par des notions largement utilisées et proposées ou codées dans le sujet de leurs travaux.

2 SP VERBALES

En dépit de la capacité des verbes à introduire la parole de l'autre, à argumenter, à proposer des points de vue et à effectuer autres fonctions nécessaires à ce type d'écrit, force est de constater que parmi les 100 mots les plus utilisés, cette catégorie ne se présente que sous la forme de quatre verbes simples – *pouvoir, dire, faire, comprendre* – et recense 73 cas dans tout le corpus-pilote. Toutes sortes des verbes introducteurs ne sont pas en quantité significative. Le tableau 2 ci-dessous montre une fréquence plus grande des verbes basiques comme être et *avoir*. Cependant, même si la quantité de SP verbales (cf. tableau 2) n'est pas remarquable, leur présence est beaucoup plus fonctionnelle du point de vue de l'écrit académique.

Tableau 2 **Panorama des 100 premiers mots du corpus**

Classe grammaticale	Quantité pour les 100 premiers mots les plus utilisés
déterminant	1743
préposition	803
conjonction	508
nom	488
pronom	251
adverbe	182
verbes <i>être</i> et <i>avoir</i> , autres verbes	240 ; 73
adjectif	71
nom de nombre	44

Nous constatons que les étudiants connaissent certains éléments phraséologiques fréquents, mais leur intuition linguistique ne les aide pas à savoir pourquoi insérer certains plutôt que d'autres, à exprimer des nuances ou à choisir les SP qui conviennent le mieux à chaque situation. Les étudiants appliquent à tous les contextes linguistiques les SP bien apprises. Les résultats des recherches précédentes (Cavalla, 2019 : 101) montrent que l'apprenant construit souvent

son discours de façon inverse : il choisit un mot, dont l'utilisation est familière et tente de le placer au bon endroit.

Par ailleurs, l'observation en contexte nous a permis de relever les particularités de la langue analysée des apprenants. Nous avons en effet analysé le positionnement des apprenants dans leur texte à l'aide de SP verbales en nous basant sur la liste des collocations dressée par Tutin (2007 : 7) qui s'est intéressée au lexique et à la phraséologie des écrits scientifiques. Dans notre corpus-pilote, l'inventaire des SP verbales du lexique consacré au positionnement (démarcation et prolongement) (cf. tableau 3) ne se distingue pas par sa variété et richesse.

Tableau 3 Inventaire des SP du lexique du positionnement

Positionnement		
Prolongement	Démarcation	Nouveauté
64%	3%	8%
Défendre, fournir, adapter : 25%		

La catégorie la plus pertinente est celle du prolongement, puisqu'on trouve des SP de forme *confirmer l'hypothèse, suivre une approche, appliquer le principe*, etc. Encore une fois, nous percevons la capacité des étudiants à présenter des faits et les synthétiser, mais ce qui manque ce sont des compétences scripturales de l'écriture académique universitaire. C'est toujours de mettre ces faits en question, de présenter les limites des recherches actuelles, sans parler de proposer une approche ou d'introduire une notion qui posent des difficultés aux étudiants. 'L'écriture universitaire doit permettre de s'approprier des savoirs disciplinaires de référence et d'être capable de les interroger' (Rinck, 2011 : 79). Or les résultats de l'analyse n'en apportent pas une preuve suffisante.

3 SP PREPOSITIONNELLES

Le panorama des 100 premiers mots les plus répétitifs du corpus (tableau 2), qui sont à la base des SP les plus fréquentes, se caractérise entre autres par la nécessité de distinguer les prépositions. Même si leur présence pourrait être interprétée comme étant dictée par la valence des verbes, les concordanciers verbaux ne valident pas cette hypothèse, la listes des verbes étant très limitée. Notons la prépondérance de *en, par* et *sur* parmi les prépositions les plus présentes.

En est une préposition qui forme le plus des SP directement liées au FOS et au FOU grâce à ses capacités à former le gérondif : *en parlant, en analysant*, etc. Quelques exemples : *en parlant de (ce cas), en cherchant le nombre de*. Parmi les autre SP les plus fréquentes avec *en*, relevons celles qui expriment la quantité : *de plus en plus, de moins en moins, en moyenne, en somme* ; la présentation :

en ce cas, en ce qui concerne, en tel façon, en particulier ; l'étude : étudier plus en détail ; l'explication : en fait plus, en nous laissant entendre, présenter plus en détail. Toutes ces prépositions sont employées pour présenter des données.

Sur est souvent utilisée pour donner certaines explications de contenu : *un livre sur l'étude, les recherches sur, trouver des données sur ; argumenter, se fonder sur les données : s'accorde sur le fait que, sur le plan de, est basé sur le principe de, se concentre sur la façon, sur un plan sémantique, agir sur le même façon, sur un plan linguistique, sur ce point, nous nous baserons sur le schéma de, s'appuyer sur l'avis de.*

Par sert plutôt à la démonstration : *par exemple, par hasard ;* référence à un linguiste X : *le schéma fait par, illustré par, présenté par, proposé autrefois par, utilisé par, crée par chercheurs, l'étude fait par, cité par, distingué par, on voit par une explication de dictionnaire ;* explication : *par son origine, séduire par cette originalité, aussi bien que par ses, finissent par des points, par son origine, par cette raison, on peut nommer X par un autre mot.*

Entre autres SP, il est à relever la conjonction fréquente *comme* qui, *comme par*, exprime la référence à un autre (*des paroles comme, nombreux auteurs comme, tout comme les autres, définit comme, comme écrit X, définit cette fonction comme importante, comme souligne X*), fournit des explications fondées sur les données reçues (*les cas comme ceux-là, comme on voit par, les expressions comme*) ou sur une autre opinion (*considéré comme, c'est comme, définit cette fonction comme importante*), fonde sa propre opinion ou observation (*comme nous avons déjà mentionné, comme nous l'avons évoqué*). Parmi les conjonctions fréquentes dans le corpus, il est aussi à mentionner les formes figées *bien que, afin que*, etc.

Tous les exemples cités démontrent la capacité des SP prépositionnelles et conjonctionnelles d'être fortement orientées sur la fonctionnalité de l'écrit académique.

CONCLUSION

Alors que nous débutons notre recherche sur l'écriture universitaire d'étudiants lituaniens en philologie française, les données de la première analyse du corpus-pilote nous permettent déjà de relever certaines particularités démontrant la nécessité de ce type d'analyse pour le développement de FOU et de FOS chez les étudiants. Le corpus révèle :

- la prévalence de SP nominales de contenu général, liées à la thématique ;
- une quantité et une diversité limitées des SP verbales ;
- la manipulation fréquente d'expressions figées bien apprises, surtout pour les SP prépositionnelles ;
- une bonne présentation des faits, tandis que les compétences liées à l'agir, à l'argumentation, la discussion, l'expression de doutes et le questionnements ne sont pas bien développées.

A l'instar de Cavalla et Bou (2010), nous avons constaté deux types de difficultés dans les écrits analysés, à savoir des difficultés 'discursives' et 'méthodologiques', typiques exprimant la position du chercheur, le point de vue, la problématisation et la démarche argumentative. Les différents dysfonctionnements rapportés sont observés dans des écrits d'étudiants lituaniens. Entre les difficultés les plus significatives, nous relevons plutôt l'incapacité à bien présenter la problématique et, par conséquent, les difficultés à savoir agir, argumenter et nuancer le discours. Les étudiants mobilisent de la terminologie adéquate mais celle-ci est souvent limitée au cadre donné. Cependant, le corpus relève les SP qui aident les apprenants à démontrer, expliquer, synthétiser l'information, introduire et relier les idées, mettre en relief, citer un auteur, de façon plus ou moins convenable. Ce type d'analyse permet de définir comment les étudiants maîtrisent cette réflexivité, ce qu'ils possèdent mais ne savent pas toujours transposer. Etant donné que le corpus est constitué d'écrits d'étudiant débutants, on peut supposer qu'il s'agit de difficultés de 'littératie académique qui influencent leurs productions écrites' (Barton et Hamilton, 2010 ; Chiss, 2012), voire de lacunes dans le développement de la compétence générale linguistique et de l'influence de leur interlangue.

Puis, à un niveau micro, le champ d'étude de la phraséologie a montré qu'il était indispensable de travailler, d'une part sur le lexique spécialisé car 'le discours universitaire fait usage de phrasèmes qui lui sont spécifiques' (Cavalla, 2018 : 192), d'autre part sur les concordanciers, pour analyser ces éléments lexicaux en contexte (Tran, 2014). Il est envisageable de se focaliser sur certaines situations de communication correspondant aux besoins identifiés des étudiants lituaniens de philologie française, l'objectif étant d'aider les apprenants à utiliser les corpus numériques pour leurs écrits académiques et de les guider dans la découverte de ce lexique et de la phraséologie transdisciplinaire liée à ce type d'écrit.

La rédaction académique répondant à des règles discursives très rigoureuses est l'une des préoccupations majeures des étudiants, d'où l'intérêt à lui accorder en FOU et pas uniquement en FOS. Ce type de données pourrait en outre constituer la base de diverses démarches scientifiques relatives à l'apprentissage pour le développement du FOS aussi bien que du FOU.

RÉFÉRENCES

- Barton, D. et Hamilton, M. (2010) La littératie: Une pratique sociale. *Langage et société*, 3 (133): 4562.
- Béllisson, C. (2017) le sens des référentiels professionnels et les processus de signification et de référence. *Questions Vives* 28. Disponible en ligne <http://journals.openedition.org/questionsvives/2341> [Consulté le 2 janvier 2021].
- Biber, D., S. Johansson, G. Leech, S. Conrad and Finegan, E. (1999) *Longman Grammar of Spoken and Written English*. Harlow. Harlow: Longman.

- Cavalla, C. (2018) Lexique transdisciplinaire et enseignement aux étudiants allophones. In A. Tutin et M.-P. Jacques *Lexique transversal et formules discursives des sciences humaines*: 191-214. London : ISTE Éditions.
- Cavalla, C. (2019) Une méthodologie sur corpus pour l'écriture en FOU. *Points Communs* 47: 91-108. Disponible en ligne <https://www.lefrancaisdesaffaires.fr/professeurs/ressources/points-communs/> [Consulté le 2 janvier 2021].
- Cavalla, C., BOU, P. (2010) Un référentiel-outil de compétences méthodologiques. In Cadet, L., Goes, J. et Mangiante, J.-M. (Eds). *Langue(s) et intégration: Dimensions institutionnelle, socio-professionnelle et universitaire*. Bruxelles: Peter Lang : 365-381.
- Chiss, J.-L. (2012) De la littératie aux littératies: conceptions et frontières. *Recherches en didactique des langues et des cultures*: 9-2. Disponible en ligne <http://journals.openedition.org/rdlc/3943> [Consulté le 2 janvier 2021].
- Cortes, V. (2004) Lexical bundles in published and student writing in history and biology. *English for Specific Purposes*, 23: 397-423.
- De Cock, S. (2004) Preferred Sequences of Words in NS and NNS Speech. *Belgian Journal of English Language and Literatures (BELL)*, 2: 225-246.
- Gledhill, C. (2000) *Collocations in Science Writing*. Tuebingen: Gunter Narr Verlag.
- Granger, S. (2012) How to use foreign and second language learner corpora. In A. Mackey and S. Gass (éd.). *Research methods in second language acquisition: a practical guide*: 7-29. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Howarth, P. (1998) The phraseology of learners' academic writing. In A. Cowie (éd.). *Phraseology: theory, analysis, and applications*: 161-86. Oxford: Oxford University Press.
- Juknevičienė, R. (2011) *Leksinės samplaikos svetimkalbių ir gimtakalbių vartotojų rašytinėje anglų kalboje*. Thèse de doctorat dirigée par J. Grigaliūnienė. Université de Vilnius.
- Kazlauskienė, V. (2019) The Apposition in the Written Production of Lithuanian Learners in French. *Sustainable Multilingualism*, 15 (1): 89-104.
- Kazlauskienė, V. (2020) L'adjectif dans l'interlangue française des apprenants lituaniens. *Language for International communication: Linking Interdisciplinary Perspectives*, 3: 213-228.
- Kazlauskienė, V. (2021) Collocation nomino-adjectivale dans la production écrite en FLE. *Taikomoji kalbotyra*, 150: 143-154.
- Mangiante, J.-M. (2017) Discours et action(s) en milieu professionnel et universitaire: d'une norme d'usage à une contextualisation didactique en FOS et FOU. In: *le français en contextes: Approches didactiques, linguistiques et acquisitionnelles* [en ligne]. Perpignan: Presses universitaires de Perpignan.
- Mejri, S. (2005) Figement, néologie et renouvellement du lexique. *Linx* 52. Disponible en ligne <http://journals.openedition.org/linx/231> [Consulté le 2 janvier 2021].
- Mroue, M. (2014) Écrit de recherche universitaire: éléments pour une sensibilisation au positionnement scientifique à travers la phraséologie transdisciplinaire. *Linguistique*. Université Grenoble Alpes.
- Myles, F. (2005) Interlanguage corpora and second language acquisition research. *Second Language Research*, 21: 373-391.
- Perez-Bettan, A. (2015) *Apprentissage et utilisation du langage préfabriqué chez des apprenants de français langue étrangère*. Thèse de doctorat dirigée par H. Hilton et O. Theophanous. Université de Paris 8.

Rinck, F. (2011) Former à (et par) l'écrit de recherche: quels enjeux, quelles exigences? *le Français Aujourd'hui*, 174 : 79-89. Disponible en ligne: <http://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2011-3-page-79.htm> [Consulté le 2 janvier 2021].

Tran, T. T. H. (2014) Description de la phraséologie transdisciplinaire des écrits scientifiques et réflexions didactiques pour l'enseignement à des étudiants non-natifs: application aux marqueurs discursifs. Thèse de doctorat, Université de Grenoble.

Tutin, A. (2007) Modélisation linguistique et annotation des collocations: application au lexique transdisciplinaire des écrits scientifiques. In S. Koeva, D. Maurel, M. Silberztein (Eds), *Formaliser les langues avec l'ordinateur*. Besançon, Presses universitaires de Franche-Comté: 189-215.


Vilkaitė, L. (2016) Formulaic language is not all the same: comparing the frequency of idiomatic phrases, collocations, lexical bundles, and phrasal verbs. *Taikomoji kalbotyra*, 8: 28-54.

PREFABRICATED SEQUENCES IN THE CORPUS OF LEARNERS IN FSP / FAP

Abstract. The analysis of prefabricated sequences makes it possible to describe the early acquisition of lexical sequences being one of the most important factors determining the idiomatic character and the lexical richness of the language which represents a strong springboard for the development of the FSP. The main objective of our analysis focuses on the quantitative and qualitative analysis of lexical sequences in the written corpus of the memoirs of third-year undergraduate Lithuanian students of French philology. The aim of the study being the analysis of the metalinguistic properties of the corpus, this research presents an overview of the lexical constructions of the prefabricated sequences specific to the corpus at our disposal, and provides a description of the peculiarities of their composition. The data obtained from the study of the pilot corpus allows us to identify certain peculiarities which demonstrate the need for this type of analysis for the development of FSP and FAP in students.

Key words: prefabricated sequence, FSP, FAP, academic writing, corpus of learners

Vitalija Kazlauskiene (Maître de conférences, Dr en linguistique appliquée) travaille actuellement à l'Université de Vilnius, en Lituanie. Ses intérêts de recherche incluent la communication écrite, la grammaire communicative, l'acquisition du langage, le langage et migration.

 <https://orcid.org/0000-0003-0505-7770>

Courriel : vitalija.kazlauskiene@flf.vu.lt

ACTIVITES THEATRALES CHEZ L'APPRENANT DE FLE DANS LE CONTEXTE DE COVID-19

MIROSLAV STASILO

Université de Vilnius, Lituanie

Résumé. Cet article analyse l'enseignement et l'apprentissage de français langue étrangère en Lituanie en se focalisant sur l'entrée du pays dans l'UE ainsi que sur la crise sanitaire de COVID-19. Nous donnons un aperçu général du contexte linguistique en Lituanie de ces dernières années en mettant l'accent sur le changement des méthodes de travail des professeurs de français, pour qui la motivation des apprenants devient de plus en plus importante. Les activités théâtrales, comme le jeu de rôle ou une mise en scène, y jouent un rôle important. Nous essayons de voir si l'enseignement à distance est meilleur que l'apprentissage en présentiel, si les activités théâtrales sont autonomes dans l'enseignement des langues étrangères ou un outil supplémentaire, quels sont les plus grands changements de l'enseignement des langues vivantes ces dernières années.

Mots-clés : politique linguistique, COVID-19, motivation, activités théâtrales

INTRODUCTION

L'évolution des nouvelles technologies, l'augmentation de la quantité et de la rapidité de l'information, la globalisation, et surtout la pandémie de COVID-19, ont transformé notre planète et les gens ces derniers temps. D'un côté, on devient très accros aux informations, d'un autre côté, on se perd souvent dans la jungle des informations et des médias. Parmi tout cela, il y a la nécessité d'apprendre et d'utiliser plusieurs langues dans des conditions inédites.

Notre but est de présenter les changements de l'enseignement de français ces dernières années ainsi que les principales directions de la politique linguistique en Lituanie et dans l'Union européenne sous l'angle du multilinguisme. L'objet de nos recherches est étroitement lié à l'analyse de l'enseignement du français aux adultes et aux enfants en Lituanie. Notre étude est basée sur la présentation descriptive de la situation du français langue étrangère (FLE) en Lituanie ainsi que sur la comparaison de l'enseignement du français pour les adultes et les enfants en donnant des exemples du travail personnel à l'Institut français de Lituanie ou à l'université de Vilnius.

Nous présenterons l'importance des activités théâtrales en classe de FLE dans le contexte de COVID-19 en appliquant une approche comparative et en

nous basant sur les travaux de Danguolė Beresnevičienė (Beresnevičienė, 2003), Bernard Dufeu (Dufeu, 1996), Palmira Juceviciene (Jucevičienė, 2005), Geoff Petty (Petty, 2009), Robert Pignarre (Pignarre, 1991), Carol Tavis (Tavis *et al.*, 1999) et d'autres. Cela nous permettra de répondre aux questions suivantes : 'Quels sont les changements de l'enseignement de FLE ces dernières années ? Est-ce que les activités théâtrales sont un outil supplémentaire ou une approche autonome dans l'enseignement des langues étrangères ?'.

POLITIQUE LINGUISTIQUE DE L'UE ET CONTEXTE DE COVID-19

On distingue trois grands centres économiques, politiques et culturels dans le monde moderne : États-Unis, Chine et Europe. Historiquement, les États-Unis sont dominés par deux langues – l'anglais et l'espagnol. La Chine favorise le développement et la popularisation de la langue chinoise écrite standard (mandarin), désignée comme 'la langue véhiculaire de la nation', surtout à partir de l'arrivée au pouvoir du parti communiste dans les années 50-60 (Minglang Zhou, 2003 : 401). Or, l'Europe est caractérisée par le multilinguisme depuis les temps les plus anciens jusqu'à maintenant – le cosmopolitisme des anciennes cités grecques avec leur interaction interculturelle ou l'Empire romain, où l'on parlait plusieurs langues.

Étant donné que la diversité linguistique est un élément clé de l'identité et de la culture européenne, les institutions de l'UE à Bruxelles et à Strasbourg, le Conseil de l'Europe et le Conseil européen, encouragent l'apprentissage des langues vivantes en appliquant par exemple le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR) (angl. *Common European Framework for Languages* (Online 1)) rédigé en 1991 et modifié la dernière fois le 11 janvier 2022, pour que l'apprenant ainsi que l'enseignant sachent un certain nombre d'objectifs dont le but principal est de parvenir à améliorer la maîtrise de la langue ciblée pour la vie quotidienne et professionnelle.

Dans la deuxième moitié du siècle dernier, les enseignants ont compris que les méthodes traditionnelles d'apprentissage, quand il fallait apprendre par cœur beaucoup de règles et de nouveaux mots, traduire des textes, surtout littéraires, n'étaient plus convenables dans l'apprentissage (Rosen, 2010). À la fin des années 70, de nouvelles méthodes communicatives, qui mettent accent sur l'action et le contexte, en y intégrant des connaissances culturelles, la kinésique et des situations de communication, sont apparues. Les processus d'intégration européenne et de la mondialisation ont demandé de réagir plus vigoureusement et efficacement dans le domaine d'études du plurilinguisme et de la didactique des langues étrangères. En 1971, le Conseil de l'Europe a fixé deux principaux objectifs pour les langues vivantes : 1) faciliter la mobilité des personnes en Europe grâce aux compétences linguistiques ; 2) créer des modules séparés en fonction de l'orientation scolaire ou professionnelle et des objectifs d'apprentissage (Trim, 1999 : 15-17).

Ces objectifs étaient intacts jusqu'à la pandémie de COVID-19. Suite à la crise sanitaire déclenchée en Chine en novembre 2019 et puis propagée dans le monde entier en 2020, notre vie a changé en rendant l'enseignement ainsi que l'apprentissage encore plus interactifs et autonomes. A la fin du XXème et au début du XXIème siècle et surtout ces deux – trois dernières années, on a vu de grands changements dans le monde de l'enseignement : rapidité du progrès technologique, augmentation de la quantité d'information disponible, changement et évolution des méthodes et conditions de travail, pluridisciplinarité des sciences, dépassement des frontières et distances physiques territoriales, etc. Les méthodes classiques, surtout la leçon, ont été farouchement critiquées avant la pandémie de COVID-19 : par exemple, Paulo Freire et sa théorie de l'éducation libérale (Freire, 1968) ou Jacqueline et Martin Brooks avec leur pédagogie constructiviste (Brooks, 1999) soit Henry Giroux avec sa théorie et résistance dans l'éducation ou sa pédagogie et la politique de l'espérance (Giroux, 2001). La critique de l'enseignement traditionnel a pris son essor pendant la circulation de coronavirus : la pédagogie d'urgence d'Ekaterina Issaeva (Issaeva *et al.*, 2020) ou d'Emmanuel Croze (2021), (Online 2), soit la continuité pédagogique pendant la crise sanitaire de Manuel Lollia (Lollia *et al.*, 2020).

PARTICULARITÉS D'APPRENTISSAGE CHEZ LES ADULTES ET LES ENFANTS

Le dernier recensement de la population lituanienne en 2021 (*Population and Housing Census* (Online 3) et les données d'EUROSTAT (Élèves par niveau d'étude et nombre de langues étrangères modernes étudiées (Online 4) ont fait paraître que le pourcentage des élèves maîtrisant deux langues étrangères ou plus avait légèrement augmenté dans le pays entre 2016 (l'année de l'application et de la mise en route du projet 'Vision 2020 du service social de l'enfance [SSE]') et 2020 (l'année la plus récente des données statistiques publiées) : 37,9% en 2016 et 38,3% en 2020. Par contre, le nombre de ceux qui maîtrisent une langue ou plus parmi les élèves a un peu diminué – de 99,1% en 2016 à 98,7 % en 2020 ; la situation est semblable avec la connaissance d'une langue vivante seulement – 61,2% en 2016 et 60,4% en 2020. Si l'on compare aussi les données statistiques de l'année, quand la pandémie de COVID-19 a commencé, avec le moment d'achèvement de la crise sanitaire, on aperçoit presque les mêmes chiffres dans les années 2019 et 2020 (ibidem). Cela signifie que l'impact de la pandémie était minime sur l'apprentissage des langues vivantes dans l'Union Européenne.

Sur l'échelle générale d'Europe, la Lituanie est assez bien placée concernant la maîtrise des langues étrangères car ce n'est que 1,3% de la population lituanienne qui ne parle aucune langue étrangère alors que la moyenne européenne est de 2,9% (ibidem). Il convient de noter que les pays les plus mono linguistiques sont : la Grèce (31,3%), le Portugal (31,1%) et l'Irlande (20,9%) ; alors

que la Belgique, le Luxembourg, la Tchéquie, la Croatie, la République de Malte, les Pays-Bas, la Slovaquie, la Finlande, la Suède, le Lichtenstein et la Norvège sont les pays où tout le monde maîtrise au moins une langue étrangère (ibidem). A noter aussi qu'en 2020, ce sont 61% des élèves européens qui étudiaient deux langues vivantes ou plus et c'est au Luxembourg où ce chiffre était le plus élevé avec plus de 99% d'apprenants (*Chiffres clés sur l'Europe* (Online 5)).

D'après les données de l'Institut national de la statistique de Lituanie, les langues vivantes les plus populaires en 2016 étaient : le russe, l'anglais, le polonais, l'allemand et le français (*Command of foreign languages* (Online 6)). A noter que la popularité de la langue russe a glissé le plus vers le bas parmi les langues étrangères citées – de 98% en 2005 à 86% en 2016, alors que la connaissance d'anglais a fait le saut le plus haut – de 38% en 2005 à 45% en 2016 (*ibidem*). Voici les données statistiques pour l'année scolaire 2016 – 2017 concernant le nombre d'élèves qui apprennent le français en Lituanie : en tant que la première langue étrangère – 774 personnes, en tant que la deuxième langue étrangère – 11 464 apprenants, en tant que la troisième langue étrangère – 401 élèves (d'après les données de l'Association lituanienne des professeurs et enseignants de français (Online 7)). Ces chiffres ont un peu changé après la crise pandémique de COVID-19. En 2021-2022, le nombre d'élèves lituaniens, pour lesquels le français est la première langue étrangère, a malheureusement baissé jusqu'à 516. Par contre, le nombre de ceux, qui apprennent le FLE en tant que la deuxième ou troisième langue étrangère, est restée presque le même – 11 389 et 411 respectivement. Cela démontre de nouveau une diminution globale de l'apprentissage du FLE parmi le public lituanien, adultes ou enfants, en ce qui concerne le FLE en tant que première langue vivante avec une certaine stabilisation de celle-ci dans des positions de la deuxième ou troisième langue étrangère. A noter que les derniers événements en Europe, notamment la guerre entre la Russie et l'Ukraine, ont renforcé la position de la langue française auprès des Lituaniens en diminuant ainsi la popularité du russe.

Beaucoup de spécialistes de l'apprentissage formel, informel et non-formel sont d'accord avec le point de vue rappelant que le processus d'apprentissage ou de la formation professionnelle nécessite la prise en compte des critères : a) nécessité du savoir, b) autonomie, c) expérience, d) capacité d'apprendre, e) orientation, et f) motivation (Colardyn et Bjornavold, 2004). Il est important que l'enseignant soit en mesure d'évaluer ses apprenants en fonction des critères cités ci-dessus afin d'utiliser ses ressources et méthodes de manière flexible en se fondant sur des combinaisons et des systèmes variés et en choisissant finalement les méthodes les plus propices à la réalisation des objectifs particuliers dont les résultats sont acceptables par tous les participants du processus éducatif. Les didacticiens ont constaté qu'après deux semaines de cours, les gens ne retenaient que 5% de ce qu'ils entendaient, 10% – de ce qu'ils lisaient, 20% – de ce qu'ils entendaient ou voyaient. Ce pourcentage augmenterait jusqu'à 50% si la nouvelle

information était pratiquée dans les groupes de discussion, jusqu'à 75% – si les apprenants l'employaient au travail et jusqu'à 90% – si l'on faisait apprendre aux autres (*Kaip išmokyti mokytis* [fr. *Comment apprendre à apprendre*] (Online 8). Le didacticien lituanien Liudas Jovaiša traite la motivation comme '[...] un processus psychophysiologique qui met en relation l'activité d'une personne et ses relations avec l'environnement en se basant sur un échange réciproque' (Jovaiša, 2007 : 172).

MOTIVATION

Pour apprendre, il faut certainement être motivé. Les personnes adultes apprennent en se basant sur leur expérience et leurs compétences alors que l'enseignement des enfants s'appuie sur un programme scolaire. Or, dans les deux cas, on doit choisir des méthodes qui suscitent ou font naître la motivation. Ce terme, commencé à être largement employé dans l'éducation à partir du milieu du siècle passé (Tavris *et al.* 1999 : 22), provient du verbe latin *movere* qui signifie 'mouvoir, bouger', c.-à-d. La motivation est étroitement liée au concept de la croissance qui explique l'action d'un individu. C'est le facteur de la disposition affective d'apprendre.

On veut et on peut apprendre une langue vivante si l'on est motivé. Sans motivation, aucun processus cognitif, qui nécessite une réflexion, une mémorisation, une compréhension et une concentration, n'est possible. Les représentants du constructivisme social Marion Williams et Robert Burden divisent la motivation en facteurs internes, liés aux approches affectives, cognitives et métacognitives de la compréhension traitée par la psychologie, l'éducologie ou la biologie ainsi qu'en facteurs externes, recherchés et étudiés en premier lieu par les sciences sociales (Williams et Burden, 1997). Il a été déterminé que la corrélation entre l'intelligence générale et la motivation d'apprentissage fluctue habituellement d'environ 0,50 et même de 0,80 (Rheinberg *et al.*, 2000). La corrélation élevée entre les résultats d'apprentissage, la motivation et les compétences cognitives est souvent considérée comme l'un des arguments les plus significatifs pour la mise en valeur des recherches dans le domaine.

Les didacticiens Grazina Butkienė et Aldona Kepalaitė mettent la motivation à côté de l'agitation ou de l'excitation du comportement humain liée à la psyché individuelle (Butkienė, Kepalaitė, 1996) ; Nathaniel Gage et David Berliner l'expliquent comme des '[...] besoins, intérêts, valeurs, attitudes, aspirations et inclinations' (Gage, Berliner, 1994 : 263) ; Zoltan Dornyei y voit un processus provoquant '[...] une grande force qui stimule une activité humaine jusqu'à ce que notre but soit atteint, même au moment lorsqu'une autre force tente de l'éliminer' (Dornyei, 1998 : 121). C'est une puissance intérieure qui nous guide, encourage et aide à aller jusqu'au bout du chemin. Si l'apprenant n'est pas vraiment motivé, il abandonne, voire il perd sa bataille d'apprentissage.

Les apprenants doivent avoir dans la tête la réponse à la question ‘Pourquoi je veux apprendre, voire gagner’ car la motivation est associée à l’atteinte des objectifs : ‘La motivation constitue donc un terme générique qui caractérise la nature de la force qui produit un comportement ou une action’ (Masson, 2011 : 19). C’est l’énergie qui nous donne envie de réussir : ‘On peut aussi situer la motivation comme une intention de faire qui est reliée à une activation’ (Lemoine, 2008 : 403). Le rôle du professeur, ce n’est pas seulement de transmettre aux élèves des connaissances mais c’est aussi de les accompagner ou soutenir dans leur intention de gagner. Geoff Petty a distingué sept principes de réussite : 1) croire à l’importance de l’apprentissage ; 2) avoir confiance en ses propres forces ; 3) considérer le processus d’apprentissage comme un défi personnel ; 4) communiquer ; 5) compter sur l’aide de l’enseignant pour structurer et comprendre ; 6) respecter les délais ; 7) apprendre plus les aptitudes ou les compétences et moins le contenu (Petty, 2009). Il est très important que les professeurs de FLE connaissent et n’oublient pas ces principes, sinon on se perd et on s’arrête, voire on abandonne.

ACTIVITÉS THÉÂTRALES

L’apprentissage moderne se dirige vers la motivation des apprenants et vers leur participation active, comme on l’a déjà dit ci-dessus. Cela a été accentué lors de la crise pandémique de COVID-19, quand les professeurs avaient certaines difficultés en travaillant à distance avec des apprenants, qui se cachaient derrière leurs ordinateurs avec des caméras ou microphones éteints. Un autre facteur, qui a été aggravé suite à la crise sanitaire de 2020-2021, c’est la diminution de l’aptitude des apprenants à mémoriser et à reproduire des informations apprises. Cela a été provoqué par la baisse de l’attention, de la concentration, de la régularité, des répétitions et des émotions chez l’apprenant.

Toutes ces lacunes peuvent être comblées grâce aux activités théâtrales, par ex., jeux de rôle ou mise en situation, qui possèdent tous les composants nécessaires pour résoudre les problèmes mentionnés. Le théâtre nous oblige à apprendre et à savoir maîtriser notre attention, à développer notre imagination et à reproduire un texte ou des émotions. Les recherches scientifiques ont démontré l’amélioration des capacités intellectuelles chez les apprenants grâce à la mémorisation du sens *via* les associations généralisées et systématisées (Jacikevičius, 1970). C’est ainsi que la répétition devient plus productive et effective lors de l’apprentissage d’une langue étrangère. Les liens cognitifs diversifiés et systématisés permettent de renforcer la mémorisation en la rendant par conséquent meilleure, plus forte et plus rapide.

Le but de l’apprentissage d’une langue étrangère est de faire grandir l’apprenant car c’est une base précieuse de la motivation (voir ci-dessus) si importante pour l’acquisition de nouvelles connaissances. Les activités théâtrales, au sein d’un cours ou d’une leçon, offrent la possibilité de faire évaluer l’individu (l’acteur

se libère et s'enrichit mentalement et psychologiquement grâce à la découverte de sa propre personnalité). Pour Robert Pignarre (1991) et Bernard Dufeu (1996), les activités théâtrales permettent à l'apprenant de découvrir et de sentir plus facilement le rythme, l'intonation, la prononciation, la mélodie, la structure, la culture d'une nouvelle langue en s'exprimant avec sa propre voix et son corps, dirigé et guidé par l'andragogue ou le pédagogue.

Avant de commencer à jouer ou à interpréter des rôles et des textes, les apprenants doivent *s'échauffer* grâce aux exercices de bouche qui se concentrent sur la prononciation des voyelles, des consonnes, sur une intonation et une articulation, sur le débit de la parole le plus proche de la langue d'origine, etc. Dufeu propose, par ex., de donner aux élèves des vire-langues faciles et drôles pour travailler sur le rythme et l'intonation 'à la française' : 'Chasseur sachant chasser doit savoir chasser sans chien !', 'Si ton tonton tond mon mouton, ton tonton tondu sera !', 'Ce verrou bien verrouillé, le déverrouilleriez-vous ?' (Dufeu, 1996).

Selon Dufeu, pour sentir et *apprivoiser* une mélodie correcte de la langue française, la mémorisation et l'interprétation des poèmes de Jacques Prévert (Prévert, 2010) sont idéales : 'Un curé noir [aut., on monte la voix] sur la neige blanche [aut., on la baisse], c'est triste à voir [aut., on la monte], même le dimanche [aut., on la baisse]', etc. Afin de travailler sur la sémantique, on peut réciter des poèmes avec des gestes, par ex., le poème *Radioscopie du 30 avril 1981* de Yann Marzin (Dufeu, 1981) : 'Il disait me voir [aut., on montre ses yeux] mais il était aveugle [aut., on cache ses yeux]. Il disait m'entendre [aut., on montre ses oreils] mais il était sourd [aut., on cache ses oreils]. Il disait me comprendre [aut., on met les mains au niveau du cœur] mais il était trop intelligent [aut., on lève les mains en haut]'. Ou encore un autre exemple de l'exercice qui aide les apprenants à apprendre le français grâce au lien entre le geste et la parole : "Oui" est blanc [aut., les paumes ouvertes tournées vers le haut]. "Non" est noir [aut., les paumes ouvertes tournées vers le bas]. "Oui" est noir [aut., les paumes ouvertes tournées vers le bas]. "Non" est blanc [aut., les paumes ouvertes tournées vers le haut]' (ibidem).

L'objectif de tous ces exercices est de faire réagir, bouger, interagir les apprenants dans une langue étrangère pour leur faire acquérir du vocabulaire en améliorant leur accent, prononciation. Après les exercices de l'échauffement, on peut passer aux dialogues. On forme des groupes, on distribue des extraits et chaque groupe montre le travail fini à tour de rôle. L'interprétation des extraits des pièces de théâtres ou la récitation des poèmes ne sont pas les seules activités théâtrales car le théâtre moderne a transgressé ses frontières classiques pour s'ouvrir vers la pluridisciplinarité.

Ce type d'activités permet également aux apprenants de s'ouvrir vers d'autres horizons, par ex., la participation aux concours (*Concours de la chanson française* (Online 9)). C'est ainsi que les étudiants de l'Institut français ou de l'université de Vilnius participent également aux manifestations du mois francophone

en Lituanie (*Facebook de l'Institut français de Vilnius* (Online 10)). L'assistance des apprenants de FLE à ce genre d'événements répond parfaitement aux sept exigences de Petty (2009) pour réussir : ils croient à l'importance de l'apprentissage en commençant à avoir de la confiance en leurs propres forces et en considérant le processus d'apprentissage comme un défi personnel grâce à leurs présentations publiques, ils communiquent et comptent sur l'aide de l'enseignant en se préparant aux concours, il y a également du respect des délais et une grande volonté d'apprendre plus les aptitudes ou les compétences et moins le contenu pour pouvoir gagner à la compétition.

Les résultats des enquêtes à la fin de cours à l'institut français ou à l'université de Vilnius prouvent la popularité de ce type d'activités. Ce sont 57 élèves ou apprenants de FLE qui ont participé à cette étude entre 2020 et printemps de 2022. A la fin de leur formation en français, ils avaient reçu un questionnaire (en lituanien) dont le but était d'analyser les attentes et aspirations des gens ainsi que les activités les plus appréciées. L'enquête de satisfaction comportait ces questions : 'Préférez-vous l'apprentissage avec des activités ludiques ou sans ?', 'Comment évaluez-vous les cours avec des activités théâtrales (ludiques) ?', 'Avez-vous aimé les exercices, basés sur les jeux de théâtre ?', 'Quel(s) exercice(s) avez-vous le plus apprécié ?', 'Quels exercices pourrait-on supprimer ?', 'Comment évaluez-vous le rythme et l'intensivité de ce type d'apprentissage ?', 'Est-ce que cela vous a aidé à améliorer votre prononciation en français ?', 'Est-ce que cela vous a aidé à améliorer votre communication en français ?', 'Est-ce que cela vous a aidé à élever votre niveau général en français ?', 'Est-ce que cela vous a permis de connaître mieux vos collègues ?', 'Quelle est la plus grande qualité de ce type d'apprentissage ?', 'Quelle était la plus grande difficulté pour vous en participant à ce genre de tâches ?', 'Quelles seraient vos propositions pour l'enseignant ?' et 'Envisagez-vous d'appliquer les connaissances acquises dans votre vie professionnelle ou personnelle, si c'est oui, laquelle ou lesquelles utiliseriez-vous ?'.

Si nous comparons les cours sans activités théâtrales et celles basées sur le jeu de rôles, l'improvisation, la lecture des textes dramatiques, la récitation des poèmes, les chansons en français, nous constatons la satisfaction plus élevée pour l'enseignement de FLE avec des supports ludiques et interactifs – tout le monde a préféré l'apprentissage avec des exercices interactifs. L'opinion générale était aussi très favorable pour d'autres critères : 52 personnes ont donné la meilleure note ('très bien'), 4 apprenants ont répondu 'bien' et ce n'est qu'un participant qui a écrit 'note moyenne' pour ce type de cours ; 41 personnes ont aimé tous les exercices, 12 apprenants ont aimé la plupart d'activités ludiques, 4 élèves n'ont pas aimé tous les exercices ; presque tout le monde (54 participants) ont trouvé le rythme d'apprentissage normal et selon trois étudiants, ce rythme était trop élevé. Si l'on vérifie ces chiffres avec ceux après l'apprentissage qui exclut ou qui n'a pas beaucoup d'activités théâtrales (le sondage pareil a été effectué avant au Centre de la formation des douaniers de Lituanie pour

comparer l'apprentissage en présentiel et à distance en 2012), on peut constater que l'admiration et l'enthousiasme étaient moins élevés chez le public lituanien. Par exemple, en évaluant les cours à distance, 76 douaniers ont donné la meilleure note ('très bien'), 8 personnes ont répondu 'bien' et 2 participants ont donné une 'note moyenne' pour ce type de cours (Stasilo, 2014).

Voici ce que les apprenants lituaniens de l'Institut français et de l'université de Vilnius ont le plus apprécié en apprenant le FLE avec des activités théâtrales pendant le confinement : amélioration de la prononciation (52 personnes sur 57 soit 92%), travail en équipe (80%), possibilité d'improviser (42 étudiants soit 74% ont le plus aimé l'utilisation des fiches de jeux quand il fallait inventer, imaginer), travail avec des textes dramatiques (41 apprenants ont noté la lecture des textes comme un bon exercice soit 71%), libération des peurs personnelles comme celle de scène, de contact ou de regard (68%), amélioration de la communication en français (64%), connaissance d'autres personnes et amélioration du niveau de français (60%).

Il est aussi intéressant à noter ce que les répondants lituaniens n'ont pas apprécié dans ce type d'apprentissage. Les réponses indiquent, par ex., que 9 personnes n'envisagent pas employer le savoir-faire, acquis grâce aux activités théâtrales, dans leur vie future, et 14 apprenants ne savent pas comment en profiter dans l'avenir. De même, il y avait des gens qui ont indiqué ces les plus grandes difficultés : l'angoisse de parler en public, la peur de se tromper ou d'oublier le texte, la nécessité de suivre certaines règles (par ex., le réchauffement du corps ou de l'appareil vocal), des contraintes comme la mise en scène, les répétitions ou révisions, une mauvaise humeur, etc. Cela prouve l'idée de la nécessité d'appliquer et d'employer des activités théâtrales d'une manière personnelle et en fonction de la situation ou du contexte.

Par conséquent, même si ces activités peuvent être au service de l'apprentissage/enseignement du français, elles ont aussi des limites : réticence psychologique chez certains participants, manque de repères ou d'objectifs bien clairs et concrets pour les apprenants, efforts considérables pour créer ou maîtriser une ambiance favorable à l'apprentissage et à la créativité (surtout en travaillant avec les enfants), différences psychologiques et personnelles des apprenants, nécessité d'un contrôle ou d'une direction perpétuelle pour les niveaux débutants, etc. Les activités théâtrales peuvent donc être considérées comme un appui non négligeable mais elles ne peuvent pas faire l'objet d'un système d'enseignement des langues étrangères autonome et indépendant.

CONCLUSION

L'enseignant des langues étrangères participe à la mise en œuvre de la politique du plurilinguisme dont la réalisation est primordiale pour le Conseil de l'Europe car c'est une partie intégrale de l'histoire et de la culture européenne. On peut

dire que la politique linguistique de l'Union européenne n'a pas changé même pendant la crise sanitaire. L'enseignement/apprentissage est lié à la nécessité de parler plusieurs langues en Europe multilingue et multiculturelle. Cependant, la pandémie de COVID-19 a accentué la nécessité de se diriger vers la motivation des apprenants et vers leur participation active. Le travail de l'enseignant consiste par conséquent encore plus à former chez l'apprenant non seulement des compétences linguistiques appropriées, mais aussi bien d'autres comme le respect des autres ou une pensée positive.

Les principales tendances de l'éducation moderne sont liées à l'enseignement/apprentissage actif et à la politique de l'apprentissage permanent tout au long de la vie. La formation professionnelle combinée est utile pendant les moments de difficultés financières car elle permet de dispenser des apprentissages à plus de personnes avec des dépenses moins élevées. Les activités théâtrales ne peuvent être utilisées que par un enseignant motivé et compétent comme un matériel didactique supplémentaire d'apprentissage. Les innovations et les activités théâtrales, employées pendant le processus éducatif, sont conçues non seulement comme des choses jamais explorées et tout à fait novatrices mais aussi comme une certaine amélioration des techniques traditionnelles. Ces nouvelles méthodes rendent également le moment d'apprentissage plus attractif et interactif en développant des compétences personnelles et professionnelles des apprenants.

RÉFÉRENCES

- Beresnevičienė, D. (2003) *Jauno suaugusiojo psichologija*. Vilnius
- Brooks, J. G. and Brooks, M. G. (1999) *In Search of Understanding: The Case for Constructivist Classrooms*. Alexandria. Virginia. USA.
- Butkienė, G., Kepalaitė, A. (1996) *Mokymas ir asmenybės brendimas*. Vilnius.
- Gage, N. L., Berliner, D. C. (1994) *Pedagoginė psichologija*. Vilnius.
- Colardyn, D. and Bjornavold, J. (2004) Validation of Formal, Non-Formal and Informal Learning: policy and practices in EU Member States. In *European Journal of Education*, 39 (1): 69-89.
- Dörnyei, Z., Ottó, I. (1998) Motivation in action: A process model. In *Working Papers in Applied Linguistics University of Nottingham*.
- Dufeu, B. (1981) Intonation et mouvement corporel. In *Sprache: Lehren – lernen, Tübingen Gunter Narr*: 108-110.
- Dufeu, B. (1996) *Les approches non conversationnelles des langues étrangères*. Paris.
- Freire, P. (1968) L'Éducation, praxis de la liberté : une étude du mouvement d'alphabétisation et d'éducation de base au Brésil. *Archives internationales de Sociologie de la Coopération et du Développement* n°23, jan-juin : 4-29
- Girou, H. A. (2001) *Theory and Resistance in Education: Towards a Pedagogy for the Opposition*. London.
- Issaieva, E., Odacre, E., Lollia, M. et Joseph-Theodore, M. (2020) Enseigner et apprendre en situation de pandémie : caractéristiques et effets sur les enseignants et les élèves. Formation et profession. In *Revue scientifique internationale en éducation*, 28 (4): 1-12.

- Jackievičius, A. (1970) *Daugiakalbystės apybraiža*. Vilnius.
- Jovaiša, L. (2007) *Enciklopedinis edukologijos žodynas*. Vilnius.
- Jucevičienė, P. (2005) *Mokytojų didaktinės kompetencijos atitiktis šiuolaikiniams švietimo reikalavimams*. Kaunas.
- Lemoine, C. (2008) La motivation, notion fluctuante (faut-il être motivé pour travailler ?). In *Carrièreologie*. Volume 11.
- Lollia, M. et Issaieva, E. (2020) Comment les enseignants assurent la continuité pédagogique et évaluent en contexte de pandémie ? Une étude en Guadeloupe. Évaluer. In *Journal international de recherche en éducation et formation*. Numéro Hors-série, 1: 181-192.
- Masson, J. (2011) *Buts d'accomplissement, Sentiment d'efficacité personnelle et intérêt*. Paris.
- Minglang Zhou (2003) *Multilingualism in China – The Politics of Writing Reforms for Minority Languages 1949-2002*. Berlin: de Gruyter Mouton.
- Pignarre, R. (1991) *Histoire du théâtre*. Paris.
- Petty, G. (2009) *Teaching Today a Practical Guide*. Nelson Thomes: Oxford.
- Prévert, J. (2010) *Poèmes*. Paris: Gallimard Jeunesse.
- Rheinberg, F., Vollmeyer, R., Rollett, W. (2000) *Motivation and action in self-regulated learning*. San Diego.
- Rosen, E. (2010) *le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris: CLE international.
- Stasilo, M. (2014) Suagusiųjų užsienio kalbų mokymosi galimybės. In *Generolo Jono Žemaičio Lietuvos karo akademijos leidinys "Ugdymo veiksniai mokymo(si) kontekste globalizacijos sąlygomis"* (pp. 279-293).
- Tavris, C., et al. (1999) Introduction à la psychologie : les grandes perspectives. In *Editions du Renouveau pédagogique*.
- Trim, John L. M. (1999) Les langues vivantes au Conseil de l'Europe 1954-1997. In *Conseil de l'Europe. Strasbourg* (pp. 15-17).
- Williams, M., Burden, R. L. (1997) *Psychology for Language Teachers: A Social Constructive Approach*. Cambridge.

SITOGRAFIE

- [Online 1] [CECRL] Disponible sur <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages> [Consulté le 10 août 2022].
- [Online 2] Disponible sur <http://journals.openedition.org/dms/6134> [Consulté le 10 novembre 2022].
- [Online 3] Population and Housing Census. Disponible sur <https://osp.stat.gov.lt/gyventoju-ir-bustu-surasyimai1> [Consulté le 20 août 2022].
- [Online 4] [EUROSTAT] Disponible sur https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/EDUC_UOE_LANG02_custom_748424/bookmark/table?bookmarkId=4b281d10-3798-4a60-a009-293fca47b870 [Consulté le 2 mars 2021].
- [Online 5] Chiffres clés sur l'Europe. Disponible sur <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/3217494/11432836/KS-EI-20-001-FR-N.pdf/30188f8e-a4bb-22f0-efbe-34bf3f4ba790?t=1602776185000> [Consulté le 25 août 2021].
- [Online 6] Command of foreign languages. Disponible sur <https://osp.stat.gov.lt/statistiniu-rodikliu-analize?indicator=S3R542#/> [Consulté le 15 août 2022].

7. [Online 7] Disponible sur <https://alpf-lituanie.org/> [Consulté le 30 novembre 2022].
8. [Online 8] Kaip išmokyti mokytis. Disponible sur <http://www.delfi.lt/mokslas/mokslas/kaip-ismokti-mokytis.d?id=68829354> [Consulté le 20 août 2022].
9. [Online 9] Concours de la chanson française. Disponible sur <https://alpf-lituanie.org/olympiade-interbaltique--festival-republicain-de-la-chanson-francaise-> [Consulté le 5 avril 2022].
10. [Online 10] Facebook de l'Institut français. Disponible sur https://mobile.facebook.com/watch/?v=1561634620640706&paipv=0&eav=AfZKgCV-e8y4T0vGRWTmZWB6_0Nkbs9CJ-zRNztMz_myTm2VtY_JQxC_WPBSjs8-t0&rdr [Consulté le 30 mars 2022].

THEATRICAL ACTIVITIES AMONG LEARNERS OF FRENCH AS A FOREIGN LANGUAGE IN THE CONTEXT OF COVID-19

Abstract. This article analyzes the teaching and learning of French as a foreign language in Lithuania, focusing on the country's entry into the EU as well as on the COVID-19 health crisis. We give a general overview of the linguistic context in Lithuania in recent years, emphasizing the change in the working methods of French teachers, for whom the motivation of learners is becoming increasingly important. In this context, theatrical activities, such as role-playing or staging, play an important role. We try to investigate if distance learning is better than face-to-face learning, if theatrical activities are autonomous in the teaching of foreign languages or it is an additional tool, as well as what the most serious changes in the teaching of modern languages are in recent years.

Key words: language policy, COVID-19, motivation, theater activities

Miroslav Stasilo (Docteur en Sciences du langage, assistant et chercheur dans l'Institut de Linguistique appliquée) travaille actuellement à l'Université de Vilnius et à l'Institut français en Lituanie. Ses intérêts de recherche incluent l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères, l'analyse de discours, la didactique et la linguistique appliquée.

Courriel : miroslav.stasilo@flf.vu.lt

LE FRANÇAIS DES SPORTS. QUELS ENJEUX POUR LA RECHERCHE LINGUISTIQUE ? ÉTUDE D'UN CORPUS D'ARTICLES SUR LES JEUX OLYMPIQUES DE TOKYO (2021)

TEODOR-FLORIN ZANOAGA

Traducteur et interprète (autoentrepreneur), France

Résumé. Dans cet article, nous nous proposons d'analyser du point de vue linguistique un corpus de textes parus dans le journal *le Monde* qui présentent le déroulement des Jeux Olympiques de Tokyo (2021) dans le but de voir comment il peut nous aider pour étudier le français des sports, un objectif spécifique insuffisamment traités par les linguistes jusqu'à présent. Une attention particulière sera accordée aux particularités lexicales et aux sources de l'expressivité. Cet événement sportif peut être exploité de multiples façons du point de vue didactique. Il faudra intégrer dans une recherche future les données obtenues de la comparaison entre les glossaires de mots spécifiques à diverses branches sportives et les matériaux audio-visuels présents sur la plate-forme *YouTube*.

Mots-clés : FOS, le français du sport, Jeux Olympiques de Tokyo (2021), métaphore sportive, le journal le Monde, corpus média

INTRODUCTION

Comme les stars de cinéma et les chanteurs, les champions sportifs sont des symboles collectifs. Les 32^e Jeux Olympiques de l'ère moderne (désormais les JO) ont été décalés d'un an en raison de la crise sanitaire. Ils ont eu lieu entre 23 juillet et 8 août 2021 et ont été suivis, comme chaque année, par les Jeux paralympiques. 'Les Jeux de la Pandémie' se sont déroulés sous le signe de la distanciation sociale, de la reconsidération des valeurs sportives et leur organisation a été le miroir des changements que notre monde traverse depuis quelques années.

Le journal *le Monde* a présenté des nouvelles de cet événement grâce à son équipe d'envoyés spéciaux et de correspondants, parmi lesquels on trouve : Adrien Pécout, Anthony Hernandez, Clément Martel, Mélanie Guiraud, Philippe Mesmer et Philippe Pons.

Notre intention est d'étudier les éléments linguistiques présentes dans un corpus d'articles sur les JO de Tokyo, en mettant l'accent surtout sur les sources

de l'expressivité. On essaiera de donner la réponse à cette question : Comment les JO de Tokyo peuvent nous aider à mieux décrire le français des sports, cet objectif spécifique encore insuffisamment étudié ? Nous essaierons également de tracer quelques lignes directrices pour une étude plus ample du français des sports.

Le langage du sport n'est pas un terrain vierge. Plusieurs articles ont été consacrés à ce sujet. Selon Wilson (2022), il y a environ 56 articles publiés en anglais sur le langage de différentes branches sportives (Wilson, 2022 : 6-9). Par contre, à part quelques thèses de doctorat et quelques glossaires bilingues, un seul ouvrage a été dédié au français pratiqué dans le sport : Ligas et Frassi (2012). Les corpora médiatiques pourraient être un bon point de départ pour remplir cette lacune.

Le Monde publie régulièrement des articles sur les événements sportifs. C'est un journal de référence, le quotidien français payant le plus lu en France, avec ses 2,44 millions lecteurs en 2021, selon l'ACMP (online 1). Sa ligne éditoriale est présentée parfois comme étant de centre gauche, mais les membres du journal affirment être non partisans (Maurus, 2010 : 16).

CORPUS

Notre corpus est un dossier constitué de 70 articles sur les JO de Tokyo, ce qui représente quantitativement plus de 76 300 mots au total (online 2). Parmi ces articles, il y a un seul éditorial, plusieurs chroniques dont la plupart sont signées collectivement par le Service Sports du journal *le Monde*. Les autres textes combinent des éléments de chronique et des éléments de note de synthèse.

La manière d'organiser les informations sportives dans le temps sur le site du journal est très originale, à travers quelques rubriques régulières : *Dans le rétro* (lieu où sont passées en revue les principales épreuves de la journée, comme dans le miroir d'un rétroviseur), *Comme un bento* (espace où les journalistes annoncent les principales épreuves du lendemain, à la manière d'un menu japonais servi dans une boîte traditionnelle compartimentée appelée bento), *Comme une estampe* (rubrique qui comprend des faits marquants présentés fidèlement, en un cliché), *Comme un haïku* (partie où les sportifs peuvent exprimer brièvement leurs pensées), *Tribulations nippones* (espace où l'on présente des faits culturels et des éléments de civilisation rencontrés par les journalistes au Japon) et *Covidomètre* (rubrique où l'on offre des informations sur la Pandémie pendant les JO).

MÉTHODOLOGIE

Nous avons sélectionné les articles sur les JO de Tokyo disponibles dans les archives en ligne du journal *le Monde* entre 23 juillet et 8 août 2021 en faisant une recherche avec les mots-clés suivants : *Jeux olympiques Tokyo*. La lecture

attentive du corpus a été l'étape essentielle de notre travail. D'abord nous avons examiné le contenu des articles au-delà des informations purement factuelles qui apparaissent dans les articles journalistiques décrivant cet événement sportif. Puis nous avons essayé de trouver ces éléments lexicaux susceptibles d'être intéressants dans l'optique de la lexicologie et du FOS. Enfin, nous avons été particulièrement attentif pour répertorier les marques de l'expressivité et pour expliquer le mécanisme de leur fonctionnement. Pour les statistiques lexicales, nous avons utilisé le logiciel Hyperbase (online 3).

ANALYSE DU CORPUS

1 QUELQUES TRAITÉS GÉNÉRAUX DU STYLE DES ARTICLES SPORTIFS

Les textes sur les JO de Tokyo parus dans le journal *le Monde* ont d'abord une fonction informative d'où la présence large des énumérations, des classifications et des bilans, mais à part ces informations d'ordre statistique, les journalistes cherchent à décrire la couleur locale et l'atmosphère de cet événement qui a été en effet un vrai spectacle déroulé pendant deux semaines. Ils ont accompagné les sportifs pendant leur séjour olympique en essayant de connaître leurs impressions. Leur style est clair, modéré, mais en même temps il laisse transparaître la bonne humeur et la convivialité qui se créent lorsqu'on pratique une activité sportive.

Le langage des sportifs interviewés est soigné, mais les marques du style familier ne sont pas censurées, comme c'est le cas de l'athlète Kevin Mayer : 'Le décathlon, il faut comprendre que 90 % du temps, c'est de l'attente. Moi, je *m'éclate* quand je pratique ; dans l'attente je suis "*relou*", admet-il' (Art. 14).

Les journalistes se permettent parfois eux aussi d'utiliser ces marques ainsi que des marques de l'oralité, comme dans ce passage écrit à propos d'un moment difficile vécu par le même athlète : 'On le croyait complètement relancé et, *bim*, son tour de piste au 400 m relançait les inquiétudes. Il se traînait et achevait en 50 secondes 31 centièmes la cinquième épreuve' (Art. 64).

2 AU-DELÀ DES JEUX SPORTIFS

Comme chaque grande compétition internationale, les JO de Tokyo ont été marqués par quelques événements : le geste de la gymnaste américaine Simone Biles de renoncer à se présenter à certaines épreuves pour protéger sa santé mentale, l'action des sportives allemandes et norvégiennes de renoncer aux justaucorps en faveur des combinaisons longues, l'histoire de l'athlète biélorusse Kristina Timanovskaïa qui, après avoir critiqué la Fédération de son pays, demande un visa en Pologne et la décision de l'athlète Quentin Bigot de devenir père peu de temps avant les JO. Tout cela ouvre des débats sur des questions

considérées taboues dans le sport jusqu'à présent : la santé mentale des sportifs de haut niveau, la géo-politisation des compétitions internationales, l'hypersexualisation et l'instrumentalisation du corps féminin et la question de la paternité des sportifs.

Si certains titres ont un caractère plutôt descriptif, la plupart ont une plus grande capacité de suggestion. Par ces titres, les auteurs désirent créer un effet de surprise, en parlant, par exemple, d'une victoire et non d'un abandon dans le cas de la gymnaste américaine (*'La victoire morale de Simone Biles'*) ou ils ont l'intention d'inviter le monde sportif à la modération (*'JO de Tokyo 2021 : des Jeux sans stars, mais pas sans histoires'*), de mettre l'accent sur le rapport quasi-religieux entre le sport et la nation (*'Le sport, dernière communion nationale'*) ou sur l'effort des sportifs comme une condition indispensable pour l'obtenir la victoire (*'Les "souffrances du jeune Mayer" prennent fin grâce à une médaille d'argent'*).

Les journalistes donnent souvent la parole aux entraîneurs et aux sportifs qui racontent des histoires drôles de leur séjour tokyoïte ou d'autres faits divers de leurs vies. C'est le cas de l'entraîneur Laurent Tillie qui raconte, par exemple, comment il a réussi à améliorer ses habiletés de communiquer avec la presse (Art. 26). Dans d'autres cas, les sportifs expriment leurs points de vue sur des questions plus générales : leur motivation pour la performance (Art. 14), le problème du dopage dans le sport ou ils font des réflexions générales sur le sport en France (Art. 61).

3 LE LEXIQUE

Puisque les articles sont destinés à être lus par le grand public francophone, les journalistes utilisent en général des mots usuels. Une seule innovation lexicale a retenu notre attention : le nom *covidomètre* (v. CORPUS).

Les emprunts sont rares. Étant donné la location de l'événement, on a répertorié trois emprunts au japonais : les noms *bento*, *haiku* et *origami*. Le dernier est employé par référence aux volontaires japonais qui 'se sont pliés en quatre' pour accueillir et orienter les journalistes étrangers' (Art. 48).

Les anglicismes ne sont pas bannis : on préfère, par exemple la forme *hurdler* pour désigner un coureur de haies alors que sur Google on rencontre plutôt la forme francisée, *hurdleur*.

Parfois, pour entretenir la bonne humeur, les auteurs des articles aiment faire de la lexicologie amusante, en affirmant, par exemple, que l'élément tronqué *co* (qui provient sans doute de l'adjectif *collectifs*) dans le cadre de la locution nominale *sports co* (Art. 1), peut provenir aussi très bien des mots *collègues*, *copines* ou *communication*. Dans le même but, on utilise le sigle *BHV*, pour désigner de façon amusante trois sports collectifs (basket-ball, hand-ball et volley-ball), et on l'écrit presque toujours entre guillemets, car il rappelle le sigle homonyme qui désigne un grand magasin multispécialiste de Paris.

Au niveau de la statistique lexicale, le logiciel Hyperbase nous a montré que le mot le plus fréquent du corpus est le substantif propre *Tokyo* (355 occurrences). Puis, il y a les mots du champ sémantique des jeux sportifs en général : *Olympique* (344), *Jeux* (339), *JO* (204), *médaille* (175), *équipe* (147), *or* (123), *champion* (75), *match* (69), *bronze* (51), *compétition* (57), *podium* (53) et *épreuves* (51).

Les noms les plus fréquents désignant les branches sportives sont : *basket* (79), *athlète* (57), *handball* (52), *volley* (52), *décathlon* (59), *cyclisme* (33), *natation* (32), *volleyeurs* (21) et *handballeurs* (21). Il n'y a pratiquement aucun mot spécifique à une certaine branche sportive et cela montre la nécessité des recherches lexicologiques plus amples dans cette voie.

Quant aux noms des sportifs, les plus fréquents sont : *Mayer* (39), *Timanowskaia* (35), *Manaudou* (30) et *(Da) Costa* (26). Leur fréquence reflète plutôt la présence médiatique des sportifs que la hiérarchie des médailles. Les trois sportifs français de la liste sont d'ailleurs les membres de l'équipe de France ayant la meilleure visibilité sur la chaîne *YouTube*.

Enfin, la statistique lexicale relève un autre fait intéressant : l'idée de l'égalité des genres promue avec plus de fermeté ces derniers temps dans la société se retrouve également dans le sport. Un indice pour cela dans notre corpus est le fait que les adjectifs *masculin* et *féminin* ont chacun 27 occurrences.

4 ÉTUDE DE L'EXPRESSIVITÉ

Le lexique sportif enregistre 'la présence massive de mots à forte charge émotionnelle, de métaphores, de métonymies et d'autres périphrases, caractérisées par une tendance marquée à l'expressivité' (Frassi et Ligas, 2012 : 9). Dans notre corpus, les figures de style ont la capacité de chasser la monotonie des textes qui présentent l'événement du Japon et de les rendre plus expressifs. Par rapport à la dimension du corpus, leur fréquence est moyenne, mais elles sont placées aux bons endroits. Dans cet article, dans ce qui suit, on en présentera seulement quelques-unes à cause des contraintes éditoriales, mais notre intention est de les analyser in extenso dans un avenir proche, dans une étude plus ample.

4.1 L'ANTITHÈSE

Dans le style journalistique, ce procédé se rencontre surtout dans les slogans publicitaires et dans les titres et sa force d'expression résulte 'non d'une accumulation, mais d'un contraste sémantique' (Bacry, 1992 : 244). Voici un exemple de notre corpus : '*Laurent Tillie, une première pour une dernière à la tête du volley français*' (Art. 26). L'antithèse fait ici allusion au fait que pour l'entraîneur de l'équipe française de volley-ball, les JO de Tokyo sont la dernière compétition où il se présente en tant qu'entraîneur de l'équipe nationale, et, en même temps, c'est la première fois où la France s'est qualifiée à un quart de finale olympique.

4.2 LES COMPARAISONS

Les journalistes utilisent largement ces figures de style pour décrire l'atmosphère des JO et l'état d'esprit des sportifs en faisant des allusions à des éléments de la culture pop (films, bandes dessinés, livres) dont le sport lui-même fait partie. Nous en offrons quelques exemples plus bas.

La vague de chaleur qui a frappé le Japon pendant les JO permet à un sportif de rapprocher les compétiteurs aux JO des personnages d'une série de télévision contemporaine très appréciée par le grand public : 'Après 10 ou 12 coups de fond de court, nous étions *comme dans "The Walking Dead"* a ironisé le tennisman argentin Diego Schwarzmman après son huitième de finale, *comparant les athlètes à des zombies, hagards sous la chaleur*' (Art. 57).

Quant à l'handballeuse Amadine Leynaud, celle-ci est comparée à un personnage des bandes dessinées japonaises : 'Mercredi, Leynaud *a pourtant parfois ressemblé à une invincible gardienne de manga*' (Art. 68).

La médaille d'or gagnée par Thomas Goyard est le fruit d'un apprentissage que le sportif a fait comme le personnage d'une trilogie parue entre 2006 et 2008 et adaptée en bande dessinée jusqu'avant les JO, entre 2016 et 2021 :

'Lui qui a passé quatorze ans à bord du catamaran familial puise son inspiration dans certaines rencontres, ses camarades d'équipe de France, et "des gens qui ont une façon d'aborder les choses, une certaine pureté". *Comme l'auteur de fantasy Pierre Botero, et sa trilogie d'Ellana, "une ode à la liberté, à la justice et à l'harmonie avec les éléments"*. Ce qui pourrait aussi définir une course de planche à voile' (Art. 40).

Enfin, la comparaison personnificatrice est un procédé expressif par lequel on assimile la nature japonaise aux humains et on crée une atmosphère mélancolique : '*Comme si Tokyo pleurait la fin de ses Jeux*, le typhon Mirinae a déversé, dimanche 8 août, ses trombes d'eau sur la capitale japonaise' (Art. 2).

Si dans le cas des structures introduites par l'adverbe *comme* et le verbe *comparer* l'idée de comparaison est explicite, la structure introduite par le verbe *ressembler* se rapproche déjà d'une métaphore (v. Dans Bacry (1992 : 64), un exemple similaire avec le verbe *sembler*).

4.3 L'ÉNUMÉRATION

Dans notre corpus, dans la plupart des cas, l'énumération n'a pas de valeur stylistique, à quelques exceptions près, par exemple dans ce titre d'article, où elle exprime le fait qu'avant la fin des JO, les événements agréables s'entremêlaient à des épisodes regrettables pour les sportifs : '*dernier carré bleu, dos en compote et avion ivre*' (Art. 70). Il y a ici une allusion à l'équipe française de basket-ball qui a réussi à se qualifier en demi-finale en s'imposant devant l'équipe espagnole, une autre allusion aux problèmes de santé de l'athlète Kevin Mayer survenus peu

de temps avant son décathlon et finalement, une allusion littéraire aux excès des équipes australiennes de football et de rugby pendant les vols de retour dans leur pays, qui rappellent comiquement le célèbre poème de Rimbaud, *le bateau ivre* (Rimbaud, 2002).

4.4 L'HYPERBOLE

Plus rare dans notre corpus, cette figure qui caractérise surtout le style épique (cf. Bacry, 1992 : 321) apporte une valeur superlative aux prouesses sportives. Par exemple, la performance de l'athlète norvégien Karsten Warholm est envisagée comme un saut vertical dans les couches supérieures de l'atmosphère : '*Un exploit stratosphérique : 45'94'* (Art. 15).

4.5 L'INTERROGATION RHÉTORIQUE

Cette figure apparaît également surtout dans le style épique et dans notre corpus elle donne l'occasion aux journalistes de lier les performances des sports collectifs à l'esprit collectif de la nation lors de l'obtention à Tokyo d'une médaille d'or par l'équipe française de handball, ce qui représente la première médaille d'or obtenue par une équipe française de hand-ball dans une compétition internationale de telle envergure :

'La question est rhétorique. "*Qu'est-ce qui représente le mieux la France qu'une équipe d'un sport collectif ? Est-ce que les Français ne se retrouvent pas dans cette œuvre ?*" Pour eux, l'intelligence collective, c'est tous les jours au travail. C'est faire à plusieurs ce qu'on ne peut pas faire tout seul' (Art. 1).

4.6 L'IRONIE

En général, la tonalité des textes publiés dans le journal *le Monde* sur les JO de Tokyo n'est pas ironique ou polémique. Dans notre corpus, nous avons noté toutefois un seul exemple d'ironie qui a un effet euphémistique et nous fait sourire : la déception produite par l'absence de médailles au cyclisme est exprimée, par exemple, par une allusion culinaire : '*Depuis le début de ces Jeux de Tokyo 2021, le cyclisme français manque d'imagination et propose la "soupe à la grimace" comme plat unique*' (Art. 65).

4.7 LES MÉTAPHORES

Selon Ligas (2012), le sport a 'une propension foncière' à alimenter le langage métaphorique. Dans notre corpus, c'est la figure de style le mieux représentée. Voici quelques exemples :

Les très bons bilans de médailles obtenues aux championnats antérieurs sont '*les grosses moissons* d'Atlanta en 1996 ou Sydney quatre ans plus tard' (Art. 65). On parle également '*des Jeux de Rio en 2016 et leur formidable moisson*' (Art. 35).

Le 9 août 2021, les journalistes affirment que 'le stade olympique de Tokyo a été frappé d'une pluie de records' (Art. 2).

Les trois épreuves d'athlétisme que la sportive néerlandaise Siffan Hassan doit passer sont considérées 'ses "trois travaux d'Hercule"' (Art. 24).

À propos du 'surpuissant Polonais Wojciech Nowicki, 32 ans', l'adversaire de Quentin Bigot à l'épreuve du lancer du marteau, on écrit qu'il est 'une rutilante locomotive' (Art. 9).

À propos des douleurs ressenties le jour de sa course de 400 m, l'athlète Kevin Mayer s'est confessé ainsi aux journalistes : 'Je suis un peu déçu mais vu le gouffre dans lequel j'étais ce matin, ce n'est pas grave' (Art. 39).

Dans son espoir acharné de gagner le décathlon, le même athlète ressemble à des personnages mythologiques : 'Au matin du deuxième jour et à mi-parcours de ses dix travaux, Kevin Mayer – d'Hercule en Atlas – semblait toujours porter le poids du monde sur son dos' (Art. 39).

Quant à la médaille d'or que le gymnaste Samir Aït Said, classé 4^e à Tokyo désire obtenir en 2024 aux JO de Paris, celle-ci est appelée 'le Graal' (Art. 25).

Finalement, ceux qui vont accomplir leurs rêves de victoire non matérialisés à Tokyo aux JO de Paris, sont désignés, par l'antonomase, les 'Gavroches 2024' (Art. 39), qui fait allusion au personnage révolutionnaire de Victor Hugo.

La liste est loin d'être exhaustive et les exemples relevés ici témoignent qu'en effet la métaphore a le statut de 'figure-reine', pour reprendre l'expression de Patrick Bacry, (1992 : 55), dans le style du journalisme sportif.

La mythologie, la littérature, les éléments naturels, les éléments fabriqués par l'homme et les travaux agricoles sont, dans les cas ci-dessus, les domaines où les journalistes cherchent les moyens expressifs pour créer leurs métaphores.

La plupart sont des métaphores pures, selon la classification de Bacry, (1992 : 79) à l'exception de celle qui fait référence au sportif polonais, qui est explicite.

En plus, les données statistiques offertes par le logiciel Hyperbase nous permettent de déceler dans notre corpus au moins une métaphore conceptuelle : le SPORT C'EST LA GUERRE. En pensant plutôt à George Orwell (v. Beck, 2013) qu'à Lakoff et Johnson, 1985 elle pourrait être mieux reformulée ainsi : le SPORT C'EST LA LUTTE SANS ARMES, le nom *lutte* étant plus présent dans corpus par rapport au nom *guerre*, qui n'est attesté qu'une seule fois.

Tous les sports, individuels et par équipes, supposent l'idée de combat qui revient de manière presque obsessionnelle dans le discours de certains sportifs, comme Kevin Mayer : 'Je voulais un *combat* contre Warner : j'aurais eu la médaille d'argent après un *combat* contre Warner, ç'aurait été dingue. Là, il n'y a pas de *combat*.' (Art. 64).

Les stratégies mises en place par les sportifs pour gagner sont semblables aux stratégies militaires : le même Kevin Mayer affirme, par exemple, qu'il désire '*attaquer* la dernière ligne droite du décathlon' (Art. 64) et à propos de sa présence

aux championnats de Doha, il dit avoir dû abandonner ‘vaincu par la douleur’ (Ibid.). Les membres de l’équipe féminine de basket-ball sont ‘efficaces en *attaque* et accrocheuses en *défense*’ (Art. 7) et leur jeu contre l’équipe américaine a eu ‘un deuxième quart-temps moins maîtrisé *défensivement*’ (Art. 29).

Mais les compétitions sportives n’ont rien de destructif par rapport aux guerres réelles et les journalistes du *Monde* savent créer dans leurs textes l’impression générale d’équilibre : même si la France a obtenu une médaille d’or au tir au pistolet, le hyponyme *pistolet* et l’hypéronyme *arme* n’apparaissent qu’une seule fois chacun dans notre corpus d’articles, le dernier dans un contexte figuré et mélioratif, à propos de l’équipe de basket-ball: ‘les Bleus n’ont jamais jeté *les armes* dans cette finale’ (Art. 54). Le mot *défaite* n’apparaît que 26 fois, alors que *victoire* a 60 occurrences, indice qui prouve la même tendance des journalistes de donner à leurs textes une tonalité optimiste.

CONCLUSION

L’analyse du corpus nous a montré que le sport est très ‘rentable’ et confirme l’opinion de P. Frassi et de P. Ligas qui voyaient dans ce domaine un ‘champ d’investigation fécond’ (2012 : 9).

À une époque où les gens voient de plus en plus dans la langue véhiculée par les médias un modèle aussi viable que celui proposé par les enseignants, il est impératif que les textes journalistiques soient écrits de manière impeccable. Les articles du *Monde* remplissent cette condition et peuvent constituer à tout moment le support pédagogique pour un cours de français ou de FLE. Aujourd’hui on parle de plus en plus du décloisonnement des sciences comme méthode pour un enseignement efficace et les événements sportifs peuvent constituer un très bon prétexte pour introduire aux élèves des notions de français et d’une autre langue, des aspects de culture et de civilisation concernant un certain pays, mais aussi pour développer l’esprit de compétition des élèves, leurs aptitudes de travail en équipe, leur fair-play et, en général, pour les inciter à faire des activités sportives en imitant les champions car un esprit sain ne peut se développer que dans un corps sain. Les enseignants devraient être encouragés donc à rédiger des séquences pédagogiques à partir de ces événements en complément de ce que le site pédagogique de la chaîne TV5 nous offre.

En tant qu’objectif spécifique, le français du sport a du potentiel expressif. Dans cet article nous avons mentionné seulement les plus intéressantes sources de l’expressivité. Il faudra regarder de près les glossaires concernant le vocabulaire spécifique à chaque branche sportive pour constater le grand nombre de métaphorisations et de métonymisations. Du point de vue didactique, il faudra sensibiliser les élèves au langage expressif et les encourager à utiliser davantage les figures de style, en général, et les métaphores sportives en particulier, pas pour devenir des poètes, mais pour être plus efficaces dans la communication.

Puisque les métaphores sportives sont utilisées dans d'autres domaines aussi (par exemple la formation des adultes dans les entreprises ; v. Radon, 2014 ; Fourré, 2009 ; Pintado, 2008), les journalistes sportifs devraient continuer à rendre leurs textes plus expressifs en recherchant à leur tour des sources d'expressivité dans d'autres domaines de l'actualité.

Il faudra aussi visionner les vidéos que les sportifs postent sur la plate-forme *YouTube* avant, pendant et après les compétitions. Devenus stars du jour au lendemain, ces champions peuvent motiver les gens qui prennent pour modèles leur style de vie, leurs passions et même leur façon de parler.

Quel serait l'avenir du journalisme sportif ? À une époque où le rôle de l'audio-visuel augmente, plus le texte sera expressif, plus il aura des chances de faire concurrence au son et à l'image. Le développement de la technique pourrait nous faire penser à un média intégratif, associant plus étroitement le texte, le son et l'image, ce qui permettra au public de regarder les événements sportifs en ligne, sur le même portail, d'abord en direct, puis enregistrés et où le rôle du texte sera de transposer à l'écrit les paroles des protagonistes et de synthétiser les informations sur l'événement.

Quotidien de référence de la presse française écrite, *le Monde* pourrait gagner encore plus de lecteurs si, sur son site Internet, le rapport entre le texte, le son, les images et les vidéos sera plus équilibré en augmentant la présence des trois derniers supports techniques.

On découvre dans les textes sur les JO de Tokyo parus dans ce journal un message sous-jacent : à l'époque postpandémique qui s'ouvre devant nous, c'est peut-être ainsi qu'il faudra commencer à affronter les nouveaux défis de nos sociétés : en relativisant les choses, en faisant plus de sport et en prenant davantage soin de nous-mêmes. Voltaire (1759) affirmait autrefois dans son conte philosophique *Candide* que 'le travail éloigne de nous les trois grands maux, l'ennui, le vice et le besoin'. Dans cette perspective, on pourrait ajouter à côté du travail le sport aussi.

Les JO de Tokyo peuvent constituer donc le point de départ pour un article plus ample sur la valeur symbolique de cette compétition dans le contexte géopolitique actuel et les moyens d'expression de cette valeur au niveau du langage ainsi que sur le rôle des textes journalistiques pour l'étude du français des sports. Nous espérons écrire cet article dans un avenir proche.

RÉFÉRENCES

- Bacry, P. (1992) *Les figures de style et autres procédés stylistiques*. Paris: Belin.
- Beck, P. J. (2013) 'War Minus the Shooting': George Orwell on International Sport and the Olympics In *Sport in History*, 33 (1): 72-94. Disponible en ligne <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17460263.2012.761150> [Consulté le 23 août 2022].
- Fourré, C. (2009) Métaphore sportive et communication interne dans l'entreprise : l'exemple des représentations sociales des consultants dans les stages de formation professionnelle 'out

door'. In *Galatasaray University Journal of Communication*, volume special: 73-93. Disponible en ligne <http://iletisimdergisi.gsu.edu.tr/tr/pub/issue/7381/96624> [Consulté le 23 août 2022].

Frassi, P. et Ligas, P. (2012) Présentation. In P. Ligas et P. Frassi (coord.) *le langage du sport*, n° 165 / 1 de la revue *ÉLA. Études de linguistique appliquée* (pp. 9-12). Paris: Klincksieck.

Disponible en ligne <https://www.dogfinance.com/fr/news/le-mythe-de-la-metaphore-sportive-dans-entreprise>. [Consulté le 28 septembre 2022].

Lakoff, G. et Johnson, M. (1985) *Les métaphores dans la vie quotidienne*. Paris: Les Éditions de Minuit.

Le Monde, journal français (1944 -). Disponible en ligne <https://www.lemonde.fr> [Consulté entre 1 février et 30 septembre 2022].

Ligas, P. (2012) Registres, stéréotypes et charge culturelle des mots dans le discours sportif non normatif. In P. Ligas et P. Frassi (coord.) *le langage du sport*, n° 165 / 1 de la revue *ÉLA. Études de linguistique appliquée* (pp. 13-27) Paris: Klincksieck.

Ligas, P. et Frassi, P. (coord.), (2012) *le langage du sport*, n° 165 / 1 de la revue *ÉLA. Études de linguistique appliquée*. Paris: Klincksieck.

Maurus, V. (2010) La ligne politique. *Le Monde*, n° 20457, 31, publié le 30 octobre 2010. Disponible en ligne https://www.lemonde.fr/idees/article/2010/10/30/ligne-politique-par-veronique-maurus_1433279_3232.html. [Consulté le 28 septembre 2022].

Pindado, A. J. (2008) *Le vocabulaire de l'automobile comme source métaphorique pour le sport*. In *Researching and teaching specialized languages. New contexts, new challenges*, Université de Murcia, Servicio de Publicaciones, (pp. 297-305). Disponible en ligne https://oa.upm.es/53603/1/INVE_MEM_2008_288849.pdf. [Consulté le 15 septembre 2022].

Radon, B. (2014) *le mythe de la métaphore sportive dans l'entreprise*. Disponible en ligne <https://www.dogfinance.com/fr/news/le-mythe-de-la-metaphore-sportive-dans-entreprise> [Consulté le 30 mars 2022].

Rimbaud, A. (2022) *le bateau ivre et autres poèmes*. Paris: Libro.

Voltaire (1759) *Candide ou L'Optimiste*. Paris: Éditions de la Sirène. Disponible en ligne : <https://stacks.stanford.edu/file/druid:zk875qz4863/00000528.pdf> [Consulté le 2 septembre 2022].

Wilson, N. (2022) Analyzing team sports discourse: from interaction to identity. In Nick Wilson (ed.), *Te Reo. The Journal of the Linguistic Society of New Zealand*, 62 (2): 1-14. Disponible en ligne https://nzlingsoc.org/journal/current-issue/?journal_volumes=197#form-journal-article-filter [Consulté le 15 août 2022].

SITOGRAPHIE

- [Online 1] [ACPM] le site de l'Alliance pour les chiffres de la presse et des médias. <https://www.acpm.fr/Les-chiffres/Audience-Presse/Resultats-par-etudes/OneNext2/Presse-Quotidienne-Nationale>. [Consulté le 27 septembre 2021].
- [Online 2] Dossier d'articles sur les Jeux Olympiques de Tokyo (2021) parus entre 31 juillet et 12 août 2021. Disponible en ligne <http://fos-fle.e-monsite.com/medias/files/corpus-articles-le-monde.pdf> [Consulté entre 1^{er} février et 30 septembre 2022].
- [Online 3] Hyperbase, logiciel d'exploitation documentaire et statistique des textes. l'UMR Bases, Corpus, langage 1 à l'Université Sophia Antipolis de Nice. Disponible en ligne <http://hyperbase.unice.fr/hyperbase/> [Consulté le 17 septembre 2022].

FRENCH FOR SPORTS. WHAT ARE THE CHALLENGES FOR THE LINGUISTIC RESEARCH? A CORPUS-BASED STUDY OF NEWSPAPER ARTICLES ABOUT THE TOKYO OLYMPIC GAMES (2021)

Abstract. In this article, we carry out a linguistic analysis of a corpus of texts published in the French newspaper *le Monde* which presents the Tokyo Olympic Games (2021) in order to see how it can help linguists who research French for Sports. This area of French for Specific Purposes has not been sufficiently studied until now. Special attention is paid to the lexical peculiarities and to the sources of expressiveness. This sporting event can be approached in many ways from a didactic point of view. It proves necessary to integrate the data obtained from the comparison between the glossaries of the specific words from various sports branches and the audio-visual materials from the YouTube platform in our future research.

Key words: French for Specific Purposes, French for Sports; Tokyo Olympic Games (2021); Sports metaphor; the newspaper *le Monde*; media corpus

Teodor-Florin Zanoaga a soutenu sa thèse de doctorat à l'Université Paris IV (maintenant Sorbonne Université) dans le cadre du Centre Alfred Ernout. Il travaille actuellement en tant que traducteur et interprète certifié (entrepreneur) et s'intéresse de près au monde universitaire. Ses domaines de recherche incluent : les variétés de français, le lexique de la Pandémie, les différents types de discours médiatique et le français sur objectifs spécifiques.
Courriel : teodorflorin5@yahoo.com

ESCAPE ROOM EN LA CLASE DE LENGUAS PARA FINES ESPECÍFICOS: UNA NUEVA FORMA DE ESCAPAR DEL AULA DIGITAL

TAMARA ALLER CARRERA

Instituto Politécnico de Bragança, Portugal

Resumen. El insólito contexto pandémico, provocado por el COVID-19, ocasionó un cambio abrupto en las prácticas docentes. Así pues, el traslado de las aulas presenciales al contexto a distancia y digital tuvo como efecto la reinención de los ambientes de aprendizaje y sus consecuentes procesos pedagógicos. A fin de intentar enfrentar el nuevo reto educativo, durante el estado de contingencia se pretendió renovar las experiencias didácticas realizadas en las clases de español para fines específicos, transformando, de este modo, el tradicional *Escape Room* Educativo al espacio virtual. Por consiguiente, a través de mi experiencia docente como profesora de español como lengua extranjera para la formación de profesionales del sector de los negocios y del turismo en el Instituto Politécnico de Bragança (Portugal), se presentan algunos ejemplos de experiencias de *Escape Room* digital y en línea llevadas a cabo durante el año lectivo 2019/2020. Con este trabajo se procura, por tanto, ofrecer algunas orientaciones y estrategias para la creación de enigmas y retos digitales con el fin de promover el trabajo en equipo y colaborativo, así como mejorar las capacidades de negociación y raciocinio intelectual del alumnado mediante el uso del pensamiento lógico y deductivo para la resolución de problemas. Debido a nuestra experiencia, se puede concluir que esta estrategia pedagógica basada en dinámicas y mecanismos propios del juego y la gamificación ofrecen al alumno experiencias inmersivas de aprendizaje en torno a una narrativa conductora en la que prevalece el misterio, la intriga y, sobre todo, la motivación.

Palabras clave: *escape room* digital, español para fines específicos, tecnologías digitales, didáctica virtual

INTRODUCCIÓN

El año lectivo 2019/2020 pasará a la historia como un período problemático, confuso y agitado para la educación en todos los niveles de escolaridad. Las consecuencias que la pandemia, provocada por el COVID-19, ha ocasionado en los procesos educativos han quedado reflejadas en diversos estudios de investigación (Cortes Rojas, 2021; Dotras, Aller, y Santos, 2021; Dussel, 2020; Fernández, 2021; Torrecillas Bautista, 2020), de las que se destaca el desafío pedagógico que supuso para los docentes la virtualidad de la enseñanza en ‘la planeación

adecuada de estrategias de aprendizaje (Fernández, 2021: 84). Un reto derivado del traslado repentino de las tradicionales experiencias didácticas, inherentes a la enseñanza convencional, a la nueva modalidad virtual.

La medida adoptada por las instituciones educativas portuguesas, para atenuar los detrimentos causados por el cierre de los centros escolares y el confinamiento de alumnos y profesores, fue la acogida educativa de medios y recursos tecnológicos —ordenadores, tabletas, teléfonos móviles, programas de videoconferencia, plataformas de enseñanza a distancia, entre otros—. Una solución provisional que tuvo como fin continuar con el funcionamiento escolar, y, de este modo, intentar mantener a los alumnos activos e involucrados con el proceso de aprendizaje.

No obstante, la continuidad de la enseñanza en tiempos de emergencia sanitaria no resultó un trabajo fácil. Puesto que, esta ardua tarea de transformación dependió principalmente de los docentes, quienes se vieron en la coyuntura de tener que utilizar herramientas tecnológicas para ejercer su labor profesional con ‘poca o nula formación para el trabajo con medios digitales’ (Dussel, 2020: 16). Sin embargo, a pesar del esfuerzo manifestado por los profesores en intentar adaptarse a la docencia *on-line* mediante la adecuación de las metodologías y los materiales de enseñanza al nuevo escenario de transmisión e interacción virtual para mantener al alumnado implicado, se convirtió en todo un desafío pedagógico. Según estudios realizados por Vázquez y Gutiérrez (2021):

Diversos alumnos mencionan, no sólo depresión por la situación de confinamiento y enfermedad, sino también desánimo y frustración porque los profesores no responden sus mensajes ni ayudan a aclarar dudas. Parece ser que los docentes no están cubriendo las expectativas en cuanto a la comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje y, en opinión de los alumnos, tampoco los están apoyando para afrontar emocionalmente la pandemia. (Vázquez y Gutiérrez, 2021: 5)

Así pues, el estado de desmotivación y desconcierto que afectó tanto a docentes, como a alumnos, propiciado por el aislamiento domiciliario obligatorio, las carencias tecnológicas, la ausencia del componente relacional y la incapacidad que sintieron los docentes en concebir prácticas didácticas digitales, y experiencias pedagógicas virtuales que mantuviesen a los alumnos activos e interesados a través de la soledad de las pantallas, tuvo como repercusión la elevada falta de participación de los estudiantes. Como afirman Dotras, Aller y Santos (2021), este hecho provocó:

[...] un aprendizaje reducido e insatisfactorio, ya que sus capacidades de escuchar y de aprender no estaban activadas, ni eran capaces de hacerlo, ni siquiera contemplaban cómo tendría lugar el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de un ordenador. (Dotras, Aller y Santos, 2021: 183)

Ante esta situación y sin pretender cuestionar el mérito indiscutible que fue llevado a cabo por todos los agentes educativos durante el confinamiento, se considera imperativo reflexionar sobre los aspectos negativos que supuso esta modalidad de enseñanza, definida por Hodges, Lockee, Moore, Trust y Bond (2020) como enseñanza remota de emergencia, con el propósito de intentar colocar las tecnologías digitales al servicio de la educación de una forma más atrayente y efectiva.

Por este motivo, la intención del presente estudio es ofrecer algunas estrategias didácticas de actuación con el fin de promover la implementación de experiencias de enseñanza no presencial a través de medios tecnológicos. Atendiendo, así, a la necesidad creciente de aumentar la motivación y estimular la interacción en ambientes de enseñanza-aprendizaje virtuales, se propone hacer uso de la gamificación, mediante la estrategia del *Escape Room* Educativo (ERE), como metodología activa para la adquisición de una lengua extranjera.

En este sentido, a lo largo de este trabajo se hará una contextualización sobre el concepto de ERE, y se presentarán algunas indicaciones y orientaciones para el diseño y la creación de escenarios educativos basados en la elaboración de enigmas interactivos y retos virtuales con el fin de que el alumno pueda escapar del aula digital.

Para la consecución de este estudio, se realizó una experiencia didáctica práctica, llevada a cabo durante el confinamiento —2º semestre del año lectivo 2019-2020— a los alumnos del primer año, inscritos en la unidad curricular de español para fines específicos de la licenciatura de Turismo de la *Escola Superior de Comunicação, Administração e Turismo* del Instituto Politécnico de Bragança (Portugal). Los datos obtenidos en esta experiencia contribuyeron a la recopilación de diferentes actividades gamificadas y técnicas de gamificación para estimular el trabajo colaborativo a través de las pantallas.

1 ESCAPE ROOM DIGITAL PARA EL AULA DE ELE

El *Escape Room* Educativo (ERE) es una experiencia pedagógica inmersiva derivada de los populares juegos de escapismo, los cuales tuvieron su origen en Japón en el año 2007, y rápidamente se expandieron por toda Europa (García Lázaro, 2019). El objetivo de este juego es resolver un conjunto diversificado de enigmas, los cuales giran en torno a una narrativa conductora, con el fin de poder escapar de una habitación en un tiempo determinado.

El éxito de este tipo de juegos de entretenimiento hizo que paulatinamente haya ido ganando su espacio dentro de las aulas, siendo cada vez más los docentes que, beneficiándose de su potencial didáctico, crean sus propias experiencias de escapismo para presentar sus contenidos curriculares y, así, conseguir alcanzar sus objetivos pedagógicos. Como refieren Moura y Santos (2020), la integración de elementos del juego como enigmas, puzzles, rompecabezas, desafíos ‘permite

criar uma experiência mais imersiva e carregada de emoção, aproveitando a magia que se gera na narrativa e na resolução de mistérios' (p. 109), consiguiendo, de este modo, 'motivar a los alumnos, captar su interés, adaptarse a sus necesidades, desarrollar la autonomía de los aprendices y, así, favorecer un proceso de aprendizaje más significativo' (Martín-Queralt y Batlle-Rodríguez, 2021: 5).

Estudios sobre su implementación en el ámbito educativo (García-Tudela, Solano-Fernández y Sánchez-Vera, 2020; Martín-Queralt y Batlle-Rodríguez, 2021; Sanz Yepes y Alonso Centeno, 2020) nos indican que su introducción académica fue realizada, generalmente, en la modalidad presencial, mediante el empleo de herramientas tanto digitales, como analógicas para la creación de los retos:

Su puesta en práctica hará que el alumnado tenga que trabajar coordinadamente para lograr superar el reto, haciendo que el equipo actúe de manera cooperativa, poniendo en práctica la creatividad y la reflexión crítica. (García Lázaro, 2019: 75)

Siguiendo esta línea de investigación, el presente estudio, debido al contexto de virtualidad derivado de la pandemia, se focalizó en la elaboración de un ERE digital, es decir, fue realizado íntegramente *on-line* a través de la plataforma Zoom. Para su concepción y diseño, se utilizó la plataforma interactiva *genial.ly*, la cual permite la creación de diversos escenarios virtuales compuestos por contenidos interactivos, elementos animados, así como la inclusión de diferentes recursos multimedia. De este modo, al igual que un ERE físico, los alumnos tienen que buscar pistas, abrir cajas, mover objetos y teclear códigos en formato digital para ir descubriendo y abriendo nuevas habitaciones.

En relación con su estructura, se diseñó siguiendo un modelo lineal, es decir, los retos se encuentran ordenados de manera secuencial, y los alumnos deben seguir un itinerario prefijado para alcanzar el objetivo final. En los retos propuestos se trabajan destrezas de comprensión auditiva, comprensión lectora e interacción oral, así como también cuestiones gramaticales y de vocabulario.

Referente a las actividades, se diseñaron diferentes tipos de pruebas educativas, tales como juegos de lógica, búsqueda de objetos ocultos, crucigramas con palabras secretas, puzles, audios con pistas escondidas, criptogramas o mensajes cifrados, y *quizzes*. Todas estas pruebas giran en torno a una narrativa, la cual, en este caso, se encuentra orientada a la enseñanza del español con fines profesionales encuadrada más específicamente al área del turismo.

Finalmente, en cuanto a la temporización, se planificaron actividades de diferente grado de dificultad, para ser resueltas en grupo de forma colaborativa, estimándose para su realización 1 hora y 30 minutos de duración. La decisión de planear esta experiencia a través del trabajo en equipo estuvo determinada para evitar, de este modo, el estado de ansiedad que puede manifestar el alumno el trabajar aisladamente sin contacto con los compañeros, sumado a la presión producida por el tiempo de realización y la frustración que puede producir el no conseguir completar las actividades y alcanzar el objetivo final.

2 RETOS DIGITALES Y MÉTODO

Esta propuesta digital se llevó a cabo en la unidad curricular de *Español 2* perteneciente al 2º semestre del año lectivo 2019/2020, es decir, en plena pandemia y en tiempos de confinamiento obligatorio. Los destinatarios fueron los alumnos del primer año de la licenciatura de Turismo de la *Escola Superior de Comunicação, Administração e Turismo* del Instituto Politécnico de Bragança (Portugal). Siendo registrada la participación de 15 alumnos aprendientes de un nivel A2 según el *Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas* (Consejo de Europa, 2020).

Atendiendo a este nivel lingüístico, se plantea como objetivos específicos de esta programación que los alumnos sean capaces de activar el uso de la lengua mediante acciones como compartir informaciones relacionadas con los servicios que ofrece un alojamiento turístico; comprender mensajes orales y escritos; reconocer vocabulario específico, y escribir términos relacionados con los servicios hoteleros.

Referente a los contenidos, estos están organizados en torno al tema del hotel, secuenciados según las necesidades comunicativas básicas a la hora de hospedarse en un alojamiento turístico. Los contenidos (gramaticales, léxicos y culturales) y las funciones comunicativas están organizadas teniendo en cuenta las nociones generales y específicas necesarias para poder saludar y despedir a clientes; informar sobre precios y fechas; describir hoteles; reconocer instalaciones; identificar trabajadores y funciones que desempeñan; hablar sobre los servicios de un hotel, y distinguir formas de cortesía.

La narrativa de la propuesta está orientada al sector hotelero, por consiguiente, todos los escenarios están ambientados en las múltiples estancias de un hotel —recepción, habitaciones, gimnasio, spa, piscina, restaurante, y *lobby*—. Dentro de este ambiente, el alumno se convierte en el huésped protagonista, cuya misión es la de conseguir salir del hotel en un tiempo límite, resolviendo, para ello, una serie de retos, los cuales se encuentran escondidos en una serie de habitaciones. Para poder desbloquear y acceder a las diversas estancias, los alumnos deben encontrar una palabra secreta, descubrir un número misterioso, o resolver diferentes cuestiones. Por consiguiente, cada actividad completada con éxito será la llave que abra el nuevo escenario de juego.

La secuencia didáctica está compuesta por 7 tipos de actividades distintas, creadas siguiendo como principios la introducción de elementos del juego propios de la gamificación:

- Un juego de lógica en el que los alumnos deben resolver un acertijo entre una lista de opciones cruzadas. Es decir, se le ofrece al alumno una serie de pistas y una tabla con opciones cruzadas, en donde deben ir señalando como verdaderas o falsas las casillas de intersección entre dos opciones hasta haber resuelto todas las casillas.

David, Pedro y Laura son nuestros huéspedes, pero hemos perdido sus fichas de clientes. Ayúdanos a recuperar los datos.

Lee las pistas y apúntalas, te harán falta:

1. García no es el apellido de David. Su habitación es la 205.
2. Pedro que no se apellida Pérez está en la habitación 308.
2. El apellido de Pedro es González.

Cuando tengas toda la información teclea en el ordenador el apellido de Laura.

		Nombre			Habitación		
		David	Pedro	Laura	Habitación 101	Habitación 205	Habitación 308
Apellidos	González						
	García						
	Pérez						
Habitación	Habitación 101						
	Habitación 205						
	Habitación 308						

Figura 1 Juego de lógica

- Cuestionarios de preguntas múltiples sobre los diferentes contenidos que componen el tema de estudio.
- Un crucigrama con una palabra secreta escondida.
- El juego del *Dobble*, se trata de un juego de observación en la que los alumnos deben encontrar la imagen que se repite, mientras las tarjetas de juego se encuentran en movimiento giratorio.



Figura 2 Dobble

- Un criptograma, es decir, un mensaje encriptado mediante un conjunto de figuras.



Figura 3 Criptograma

- Un audio con pistas escondidas, en la que el alumno pone en práctica su comprensión auditiva para encontrar un código que debe teclear en un candado digital numérico, y, de este modo, desbloquear la siguiente prueba.
- Un *tarsia*, esto es, un puzzle de vocabulario en forma de triángulo en donde los alumnos tienen que unir cada palabra con su significado o imagen correspondiente.

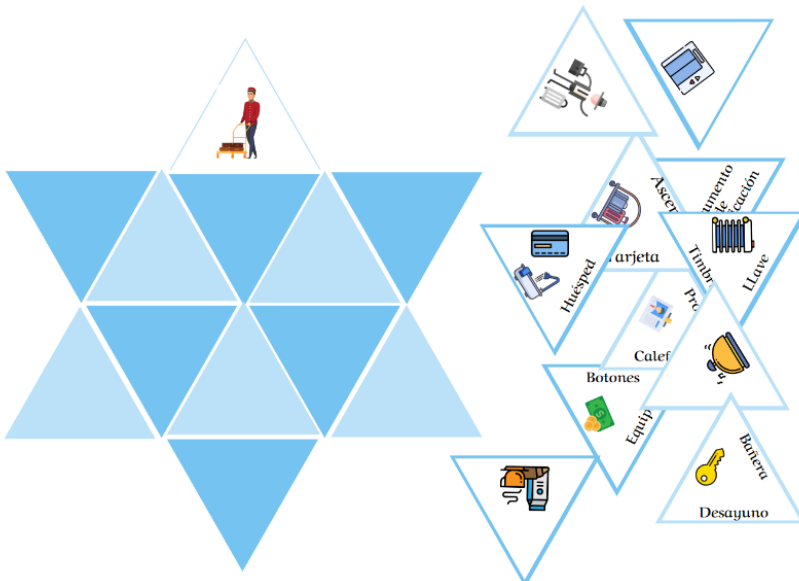


Figura 4 Tarsia

Para la aplicación del ERE digital, se pidió a los alumnos que uno de ellos fuese el representante del equipo y compartiese su pantalla de juego en la plataforma *Zoom*. Mientras tanto sus compañeros debían ayudarlo y darle orientaciones para realizar los retos de forma conjunta. No obstante, el enlace del juego se compartió con todos los alumnos, para quien quisiera pudiera entrar de forma individual, a través de sus dispositivos móviles, y, así, pudiera ayudar en la investigación de los diferentes escenarios.

Durante la práctica, se comprobó el alto nivel de implicación que mantuvieron los alumnos durante la experiencia, y la participación activa de cada uno de los discentes tanto de forma individual, como en colaboración con el resto del grupo.

3 RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En las líneas que se exponen a continuación, se presenta las percepciones y la valoración general que realizaron los 15 alumnos sobre su participación en el ERE digital.

Al final de la experiencia se les envió un cuestionario *ad hoc* para poder valorar su grado de satisfacción, las dificultades encontradas, los aspectos a mejorar y su opinión personal sobre la realización de futuros ERE para el repaso y la consolidación de otros contenidos. El cuestionario de recogida de datos está compuesto por un total de 8 preguntas: de escala *Likert* en la que se ofrecen respuestas graduadas en intensidad de 0 (nada) a 5 (mucho) para conocer la percepción de los estudiantes con respecto a la participación en un ERE; preguntas tanto dicotómicas, como de respuesta múltiple relacionadas con la ejecución de los retos, y cuestiones de respuesta abierta para conocer con más objetividad la opinión personal de los alumnos sobre la propuesta didáctica.

En cuanto a la valoración general sobre la experiencia didáctica, el 93,3% de los encuestados indicó que le había gustado mucho la experiencia y que les había ayudado a consolidar sus conocimientos sobre el tema, mientras que el 6,7% lo calificó con el puntaje de 4 sobre 5 tanto en la cuestión de satisfacción, como en la referente al aprendizaje de los contenidos expuestos.

Referente al grado de dificultad de los retos propuestos, el 46,7% consideró que algunas actividades fueron difíciles, siendo que al 38,3 % le resultaron normales y el restante 15% fáciles. Después de indagar y leer las respuestas de las preguntas abiertas, se considera que el trabajo bajo la presión derivado de la temporización de la actividad generó cierto nerviosismo en los alumnos, ya que no se detuvieron a leer con detenimiento ni tranquilidad la información ofrecida.

El análisis de las preguntas abiertas nos reveló que desde una perspectiva general, los alumnos valoraron positivamente la experiencia, considerándola divertida, motivadora y adecuada para fomentar la interacción con los compañeros a pesar de la distancia. Por otro lado, se observaron aspectos negativos como la presión impuesta por el tiempo, y la dificultad de realizar los retos

a través de los dispositivos móviles debido al tamaño de las pantallas. Sin embargo, a pesar de los inconvenientes manifestados, al 100% de los alumnos les gustaría volver a realizar este tipo de dinámica en el aula.

CONCLUSIONES

El presente trabajo de investigación no reporta un estudio empírico, sino que se trata de una experiencia de aula. Por consiguiente, no es posible la transferibilidad ni la generalización de los resultados obtenidos. No obstante, el análisis de los datos nos permite poder examinar detalladamente a los actores y al contexto involucrado en el tema de estudio, proveyendo, de este modo, informaciones que pueden servir de orientación para otros docentes.

Tras el análisis de resultados, se puede constatar que los ERE, como indica (García-Lázaro, 2019), generan un alto de nivel de motivación en el alumnado universitario ‘al presentar los conocimientos de manera atractiva, logrando el compromiso y desarrollo de habilidades de colaboración, empatía y resolución de problemas’ (p. 76). Asimismo, se confirma que su implementación también puede ser llevada a cabo en línea, estimulándose, de esta manera, la participación colectiva y la interacción a pesar de la falta de contacto físico.

Por otra parte, atendiendo a las observaciones realizadas por los alumnos, se recomienda establecer con mayor precisión los niveles de dificultad de los retos para, de este modo, poder neutralizar el estado de estrés que puede provocar la presión del tiempo. Asimismo, se aconseja que el alumno realice el ERE digital en un ordenador o tableta, ya que el tamaño reducido de las pantallas de los teléfonos móviles impide que los alumnos puedan interactuar adecuadamente con los escenarios de juego en la búsqueda de pistas, y en la lectura de los contenidos.

A modo de conclusión, se considera que los ERE digital pueden llegar a ser factibles a la hora de intentar aumentar la motivación de los alumnos en las aulas virtuales, resultando, de esta manera, una buena herramienta didáctica para la adquisición de conocimientos lingüísticos y para el desarrollo de la competencia comunicativa de una lengua extranjera.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cortés Rojas, J. L. (2021) El estrés docente en tiempos de pandemia. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 8: 1-11.
- Consejo de Europa (2020) *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Volumen Complementario*. Estrasburgo: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Instituto Cervantes.
- Dotras, A., Aller, T. y Santos, F. R. (2021) La enseñanza de la literatura en el actual contexto digital. En P. Gutiez Cuevas, A. García-Valcárcel, J. A. Moreira, V. Gonçalves y F. Garcia Tartera (eds.) *Livro de Atas da VII Conferência Ibérica de Inovação na Educação com TIC: ieTIC2021* (pp. 173-190). Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.

Dussel, I. (2020) La formación docente y los desafíos de la pandemia. *Revista Científica EFDGES*, 6 (10): 13-25.

García Lázaro, I. (2019) *Escape Room* como propuesta de gamificación en educación. *Revista Educativa HEKADEMOS*, (27): 71-79.

García-Tudela, P. A., Solano-Fernández, I. M. y Sánchez-Vera, M. M. (2020) Análisis de una *Escape Room* educativo en clase de matemáticas de educación primaria. *REDIMAT – Journal of Research in Mathematics Education*, 9 (3): 273-297.

González Fernández, M. O. (2021) La capacitación docente para una educación remota de emergencia por la pandemia de la COVID-19. *Revista Tecnología, Ciencia y Educación*, 19: 81-102.

Hodges, C. B., Moore, S., Lockee, B. B., Trust, T. y Bond, M. A. (2020) *The difference between emergency remote teaching and online learning*. Disponible en: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning> [Consultado el 02 de junio de 2022].

Martín-Queralt, C., y Batlle-Rodríguez, J. (2021) La gamificación en juego: percepción de los estudiantes sobre un *escape room* educativo en el aula de español como lengua extranjera. *REIRE- Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 14 (1): 1–19.

Moura, A., y Santos, I. L. (2020) *Escape Room* Educativo: reinventar ambientes de aprendizagem. En A. A. Carvalho (org.) *Aplicações para dispositivos móveis e estratégias inovadoras na educação* (pp. 107-115). Ministério da Educação: Direção-Geral da Educação, Portugal.

Sanz Yepes, N. y Alonso Centeno, A. (2020) La *Escape Room* educativa como propuesta de gamificación para el aprendizaje de la Historia en Educación Infantil. *Didácticas Específicas*, (22): 7-25.

Torrecillas Bautista, C. (2020) El reto de la docencia *online* para las universidades públicas españolas ante la pandemia del Covid-19. *ICEI Papers COVID-19*, 16: 2-4. Madrid: Instituto Complutense de Estudios Internacionales.

Vázquez, L. E. y Gutiérrez, M. H. (2021) Alumnos en pandemia: una mirada desde el aprendizaje autónomo. *Revista Digital Universitaria*, 22 (2): 1-10. México D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México.

ESCAPE ROOM IN THE LANGUAGE CLASS FOR SPECIFIC PURPOSES: A NEW WAY TO ESCAPE THE DIGITAL CLASSROOM


Abstract. The unusual pandemic context, caused by COVID-19, brought an abrupt change in teaching practices. Thus, the transfer of the face-to-face classroom to the distance and digital context had the effect of reinventing the learning environment and the respective pedagogical process. In order to face the new educational challenge, during the extraordinary circumstances, it was decided to resume the didactic experiences carried out in the Spanish classes for specific purposes, thus transforming the traditional Educational Escape Room into a virtual space. Therefore, some previous teaching experience from the courses of Spanish as a foreign language for business and tourism at the Polytechnic Institute of Bragança (Portugal) – some examples of virtual Escape Room activities – were selected and held online during the 2019/2020 academic year. The present research seeks to offer some guidelines and strategies for the creation of mystery tasks and digital challenges in order to promote students' teamwork and collaboration,

Tamara Aller Carrera. ESCAPE ROOM EN LA CLASE DE LENGUAS PARA FINES ESPECÍFICOS ..

as well as improve their negotiation skills and intellectual reasoning with the help of logical and deductive thinking for problem solving. Our experience leads to the conclusion that this pedagogical strategy based on game dynamics and components and gamification offers students immersive learning experience around a guiding narrative bearing a great deal of mystery, intrigue and, above all, motivation.

Key words: virtual escape room, Spanish for Specific Purposes, digital technologies, virtual didactics

Tamara Aller Carrera (Doctora en Ciencias del Lenguaje, docente universitaria) trabaja en el Instituto Politécnico de Bragança, y en Instituto Politécnico de Maia, Portugal. Su línea de investigación incluye la didáctica digital en la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, y el desarrollo de la competencia digital de los profesores.

 <https://orcid.org/0000-0003-1095-605X>

Correo electrónico: tamara.carrera@ipb.pt

PROPUESTAS SUCINTAS SOBRE EL HABLA DE MADRID (1870–1900). EL ‘MADRILEÑISMO’ EN TRADUCCIÓN LITERARIA (ESPAÑOL>INGLÉS)

FRANCISCO GODOY TENA

Universidad Autónoma de Madrid, España

Resumen. La literatura madrileña de finales del siglo XIX cuenta con un número significativo de obras en las que la ciudad de Madrid cobra protagonismo como escenario literario de primer orden. El punto inicial de la presente investigación se basa en el estudio terminológico y traductológico de esta literatura ambientada en el Madrid del período comprendido entre los años 1870 y 1900, centrándose en el marco social y lingüístico de Madrid y basando el análisis en un corpus de cuatro obras de finales del siglo XIX: *Cuadros al Fresco*, de Tomás Luceño (1870), *la Gran Vía*, de Felipe Pérez y González (1886), *la Verbena de la Paloma*, de Ricardo de la Vega (1894) y *la Revoltosa*, de José López-Silva y Carlos Fernández Shaw (1897). Igualmente, dicha cuestión se centra en posibles técnicas de traducción (del español al inglés), mediante la explicación de diversos fragmentos elegidos de estas obras. La metodología empleada es la recopilación de aspectos terminológicos y sintácticos y establecer comentarios y propuestas de traducción. Todo ello arroja resultados distintivos del Madrid de finales del siglo XIX y establece ciertas conclusiones: la necesidad del estudio de la literatura madrileña del período, su lengua y propuestas de traducción al inglés que faciliten su comprensión y traducción de todas las obras citadas. Como conclusión, este estudio pone en relieve la literatura de Madrid, su importancia e idiosincrasia y la necesidad de establecer dichas pautas de traducción de estas cuatro obras clásicas, cumbre del ámbito literario madrileño.

Palabras clave: literatura en Madrid, traducción literaria, análisis de traducción, propuestas de traducción, sainetes

INTRODUCCIÓN

La ciudad de Madrid ha sido un lugar de encuentro de intelectuales desde hace siglos, sobre todo el período comprendido entre finales de siglo XIX y comienzos del siglo XX, momento en el que tienen lugar numerosos eventos históricos de primer orden en la ciudad: la inauguración de la Gran Vía (1910–1930), los nuevos ensanches y la importancia de los cafés literarios, fundamentales para conocer la vida cultural de Madrid, centros culturales de primer orden que reflejan el pujante periodismo en la España decimonónica.

Dentro de otro aspecto cultural, podemos mencionar los acontecimientos propios de las clases populares que desde hace siglos se han venido realizando en la ciudad de Madrid hasta la actualidad: las verbenas. Anteriormente reflejadas en diversas obras, como son los sainetes del madrileño Ramón de la Cruz (1731–1794) o los cuadros de Goya, han hecho de las verbenas populares de Madrid un acontecimiento cultural vertebrador de primer orden, plasmadas igualmente en varias de las obras del corpus analizado.

Es en este momento en donde emergen las zarzuelas, género español instrumental y cantado que cobra una mayor relevancia en la cultura madrileña decimonónica. La zarzuela, conocida como *zarzuela* o bien *operetta*, definida como:

La zarzuela es un género escénico que combina declamaciones, cantos y partes instrumentales. Su nombre procede del Palacio de la Zarzuela, el lugar donde se representó por primera vez este tipo de obra dramática y musical. Este palacio fue construido en el siglo XVII por orden del rey Felipe IV como pabellón de caza y su denominación obedece a la presencia de zarzas (también conocidas como zarzamoras o moras). (En línea 1)

Dichas zarzuelas, junto con el *sainete*, definido igualmente como una pieza teatral breve denominada *one-act farce* en inglés, constituyen dos de los géneros madrileños sobresalientes en los últimos siglos, gracias a los cuales el lector puede conocer, de primera mano, la sociedad madrileña del momento.

El *sainete* tuvo como uno de los precursores al anteriormente mencionado Ramón de la Cruz, autor que pertenecía al movimiento más castizo (nombre que denomina aquello relacionado con la cultura, lengua y costumbres de Madrid) a mediados del siglo XVIII. Puede definirse del siguiente modo:

Los subgéneros dentro del teatro pueden dividirse en mayores (tragedia, drama y comedia) y menores (auto sacramental, sainete y entremés); los primeros son representaciones complejas, divididas en varios actos, mientras que los segundos se componen generalmente de un sólo acto y duran un tiempo reducido. (En línea 2)

Por otro lado, el denominado *género chico*, que puede definirse sucintamente como un ‘teatro popular [...] con su apuesta por personaje de baja condición social o rural desde una perspectiva realista’ (Romero, 2005: 17), se inicia con una de las obras analizadas, *Cuadro al Fresco*, del madrileño Tomás de Luceño (2005), estrenada en el teatro Lope de Rueda de Madrid el 31 de enero de 1870, y que por este motivo forma parte de este estudio.

Durante siglos, el papel de la ciudad de Madrid cobra un protagonismo destacado como lugar en el que grandes genios españoles han labrado su porvenir durante años, aportando su ingenio cultural plasmando aspectos netamente

madrileños, encumbrando a Madrid como lugar primordial en todos sus trabajos. En este aspecto, podemos citar una lista innumerable, aunque podemos destacar en este período escritores de la talla de Galdós, con su obra cumbre *Fortunata y Jacinta* (1887), en donde Madrid adquiere un papel fundamental, o Arniches, quien reflejó magistralmente en sus obras el habla del Madrid de inicios del siglo XX. Igualmente podemos citar músicos inmejorables, como Bretón, Chapí, Chueca o Valverde, por solo mencionar algunos relevantes.

Sin embargo, la cultura y literatura madrileñas, y más concretamente el habla de Madrid entre los años 1870 y 1900, no ha recibido el apropiado estudio e investigación. Los rasgos diferenciales de otras regiones han sido objeto de atención preferente dentro de la filología española, y así proliferaban estudios sobre las variedades asturiana, leonesa, navarra, aragonesa, andaluza, de ayer y de hoy, mientras que pocos trabajos se dedicaban a la lengua de Madrid por considerar que esta variedad lingüística se acomodaba del todo al estándar, si no lo constituía (Sánchez-Prieto Borja, Torrens Álvarez y Vázquez Balonga, 2021: 14).

Es por ello por lo que, ante toda esta ingente documentación escrita y ambientada en Madrid, era necesario un estudio sobre algunas obras madrileñas primordiales para el conocimiento de un momento fundamental en el Madrid de los siglos XIX y XX. De igual modo, el establecimiento de versiones de dichas obras, para su mayor difusión en otras partes del mundo, hará posible una mayor visibilidad de la literatura madrileña de finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX, apenas conocida y que merece su reconocimiento.

La presente investigación se centra en un análisis introductorio de cuatro obras propias del Madrid decimonónico. Por medio de su análisis se observarán aspectos lingüísticos y se mencionarán propuestas de traducción dentro de los niveles léxicos y estilísticos, entre otros, que ayudará a una mejor comprensión por parte del lector en lengua inglesa.

1 AUTORES Y OBRAS DEL CORPUS ANALIZADO

El corpus seleccionado se basa en cuatro obras escritas y ambientadas en la ciudad de Madrid entre los años 1870 y 1900 y magníficamente recopiladas, junto con otras obras, bajo el título de *Antología del Género Chico* y publicada en 2005. A continuación se explica sucintamente los datos biográficos más significativos de los autores analizados.

Tomás Luceño nace en Madrid en 1844, ciudad en donde fallece en 1933. Estudió leyes y es considerado uno de los mejores saineteros de Madrid, junto con Ricardo de la Vega y Javier de Burgos. Una de sus obras, la más antigua del corpus analizado, es el *sainete* de un solo acto titulado *Cuadros al Fresco* (CF) (1870). El autor en sus obras destila humor e inserta anécdotas del Madrid de la época, así como las costumbres madrileñas en lo que se ha pasado a denominar *madrileñismo* definido en el diccionario en línea de la RAE como ‘palabra o uso lingüístico propio

de los madrileños' (*DRAE*, 2022: en línea) y que puede recopilar 'algunas voces no sólo vulgares, sino también jergales, argóticas y del caló (habla de la etnia gitana), ya que son empleadas en el habla castiza [...] (Alvar, 2011: XIII).

La segunda obra, la zarzuela *la Gran Vía* (GV), creada por Felipe Pérez y González, estrenada en el Teatro Felipe de Madrid la noche del 2 de julio de 1886. Descrita en la edición de Romero como 'Revista madrileña cómico-lírica, fantástica y callejera en un acto y cinco cuadros, música de Federico Chueca y Joaquín Valverde' (Romero, 2005: 305), esta obra es fundamental en la literatura ambientada en Madrid por dos razones: en primer lugar, su temática central gira en torno de la Gran Vía, arteria principal de la ciudad y cuya construcción se inició en ese período. En segundo lugar, la obra se acompaña con la inmejorable música de los dos genios mencionados: el madrileño Federico Chueca (1846–1908) y del pacense Joaquín Valverde (1846–1910), haciendo de la obra una de las más representativas de finales del siglo XIX.

La Verbena de la Paloma (VP), escrita por el madrileño Ricardo de la Vega (1839–1910), fue estrenada en el Teatro de Apolo de Madrid el 17 de febrero de 1894. Nuevamente, como en el caso anterior, nos encontramos con otra obra clave de la literatura de Madrid de finales del siglo XIX: con música del salmantino Tomás Bretón (1850–1923), la obra escenifica una de las verbenas más sobresalientes de Madrid, fundamental en la recuperación del sainete madrileño iniciado por Ramón de la Cruz de finales del siglo XVIII.

Otro de los autores a estudio es José López Silva, especializado en sainetes basados en la crítica social. Nacido en Madrid en 1861, López Silva se consagra como otro de los dramaturgos que mejor plasmó el casticismo madrileño, del que su obra analizada, *la Revoltosa*, es una clara muestra de ello. Colaboró con Carlos Arniches o Sinesio Delgado, entre otros. Fallece en Buenos Aires en 1925. Tras su fallecimiento el Ayuntamiento de Madrid hizo una petición y sus restos volaron a Madrid, donde descansan desde el 19 de diciembre de 1925.

Carlos Fernández Shaw estudia Derecho en Madrid, aunque centra de igual modo su tiempo en el teatro, el periodismo y la literatura. Aunque nacido en Cádiz, reflejó magistralmente la sociedad madrileña de finales del siglo XIX, colaborando con Arniches, Chapí o Falla. Fallece en Madrid en 1911. Una de sus obras más sobresalientes es la mencionada *la Revoltosa* (LR), sainete lírico en un acto y tres cuadros en verso, escrita en colaboración con José López Silva, con música de Ruperto Chapí (1851–1909), otra de las obras analizadas en el presente estudio y clave en la literatura madrileña de finales del siglo XIX.

A partir del corpus mencionado, el siguiente estudio se centra en el análisis lingüístico de estas cuatro obras, atendiendo a sus aspectos sociales y lingüísticos propios del habla de Madrid, a fin de establecer propuestas de traducción en inglés como lengua meta. Con el objetivo de mejorar la comprensión de la literatura madrileña, el presente estudio se centra en posibles versiones de términos y expresiones del Madrid de finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX.

2 NIVEL LÉXICO

La investigación de las cuatro obras estudiadas se inicia con el nivel léxico, el cual va a reflejar aspectos propios de la literatura de Madrid del período. El análisis de las obras del corpus analizado presenta una notable variedad léxica, por lo que el traductor se enfrenta a diversos problemas de traducción, como consecuencia de dicha complejidad lexicológica.

2.1 TERMINOLOGÍA SOCIAL, CULTURAL Y GEOGRÁFICA

El primer análisis de los documentos arroja una cantidad importante de términos que pueden clasificarse en tres grupos diferenciados:

- terminología social;
- terminología cultural;
- terminología geográfica.

Partiendo del reflejo de la sociedad madrileña de finales del siglo XIX e inicios del XX en todo el corpus analizado, podemos constatar el uso terminológico que bosquejan aspectos sociales de Madrid. En este sentido podemos mencionar *cuatro duros* (CF) (Romero, 2005:273), moneda en la que un duro correspondía a 5 pesetas y que conviene mantener con una explicación aclaratoria.

Todas las obras en las que Madrid es el marco en el que se escenifica la acción no faltan denominaciones, tanto geográficas como culturales, de la ciudad. Este aspecto no es excesivamente complejo para el traductor, ya que puede, mediante notas a pie, añadir explicaciones adicionales al lector meta.

En este caso podemos mencionar *Virgen de Atocha* (Romero, 2005: 259), virgen de Madrid o ‘más allá de Chamberí’ (CF) (Romero, 2005: 285), una zona de la ciudad o en la obra *la Gran Vía*, en la que se mencionan otros conceptos toponímicos, entre los que podemos mencionar algunos ejemplos: (calle) del Pez, calle de la Libertad, (plazuela) de la Cebada (Romero, 2005: 311) o calle de Torquemada (Romero, 2005: 318), entre otros. Nuevamente, el traductor puede recurrir a unas notas aclaratorias para el lector inexperto o desconocedor de la ciudad. En cuanto a aspectos culturales debemos citar otros ejemplos, como *schotis* (*chotis*) (GV) (Romero, 2005: 352), baile típico de Madrid que inició su andadura en la ciudad hacia 1850.

En todos estos casos el traductor puede optar por notas aclaratorias que expliquen estos términos a un lector que los desconoce. El traductor debería poner en práctica este hecho en numerosos fragmentos de las obras. En el caso de *la Gran Vía*, por ejemplo, existen numerosos lugares de la urbe madrileña que conviene que se expliquen debidamente en el texto meta en inglés.

2.2 TERMINOLOGÍA MADRILEÑA

Otras de las características lingüísticas propias de las obras analizadas son los términos propios que vierten contenidos de la realidad madrileña de esos años. En este sentido, el traductor debe mostrarse cauto y respetuoso, más aún si cabe,

con el texto origen. Dada la importancia de la terminología, cabría la posibilidad de buscar alternativas en la lengua meta que pudieran corresponder con el término origen.

Sin embargo, esta técnica es arriesgada por diversos motivos: en primer lugar, hay una diferencia espacial y temporal existente entre el habla de Madrid y la lengua inglesa, haciendo complicado encontrar un término equivalente con el texto origen, complicación que se acentúa con la aparición de juegos de palabras que los autores emplean magistralmente en las obras.

Una posible equivalencia puede darse al realizar una traducción del texto origen con equivalencias, dentro de un ámbito temporal y social similar, en el texto meta. Tomando el caso del inglés británico, podemos encontrar un equivalente en el inglés *Cockney*, definido como ‘dialecto de la clase trabajadora de Londres’ (Pizarro-Chacón, 2015: 373), ya que dicha variante inglesa se empleó coetáneamente a las obras madrileñas analizadas, reflejando la realidad temporal de finales de siglo dentro de la clase baja de Inglaterra.

No obstante, hay que dejar muy claro que la traducción resultante sería una correspondencia aproximada, puesto que no comparten un espacio geográfico común, dando lugar a una traducción que no refleja la realidad propia del texto origen. Sin embargo, esa variante aproximada, con rasgos sociales y temporales comunes, puede ser identificativa para el lector meta, quien puede establecer nexos claramente identificativos entre los dos textos. En este sentido, conviene que el traductor explique, en todo momento, dicho paralelismo entre el texto origen y el texto meta por medio de notas a pie de página, a fin de proveer más información al lector meta y, al mismo tiempo, respetar la variante madrileña utilizada por los autores y que podría perderse en el texto meta inglés.

Como ejemplos podemos mencionar *chambones* (VP) (Romero, 2005: 427) que, según la explicación facilitada en la edición de Romero, significa *de poca calidad*. Una posible traducción podría ser *shonky* (En línea 3), un término propio del *slang* del *Cockney* que podría tener cierta similitud con el término origen, aunque siempre dejando constancia de las dos realidades diferenciadas en la lengua/sociedad origen y la lengua/sociedad meta. Igualmente encontramos *quínqué*, definida en el diccionario en línea de la RAE (DRAE, 2022: En línea) como ‘lámpara de mesa alimentada con petróleo y provista de un tubo de cristal que resguarda llama’, reflejando una metonimia que significa *ojos* (LR) (Romero, 2005: 203), concepto que puede traducirse como *mince pies* (En línea 4).

Por otra parte, observamos el término recurrente *gachí* / *gachó* (LR) (Romero, 2005:200). En el caso de *gachó* (chico) y *gachí* (chica) se podrían encontrar términos en la lengua meta propia de finales de siglo XIX. Una posible propuesta de traducción puede ser *mate* o *me old china*, expresión típica de la variante inglesa *Cockney*, previamente definida, y que define el concepto de *chico*, *amigo*, etc (En línea 3). De igual modo, en el caso de *gachí* (mujer, chica), recurrente en muchas de las obras seleccionadas como *la Verbena de la Paloma* o *la Revoltosa*,

puede traducirse con las palabras *twist and Pearl*, *ocean pearl* o *mother of pearl*, o incluso el término *Bobby Dazzler*, con la acepción de *chica atractiva* (En línea 3).

Otro vocablo propio del habla madrileña es *mutis*, cuyo uso se ha mantenido hasta la actualidad en la expresión *hacer mutis por el foro*, en la que *foro* es la denominación de la ciudad de Madrid. En el caso que nos ocupa de la expresión mencionada, que significa *irse en silencio* o *silencio* (del Río, 2000: 118), observado como *silencio* en (LR) (Romero, 2005: 223). Ante este último significado podemos encontrar ciertas equivalencias en la lengua meta, como *shut the tramp*, *shut your gob* (Cowie, Mackin y McCaig, 2000: 500), que se puede traducir como *cierra el pico* (guardar silencio).

En la siguiente tabla se resumen algunos de los términos madrileños y posibles versiones en la lengua meta en *slang Cockney* (En línea 4), junto con el acrónimo de la obra en cuestión y la página en la que aparece:

Tabla 1 Terminología madrileña e inglesa (ejemplos aproximados)

Glosario de términos madrileños e ingleses	
Término en español (Madrileño)	Término en inglés (<i>Cockney</i>)
Niño, bebé (VP, 418)	<i>Basin of gravy</i>
Cabeza (VP, 449)	<i>Loaf of bread</i>
Pies (VP, 449)	<i>Plates of meat</i>
Ca (sa) (LR, 214)	<i>Cat and mouse / Mickey</i>
¡Dejarme! (LR, 223)	<i>On your bike!</i> (y similares)
Cigarrillo (CF, 278)	<i>Puff, collar and cuff</i>

3 NIVELES SINTÁCTICO Y ESTILÍSTICO

Las obras analizadas muestran asimismo rasgos sintácticos y estilísticos que el traductor debe solventar en sus propuestas de traducción desde la variante madrileña al inglés. En ellas aparecen, muy ligado a su nivel estilístico, numerosos fragmentos que reflejan el carácter oral de los personajes. Por ello, es necesario que dicha sintaxis en la lengua meta se mantenga, con el objetivo de poder reflejar el nivel oral. Otra opción del traductor es dividir las frases en segmentos sintácticos más breves, aunque ello conllevaría la pérdida de la oralidad propia del texto origen.

Como ejemplo claro son las quince líneas en *la Verbena de la Paloma* (Romero, 2005: 427). En este fragmento el traductor puede igualmente mantener la sintaxis con las oraciones largas para respetar el discurso del personaje en la obra. Dicha oralidad del personaje debe, por tanto, marcarse en la lengua meta inglesa, por

lo que el traductor puede, por medio de coordinaciones, reflejar esta sintaxis que en ciertos fragmentos son frecuentes y que merecen plasmarse en la lengua meta.

Otro de los factores a tener en cuenta son los registros empleados en las obras, plasmando nuevamente el habla popular madrileña de finales de siglo XIX. Nos encontramos ante un grupo numeroso, en el que el traductor puede encontrar ciertas similitudes que en el caso léxico, puesto que puede recurrir a documentos de ese mismo período que refleje el registro oral de la variante en cuestión.

En este caso podemos mencionar la pérdida de la *d* intervocálica, como se puede observar en *ganao* (LR) (Romero, 2005: 98) o la *d* final en *usté* (GV) (Romero 2005: 328). Estos rasgos fonéticos, propios de la clase baja madrileña protagonista en las obras del corpus, deben igualmente reflejarse con una propuesta de traducción similar en la lengua meta. En el caso de los participios ingleses en forma regular se puede mantener esta técnica lingüística por medio de la elisión de la *e* final, dando lugar a la forma dialectal *-’d* (como por ejemplo: *work’d*). Dado el elevado número de participios empleados en las obras tratadas, se puede mantener esta propuesta de traducción en todos ellos.

El registro de clase baja se observa igualmente en otros ejemplos de vulgarismos, como se puede observar en la expresión: (*no*) *tié* (forma popular de *no tiene*, muy recurrente en muchas de las obras, como en LR (Romero, 2005: 260) y que puede reflejarse como *ain’t* (forma negativa dialectal del verbo *to be*) o usos similares que reflejen este nivel estilístico en la lengua meta, dando lugar a la omisión de consonantes iniciales, tomando por ejemplo la eliminación de la *h* inicial: *’ave* (forma dialectal de *have*) o *’ad* (forma dialectal de *had*).

El nivel estilístico de la clase baja madrileña de finales de siglo se plasma en otros términos en los que se plasma la pronunciación inadecuada con respecto al español estándar. Este es el caso de *rispeto*, en lugar de *respeto* o *niervos* (CF) (Romero, 2005: 288), que sustituye en el texto a *nervios*. En el primer caso se puede mantener el mismo término en inglés, incluyendo una propuesta similar en inglés: *respect*. De ese modo, el traductor refleja la intención del propio escritor, haciendo un paralelismo entre la grafía y la pronunciación del concepto en cuestión. En el segundo caso, se puede igualmente realizar una transcripción con grafía errónea que muestre la pronunciación vulgar por parte del personaje. Podemos traducirlo como *nierves* o similar.

Por otro lado, los autores hacen uso del humor en todo el corpus analizado, siendo otro de los rasgos de todas estas obras. Podemos citar el siguiente ejemplo:

‘Gachó, te repites más que las morcillas’ (LR) (Romero, 2005: 190), expresión que refleja el cansancio que padece el oyente al escuchar, de manera repetitiva, al hablante.

En este caso no existe una traducción literal, por lo que hay que recurrir a un equivalente acuñado en lengua inglesa, pudiéndose traducir, siguiendo con el diccionario en línea (En línea 3), del siguiente modo:

‘*Mate / man / me old china, that old chestnut again!*’

El siguiente ejemplo lo encontramos en las páginas de *Cuadros al Fresco*:

‘Más viejo que pedir prestado’ (CF) (Romero, 2005: 270), una expresión que indica *avanzada edad, muy viejo*.

En este ejemplo debemos emplear nuevamente un equivalente apropiado y con pleno significado en la lengua meta, surgiendo las siguientes opciones: *old as Methuselah* o *as old as the hills*, *as old as time* (Cowie, Mackin y McCaig, 2000: 26), todas ellas reflejando la misma idea de *viejo, antiguo*. No obstante, en estos casos el traductor puede igualmente realizar una explicación del término y la fuente del término origen. Del mismo modo, el tono humorístico no se perdería al añadir una explicación en las notas a pie de página, siendo una traducción fehaciente en lo referente a su equivalente en la lengua meta, pero que al mismo tiempo no evita el humor plasmado en sus páginas.

CONCLUSIONES

Por consiguiente, podemos establecer ciertas conclusiones comunes en todas las obras analizadas. Primeramente, la importancia de estudiar unas obras de literatura en la que se observan aspectos morfológicos, léxicos, estilísticos y culturales característicos del habla de Madrid de finales del siglo XIX e inicios del siglo XX. Por este motivo, la traducción de estas obras al inglés encierra cierta problemática, puesto que se debe reflejar todos estos rasgos, en la medida en que sea posible, en el texto meta inglés. Al mismo tiempo el traductor ha de mantener el equilibrio entre el texto origen y el texto meta, a fin de establecer una versión final que sea fidedigna con el texto origen, reflejando todas sus particularidades y respetando el texto origen en todo momento.

El estudio ha incluido diversas propuestas en fragmentos de las obras tomando como lengua meta la variante inglesa *Cockney*, dada la sincronía temporal entre el habla de Madrid y la variante *Cockney* londinense. En este aspecto hay que tener en cuenta diversas observaciones al respecto: primeramente, ambas variantes no comparten la misma realidad geográfica, describiendo dos ámbitos con sus propias idiosincrasias determinadas. De igual modo, las obras aportan términos y expresiones que carecen de un posible equivalente en *Cockney*, por lo que hay que optar por otras propuestas con el objeto de poder plasmar dichas ideas del corpus origen.

Por consiguiente, ambas variantes se encuentran enmarcada en un contexto temporal y social muy similar (finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX en una clase social baja trabajadora), a pesar de no compartir el mismo enclave geográfico. Es por ello que se puede encontrar las similitudes planteadas, pero siempre haciendo hincapié en dicha distinción, haciéndolo por medio de explicaciones adicionales que eviten matices, tanto en el texto origen como el texto meta.

El presente estudio ha pretendido ser un análisis inicial que invite al lector/ traductor a adentrarse en la literatura madrileña de finales de siglo XIX y comienzos del XX. Es por ello por lo que este será el inicio de futuros estudios basados en la literatura madrileña surgida en otros períodos que ayuden a encumbrarla a una posición privilegiada que bien merece.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvar Ezquerro, M. (2011) *Diccionario de madrileñismos*. Madrid: la Librería.
- Cowie, A. P., Mackin, R. and McCaig, I. R. (2000) *Oxford Dictionary of English Idioms*. Oxford: Oxford University Press.
- De la Vega, R. (2005) La verbena de la Paloma o el boticario y las chulapas y celos mal reprimidos. En A. Romero Ferrer (ed.) *Antología del Género Chico* (pp. 413-454). Madrid: Cátedra.
- Del Río, Á. (2000) *Libro del Casticismo Madrileño*. Madrid: la Librería.
- [DRAE] *Diccionario de la lengua española. Real Academia Española*. Disponible en <https://dle.rae.es/> (2022) [Consultado el 10 de septiembre de 2022].
- López Silva, J. y Fernández Shaw, C. La Revoltosa. En A. Romero Ferrer (ed.) *Antología del Género Chico* (pp. 187-265). Madrid: Cátedra.
- Luceño, T. (2005) Cuadros al fresco. En A. Romero Ferrer (ed.) *Antología del Género Chico* (pp. 267-303). Madrid: Cátedra.
- Pérez y González, F. (2005) La Gran Vía. En A. Romero Ferrer (ed.) *Antología del Género Chico* (pp. 304-356). Madrid: Cátedra.
- Pérez Galdós, B. (2014) *Fortunata y Jacinta*. F. Caudet (ed.) Volúmenes I y II. Madrid: Cátedra.
- Pizarro-Chacón, G. (2015) Multidialectismo: un reto para la enseñanza de una segunda lengua. *Revista Electrónica Educare*, 19 (2): 359-381.
- Romero Ferrer, A. (ed.), (2005) *Antología del Género Chico*. Madrid: Cátedra.
- Sánchez-Prieto Borja, P., Torrens Álvarez, M. J. y Vázquez Balonga, D. (coord.) (2021) *La lengua de Madrid a lo largo del tiempo*. Sevilla: Universidad de Sevilla.

RECURSOS DIGITALES


- [En línea 1] Disponible en <https://definicion.de/zarzuela/> [Consultado el 25 de febrero de 2023].
- [En línea 2] Disponible en <https://definicion.de/sainete/> [Consultado el 25 de febrero de 2023].
- [En línea 3] *Cockney Rhythming Slang*. Disponible en <https://www.cockneyrhymingslang.co.uk/slang/shonky>. [Consultado el 7 de septiembre de 2022].
- [En línea 4] *List of Original Cockney Slang*. Disponible en <https://owlcation.com/humanities/Cockney-rhyming-slang> [Consultado el 5 de septiembre de 2022].

BRIEF SUGGESTIONS ON LITERATURE ABOUT MADRID (1870-1900). 'MADRILEÑISMO' IN LITERARY TRANSLATION (SPANISH>ENGLISH)

Abstract. The late 19th-century literature about Madrid comprises a countless number of works in which the city of Madrid has played an important role as a first-rate literary setting. The initial point of research is based on the study of terminology and translation of literature about Madrid between 1870 and 1900. The aim of this study is focused on the social and linguistic framework of four literary works set in the late 19th-century Madrid: *Cuadros al Fresco* by Tomás Luceño (1870), *la Gran Vía* by Felipe Pérez y Gónzález (1886), *la Verbena de la Paloma* by Ricardo de la Vega (1894), and *la Revoltosa* by José López-Silva (1897). Likewise, this research is additionally focused on the possible translation techniques (from Spanish into English) by explaining certain terms and fragments chosen from the mentioned works. The methodology compiles terminological and syntactic aspects and establishes certain comments and translation versions. The study brings light to certain distinctive results of late 19th-century Madrid and leads to the following conclusions: the necessity to study the late 19th-century literature about Madrid (Madrilenian Literature), its language and possible English translations that would ease the comprehension and translation of all these works. In conclusion, this study highlights the Madrilenian Literature, its importance and idiosyncrasy as well as the need to establish translation patterns in the four literary masterpieces about Madrid.

Key words: Madrilenian Literature, literary translation, translation analysis, translation suggestions, *sainetes* (one-act farce)

Francisco Godoy Tena (Dr. philol., profesor ayudante doctor) trabaja actualmente en la Universidad Autónoma de Madrid (España). Sus intereses académicos incluyen traducción general, traducción jurídico-judicial, traducción científico-técnica, traducción literaria y lingüística aplicada a la traducción.

 <https://orcid.org/0000-0001-6353-6900>

Correo electrónico: f.godoy@uam.es

TRADUCCIÓN DE LA TERMINOLOGÍA JURÍDICA: OBSTÁCULOS Y DESAFÍOS

LUDMILA ILIEVA

Universidad de Sofía San Clemente de Ójrid, Bulgaria

Resumen. El artículo examina la relación entre Lingüística, Derecho y Traductología, fruto de la cual es la aparición de una ciencia relativamente nueva: la Traductología Jurídica (de la que forma parte el artículo). Su objetivo es formular reglas metodológicas aplicables a la traducción jurídica, centrándose también en la necesidad de un conocimiento especial del ámbito del Derecho, así como en la tendencia de los estudios de traducción jurídica a examinar las prácticas en un contexto social, a conocer el funcionamiento de los textos jurídicos traducidos y, en particular, la terminología jurídica utilizada. Este conocimiento es indispensable para la comunicación jurídica, que está sujeta a las normas propias de cada sistema jurídico, ya que el Derecho crea su propia terminología y fraseología en cada lengua, cultura y país. Partiendo de estas premisas, el estudio de dos casos concretos trata de presentar el camino recorrido por el traductor en la búsqueda del equivalente más adecuado, los conocimientos previos del ámbito del Derecho y de la historia y el funcionamiento del término jurídico necesarios para elegir la variante óptima en la lengua de llegada, pautas que podrían ser de utilidad didáctica en la enseñanza de la traducción jurídica. Se ha comprobado que todo es traducible utilizando distintos métodos cuando falta el término en uno de los lenguajes: desde la elección de un término más comprensible en el lenguaje especializado meta, aplicándolo de forma coherente, sin recurrir a sinónimos, hasta la traducción descriptiva o la variante más general.

Palabras clave: Lingüística, Derecho, Traductología Jurídica, Traducción Jurídica, terminología jurídica

INTRODUCCIÓN

El presente artículo parte de la práctica de la traducción jurídica y del material empírico, recopilado a lo largo de la traducción al español del nuevo (en aquel momento) Código Procesal Penal (CPP) búlgaro que fue elaborado en el marco del proyecto PHARE para la armonización de la legislación búlgara con la europea en el proceso de adhesión de Bulgaria a la Unión Europea por juristas búlgaros en estrecha colaboración con sus colegas españoles – jueces, fiscales, profesores universitarios de Derecho.

O sea, se trata de una traducción inversa de la lengua materna (el búlgaro) a la extranjera (el español) con sus particularidades, cuya versión final fue

revisada por un nativo, destacado juez español, y puede ser considerada como traducción oficial.

1 LINGÜÍSTICA, TRADUCTOLOGÍA Y DERECHO

La praxis jurídica en sus distintos aspectos se basa en habilidades lingüísticas, relacionadas de cierto modo con la ciencia de la lengua, la lingüística, ya que la forma de manifestación del Derecho es el lenguaje que le sirve de instrumento para legitimar al poder.

Los teóricos son unánimes en afirmar que la traductología, la ciencia de la traducción, es una disciplina auxiliar del Derecho (Gémar, 2005; Mounin, 1979: 9-17; Pélage, 2005).

La simbiosis entre la Ciencia de la traducción y la Ciencia del Derecho da inicio a una ciencia relativamente joven y aún poco conocida – la *Traductología Jurídica*, cuyo objetivo es formular reglas metodológicas aplicables a la traducción jurídica, planteando por un lado cuestiones de carácter general referentes a la metodología de la traducción que el traductor ha de conocer bien independientemente del ámbito en que trabaja. Por otro lado, se fija en la necesidad de conocimientos especiales del Derecho, por ejemplo, referentes a las instituciones administrativas y judiciales del país de la lengua de partida y del país de la lengua de llegada. Estos conocimientos fueron definidos por los teóricos de la traducción como saber previo imprescindible para el traductor especializado.

El presente trabajo sobre la problemática de la traducción jurídica desde la óptica de la versión española del CPP búlgaro se inscribe precisamente en el paradigma de la Traductología Jurídica.

2 PROBLEMAS DE LA TRADUCCIÓN JURÍDICA

El alcance de la traducción jurídica ha tenido distintas definiciones. Entre los investigadores predomina la opinión de que el objeto de la traducción jurídica son los textos que hablan de Derecho o tienen otra incidencia jurídica.

De allí, el primer problema, de principio, que plantea la traducción jurídica es el de la traducibilidad: como se trata de los Derechos nacionales de dos países distintos que se expresan en dos idiomas distintos, ¿hasta qué punto es posible transmitir correctamente un concepto de uno de los idiomas al otro guardando la misma idea, cuando este concepto falta en la lengua de la traducción? ¿Cómo ha de proceder el traductor en casos así?

En general, se suele considerar que la traducción de textos jurídicos requiere una precisión absoluta lo que a menudo lleva a la transcodificación, o la transformación del código (Bocquet, 2008: 5).

En los estudios de la traducción jurídica se nota cada vez más una tendencia a examinar las prácticas en un contexto social, e.d. cómo los textos jurídicos

traducidos se utilizan para las necesidades de la comunicación jurídica, en gran medida codificada y subordinada a reglas, propias de cada sistema jurídico. Y como en el Derecho las posibilidades del traductor están mucho más limitadas que en los demás tipos de traducción, es de suma importancia conocer la tipología de la traducción jurídica formulando en base a ella los requisitos para la traducción.

La ley (que, según las clasificaciones predominantes, es el primero de los tipos de textos jurídicos) es de particular interés ya que representa una de las fuentes del Derecho y exige que el traductor tenga en consideración una serie de factores de distinta índole.

3 TERMINOLOGÍA JURÍDICA

El término jurídico representa la base del lenguaje del Derecho como lenguaje con fines especiales. La Lingüística Jurídica examina el término como unidad léxica singular cuya estructura semántica contiene información de importancia social. La relación y la influencia mutua de las características lingüísticas y jurídicas sobre el término jurídico revelan su particular papel social y su importancia comunicativa.

Claude Boquet (Bocquet, 2008: 5) subraya que el Derecho ha creado en cada lengua, en cada cultura, en cada país una terminología y fraseología propias. Y el objetivo de la traducción jurídica es garantizar su tránsito a los distintos idiomas.

Una de las dificultades propias de la traducción jurídica consiste precisamente en lo que Marie Cornu llama *carga conceptual del término* (Cornu, 2011: 157-170). Se trata de hacer la traducción de una lengua a otra y de un Derecho a otro, cuando los mismos conceptos jurídicos no existen o el concepto existe pero no corresponde exactamente al concepto en la otra lengua, lo que requiere un trabajo previo a la traducción para establecer y definir los conceptos.

La traducción está relacionada y depende del hábito del lector, de la forma del texto normativo a la cual está acostumbrado para que pueda asimilarlo ya que al pasar de una lengua a otra y de un sistema jurídico a otro inevitablemente nos enfrentamos a la diferencia en el modo de pensar, de percibir la realidad y de expresarse. El traductor enfrenta el problema de cómo presentar el texto: traducéndolo literalmente y guardando la forma o adaptándolo a los hábitos establecidos en la cultura de la traducción.

No hay que olvidar que todavía con la creación del Código Civil francés (1804), el primer código moderno que a partir de entonces sirve de modelo, se establecen como regla un lenguaje y un vocabulario conciso, claro y homogéneo.

Entonces, ¿qué obstáculos puede afrontar el traductor jurídico a este nivel?

El primero es, sin lugar a dudas, la terminología. En una etapa inicial es posible que el traductor desconozca los detalles de la sintaxis y traduzca ateniéndose

a la construcción original pero si desconoce la terminología, su misión resulta imposible.

La diferencia en la terminología se debe a que el Derecho nacional tiene su propio aparato terminológico, su estructura conceptual, sus propias reglas de clasificación, sus fuentes del Derecho, su propio enfoque metodológico.

En realidad, la terminología y la fraseología son los únicos elementos comunes de los distintos tipos de texto jurídico – normativo, jurisdiccional o teórico. Todos estos textos usan la misma terminología y fraseología, específicas del Derecho o de la actividad jurídica respectiva.

4 ALGUNAS PARTICULARIDADES TERMINOLÓGICAS EN LAS DISTINTAS FASES DEL PROCESO PENAL. ESTUDIO DE CASOS CONCRETOS

La terminología del Proceso Penal en sus dos fases – fase previa al juicio oral (de investigación o instrucción) y fase del juicio oral – tiene también sus especificidades.

Se tratará de ilustrar lo dicho hasta aquí con ejemplos de la traducción del Código Procesal Penal, empezando por la traducción de los nombres de instituciones. De hecho, el análisis de este ejemplo visualiza el camino que recorre el traductor, los pasos que este da antes de llegar al equivalente más adecuado, el saber previo que necesita adquirir antes de elegir el término correspondiente en la lengua de llegada. En este sentido podría ser de utilidad didáctica en la enseñanza de la traducción jurídica.

Un problema de principio es la existencia en el español de dos términos – *Tribunal* y *Corte* – que significan lo mismo, cuando en búlgaro el término es uno solo y el traductor tiene que suplir la laguna con un profundo conocimiento de la historia de la institución y de su lugar en la sociedad. En este sentido la traducción jurídica es siempre una investigación no sólo interlingüística sino también intercultural y sociológica.

En opinión de Enrique Alcaraz Varó (Alcaraz Varó, 2003) hay puntos comunes entre el trabajo del juez y el del traductor: antes de dictar su resolución, el primero necesita realizar una labor interpretativa de los textos en que se va a basar, algo nada fácil, y el traductor, antes de elegir el equivalente más adecuado en la lengua de llegada, necesita interpretar todo el significado de la unidad léxica o sintáctica de la lengua de partida, en ambos casos estamos en presencia de una traslación en sentido más general. La traducción que hacen los jueces se llama *traducción interna*, mientras que la de los traductores es una *traducción externa*, pero ‘siempre está en juego la *caracterización del significado*’ (Alcaraz Varó, 2003: 2).

El traductor de textos jurídicos, más que cualquier otro, es a la vez investigador ya que la naturaleza misma de su trabajo le impone hacer una previa investigación comparativa de los sistemas jurídicos de ambas lenguas que maneja, incluyendo la historia de su formación con el respectivo contexto. Para el traductor de y al

español la tarea se complica aún más debido a la gran variedad de los países hispanohablantes. Históricamente ellos forman sus sistemas legales bajo la fuerte influencia del Derecho castellano adoptando muchas instituciones del sistema jurídico medieval en España.

Es sabido que el constitucionalismo francés ejerce un impacto decisivo sobre los movimientos emancipadores latinoamericanos, junto con la Constitución española de 1812, y como el lenguaje y las ideas son inseparables, es el idioma francés el que enriquece el vocabulario político de Europa en los siglos 18 y 19, lo que por su parte define también la terminología socio jurídica en América Latina – un ejemplo de ello es el uso mucho mayor del término *Corte Suprema* a expensas del término *Tribunal Supremo* (de hecho sólo Cuba y Venezuela guardan la denominación *tribunal* para los juzgados de rango inferior mientras que para el Tribunal Supremo usan *Corte Suprema* o *Suprema Corte*). El nombre genérico de los órganos que conforman el Poder Judicial es, por lo regular, *Cortes*.

Como un detalle curioso se podría señalar que la terminología, creada con motivo de la justicia internacional, prefiere el término *Tribunal*, tal vez para diferenciar los órganos judiciales creados *ad hoc* de los órganos de justicia permanentes. La ONU, bajo cuyos auspicios fue creado el Tribunal Penal Internacional, usa el término *Corte* – *Corte Internacional de Justicia*, probablemente una razón más para evitar la coincidencia de nombre con el Tribunal Penal Internacional. Resulta, sin embargo, que en varios documentos el nombre del Tribunal Penal Internacional se traduce al español como *Corte*, lo que hace pensar en un uso más arbitrario. En España, concretamente, la explicación es otra – *Cortes Generales* es el nombre de las dos cámaras del parlamento español por lo cual la diferencia en el uso de los términos *Tribunal* y *Corte* es justificada.

Desde la óptica de la traducción estos detalles hacen que la labor del traductor rebase los límites de la lingüística acercándose al trabajo del comparatista, el analista, el sociólogo.

La existencia de un solo término genérico en búlgaro junto con la necesidad de observar los matices anteriormente mencionados complica aún más la traducción inversa. Sin embargo, en circunstancias así prima la regla de que la traducción depende del destinatario que en el caso concreto era la comunidad jurídica española por lo cual la versión del CPP búlgaro guarda las particularidades de la terminología castellana optando solo por el término *Tribunal* y no *Corte*, opción que exige del traductor conocer la historia y la situación actual, es decir, una previa investigación socio histórica.

El primer obstáculo ante el traductor y a la vez un desencuentro terminológico serio entre los lenguajes procesales búlgaro y español en la segunda fase del proceso – el juicio oral – se da con la aparición de la figura del *acusado*. En el lenguaje procesal búlgaro de la fase previa se usa sólo el término *obviniaem* – *acusado*, mientras que en español los términos varían de acuerdo al carácter del procedimiento: cuando este es sumario, abreviado, y se prevé una

pena de prisión menor de 9 años u otra, se habla de *imputado* mientras que cuando el procedimiento es de carácter común, o sea, se prevé una pena de más de 9 años de prisión, se usa el término *procesado*. En el texto búlgaro en ambos casos se habla de *obviniaem* – *acusado* y no hay modo (que no sea descriptivo) de expresar la diferenciación que hace el proceso español. Esta situación asimétrica, un desafío considerable y reiterado ante el traductor, ha llevado a que en la traducción se optara por el término más genérico en español – *imputado*, empleado consecuentemente en la parte dedicada a la investigación, eludiendo así la necesidad de dar más explicaciones y ateniéndose a la regla de que en la traducción inversa es preferible elegir un solo término y atenerse a este en vez de recurrir a sinónimos que de principio enriquecen el lenguaje, pero podrían causar confusión en el lector tratándose de un lenguaje especializado. Sin embargo, se nota también cierta flexibilidad al emplear en casos muy aislados los dos términos como sinónimos aludiendo así al hecho de que se trata de un texto que pertenece a otro sistema jurídico:

Art. 69 (4). El tribunal de apelación, integrado por tres jueces, se pronunciará tras una vista en audiencia pública con participación del fiscal, el *acusado* y su defensor. La incomparecencia del *imputado* sin motivos fundados no impedirá la celebración de la vista del recurso. (En línea 1, trad. propia)

Terminada la investigación y formalizada la imputación con un escrito, en el proceso español aparece el término de *acusado* con lo cual la situación se vuelve simétrica. Y aunque en el español coloquial los términos de *imputado* y *acusado* se emplean como sinónimos, para el jurista la diferencia es sustancial – *imputado* o *procesado* es la persona que es objeto de investigación mientras que *acusado* es la persona cuya investigación ha terminado y será o no será juzgada.

Desde el momento en que se introduce el tema de las Partes en el juicio oral – art. 253 – en el texto búlgaro se emplea sólo el término *podsudim* (*procesado* – *persona, objeto del juicio*) y no *obviniaem* (*acusado* o *imputado*). En la versión española del CPP búlgaro la distinción está conservada – *obviniaem* (*acusado*) se traduce por *imputado* y *podsudim* (*procesado* o *persona, objeto del juicio*) – por *acusado*, con lo cual debería establecerse cierto orden en el uso del término haciendo la traducción más clara y comprensible. No obstante, a veces, en el texto revisado, se nota alguna mezcla, una prueba de que al pasar de un sistema jurídico a otro no siempre se pueden y deben aplicar criterios rigurosos, fijados una vez para siempre. Tal es el caso cuando en la misma frase aparecen uno al lado del otro dos términos derivados de *obviniavam* (*acusar*): *obviniaem* / *obvinitelno zakluchenie* – *acusado/decreto de acusación*, más el participio de un verbo sinónimo – *incluir*: ‘Art. 233 (2). En el *decreto de acusación* a que se

refiere el ap. 1 se expresarán: el delito del que es inculpado el *imputado*; [...]’ (En línea 2, trad. propia).

Obviamente para el jurista español el contexto es suficiente para permitirse una desviación del equivalente establecido. El traductor, sin embargo, ha de ser muy atento, ya que corre el riesgo de provocar efectos no deseados con una traducción poco precisa.

CONCLUSIONES

El estudio comparativo completo (Ilieva, 2014) de la traducción de la terminología del Proceso Penal búlgaro al español demuestra que en líneas generales no existe una diferencia radical, las tendencias en el sistema terminológico de ambas lenguas son bastante similares ya que obedecen a la normalización internacional de la terminología en la UE.

Partiendo de los resultados del análisis de los dos ejemplos concretos, se comprueba que todo es traducible: aun cuando los términos no existan, no tengan equivalencia en una de las dos lenguas, el traductor es capaz de superar el obstáculo y resolver el desafío recurriendo a la traducción descriptiva u optando por una variante más general y neutral, que evite cualquier confusión. Sin embargo, el principio establecido es tomar en consideración al receptor de la traducción, optar por el término que sería más comprensible en el lenguaje meta y aplicarlo consecuentemente evitando los sinónimos. Esto no impide optar a veces por una traducción más flexible con el fin de guardar lo específico del sistema y el lenguaje jurídico original, recordar al lector que se trata de una realidad jurídica distinta, aun cuando ello supone desviarse del término elegido, siempre consultándolo y bajo la redacción de un especialista-jurista cuya lengua es la del original, y después de haber realizado una investigación exhaustiva del término y de las circunstancias en que este se ha formado, desarrollado y establecido en el lenguaje jurídico respectivo, rebasando así los límites de la lingüística y dando a la investigación una dimensión intercultural y sociológica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alcaraz Varó, E. (2003) El jurista como traductor y el traductor como jurista. En M. A. Vega Cernuda (coord.) *Una mirada al taller de San Jerónimo. Bibliografías, técnicas y reflexiones en torno a la traducción* (pp. 29-44). Universidad Complutense de Madrid, Instituto Universitario de Lenguas Modernas y Traductores, España. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/lengua/iulmyt/pdf/mirada/05_alcaraz.pdf [Consultado el 14 de agosto de 2022].

Bocquet, C. (2008) *La traduction juridique: Fondement et méthode*. Bruxelles: de Boeck Université.

Cornu, M. (2011) Terminologie et droit comparé dans le domaine de la culture. En M. Cornu y M. Moreau (dir.) *Droit de la traduction et traduction du droit* (pp. 157-170). Paris: Dalloz Juriscope.

Gémar, J.-C., Kasirer, N. (2005) *Jurilinguistique: entre langues et droits. Jurilinguistics: Between Law and Language*. Montréal: Thémis/Bruylant.

Ilieva, L. (2014) *Problemi na iuridicheskia prevod (Problemas de la traducción jurídica)*. Sofia: Ed. Ciela.

Mounin, G. (1979) La linguistique comme science auxiliaire dans les disciplines juridiques. *Meta*, 24 (1): 9-17.

Pélage, J. (2005) La traductologie, science auxiliaire du droit. *Babilonia, Revista Lusófona de Linguas, Culturas e Tradução*, 2-3: 31-41.

RECURSOS DIGITALES

[En línea 1] *Code de procédure pénale (en bulgare) Art. 69 (4)*. Disponible en: <https://lex.bg/bg/laws/ldoc/2135512224> [Consultado el 14 de agosto de 2022].


[En línea 2] *Code de procédure pénale (en bulgare). Art. 233 (2)*. Disponible en: <https://lex.bg/bg/laws/ldoc/2135512224> [Consultado el 20 de agosto de 2022].

TRANSLATION OF LEGAL TERMINOLOGY: OBSTACLES AND CHALLENGES

Abstract. The article examines the relationship between Linguistics, Law and Translatology, the fruit of which is the emergence of a relatively new science: Legal Translatology (of which the article is a part). Its aim is to formulate methodological rules applicable to legal translation, focusing also on the need for special knowledge of the field of law as well as the tendency in legal translation studies to examine practices in social context, to know how translated legal texts work, and, in particular, the legal terminology used. This knowledge is indispensable for legal communication, which is subject to the rules specific to each legal system, as the law creates its own terminology and phraseology in each language, culture and country. On the basis of these premises, the study of two specific cases attempts to present the path taken by the translator in the search for the most appropriate equivalent, the prior knowledge of the field of law and history and the functioning of the legal term needed to choose the most adequate counterpart in the target language, and the guidelines which could be of educational use in the teaching of legal translation. It has been proven that everything can be translated by using different methods when the term is missing in one of the languages: from the choice of a more comprehensible term in the specialized target language, applying it consistently, without resorting to synonyms, to the descriptive translation or the more general variant.

Key words: linguistics, law, translation studies, legal translation studies, legal terminology

Ludmila Ilieva (Dr. philol., profesora titular) trabaja actualmente en la Universidad de Sofía San Clemente de Ójrid, Bulgaria. Sus intereses académicos incluyen la teoría y la práctica de la traducción, la traducción literaria y especializada (jurídica y judicial), la civilización de España y América Latina.

 <https://orcid.org/0000-0001-6786-7942>

Correo electrónico: ludmila.ilieva@gmail.com

LA INTERCOMPRESIÓN ROMÁNICA Y SU DIDÁCTICA: APORTES DESDE UNA PERSPECTIVA ÉTICO-POLÍTICA

GONZALO LLAMEDO PANDIELLA

Universidad de Oviedo, España

Resumen. En este estudio se aborda la didáctica de la intercomprensión desde una dimensión ético-política, con especial atención al ámbito romance. A través de una metodología trans-compleja, que incide en el valor del pensamiento relacional y en su alcance transdisciplinario, se propone un recorrido teórico que integra tres cuestiones complementarias. En primer lugar, se ofrece una revisión actualizada del concepto de *intercomprensión*, con objeto de ubicar su dimensión ético-política y de incidir en su conexión con la Lingüística Románica. En segundo lugar, se analizan aquellos aspectos que justifican la presencia continuada de un componente ético-político en el desarrollo del campo de la intercomprensión; y, por último, se incide en la emergencia de iniciativas que incorporan una orientación glotopolítica, desde las cuales se reivindican una revisión ética de las representaciones de la diversidad y enfoques más descentralizados. Mediante este recorrido, se concluye que el campo de la intercomprensión y su tratamiento didáctico se han desarrollado en el marco de un constante debate ético-político, cuyos términos entran hoy de nuevo en discusión con los aportes de la glotopolítica.

Palabras clave: intercomprensión, didáctica del plurilingüismo, comunicación intercultural, glotopolítica, lenguas romances

INTRODUCCIÓN

Construirse y asumirse como plurilingüe es un reto en un mundo en el que existen abundantes situaciones de pluralidad lingüística desigual (Bretegnier, 2014: 165). La didáctica de la *intercomprensión* lleva más de treinta años proporcionando metodologías y recursos para tratar de favorecer este cambio, mediante el planteamiento de un aprendizaje que legitima y aprovecha los repertorios plurilingües y las experiencias de cada hablante. Esta labor ha abierto una ventana a la reflexión sobre el tratamiento social de las lenguas y la necesidad de diseñar acciones dirigidas a *desconflictualizar* las relaciones de desigualdad.

En este sentido, el campo de la *intercomprensión* y su tratamiento didáctico incorporan, tanto en sus fundamentos como en su desarrollo, una marcada *dimensión ético-política*, la cual se ha evidenciado a lo largo del tiempo en el interés de diversas entidades supranacionales, como la Comisión Europea o Mercosur, por vincular este recurso a sus proyectos políticos. Dichas colaboraciones han

permitido dotar de visibilidad internacional y financiación a muchos de los principales proyectos didácticos de *intercomprensión*, proporcionando las condiciones para el avance en investigación y transferencia, aunque sin llegar a resolver muchas de las problemáticas surgidas en relación con su inserción curricular.

Sin embargo, en este camino, la centralidad de Europa y las desigualdades de poder en la proyección pública de unas y otras lenguas también han desencadenado nuevos debates, relacionados con la necesidad de revisar los enfoques que se están ofreciendo, propiciando la emergencia de iniciativas alternativas que incorporan una orientación *glotopolítica*.

Las siguientes líneas conducen a ahondar en esta reflexión, partiendo de una revisión del concepto de *intercomprensión*, para continuar abordando la dimensión ético-política y ponerla en relación con algunos de los aportes críticos más recientes en el espacio romance.

METODOLOGÍA

Se ha empleado una metodología *transcompleja*, cuya función es tratar la complejidad desde una mirada transdisciplinaria, tendiendo puentes entre los saberes y las distintas lógicas racionales para favorecer su comprensión (Villegas, 2018). A tal efecto, se ha realizado un análisis crítico que consta de tres fases: en primer lugar, se ha revisado literatura sobre la conceptualización de la *intercomprensión* y su tratamiento didáctico, para avanzar en su descripción y situar la cuestión ético-política planteada; en segundo lugar, se han seleccionado las conclusiones más relevantes a este respecto en las referencias aportadas, con objeto de facilitar su conexión, con especial atención al ámbito romance. Y, por último, se ha tejido un discurso de carácter *rizomático*, esto es: de naturaleza heterogénea y transversal, que ofrece distintas entradas y salidas a la cuestión planteada (Deleuze y Guattari, 1977).

1 ACTUALIDAD Y DIMENSIONES DE LA INTERCOMPRESIÓN

Definir la *intercomprensión* (en adelante, IC) no es una tarea sencilla ni acabada, dado que este término ha ido ampliando su alcance con los avances en investigación de las últimas tres décadas y continúa asumiendo en la actualidad nuevos estímulos. Por ello, la literatura especializada dedica con frecuencia espacios a dicha conceptualización (De Carlo y Anquetil, 2011: 53). En este caso, se desea actualizar de manera sucinta esta reflexión, mediante la articulación de diversos aportes previos, con dos objetivos: ubicar la dimensión ético-política de la IC y destacar la relación entre su tratamiento didáctico y el ámbito de la Romanística.

En primer lugar y coincidiendo con Jamet y Spită (2010: 22), la naturaleza compleja del término IC nos invita a entenderlo hoy como un *metaconcepto*, esto es: como un concepto que integra varias nociones. Para determinarlas, se ha

tomado como referencia la investigación de Hidalgo (2013: 177) quien consideró que se podía hablar de IC en, al menos, tres sentidos, si bien se han reformulado incorporando las contribuciones de otras investigaciones.

Por lo que respecta al primer sentido, en líneas generales, el término IC se ha empleado para hacer referencia a un escenario comunicativo en el que dos o más personas logran entenderse cuando cada participante interviene empleando su propia lengua. Dentro de este marco, algunos estudios han definido la IC como la *habilidad* o *capacidad* de comprender una lengua extranjera sin haberla estudiado antes, haciendo referencia a las competencias de los interlocutores que participan en estos intercambios comunicativos (Martínez y Pruñonosa, 2017: 17). En cambio, en otras investigaciones, ha sido descrita como un *proceso* o *acto performativo*, de carácter interactivo y dinámico (De Carlo y Anquetil, 2011: 53). No obstante, se desea destacar la complementariedad de dichas definiciones, dado que ambas son circunstancias características de un escenario de intercomprensión y necesarias para conseguir un resultado eficaz de mutua comprensión entre los interlocutores implicados.

Por otro lado, el término IC se emplea con un segundo sentido para referir el campo de estudio que investiga los mencionados escenarios comunicativos de IC. Se trata de un ámbito muy vasto y de carácter transdisciplinario, que contempla las siguientes tres dimensiones complementarias: *lingüístico-comunicativa*, *ético-política* y *pedagógico-didáctica* (Andrade, Martins y Pinho, 2019: 238-241). En primer lugar, la dimensión *lingüístico-comunicativa* estudia el desarrollo de la competencia plurilingüe y pluricultural en los procesos de IC, es decir: el modo en el que los interlocutores toman conciencia de los recursos que poseen y comienzan a aprovechar y conectar el conocimiento compartido de las lenguas que forman parte de su repertorio para facilitar una comunicación eficaz (Martín Peris, 2019: 249). En segundo lugar, la dimensión *ético-política* entiende la IC como una oportunidad para crear espacios de comunicación intercultural y de bienestar entre los distintos grupos identitarios (Coppola y Moretti, 2018: 398); por lo tanto, desde este enfoque, se atiende a su capacidad transformadora en un plano sociocultural, concibiendo la IC como una forma de comunicación plurilingüe susceptible de generar un impacto en las comunidades de hablantes que la practican con asiduidad. Y, en tercer lugar, la dimensión *pedagógico-didáctica* se concentra en el desarrollo de una didáctica de la *intercomprensión* (DIC), así como de su integración en los distintos ámbitos educativos (Meissner, 2010: 60). Esta última dimensión puede presentar diversos fines, como la mejora de la comprensión y producción de textos académicos (Camargo, Uribe y Caro, 2011) o su aplicación glotodidáctica, avanzando en el camino hacia una educación plurilingüe.

Por último, gracias al desarrollo de la dimensión *pedagógico-didáctica*, el término IC se emplea también en alusión a la metodología basada en el aprendizaje de lenguas por IC. En este sentido, es importante recordar que no existe

una única propuesta metodológica, pues desde comienzos de los años 90 del siglo XX se han ido desarrollando distintos métodos didácticos, en función de numerosos factores, tales como: los objetivos de cada proyecto, los soportes escogidos, la perspectiva de aprendizaje, el alcance de cada trabajo, los contenidos, el nivel de complejidad o el régimen de aprendizaje seleccionado (Tost, 2010: 53). Esta variedad de condiciones ha sido también revisada en numerosas ocasiones y su desarrollo constituye una labor inacabada, que continúa acogiendo nuevos desafíos (Jamet, 2016).

Habida cuenta de las posibilidades indicadas, el concepto de IC alberga hoy un campo de exploración teórico-práctico muy extenso, el cual continúa progresando y abriéndose camino conforme a las particularidades de cada proyecto. En concreto, su exploración didáctica encuentra un rendimiento especial en el ámbito de la Lingüística románica, ya que esta disciplina también se caracteriza por emplear la comparación y por estudiar las relaciones entre lenguas emparentadas, tanto en un plano sincrónico como diacrónico. Así, la integración de DIC en los programas de Romanística puede ayudar al estudiantado involucrado a agilizar dichos procesos de análisis, reforzando sus competencias con vistas a mejorar su futuro profesional (Jamet y Negri, 2019: 94-95). Como refiere Calvo (2018: 158), la historia de las lenguas romances y su IC actúan como vasos comunicantes, pues el ejercicio de la IC permite alcanzar un mayor conocimiento metalingüístico de la lengua materna, mientras que el estudio de la historia de la lengua facilita que las semejanzas entre los idiomas próximos se tornen más transparentes. Así, la DIC románica se sitúa a caballo entre la Lingüística aplicada y la Lingüística románica, sirviendo de puente y soporte para ambas.

2 EL DESARROLLO DE LA DIMENSIÓN ÉTICO-POLÍTICA

Como se evidencia en su trayectoria, el campo de estudio de la IC y su desarrollo metodológico con fines didácticos han ido acompañados de una dimensión ético-política desde sus inicios, por dos motivos fundamentales: por un lado, el concepto de IC integra *per se* un componente ético, al implicar una tolerancia recíproca por parte de los interlocutores y una intencionalidad manifiesta por alcanzar una mutua comprensión; y, por otra parte, la DIC y su promoción social constituyen en sí mismos actos políticos que se orientan a la consecución de un impacto en el seno de una determinada comunidad. En consecuencia, las dimensiones *pedagógico-didáctica* y *ético-política* de la IC se han desarrollado de modo complementario, sobre todo en los proyectos dedicados al fomento de una educación plurilingüe e intercultural.

En este marco, ha sido notable el influjo ejercido por la Unión Europea, como principal fuente de financiación de muchos proyectos internacionales de DIC. Numerosos estudios han tratado este particular interés, coincidiendo en que los aportes que realiza la DIC en materia de plurilingüismo e interculturalidad se

sitúan en una línea afín a las metas de la Unión Europea (Candelier y de Pietro, 2014). No en vano, desde su creación, esta entidad geopolítica ha perseguido la definición de una identidad europeísta, bajo el principio de *invarietate concordia* o unión en la diversidad, orientando su política hacia el impulso de un diálogo plural entre las naciones que la integran (Jamet, 2016: 75). Por ello, la Unión Europea ha apoyado aquellas estrategias que refuerzan la cohesión interna, en favor de una convivencia sana entre las comunidades involucradas, mediante la representación y el fomento de sus respectivas diversidades lingüísticas y culturales. Esta práctica, además, se ha llevado a cabo con frecuencia con lenguas estrechamente emparentadas, destacando la familia romance.

Igualmente, el Consejo de Europa se ha interesado por promover que la ciudadanía de los Estados miembros logre comunicarse en varias lenguas, con el fin de fortalecer sus principios de democracia y cumplimiento de los Derechos Humanos. A tal efecto, creó a principios de este siglo el *Marco Común de Referencia para las Lenguas* (MCER, 2002): un documento que concede valor a la formación plurilingüe y con el cual logró influir de manera notable en el devenir de la didáctica de las lenguas extranjeras. Y posteriormente, continuó este trabajo con la publicación del *Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas* (Candelier, 2012), proponiendo, entre sus cuatro enfoques plurales, el tratamiento de la *intercomprensión* entre lenguas emparentadas.

En definitiva, la comunicación internacional y el aprendizaje de lenguas se han convertido en recursos políticos indispensables para consolidar este proyecto de unificación y promoción de una Europa multicultural y multilingüe, erigida desde el respeto mutuo, la tolerancia, la solidaridad y la paz (Erazo y Chávez, 2014: 14). Por consiguiente, los fines de la DIC van más allá de constituir una estrategia de educación plurilingüe y buscan ejercer un influjo paralelo en la construcción de una identidad supranacional compartida, basada en el interés por conocer la cultura del *otro yo* europeo. Este enfoque apunta también a favorecer una movilidad interna de la ciudadanía europea, agilizando los procesos de adaptación a las condiciones laborales y de vida de cada país, sin necesidad de que los individuos renuncien a su lengua cuando se desplazan por ellos o deban acudir siempre al inglés como *lingua franca*.

Por otro lado, pese al influjo centralizador de Europa, es importante recordar que la dimensión ético-política de la IC no se ha explorado únicamente en este continente. En el caso de Latinoamérica, la DIC ha sido valorada como una herramienta muy útil para articular nuevas formas de pluralidad lingüística y cultural que respondan a su realidad más inmediata, teniendo en cuenta las particularidades lingüísticas y etnosocioculturales de este vasto territorio: por una parte, América Latina muestra una cierta unidad, como consecuencia de toda la herencia romance incorporada como consecuencia del proceso de colonización; pero, por otro lado, coexisten en ella una ingente cantidad de lenguas que resultan de la resistencia, hibridación y contacto entre poblaciones autóctonas y

alóctonas (Calvo y Erazo, 2019; Erazo y Calvo, 2020). En consecuencia, se ha activado un particular interés por estudiar cómo un modelo didáctico alternativo, basado en gestionar de modo ético esta convivencia de lenguas y culturas, podría contribuir a superar la hegemonía de los modelos monolingües.

Por mencionar algunos ejemplos de esta impronta ético-política de la DIC en el contexto latinoamericano, Chávez y Erazo (2015) reconocen la cooperación de espacios interestatales como el Mercosur, que están concediendo cada vez más relevancia a la promoción de la diversidad lingüística de sus Estados miembros y asociados. Asimismo, los citados autores aportan datos interesantes sobre el desarrollo de proyectos de inserción curricular en este marco que han sido pioneros en la activación de formaciones para futuros docentes de IC, como los cursos universitarios de pregrado de la Universidad de Playa Ancha, en Chile, inaugurados en 2013. Y también otros autores han descrito las acciones de DIC con lenguas romances que se realizan en la Universidad de San Paulo para promover una cultura de aprendizaje plurilingüe e intercultural (Albuquerque Costa, Mayrink y Santoro, 2017).

3 LA INCORPORACIÓN DE UNA MIRADA GLOTOPOLÍTICA

Con todo, pese a que la DIC constituye un campo consolidado a nivel internacional, con más de treinta años de historia e innumerables recursos a disposición, su recorrido no está exento de complejidades. Lejos de agotarse, continúa abriendo líneas de trabajo en torno a algunas problemáticas relacionadas con su integración educativa, como la premura por reforzar la formación de futuros docentes de IC y por disminuir la rigidez de los programas curriculares, para lograr dar cabida a estas aproximaciones más interactivas (Jamet y Negri, 2019: 88-89).

Pero, sobre todo, los avances en investigación y las contribuciones descentralizadas realizadas desde América Latina han favorecido la emergencia de nuevos debates en torno a su dimensión ético-política, de modo que, en la actualidad, se están gestando iniciativas que incorporan una orientación *glotopolítica* (Del Valle, 2017), esto es: una perspectiva crítica que se concentra en estudiar de qué modo influye la distribución desigual del poder en la gestión del espacio público del lenguaje y en sus representaciones. Aplicado al ámbito de la IC, el enfoque *glotopolítico* invita a plantear nuevos interrogantes, tales como: qué lenguas aparecen representadas en los métodos didácticos de IC y de qué manera; qué lugar ocupan en este contexto las lenguas y culturas minoritarias; o en qué términos se construyen los discursos dedicados a la promoción del plurilingüismo y la interculturalidad. Se trata, en definitiva, de analizar cómo afectan las relaciones de poder al ámbito de la DIC y qué tipo de proyección social ofrecen los proyectos que se llevan a cabo, para prevenir que algunas políticas institucionales abusen de su posición de privilegio y fomenten una representación sesgada y estereotipada

de la diversidad. Esta cuestión se relaciona, a su vez, con los trabajos que han reflexionado sobre el tratamiento de la noción de *diversidad* (Huver y Bel, 2015).

Encontramos un ejemplo reciente del interés por conectar la DIC y la *glotopolítica* en la oferta formativa del Instituto Caro y Cuervo, en Colombia. Entre los cursos de Educación continua celebrados en línea en 2022, figura la formación denominada: *Intercomprensión y glotopolítica: herramientas para una educación crítica* (En línea 1). Este itinerario incorpora estímulos para discutir en qué medida la DIC puede constituir una herramienta glotopolítica que dé voz a las comunidades lingüísticas minorizadas y permita construir un discurso sobre la diversidad realmente representativo. Para enriquecer este debate, se ha involucrado a expertos de diferentes ámbitos y a representantes de comunidades indígenas de Colombia y México.

Con esta iniciativa, se pretende progresar en la exploración de alternativas que ayuden a superar las carencias de los métodos tradicionales, cuyos resultados han sido poco favorables y afuncionales en el contexto de América Latina. Así se ha puesto de manifiesto en las primeras experiencias didácticas de IC románica que integraron una o varias lenguas indígenas, para facilitar el acceso a su aprendizaje y al conocimiento de la cosmovisión de cada comunidad lingüística (Romani, 2011; Tassara y Villalón, 2014).

De manera paralela, los nuevos proyectos didácticos de IC románica comienzan a reflejar dichos avances, como se muestra en el manual *PanRomanIC* (Benavente, Calvo, Hilde, Manole, Marielly, Cunha y Sheeren, 2022), cuyo diseño y contenidos integran una perspectiva glotopolítica e interseccional. Pese a que en él se incluyen cinco lenguas hegemónicas (portugués, español, francés, italiano y rumano), junto con el catalán, este método evita focalizar la atención en los centros normativizadores. En su defecto, dirige la mirada a otros emplazamientos en los que también se hablan dichas lenguas, legitimando la variación interna y ofreciendo recursos de comprensión oral grabados por personas nativas de cada dominio representado. Además, en este volumen se incluyen una serie de apéndices que introducen una breve descripción de diez lenguas minorizadas relacionadas con estas.

Esta serie de acciones, que afectan directamente a lenguas pertenecientes al ámbito romance, están contribuyendo, a su vez, a fomentar una renovación de la Romanística, como se evidencia en la publicación del manual trilingüe *la mirada glotopolítica, continuidad y renovación de la romanística* (Becker, Del Valle y Knauer, 2022): un volumen novedoso, que pone en relación la *glotopolítica* con Lingüística románica actual, mediante el tratamiento de cuestiones de interacción en situaciones plurilingües de desigualdad social.

De igual forma, dicha conexión encuentra un rendimiento prometedor en el ámbito de la Sociolingüística románica, gracias a la consolidación de una *sociodidáctica* de las lenguas minorizadas, que recomienda la incorporación de distintas prácticas de IC como recurso para acceder a la comprensión

de la lengua subordinada en los contextos de diglosia (Campos, 2018). Desde este enfoque *glotopolítico*, la integración normalizada de las lenguas minorizadas en los proyectos de IC es concebida como una oportunidad para reforzar y agilizar los procesos de normalización social, ya sea en el seno de cada comunidad de hablantes como en su proyección internacional, debido a su potencial para enseñar y difundir en paralelo idiomas que parten de un estatus social y gubernamental diferente. En estos términos, la DIC constituye un escaparate internacional para las lenguas y culturas más amenazadas, esto es: activa iniciativas *micropolíticas* que estimulan una reducción de los episodios de discriminación lingüística y de autoodio, tal y como se ha planteado en un estudio reciente para el caso de la lengua asturiana (Llamedo Pandiella, 2022).

Como muestra de las posibilidades que ofrece la DIC para la normalización social de las lenguas, algunos trabajos se han fijado en el rol y el impacto del catalán: una lengua no hegemónica, pero habitual en los principales métodos de IC desde comienzos del siglo XXI. Cabe señalar, como refiere Djordjevic (2011: 26-27), que la inserción del catalán en los primeros proyectos internacionales no respondía por lo común a una concienciación crítica con su situación sociolingüística, sino más bien a la tradición de considerar, en el seno de la Romanística, al catalán y al occitano como *lenguas puente* o *lenguas cruce*, cuyas características internas podían aumentar la comprensión de otras lenguas hegemónicas. No obstante, independientemente de cuál pudiera ser la intención de partida, dicha integración ha resultado relevante desde una perspectiva glotopolítica, dado que su reconocimiento internacional en el campo de la intercomprensión ha redundado en la dignificación del idioma, como destacan Marí y Rigau (2011: 55). Además, estos autores señalan que dicha incorporación ha permitido descubrir otras utilidades para la comunidad lingüística, como la posibilidad de facilitar desde la DIC la integración de los trabajadores extranjeros desplazados a Cataluña. Por lo tanto, subrayan, cuando una lengua aparece incluida en un método de IC, se genera una promoción instantánea, pues este idioma pasa a formar parte de la vida de aquellas instituciones educativas que incorporen el método en sus aulas.

CONCLUSIONES

En estas líneas, se ha planteado el alcance actual de la didáctica de la intercomprensión desde un abordaje ético-político, con dos finalidades principales: recordar el desarrollo paralelo de ambas dimensiones en el tiempo y reconocer la relevancia de la perspectiva ético-política en la emergencia de las nuevas iniciativas que incorporan una orientación glotopolítica. A tal efecto, se ha desarrollado un itinerario reflexivo de carácter *rizomático*, que concede valor a la conexión crítica de discursos heterogéneos como un motor para el avance del conocimiento.

En este recorrido, se ha insistido asimismo en el tratamiento de las lenguas romances, considerando el vínculo que existe entre la Romanística y el campo de la intercomprensión desde los primeros proyectos. Igualmente, se ha querido subrayar cómo dicha afinidad está lejos de agotarse, gracias a la constante renovación de la Romanística y sus abundantes contribuciones a aquellos ámbitos que conceden centralidad al contacto de lenguas, tales como los estudios de frontera o la sociodidáctica de lenguas extranjeras y minorizadas.

Como se ha referido a propósito de Europa y Latinoamérica, la promoción de la didáctica de la intercomprensión constituye un discurso interesante para la política internacional, por los beneficios asociados a su empleo educativo en el escenario globalizado actual, tendente a una acusada homogeneización. La literatura especializada señala que su empleo facilita el desarrollo de una competencia plurilingüe e intercultural, la cual resulta útil para fines personales y laborales. Pero, además, permite transformar el tejido social, contribuyendo a derrotar el pensamiento unívoco y a eliminar los estereotipos negativos que se han vertido durante siglos hacia determinadas lenguas y culturas. Por tanto, el empleo ético de su metodología, basada en el entendimiento y la solidaridad, ayuda a compensar las asimetrías y a devolver la voz a las identidades más silenciadas por los patrones hegemónicos.

No obstante, la comunidad investigadora advierte que aún falta mucho camino por recorrer, dado que es necesario replantearse ciertos enfoques y concretar unos compromisos institucionales y sociales que sean reales. En este camino, la asunción de una mirada glotopolítica puede reforzar y agilizar la revisión ético-política de dicho trabajo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albuquerque-Costa, H., Mayrink y M., Santoro, E. (2017) A intercompreensão em línguas românicas na formação do professor de línguas estrangeiras: a experiência da USP. *Revista Letras Raras*, 6 (3): 82-95.
- Andrade, A. I., Martins, F. y Pinho, A. S. (2019) Formação de formadores e intercompreensão Potencialidades investigativas de um referencial de formação (REFDIC). *EL.LE*, 8 (1): 235-252.
- Becker, L., Del Valle, J. y Knauer, G. (eds.), (2022) *La mirada glotopolítica, continuidad y renovación de la romanística*. Berlín: Peter Lang.
- Benavente, S., Calvo, F., Hilde, E., Manole, V., Marielly, K., Cunha, R. y Sheeren, H. (2022) *PanomanIC. Manuale di intercomprensione tra lingue romanze*. Bologna: Zanichelli.
- Bretegnier, A. (2014) Les approches plurielles pour déconstruire l'insecurité linguistique? En C. Troncy (ed.) *Didactique du plurilinguisme. Aproches plurielles des langues et des cultures. Autour de Michel Candelier* (pp. 159-167). Ehesp: Presses Universitaires de Rennes.
- Calvo, F. (2018) Interfaces entre la historia de la lengua y la intercomprensión en lenguas románicas. En M. Díaz, G. Vaamonde, A. Varela, M. C. Cabeza, J. M. García-Miguel y F. Ramallo (eds.) *Actas do XIII Congreso Internacional de Linguística Xeral* (pp. 154-159). Vigo: Universidade de Vigo.

Calvo, F. y Erazo, A. M. (2019) La intercomprensión como herramienta para la integración educativa en el espacio sudamericano: posibilidades, dinámicas y límites a partir de las experiencias del programa PEIF y de la UNILA. *Revista Iberoamericana de Educación*, 81 (1): 115-134.

Camargo, Z., Uribe, G. y Caro, M. A. (2011) *Didáctica de la comprensión y producción de textos académicos*. Colombia : Universidad de Quindío.

Campos, I. O. (2018) Hacia una didáctica de la lengua minorizada en contextos de asimilación lingüística. Algunas aportaciones desde la teoría. *Digilec*, 5: 36-51.

Candelier, M. (coord.), (2012) *CARAP: un cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*. MAREP: Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

Candelier, M. y de Pietro, J. F. (2014) Éveil aux langues et argumentations curriculaires: choix européens et fondements empiriques. En C. Troncy (ed.) *Didactique du plurilinguisme. Approches plurielles des langues et des cultures. Autour de Michel Candelier* (pp. 177-195). Ehesp: Presses Universitaires de Rennes.

Chávez, C. y Erazo, M. A. (2015) La intercomprensión en lenguas vecinas, un enfoque plurilingüe para la integración. En *Atas do I Congresso Internacional América Latina e Interculturalidade, América Latina e Caribe: cenários linguístico-culturais contemporâneos* (pp. 127-137). Foz do Iguaçu: UNILA.

Coppola, D. y Moretti, R. (2018) Valorizzare la diversità linguistica e culturale. Uno studio di caso. En C. M. Coonan, A. Bier y E. Ballarin (coords.) *La didattica delle lingue nel nuovo millennio. Le sfide dell'internazionalizzazione* (pp. 397-412). Venecia: Università Ca' Foscari.

De Carlo, M. y Anquetil, M. (2011) *L'intercomprensione da pratica sociale a oggetto della didattica*. Macerata: Università di Macerata.

Del Valle, J. (2017) La Perspectiva Glotopolítica y la Normatividad. *Anuario de Glotopolítica*, 1: 17-39.

Deleuze, G. y Guattari, F. (1977) Rizoma (Introducción). En *Mil Mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-textos.

Djordjevic, K. (2011) Les langues romanes: du continuum linguistique aux ressources didactiques. En K. Djordjevic, G. Pierra-Ducros y É. Yasri-Labrique (coords.) *Diversité didactique des langues romanes* (pp. 19-29). Éditions Cladole.

Erazo, A. y Calvo, F. (2020) Intercomprensión entre lenguas neolatinas y contacto lingüístico en la UNILA. Comunicación en contexto académico plurilingüe. En M. Correia Lima, G. Ricobom e I. Prolo (orgs.) *UNILA: Uma universidade Necessária* (pp. 193-217). Brasília: CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

Erazo, A. y Chávez, C. F. (2014) Propuestas plurilingües para la integración latinoamericana: la intercomprensión de lenguas emparentadas como práctica de comunicación y educación. *Sures*, 3: 1-17.

Hidalgo, R. (2013) De la intercomprensión a la práctica del plurilingüismo: una nueva relación entre las lenguas. En M. Matesanz (coord.) *El plurilingüismo en la enseñanza en España* (pp. 173-193). Madrid: Editorial Complutense.

Huver, E. y Bel, D. (coords.), (2015) *Prendre la diversité au sérieux en didactiqueologie des langues. Alteriser. instabiliser: quels enjeux pour la recherche et l'intervention*. París: L'Harmattan.

Jamet, M. C. (2016) Approccio plurilingue dall'Europa per l'Europa Focus sull'apporto dell'Italia. En C. A. Melero (coord.) *le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo* (pp. 67-86). Venecia: Ca' Foscari.

Jamet, M. C. y Negri, A. (2019) Linguística romanza e intercomprensione: una risorsa didáctica per il multilinguismo e il plurilinguismo in Europa. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 11: 87-106.

Jamet, M. C. y Spitá, D. (2010) Points de vue sur l'intercompréhension: de définitions éclatées à la constitution d'un terme fédérateur. *Redinter-Intercomprensão*, 1: 9-28.

Llamedo Pandiella, G. (2022) Propuesta d'intervención pal enseño y normalización del asturianu al traviés de la didáctica de la intercomprensión románica. *Lletres Asturianes*, 126: 63-98.

Marí, I. y Rigau, G. (2011) El català: de la intercomprensión al reconeixement. En D. Álvarez, P. Chardenet y M. Tost (dirs.) *L'intercomprensión et les nouveaux défis pour les langues romanes* (pp. 43-56). Paris: Union Latine, Agence universitaire de la Francophonie.

Martín Peris, E. (2019) La intercomprensión: concepto y procedimientos para su desarrollo en las lenguas románicas. En Y. Ruiz y L. Ruiz (Eds.) *La lectura en lengua extranjera* (pp. 246-270). Barcelona: Octaedro.

Martínez-Paricio, V. y Pruñonosa-Tomás, M. (2017) De intercomprensión románica. Perspectivas y alcances. En V. Martínez-Paricio y M. Pruñonosa-Tomás (eds.) *Intercomprensión románica* (pp. 5-21). Valencia: Universitat de València – LynX Annexa 23.

[MCER]: *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación* (2002) Madrid: MEC- Instituto Cervantes-Grupo Anaya.

Meissner, F. J. (2010) La didáctica de la intercomprensión y sus repercusiones en la enseñanza de lenguas: el ejemplo alemán. *Synergies Chili*, 6: 59-70.

Romani, M. (2011) Los Estudios de Intercomprensión Lingüística en el Perú y la necesidad de una metodología aplicada a la enseñanza simultánea de lenguas indígenas. *Redinter-Intercomprensão*, 2: 187-203.

Tassara, G. y Villalón, C. (2014) La intercomprensión de lenguas latinas: una herramienta para el desarrollo del plurilingüismo en Chile. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 16 (2): 277-290.

Tost, M. (2010) Les approches plurielles: un Nouveau paradigme pour l'enseignement-apprentissage des langues. Expériences européennes et latino-américaines dans le domaine de l'intercompréhension. *Synergies Chili*, 6: 45-57.

Villegas, C. V. (2018) Pensamiento transcomplejo. En N. Alfonso, C. Castillo, R. León, J. Quintana, Y. Salcedo, N. Schavino, C. Villegas, J. Zaa y J. Quintana (eds.) *Teorizando la Transcomplejidad*. Riga: Editorial Académica Española.

RECURSOS DIGITALES


[En línea 1] *Curso de Educación Continua: Intercomprensión y glotopolítica: herramientas para una educación crítica*. Gobierno de Colombia. Disponible en: <https://www.caroycuervo.gov.co/> [Consultado el 18 de noviembre de 2022].

ROMANCE INTERCOMPREHENSION AND ITS DIDACTICS: CONTRIBUTIONS FROM AN ETHICO-POLITICAL PERSPECTIVE

Abstract. This study approaches the didactics of intercomprehension from an ethico-political dimension, with a special focus on the Romance languages. By means of transcomplex methodology, which stresses the value of relational thinking and its transdisciplinary scope, a theoretical analysis is proposed that integrates three complementary issues. Firstly, an updated revision of the concept of *intercomprehension* is offered, with the aim of locating its ethico-political dimension and its connection with Romance Linguistics. Secondly, the study analyses those aspects that justify the continued presence of an ethico-political component in the development of the field of intercomprehension; and, finally, it explains the emergence of projects from a *glottopolitical* perspective that calls for an ethical revision of representations of diversity and more decentralised approaches. Through this analysis, it is concluded that the field of intercomprehension and its didactic use have been subject to a constant ethico-political debate, the terms of which are again discussed through the contributions of glottopolitics.

Key words: intercomprehension, didactics of multilingualism, intercultural communication, glottopolitics, Romance languages

Gonzalo Llamedo Pandiella (Doctor en Investigaciones Humanísticas) trabaja actualmente en la Universidad de Oviedo, España. Sus intereses académicos incluyen la intercomprensión y la sociolingüística románica.

 <https://orcid.org/0000-0001-9990-4349>

Correo electrónico: llamedogonzalo@uniovi.es

VOCABULARIO ADICIONAL PARA ESTUDIANTES AVANZADOS DE ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA: NEOLOGISMOS EN TIEMPOS DE COVID-19

JOSÉ ANTONIO ALONSO NAVARRO

Universidad del Norte, Paraguay

Resumen. El objetivo de este artículo es clasificar y analizar brevemente algunos de los procesos morfológicos y semánticos generados en la creación de algunos de los neologismos que emergieron a partir del 2020 con el advenimiento de una pandemia global como el COVID-19 incluidos en el *Diccionario Antenario* (o Diccionario en línea de neologismos de variedades del español) del Instituto del Desarrollo Humano de la Universidad Nacional de General Sarmiento (Argentina). La metodología aplicada ha sido, en primer lugar, el estudio de caso (Yin, 1989), centrandó nuestro análisis en los neologismos creados en la lengua española en el periodo de la pandemia. En la parte práctica fue analizado un corpus breve de 150 neologismos recogidos del *Diccionario Antenario* con el fin de tener un panorama general de algunos de los procesos morfo-semánticos que han propiciado la formación de neologismos en tiempos de COVID, y que el análisis de los mismos sirva, además, como un modesto estudio de referencia para estudios más profundos y extensos y como vocabulario adicional para estudiantes avanzados de español como segunda lengua.

Palabras clave: formación de palabras, neologismos, COVID-19, diccionarios, neología

INTRODUCCIÓN

En la solapa de un libro publicado por el académico de número de la Real Academia Española de la Lengua y filólogo Don Emilio Lorenzo Criado (1994) que lleva por título *El español de hoy, lengua en ebullición*, pueden leerse las siguientes palabras:

La lengua es vida y, como tal, lucha de fuerzas contrarias, cambio, proyecto continuo. Mirado con ojos profundos, el español actual ofrece la imagen que da título al presente libro: una lengua en ebullición, caldeada y agitada por presiones internas de todo tipo, avanzando hacia no sabemos qué resultados [...]. (Lorenzo Criado, 1994: 14)

Y ya en la introducción del libro leemos lo siguiente: ‘La imagen de la ebullición, finalmente, nos permite visualizar ese continuo rebosar de una lengua

vigorosa que por su vitalidad interior no se puede mantener frenada en sus fronteras naturales y se desborda' (Lorenzo Criado, 1994: 14). Están muy claras las palabras del profesor Don Emilio Lorenzo, y su imagen metafórica del vocablo *ebullición* nos parece muy atinada en tanto en cuanto da perfecta cuenta de ese continuo proceso de cambio que sufren las lenguas vivas, en este caso, el español, como una lengua en uso.

Desde que el profesor Don Emilio Lorenzo escribiera el libro mencionado en la década de los años sesenta, el español ha ido experimentado múltiples cambios como resultado de factores, sobre todo externos, procedentes de la sociedad en la que opera de manera instrumental y funcional. Esto no es de extrañar, pues una lengua que no ha perdido vigencia, con todos sus elementos integradores, refleja muy bien dichos cambios que se producen en función de las ideas y emociones de toda una sociedad o de toda una comunidad de hablantes que comparte una lengua común, y estos mismos hablantes, que son competentes en su lengua, con relación a los cambios que pueden producirse en una lengua viva como es el caso del español, recurren en ocasiones a los procesos internos de formación de palabras para producir o generar vocablos o términos nuevos, es decir, para crear neologismos. Esta recurrencia a la producción de neologismos se da en la lengua muy especialmente por una suerte de, podríamos decir, pacto o consenso común entre los mismos hablantes con o tras la aparición o surgimiento de situaciones extraordinarias o inusuales de índole colectiva. Puede decirse que una de esas situaciones extraordinarias que estimuló la aparición de nuevas voces en español fue la irrupción a partir del año 2020 del coronavirus o COVID-19. La irrupción de esta pandemia motivó a los hablantes de español a recurrir a nuevos términos que permitieran expresar nuevas necesidades comunicativas que no habían surgido con anterioridad. Se entiende como neologismo en el marco de una lengua específica un término nuevo que se acaba de incorporar a ella como consecuencia de un fenómeno o cambio colectivo que podría interpretarse como cultural, científico, técnico o tecnológico, político, social, económico, religioso o ideológico (Newmark, 1995; Ramos, 1995, Sánchez Manzanares y Azorín Fernández, 2016). En este sentido la función de los neologismos o de estas palabras nuevas es designar nominalmente un fenómeno nuevo, una realidad nueva, un cambio nuevo que se ha producido en la sociedad, y que necesita de un término nuevo para coexistir en la lengua a nivel ontológico. Y este fenómeno puede asociarse, por ejemplo, a un invento o descubrimiento reciente. Los neologismos, por lo tanto, son términos nuevos en relación con una sociedad, tiempo o época específica; sin embargo, pasado un tiempo estos términos que han sido nuevos en su época pueden o suelen dejar de serlo. En español fueron neologismos vocablos como *autopsia*, *anestesia*, *bolígrafo*, *radar*, *robot*, *ovni*, etc., vocablos todos ellos que ya han sido incluidos en el *Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua (DRAE)*. Por otro lado, una buena parte de los neologismos que se incorporan en español suelen proceder de otras lenguas, como el inglés

muy especialmente. Entre los principales propagadores de los neologismos estarían los medios de comunicación fundamentalmente, la sociedad en general y, destacándose dentro de ella, los jóvenes que se han adaptado muy bien al auge de las nuevas tecnologías o nacieron prácticamente ya en un torno dominado por ellas. Sin embargo, la manera más clara de observar empíricamente la aparición de neologismos o nuevas palabras es a través de la prensa, pues los mismos quedan registrados en ella espacial y temporalmente. Estos neologismos petrificados en ella pondrían de relieve la capacidad y facultad creadora de la sociedad y, por supuesto, de la misma prensa.

1 CONCEPTOS

(a) *Neología*. La neología aborda esencialmente cómo se crean y se gestan nuevas palabras, haciendo posible de esta manera que la lengua viva y no muera y, sobre todo, que evolucione ante la necesidad de poner nombres nuevos a distintas situaciones, contextos y fenómenos que pueden afectar a la sociedad en un momento determinado. La pandemia del COVID-19 trajo consigo una enorme cantidad de nuevas palabras relacionadas con la *crisis sanitaria* y otros eventos afines. El *DRAE* define la neología como ‘el proceso de formación de neologismos’, y podría añadirse la recurrencia a los diversos y diferentes tipos de mecanismos de formación morfológica o morfo-semántica que existen para ello (En línea 1). En ocasiones el uso de la metáfora y su tipología variada expresa muy bien los sentimientos, las emociones y reacciones de los integrantes de la sociedad ante un fenómeno colectivo de significación. Una metáfora es la expresión de una cultura y del lenguaje. La metáfora que mejor podría adaptarse a situaciones concretas asociadas con la pandemia del COVID-19 sería la metáfora de imagen, como, por ejemplo, *meseta* o *curva*, pues esta se basa en relaciones o asociaciones específicas. La Organización Mundial de la Salud habló de pandemia global públicamente el 11 de marzo de 2020 y dio a conocerla con el nombre de COVID-19, término este que se ha hecho muy popular (En línea 2). A partir de ahí se dispararon (1) palabras nuevas (neologismos), (2) metáforas de imágenes, y (3) eufemismos que sirvieron para atenuar los efectos o connotaciones negativas asociadas a la pandemia. Todos estos términos irían surgiendo progresiva y gradualmente en el nuevo contexto pandémico, y se irían haciéndose bastante familiares en el marco del mismo. Tomemos como ejemplos iniciales los siguientes términos:

- *Meseta*: fíjense el empleo de esta palabra en un contexto periodístico y político: ‘Se confirma esta semana una meseta de contagios’ (En línea 3). En este sentido el vocablo *meseta* que literalmente haría referencia a una planicie extensa situada a considerable altura sobre el nivel del mar debe

entenderse como una *metáfora* que vendría a hacer referencia al tiempo en el que permanece estable un dato estadístico.

- *Cuarentena*: esta palabra se deriva del numeral cuarenta; sin embargo, en esta pandemia la cuarentena o el quedarse en casa duró mucho más: ‘Gobierno insta a cumplir la cuarentena domiciliaria para evitar la propagación del COVID-19: Bolivia registra 24 casos’ (En línea 4).
- *Aislamiento social obligatorio*: he aquí lo que parece ser un eufemismo de lo que podría ser un *disfemismo* un poco más chocante y llamativo asociado a un término, quizá, como *encarcelamiento*, o algo parecido (En línea 5).
- *Distancia social*: este término es nuevo: ‘La distancia social es otra cosa’ (En Línea 6). Que sepamos, nunca se había escuchado antes y parece ser un calco procedente del inglés *social distancing*. El término está formado por la estructura N+Adj. (nombre + adjetivo).

(b) *Neologicidad*. La noción de *neologicidad* puede entenderse teniendo en cuenta, según Cabré Castellví (1993: 445), los siguientes aspectos o criterios: (1) que la palabra sea reciente; (2) que no se documente o se registre en el diccionario; (2) que la sociedad la perciba como una palabra nueva; y (4) que la palabra presente inestabilidad sistemática. Sin embargo, la tendencia de un neologismo, en términos generales, suele ser o bien que desaparezca tan rápidamente como apareció tras la irrupción de un fenómeno de tipo global o que se petrifique en la lengua y con el tiempo pierda su estatus de *palabra nueva*. A este respecto, sostiene que ‘lo que ayer fue neologismo, mañana será arcaísmo (Casado Velarde, 2015: 22).

(c) *Diccionarios de neologismos*. El *Diccionario histórico de la lengua española (DHLE)*, que está disponible en la red, recoge algunos neologismos en el contexto de la pandemia que resultan de gran interés. Este diccionario de libre acceso se presenta al público como un diccionario nativo digital que persigue describir en su integridad la historia del léxico de la lengua española’ (En línea 7). Los neologismos o sus entradas incluyen en este diccionario (1) una explicación etimológica aclaratoria, por ejemplo, si se tratan de un calco del inglés; (2) un comentario que presenta un contexto de aparición específico; (3) La categoría gramatical del vocablo (por ejemplo, si es sustantivo, su género: masculino o femenino; y (4) en algunos casos, algunos sinónimos surgidos también con relación al vocablo glosado.

El *DRAE* incluye algunos neologismos, como, por ejemplo: *cuarentenar* o *COVID*.

Tabla 1 Entrada de neologismos *cuarentenar* y COVID en DRAE

CUARENTENAR	COVID
1. tr. Poner algo o a alguien en cuarentena (aislamiento preventivo por razones sanitarias). <i>Cuarentenaron un hospital</i> . U. t. c. prnl. <i>Se cuarentenó durante la epidemia</i> .	COVID, Del ingl. COVID, y este acrón. De <i>coronavirus disease</i> ‘enfermedad del coronavirus’.

Por otro lado, la profesora Victoria Boschiroli es una de las responsables de la creación del *Diccionario Antenario* (o *Diccionario en línea de neologismos de variedades del español*) en el Instituto del Desarrollo Humano de la Universidad Nacional de General Sarmiento (Argentina) (En línea 8). Hasta la fecha presente el diccionario ha registrado unos 150 neologismos propios de la pandemia. Este diccionario de neologismos es de uso fácil, dinámico y se configura de la siguiente manera:

- (1) Se registra el neologismo.
- (2) Se hace constar la fecha de registro del neologismo.
- (3) Se hace constar el año de la primera documentación del neologismo.
- (4) Se coloca la definición del vocablo o lema.
- (5) Se coloca el contexto de aparición del neologismo.
- (6) Se introduce el nodo o país donde ha aparecido el neologismo: prensa, medio de comunicación, red social, etc.
- (7) Se hacen constar los diccionarios donde se ha registrado también el neologismo en cuestión; y
- (8) Se incluye información adicional.

Otro recurso en la red que pueden encontrarse en relación con la aparición de los neologismos es el de *Antenas neológicas-red de neología en español/observatorio de neología* de la Universidad Pompeu Fabra (España) (En línea 9). La Universidad Pompeu Fabra trabaja con otras instituciones de países diferentes, como Argentina (PROLEX (Programa de Estudios del Léxico) de la Universidad Nacional de General Sarmiento), Chile (Grupo de Estudios Terminológicos (TermUdec) de la Universidad de Concepción y Neovalpo de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso), Colombia (Grupo CITERM de la Universidad Autónoma de Manizales) o México (El Colegio de México), entre otros.

(d) *La neología léxica*. La neología léxica está asociada al proceso que involucra la formación de nuevas palabras. Las palabras poseen dos clases de morfemas: por un lado, (1) los lexemas, que contienen el significado principal o semántico de una palabra, y (2) los morfemas flexivos, que contienen el significado gramatical de la misma a través de las marcas de persona, modo, tiempo, número y género.

(e) *La importancia del léxico en la enseñanza del español como segunda lengua*. Sin duda alguna, el léxico desempeña un aspecto esencial en la enseñanza de una

lengua determinada, pues este forma parte de su sistema lingüístico o gramatical. Si no se da la enseñanza del léxico, no puede existir un aprendizaje completo de una lengua ni comunicación. Por ello la enseñanza del léxico de una lengua constituye uno de los objetivos más importantes de cara al aprendizaje de una lengua extranjera. Sin embargo, el proceso de enseñanza-aprendizaje de este no siempre resulta una tarea fácil dado que este mismo léxico está expuesto a cambios constantes a medida que avanza la sociedad, o esta se ve afectada por fenómenos de índole social (crisis sanitarias, económicas, políticas), científica (nuevos descubrimientos) o técnica-tecnológica (inventos). Tal como sostiene Luqué Durán (2004), el lexicón mental está muy vinculado al entorno y, por lo tanto, está sujeto a un cambio constante causado por la adquisición interminable de nuevas experiencias e informaciones. En este sentido, el aprendizaje de léxico constituye un proceso complejo en el que los estudiantes van no solamente aprendiendo las acepciones de las palabras, sino también sus cambios semánticos a lo largo de una línea temporal sincrónica o diacrónica que van a la par con los nuevos tiempos. Como pandemia ha ocupado más de dos años de la historia de la humanidad y ha dejado sus *huellas* en todas las esferas, incluyendo la lingüística, es de gran importancia y actualidad que el estudiante avanzado de español como segunda lengua aprenda esta *herencia lingüística* y sepa utilizar y manejarla. Algunos de estos neologismos, tales como *COVID*, *COVID-19* o *coronavirus*, ya están registrados en el *DRAE*.

2 MECANISMOS MORFO-SEMÁNTICOS DE FORMACIÓN DE PALABRAS EN ESPAÑOL

Según *El esbozo de una nueva gramática de la lengua española* (1986), estos son los mecanismos más comunes de formación de palabras en español a través de los cuales pueden crearse nuevos neologismos:

1. *Composición*. La composición consiste en la unión de dos o más lexemas. Este es un recurso que permite la creación de un neologismo, y que en español se produce a través de la combinación de diferentes categorías léxicas, por ejemplo: *sacacorchos* (verbo + sustantivo); *aguamarina* (sustantivo + adjetivo).
2. *Derivación*. La derivación es un proceso que involucra la creación de palabras a través de la adición de morfemas derivativos a una palabra base. Casado Velarde distingue entre derivación homogénea y derivación heterogénea. La derivación homogénea es aquella que forma palabras que no conllevan un cambio en la categoría gramatical de la palabra base. En la derivación heterogénea sí se produce un cambio en la clase gramatical de la palabra base, así como en su función y en su significado original tras la adición de los afijos correspondientes. Ejemplos: (1) Arma > armadura, armamento, armado,

desarmar, armar; (2) Basura > basurero, basural, basurita (Arg., Par.), basurrear (Arg., Par.) (Casado Velarde, 2015: 37).

3. *Parasíntesis*. La parasíntesis es un proceso de formación de palabras, en el que el lexema o la unidad léxica no solo se produce mediante un morfema derivativo, sino a partir de la adición de dos o más morfemas. La parasíntesis es el resultado de la aplicación doble de derivación. El *DRAE* define la parasíntesis como: ‘proceso de formación de palabras en que intervienen simultáneamente la composición y la derivación; por ej., *pordiosero*, *picapedrero*’.
4. *Calcos y préstamos lingüísticos*. Los *calcos* pueden definirse como traducciones literales de palabras extranjeras o extranjerismos, como, por ejemplo, rascacielos (*skyscraper*) o fin de semana (*weekend*). Existen los calcos aproximados, que son el resultado de una traducción algo libre de una palabra compuesta procedente de una lengua extranjera; los calcos léxicos, que emulan la estructura morfológica de la voz extranjera, y los calcos semánticos, que cambian el significado de la palabra en la lengua que incorpora el calco. Por ejemplo:
 - (a) Calcos léxicos: base de datos (*database*).
 - (b) Calcos semánticos: ratón (*mouse*).
 - (c) Calcos aproximados: telón de acero (*iron curtain*).

Los *préstamos lingüísticos* constituyen las palabras extranjeras originales cuando se filtran en la lengua que los incorpora, como *bluetooth*, o que se adaptan a la estructura de esta, como *güisqui* (de *whisky/whiskey*).

5. *Neologismos semánticos*. Los neologismos semánticos son el resultado de palabras que han incorporado en su naturaleza semántica nuevos significados en un proceso que podría denominarse de *resemantización*. Destacamos como ejemplos: *corona*, *zoom*, *positivo*, *martillazo*, *curva*, *meseta*, *cuarentena*, *ola*. Respecto al ejemplo de *curva*: durante la pandemia ha sido muy común escuchar este término en boca de numerosos políticos y de los medios de comunicación. Se trata de una *metáfora de imagen* que hace uso de una figura geométrica para indicar la situación de algunos datos estadísticos, como en ‘Paraguay con una curva plana de contagios del COVID-19’ (En línea 10).

3 APOORTE DE COVID-19

El corpus de palabras seleccionadas corresponde a neologismos en español extraídos del *Diccionario Antenario* (Argentina). El análisis de los 150 neologismos propios de la pandemia que abarca el diccionario, nos permite sacar conclusiones sobre los modelos más productivos de formación de palabras nuevas relacionadas con la pandemia de *coronavirus*. Para ejemplificar el análisis que viene a continuación, se adjunta la tabla de 46 neologismos, clasificados considerando los mecanismos morfo-semánticos de formación de palabras en español (Anejo 1).

El proceso de formación de palabras a través de la *composición* es el *más frecuente* en español. Entre los compuestos seleccionados destacan los que operan

como nombres comunes y los que están formados por *disyunción* al seguir el patrón estructural nombre + adjetivo (N+A) y nombre + nombre (N+N), como, por ejemplo: *aplauzo sanitario, distancia social, distanciamiento social, crisis sanitaria, emergencia sanitaria, contagio comunitario, gel antibacterial, inmunidad colectiva, paciente cero, trabajo remoto, protocolo sanitario*. Los compuestos por *disyunción* se componen de dos unidades léxicas que pueden ser dos nombres o sustantivos o un nombre/sustantivo y un adjetivo. El primer término señalaría nominalmente una realidad o un fenómeno concreto y el segundo apuntaría a una especificidad singular en relación con el primer término. En los compuestos formados por un nombre y un adjetivo (que suelen ser los más abundantes en general) el segundo término define al primero creando una nueva palabra que plantea una situación novedosa en términos de crisis sanitaria, puesto que todas estas palabras tienen o guardan una relación directa con el COVID-19 o con la pandemia. Algunos compuestos extraídos del *Diccionario Antenario* se han formado por *sinapsia*, proceso a través del cual se proporciona información precisa o detallada acerca del significado de una palabra, y este proceso recurre a la unión o coordinación de un nombre (N) y de un complemento de nombre (C): N+CN, como en el siguiente caso: *trabajo en casa*. Hay muchísimos compuestos de este tipo en los medios de comunicación (*dosis de refuerzo, vacuna de refuerzo, distancia de seguridad, estado de emergencia, contagio por coronavirus*, etc.). Sin embargo, en el diccionario escogido no hemos encontrado tantos.

Es de destacar la estructura fija y el carácter de inalterabilidad de todos estos neologismos creados mediante un complemento de nombre. El complemento de nombre o complemento preposicional del nombre constituye un sintagma preposicional que completa el significado del núcleo de un nombre, sustantivo o sintagma nominal. En algunos neologismos se produce un mecanismo de contracción y lexicalización al suprimirse su elemento prepositivo, como en *bocacalle (boca de la calle)*. Este elemento prepositivo o preposición suele ser variado según los casos: *de, por, a* o *en* etc. La función del complemento de nombre es similar a la que tiene un sintagma adjetivo. En español es frecuente suprimir la preposición *de*, algo común también, repetimos, en el caso de los neologismos en general y de los neologismos relacionados con la pandemia en particular. Bosque y Gutiérrez-Rexach (2009) distinguen entre *complementos genuinos* y *adjuntos sintácticos*. Los *adjuntos sintácticos* no son comunes en los neologismos relacionados con el COVID-19, no obstante, en los compuestos por *sinapsia* siempre está presente una preposición que completa el significado del término anterior o posee una función concreta, como ampliar la dimensión semántica del término al que complementa u otorga cierto sentido de circunstancia o finalidad como sugiere Alvar Ezquerro (1995). Los compuestos por *sintagmación* se forman con la estructura adjetivo + nombre (A+N). Como ejemplo extraído del *Diccionario Antenario* hemos incluido el de *nueva normalidad*.

En el *Diccionario Antenario* no hallamos muchos compuestos por *yuxtaposición*, lo que nos sorprendió, pues este tipo de compuestos suelen ser bastante frecuentes en los medios de comunicación y de uso común durante la pandemia de COVID-19, como, por ejemplo: *coronadivorcio*, *tapabocas*, *coronadengue* (muy común en Paraguay, Argentina, etc.), *coronabulo*, etc. En nuestra lista se ha incluido el neologismo *coronavirus*. El primer término dio pie en su momento a una cantidad enorme de neologismos, algunos con cierto cariz humorístico o cómico como *coronachivato*, etc. Este último ha sido registrado también en el *Diccionario Histórico de la Lengua Española* con su etimología, definición y uso o contexto de aparición en 2020: ‘Persona que acusa o delata [a otra] por quebrantar las normas establecidas por las autoridades durante la pandemia del coronavirus’ (En línea 11). Los *compuestos por yuxtaposición* parecen presentar tres tipos diferente de patrón estructural: (1) N + N; (2) N + A; y (3) V + N. Asimismo, hemos incluido en nuestra lista cuatro compuestos por *composición culta* que suelen tener como contexto operativo el lenguaje técnico-científico: *teleasistencia*, *videoconsulta*, *videollamada* y *sociosanitario/a*, y recurren a prefijos griegos y latinos, como *auto*, *tele*, *video*, etc. En cuanto a los compuestos por *contraposición*, no hallamos ninguno en el *Diccionario Antenario* referido al COVID-19. No obstante, en general no suelen ser frecuentes. Incluimos como ejemplo *Hospitales-COVID*. Los compuestos por *contraposición* suelen hacer uso de un guion. En el *Diccionario Antenario* hemos seleccionado un compuesto por *acronimia* del tipo *webinario*, *covidilio*, *covichico* o *covidiccionario*: *infodemia*, desglosado de la siguiente manera por el *Diccionario Antenario*:

Tabla 2 **Entrada del neologismo *infodemia* en el *Diccionario Antenario***

Definición	Exceso de información falsa o poco fiable sobre un tema de relevancia pública, como la pandemia de COVID-19, que se difunde a gran velocidad, sobre todo mediante las redes sociales.
Contextos	Una nota informativa sobre el coronavirus para su difusión a través de emisoras de radio españolas con el objetivo de poner freno a la llamada <i>infodemia</i> , es decir, la propagación de noticias falsas. [El Periódico (España), 8/04/2020] En tiempos de <i>pandemia</i> e <i>infodemia</i> los argumentos <i>antivacunas</i> han ganado terreno dentro de la opinión pública. [Página/12 (Argentina), 16/01/2021]
Nodos	ARG CHL COL ESP MEX
Diccionarios	Alvar1 • Alvar2 • Clave • DAMER • DEA • DNEA • DUE4 • LAR
+ info	Martes Neológico • Neologismo del mes

El término *zoompleaños* también podría considerarse un compuesto por *acronimia*. En el *Diccionario Antenario* prácticamente no hay compuestos por abreviamento, tales como *COVID* o *corona*. Si hablamos de *derivación*, algunos de los

neologismos seleccionados del *Diccionario Antenario* formados por un prefijo negativo, temporal o gradativo son *anticoronavirus*, *semipresencial*, *postcovid*, *postcuarentena*, *antivacuna*, *poscoronavirus*, *pospandemia* o *anticovid-19*. Dos derivados que se ha incluido en nuestro corpus por sufijación son *gotícula* e *infodemia*.

En el *Diccionario Antenario* no se han incluido neologismos por *nominalización* como *vacunatorio* o *covidismo*, u otras que contengan el sufijo *-ada*, *-torio*, *-ez*, *-dad*, *-miento*, etc., pero sí hemos encontrado un derivado por *verbalización* como *virtualizar*. Los ejemplos de *parasíntesis* o de los neologismos que combinan *composición* y *sufijación* y *prefijación* y *sufijación* son *desescalamiento* y *supercontagador/a*; sin embargo, en los medios de comunicación se hicieron muy frecuentes términos parasintéticos como *prevacunación*, *hidroalcohólico* o *antiviral*. Entre los *préstamos lingüísticos* en torno a los neologismos relacionados con el COVID-19 suelen hallarse latinismos y anglicismos. En nuestro corpus hemos incluido anglicismos puros: *peak*, *call center*, *online*, *traumashock*, *home office*, *zoombombing*; préstamos adaptados como *sanitizar*; y algunos calcos como *covidiota* y *covidivorcio*. Del neologismo *covidivorcio* leemos así en el *Diccionario Antenario*:

Tabla 3 Entrada del neologismo *covidivorcio* en el *Diccionario Antenario*

Definición	Divorcio matrimonial producido en el marco de la situación de aislamiento a causa de la pandemia de COVID-19.
Contextos	Las parejas cuyos matrimonios se estén desgastando bajo las presiones del autoaislamiento podrían estar en camino a un <i>covidivorcio</i> . [Clarín (Argentina), 30/03/2020]
	Consideran que la reclusión ha fomentado un caldo de cultivo semejante y óptimo para un brote de <i>covidivorcios</i> . [El País (España), 8/05/2020]

El *zoombombing* se define como una intrusión de carácter hostil causada por *hackers* en una sesión o videoconferencia de *Zoom*. Esta intrusión consiste en la inclusión de material obsceno, o racista en una videoconferencia. El término se hizo viral en el año 2020 después de que la pandemia de COVID-19 obligara a muchas personas a hacer uso de videoconferencias en el ámbito laboral o educativo. Finalmente, no encontramos *neologismos semánticos* en el *Diccionario Antenario*, esto es, unidades léxicas que hubieran sufrido algún cambio en su significado, como, por ejemplo, *meseta*, *curva*, *cuarentena*, *positivo*, *martillazo*, etc.

CONCLUSIONES

La irrupción de la pandemia del COVID-19 trajo muchos cambios a nivel global, así como la aparición de una amplia variedad de palabras nuevas o neologismos que se generaron a través de los distintos procesos de formación de palabras con los que cuenta la lengua española: *composición*, *derivación*, *parasíntesis*, *préstamos*

lingüísticos y *calcos* y *neologismos semánticos*. El objetivo del estudio es sentar unas bases muy modestas para futuros estudios destacando algunos neologismos aparecidos en los primeros años de la pandemia recogidos en el *Diccionario Antenario* (Argentina), clasificándolos y analizándolos brevemente en el marco de los procesos de formación de palabras en español. Quizá, un aspecto relevante ha sido la ausencia prácticamente en este diccionario de *neologismos semánticos* que esperamos que con el tiempo vayan añadiéndose en el diccionario, así como otros neologismos generados en tiempos de COVID-19 que no aparecen en él y sí en otros diccionarios o glosarios de neologismos. Los neologismos pueden encontrarse en todas las lenguas del mundo, lo que sugiere el carácter dinámico inherente a toda lengua viva que pugna por sobrevivir y adaptarse a los nuevos cambios sociales, políticos, económicos, culturales, religiosos, tecnológicos o científicos que la afectan. Muchos de los neologismos surgen por necesidad y otros motivados por alguna moda o circunstancia social, política, cultural, etc. La tendencia es que la lengua, en este caso, el español, va a seguir incorporando a su léxico nuevos neologismos con el paso de los años en su proceso constante de adaptación y supervivencia, y los que hoy se consideran neologismos, mañana perderán su naturaleza como tales y pasarán a formar parte del léxico, podríamos decir, convencional o, sencillamente, desaparecerán. No obstante, los mecanismos que rijan la producción de los nuevos neologismos en español o en otra lengua serán aquellos relacionados con los mecanismos, recursos o procedimientos de formación de palabras en español que ya hemos mencionado, como la *composición* y la *derivación* fundamentalmente. La incorporación de los nuevos neologismos, en este caso, vinculados a la *pandemia* del COVID-19, en la enseñanza de vocabulario a estudiantes avanzados de español como segunda lengua, será una herramienta muy eficaz para mejorar tanto la competencia lingüística como la comunicativa y la discursiva del alumnado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvar Ezquerro, M. (1995) *La formación de palabras en español*. (2a ed., cuadernos de lengua española). Madrid: Arco/Libros.
- Bosque, I. y Gutiérrez-Rexach, J. (2009) *Fundamentos de gramática formal*. Madrid: Akal.
- Casado Velarde, M. (2015) *La innovación léxica en el español actual* (Vol. 3, Linguística). Madrid: Síntesis.
- [DRAE] *Diccionario de la lengua española* (2022). Disponible en <https://dle.rae.es/>
- [DHLE] *Diccionario Histórico de la Lengua Española*. Disponible en <https://www.rae.es/dhle/>
- Esbozo de una Nueva Gramática de la Lengua Española* (1986) Madrid: Espasa-Calpe.
- Lorenzo, Emilio. (1994) *El español de hoy, lengua en ebullición*. Madrid: Editorial Gredos. (cuarta edición).
- Luque Durán, J. (2004) *Aspectos universales y particulares de las lenguas del mundo. Estudios de Lingüística del Español*, vol. 21.

Newmark, P. A. (1995) *Approaches to translation*. Hempstead: Phoenix.

Ramos, G. G. (1995) *Neologismos en el español actual*. Madrid: Arco Libros, S. L.

Sánchez Manzanares, C., Azorín Fernández, D. (2016) *Estudios de Neología del Español*. Murcia: Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones.

Yin, R. (1989) *Case study research: Design and methods*. Newbury Park, CA: Sage Berkeley Seal Press.

RECURSOS DIGITALES

[En línea 1] Disponible en <https://dle.rae.es/neolog%C3%ADa?m=form> [Consultado el 15 de marzo de 2022].

[En línea 2] *Organización Mundial de la Salud*. Disponible en <https://www.who.int/es/emergencias/diseases/novel-coronavirus-2019?gclid> [Consultado el 20 de marzo de 2022].

[En línea 3] Disponible en <https://rpp.pe/vital/salud/coronavirus-que-significa-la-meseta-de-contagios-de-la-covid-19-en-el-peru-noticia-1264726> [Consultado el 20 de marzo de 2022].

[En línea 4] Disponible en <https://www.minsalud.gob.bo/3995-gobierno-insta-a-cumplir-la-cuarentena-domiciliaria-para-evitar-la-propagacion-del-covid-19-bolivia-registra-24-casos> [Consultado el 5 de abril de 2022].

[En línea 5] Disponible en <https://antenario.wordpress.com/?s=aislamiento+social&submit=Buscar>. [Consultado el 17 de abril de 2022].

[En línea 6] Disponible en <https://incom.uab.cat/portalcom/la-distancia-social-es-otra-cosa/> [Consultado el 3 de mayo de 2022].

[En línea 7] Disponible en <https://www.rae.es/dhle/> [Consultado el 5 de abril de 2022].

[En línea 8] *Diccionario Antenario (o Diccionario en línea de neologismos de variedades del español) en el Instituto del Desarrollo Humano de la Universidad Nacional de General Sarmiento (Argentina)*. Disponible en <https://antenario.wordpress.com> [Consultado el 5 de abril de 2022].

[En línea 9] *Antenas neológicas-red de neología en español/observatorio de neología* de la Universidad Pompeu Fabra (España). Disponible en <https://www.upf.edu/web/antenas/herramientas-de-trabajo> [Consultado el 17 de abril de 2022].

[En línea 10] *Organización Panamericana de la Salud*. Disponible en <https://www.paho.org/es/noticias/4-4-2020-quedateencasa-esta-surtiendo-efecto-paraguay-con-curva-plana-contagios-covid-19> [Consultado el 3 de mayo de 2022].

[En línea 11] Disponible en <https://www.rae.es/dhle/coronachivato> [Consultado el 8 de mayo de 2022].

ADDITIONAL GLOSSARY FOR ADVANCED STUDENTS OF SPANISH AS A SECOND LANGUAGE: NEOLOGISMS IN TIMES OF COVID-19

Abstract. The aim of this article is to briefly classify and analyze some of the morphological and semantic processes of the creation of some neologisms emerged as of 2020 with the coming of a global Pandemic such as the COVID-19 included in the *Antennary Dictionary* (or online *Dictionary of Spanish neologisms*) of the Human Development Institute of General Sarmiento National University (Argentina). The applied methodology has been, first of all, the case study

José Antonio Alonso Navarro. VOCABULARIO ADICIONAL PARA ESTUDIANTES AVANZADOS ..

(Yin, 1989), as we have focused our analysis on the neologisms created in the Spanish language in the period of the pandemic. In the empirical part, a brief corpus of 150 neologisms collected from the *Antennary Dictionary* was analyzed in order to have an overview of the morphosemantic processes which have led to the formation of neologisms in the times of COVID-19. In addition, the analysis of these neologisms themselves may arise as a modest reference research for more extensive studies as well as additional glossary for advanced students of Spanish as a second language.

Key words: word formation, neologisms, COVID-19, dictionaries, neology

José Antonio Alonso Navarro (Dr. philol., profesor titular de Humanidades) trabaja actualmente en la Universidad del Norte y en el Instituto Superior de Lenguas de la Universidad Nacional de Asunción (Asunción, Paraguay). Sus líneas de investigación incluyen la traducción de textos medievales, la literatura medieval y el contacto de lenguas y culturas.

Correo electrónico: isl-jalonso@fil.una.py

ANEJO 1

EJEMPLO DE CLASIFICACIÓN DE MECANISMOS DE FORMACIÓN DE PALABRAS EN ESPAÑOL RELACIONADAS CON LA PANDEMIA DE *CORONAVIRUS*

Mecanismo de formación	Ejemplos
Composición	distancia social, aplauso sanitario, contagio comunitario, contacto estrecho, distancia física, distanciamiento social, emergencia sanitaria, crisis sanitaria, gel antibacterial, inmunidad colectiva, paciente cero, trabajo remoto, nueva normalidad, trabajo en casa, protocolo sanitario, coronavirus, teleasistencia, videoconsulta, videollamada, sociosanitario/a, protector facial, hotel medicalizado
Derivación	anticoronavirus, semipresencial, postcovid, postcuarentena, antivacuna, reconfiamiento, virtualizar, poscoronavirus, pospandemia, anticovid-19, gotícula, disgeusia
Parasíntesis	desescalamiento, supercontagador/ra
Calcos y préstamos lingüísticos	<i>call center, online, traumashock, covidiota, covidivorcio, peak, home office, zoombombing, zoompleaños, sanitizer</i>
Neologismos semánticos	No se registran

APROXIMACIÓN ANALÍTICA SOBRE LA COMPRESIÓN DE LA LENGUA CON FINES ESPECÍFICOS: LOS TEXTOS ACADÉMICOS POR PARTE DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

MANUELA CATALÁ PÉREZ, KENNETH JORDAN NÚÑEZ Y ANDREA CORTIÑAS LÓPEZ

Universidad San Jorge, España

Universitat Oberta de Catalunya, España

Resumen. Este artículo está relacionado con un amplio programa de investigación que tiene como objetivo analizar la comprensión lectora en lengua española por parte de los estudiantes universitarios. Los autores adoptan una perspectiva lingüística y centran la atención exclusivamente en textos académicos a los que los alumnos se han enfrentado a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje en sus correspondientes grados. Se considera que la comprensión lectora forma parte de la competencia comunicativa e implica el conocimiento y empleo del código lingüístico, concebido este como una unidad que relaciona ideas y argumentos en tres niveles: coherencia, corrección y cohesión. La comprensión lectora, por tanto, va indefectiblemente unida al código lingüístico. Los datos, resultados y conclusiones que presenta este texto corresponden a un primer estadio de investigación, mediante el que se pretende verificar la eficacia de la metodología propuesta y determinar hasta qué punto es fiable la herramienta que se ha empleado para medir el grado de comprensión lectora (test de *cloze*). Sin embargo, se presenta la metodología y el diseño definitivo de las pruebas que esperan poder utilizarse en fases posteriores del proyecto.

Palabras clave: comprensión lectora, estudiantes universitarios, test de *cloze*, lengua con fines específicos, competencia comunicativa, géneros académicos

INTRODUCCIÓN

A lo largo de su formación universitaria, el estudiante debe enfrentarse a todo un conjunto de situaciones comunicativas en la comunidad académica de la que forma parte, comprender y producir diversos géneros académicos que se presentan para el alumnado como un reto y, al final, como una competencia medible en resultados de aprendizaje: bien mediante parámetros concretos, a lo largo de las diferentes materias; bien generales, al ser transversales a la titulación; o bien de cierre, materializándose en los trabajos tutelados de fin de grado. En todos los casos, la comprensión es el punto de partida para el aprendizaje conceptual o funcional,

pero también para la necesaria producción académica que el estudiante lleva a cabo a lo largo de su formación en el marco universitario, dependiendo de las diferentes situaciones y momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje.

A través de este trabajo se persigue el objetivo de analizar la comprensión lectora del estudiante universitario, entendiéndola como parte de la competencia comunicativa, esencial para cualquier persona y más para un estudiante en estudios superiores, poniendo en valor el uso y conocimiento del código lingüístico. El proyecto, en curso, ha arrojado resultados sobre una medición de naturaleza umbral o inicial, datos que se recogen en el presente trabajo.

1 EL INTERÉS POR EL ESTUDIO DE LOS TEXTOS ACADÉMICOS EN LENGUA ESPAÑOLA EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO

En la presente investigación, el soporte, objeto de análisis vinculado a la comprensión lectora, se ha limitado a los textos académicos en lengua española. La razón de esta elección radica en que a lo largo de su proceso de enseñanza-aprendizaje, el estudiante universitario se expone a múltiples y diversos textos que se convierten en funciones complejas, tanto más cuando se trata de desarrollarlas en relación con el ámbito específico del texto académico, con la exigencia de respeto de sus convenciones formales y de contenido, lo que constituye el denominado ‘estilo académico’ sin el cual el esfuerzo sería inútil o insuficiente (Requeiro Rodríguez y Sáez Rivera, 2013). Esta situación es presuntamente común a todos los estudiantes universitarios en todas las lenguas, pero en este trabajo, por su aplicación metodológica y de muestra, se ha limitado al ámbito de la lengua española.

Parece interesante partir de la idea de Parodi (2006) de que comprender y –finalmente– aprender de manera significativa y crítica a partir de los textos escritos constituye una de las habilidades más relevantes en nuestra sociedad actual. Así, el manejo eficiente y eficaz de los procesos centrales de la comprensión de textos –actualmente, más cambiantes que nunca, con la emergencia de nuevos discursos– se convierte en un eje fundamental para el desarrollo de sujetos autónomos y capaces de abarcar y seleccionar información necesaria para iniciar y consolidar conocimientos de variada índole. Sin embargo, los estudiantes de diferentes niveles parecen presentar serias dificultades para la comprensión de textos, tal y como han venido demostrando diferentes investigaciones, desde diferentes puntos de vista y metodologías (Arnoux, Nogueira y Silvestri, 2002; McNamara, 2004; Parodi, 2003; Peronard Thierry, 1998).

Los géneros más frecuentes en la vida académica, vinculados a la comprensión, serían las clases magistrales, manuales, monografías, capítulos de libro o artículos, bien de corte divulgativo o más científico. Parodi (2008) hace varias clasificaciones de los géneros académicos. Con todos estos géneros, el estudiante tiene que familiarizarse en diferentes situaciones de aprendizaje que ponen

en juego, partiendo de su comprensión, la producción, la expresión, como son el estudio propio (apuntes y resúmenes), en el aula (productos escritos como los exámenes; productos orales como las exposiciones) o en situaciones de fin de ciclo o cierre (trabajos tutelados de fin de grado, máster o tesis doctoral). Todas estas situaciones de comprensión –y posterior producción– serán situaciones de aprendizaje cotidianas y con las que el estudiante deberá familiarizarse desarrollando funciones adecuadas al estilo académico (Requeiro Rodríguez y Sáez Rivera, 2013).

Tomando, pues, la importancia cuantitativa y cualitativa de los textos académicos en la formación universitaria, por un lado, y las dificultades que este requisito presenta para los estudiantes, se ha desarrollado una metodología de diagnóstico de la comprensión lectora.

Tal y como se ha indicado en la introducción al presente trabajo, en estas páginas se van a exponer los resultados generados de la aplicación de una prueba umbral o inicial, creada a partir de un texto académico –en concreto, un manual– con estudiantes universitarios reales.

1.1 METODOLOGÍA UTILIZADA

La metodología utilizada es la del test de *cloze* (Condemarín y Milicic, 1990; Taylor, 1953), utilizado como instrumento de medición de la comprensión lectora desde los años 50. Consiste en restituir huecos que corresponden a palabras que se han suprimido de un texto escrito. En esta ocasión, se utiliza para medir el nivel de comprensión lectora de textos académicos en estudiantes universitarios.

La literatura que describe y aplica el método sugiere crear pruebas con huecos cada cinco palabras (Condemarín y Milicic, 1990). Sin embargo, se ha considerado necesario, a modo de verificación metodológica de un instrumento por el que han pasado ya varios años y como paso anterior al diseño de una prueba que constituya la fase definitiva o final del proyecto, realizar una prueba umbral para verificar la pertinencia de esta práctica metodológica. Esta prueba umbral ha consistido en la presencia de varios textos académicos con diferente número de huecos en cada caso. Esto nos ha permitido determinar a partir de qué momento se rompe la comprensión y, por tanto, teniendo en cuenta este porcentaje como valor umbral, se ha podido establecer el número de palabras que debe separar cada hueco en el texto de la prueba final.

La prueba para determinar el umbral de comprensión en las pruebas de clausura se realizó a un total de 97 estudiantes universitarios, que cursaban materias de primer y segundo curso de grado en áreas de Comunicación y Humanidades, de entre 18 y 20 años de la Universidad San Jorge y de la Universidad de Navarra. Se utilizó un modelo en el que se presentaban cuatro textos representativos del género académico del manual con diferente porcentaje de huecos: un texto con huecos cada 3 palabras, un texto con huecos cada 5 palabras, un texto con huecos

cada 7 palabras y otro texto con huecos cada 10 palabras (un ejemplo de prueba de clausura o *cloze test* que utiliza el género textual del manual, así como un repertorio de posibles respuestas, aparece ubicado en los anejos).

Los textos tenían un volumen de unas 120 palabras y se extrajeron de la bibliografía básica de las materias, para garantizar que los alumnos habían abordado ya los contenidos. Se dejó una línea sin huecos al inicio del texto y otra al final, como sugieren algunos autores (Condemarín y Milicic, 1990: 10), para facilitar que el informante se sitúe en el contexto. Debe tenerse en cuenta que mediante esta prueba se pretende exclusivamente evaluar la capacidad de los estudiantes para la comprensión del texto académico.

Varios autores (entre ellos, Condemarín y Milicic, 1990) consideran como práctica corriente, al aplicar la prueba de clausura, convertir los porcentajes de aciertos en niveles funcionales de lectura. Establecen que el lector tiene un nivel independiente (comprende completamente el texto sin asistencia) con un porcentaje de aciertos a partir del 74 %; un nivel dependiente o instruccional (la comprensión es correcta, pero necesitan un refuerzo externo) con un porcentaje de aciertos entre el 44 % y el 73 %; y un nivel deficitario o de frustración si el porcentaje es igual o inferior al 43 % (Condemarín y Milicic, 1990: 46). Así, para utilizar esta prueba de clausura como instrumento de medición de la comprensión lectora, el porcentaje de huecos debería permitir un nivel de comprensión independiente.

Una vez realizada la prueba, se pasó a la corrección y para este fin se clasificaron las respuestas en cuatro categorías: A) acierto (palabra original); B) equivalente funcional; C) vacío (error); D) error (palabra inexacta). Tanto el 'acierto' como el 'equivalente funcional' se considerarán aciertos. El 'vacío', la presencia de una palabra equivocada o la presencia de varias palabras para un solo hueco se considerará error. Los resultados fueron los siguientes:

RESULTADOS DE CORRECCIÓN DE PRUEBA DE VERIFICACIÓN (TEST DE CLOZE)

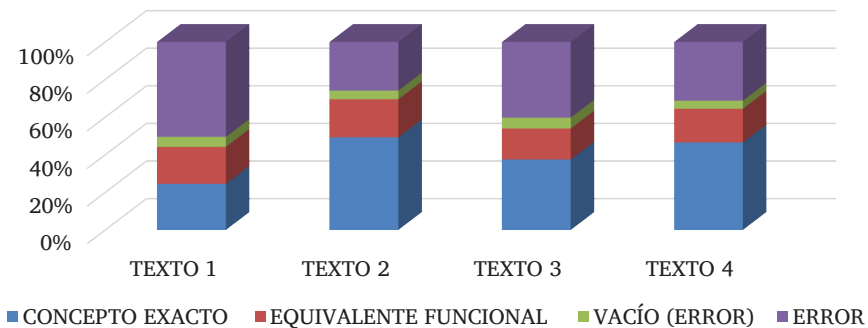


Figura 1 Resultados de corrección de pruebas de verificación (test de *cloze*). Fuente: propia

Atendiendo a un análisis pormenorizado de la Tabla 1, encontramos que el texto 1 (que incluía huecos cada 3 palabras) ofrece un 25 % de aciertos (concepto exacto); un 20 % de presencia de equivalentes funcionales; un 5 % de huecos en blanco (constitutivos de error) y un 50 % de errores (palabras inexactas). El texto 2 (que incluía huecos cada 5 palabras) ofrece un 49 % de aciertos; un 20 % de equivalentes funcionales; un 5 % de huecos en blanco y un 26 % de errores. En cuanto al texto 3 (que incluía huecos cada 7 palabras), ofrece un 37 % de conceptos exactos; un 16 % de equivalentes; un 6 % de huecos en blanco y un 40 % de errores. Por último, el texto 4 (que incluía huecos cada 10 palabras) ofrece un 47 % de conceptos exactos; un 18 % de equivalentes; un 4 % de vacíos y un 31 % de errores.

1.2 ANÁLISIS DE RESULTADOS

Una primera fase de análisis, pues, fue determinar cada cuántas palabras debía situarse el hueco para que el texto no dejara de ser comprensible. Así, tras analizar los resultados, se observa que el umbral de comprensión en las pruebas de clausura está en los huecos cada cinco palabras, cuyo porcentaje de aciertos, tanto palabra exacta como equivalente funcional, se sitúa en un nivel superior al deficitario o de frustración –en palabras de Bormuth– y, además, dentro del nivel independiente necesario para el diseño de la prueba (Bormuth, 1971).

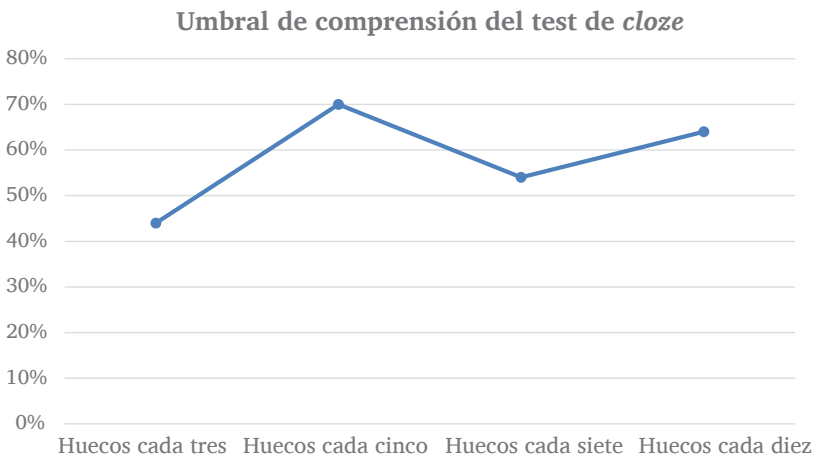


Figura 2 Umbral de comprensión del test de cloze (en función del porcentaje de aciertos).

Fuente: propia

Los textos con huecos cada 3 palabras tienen un 44 % de aciertos; los textos con huecos cada 5 palabras tienen un 70 % de aciertos; los textos con huecos cada 7 palabras tienen un 54 % de aciertos y los textos con huecos cada 10 palabras tienen un 64 % de aciertos.

Hecha esta verificación, en una segunda fase de análisis, acotando la muestra de comprensión a los textos con huecos cada 5 palabras, los resultados obtenidos fueron los siguientes:

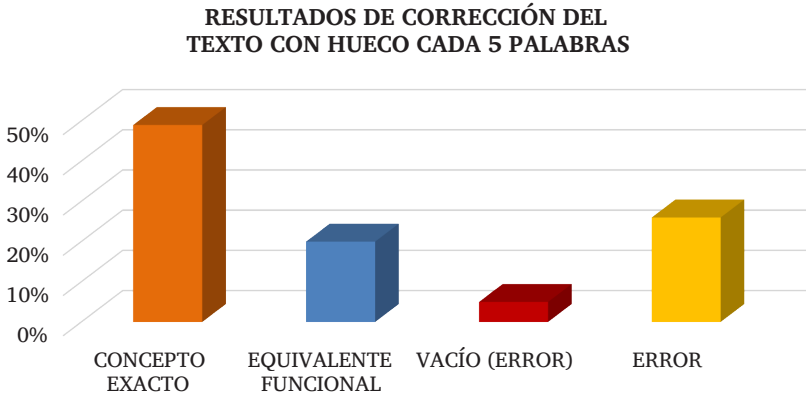


Figura 3 Resultados de corrección del texto con hueco cada 5 palabras. Fuente: propia

La tabla inmediatamente superior nos ofrece la siguiente situación: hay un alto porcentaje de aciertos (49 % de concepto exacto y 20 % de equivalente funcional) y un menor porcentaje de errores (5 % de vacíos y un 26 % de errores). Los alumnos que llevaron a cabo las pruebas comprendieron, en parte, el texto, bien logrando acertar con el término exacto, bien acudiendo a estrategias lingüísticas de equivalencia funcional para resolver el vacío. Sin embargo, se aprecia un 31 % de error, es decir, un tercio del texto no viene comprendido y la solución ante el vacío es no completarlo o incorporar una palabra errónea. A priori, sostenemos que, si han comprendido parcialmente, su competencia comunicativa también será parcial. Es decir, los alumnos participantes no poseen los tres niveles de saber lingüístico concebidos por Coseriu incurren en fallos de congruencia, en incorrecciones gramaticales y en aspectos de inadecuación (Coseriu, 1981). No obstante, no hay que olvidar que los alumnos participantes están en un nivel inicial en los estudios universitarios y que la capacitación en la competencia comunicativa y comprensión lectora será objeto de su progreso en la enseñanza-aprendizaje. Además, se enfrentan a un lenguaje de especialidad: el lenguaje académico.

2 PROPUESTA DE METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LAS PRUEBAS PARA EL ESTUDIO DEFINITIVO

En esta primera fase de análisis, encaminada a determinar el porcentaje de huecos que debía incluir el texto de prueba para que no dejara de ser comprensible, se determina que el umbral de comprensión en las pruebas de clausura está en un

hueco cada cinco palabras, pues es en este caso cuando el porcentaje de aciertos se sitúa dentro del nivel independiente necesario para el diseño de la prueba. Teniendo esto en cuenta, se decide seguir utilizando la metodología propuesta y diseñar las pruebas finales siguiendo el modelo que pasamos a describir.

Para tomar esta decisión, se contaba, además, con referencias de numerosos estudios previos en los que se había utilizado el mismo método, con variaciones, como instrumento de medición de la comprensión lectora e incluso, más recientemente, para determinar la utilidad para la comprensión de la salida de los sistemas de traducción automática. Por ejemplo, en Ageeva, Tyers, Forcada y Pérez-Ortiz (2015), Jordan Núñez, Forcada y Clua (2017) o Jordan Núñez (2019), O'Regan y Forcada (2013), Trosterud y Unhammer (2012), se había utilizado el método con textos previamente traducidos por traductores profesionales de entre 65 y 75 palabras de longitud con huecos cada 5 palabras.

Se propone, por tanto, diseñar una prueba de clausura para un grupo determinado de estudiantes universitarios de grado de entre 18 y 20 años, como el grupo seleccionado para este primer análisis. Además, se propone utilizar un modelo en el que se presenten cuatro textos representativos de cuatro de los géneros académicos que consideramos más relevantes por incluirse en los textos pedagógicos y científicos dentro de la clasificación de Parodi (2008): el diccionario y el manual académico (considerados, además, géneros descriptivos), y el artículo de investigación y la guía didáctica (considerados, además, por Parodi, géneros argumentativos). Todos los textos tendrán un volumen en torno a las 120 palabras, el mismo porcentaje de huecos (un hueco cada 5 palabras) y, en cada texto con huecos, como en los textos utilizados para esta primera fase del estudio, se dejará un intervalo de una línea sin huecos al inicio del texto y otro al final para facilitar que el informante se sitúe en el contexto. De nuevo, todos los textos serán extraídos de obras o artículos incluidos en la bibliografía básica de las materias o directamente relacionados con el temario de la asignatura y de las propias guías didácticas.

CONCLUSIONES

Se supone que un estudiante que accede a la universidad tiene una dilatada experiencia en la lectura de textos y que comprende lo que lee. Sin embargo, los textos que se van a encontrar nuestros estudiantes en la universidad son, por lo general, muy diferentes a los que han leído hasta ahora. Cuando nuestros y nuestras estudiantes llegan a la universidad, las experiencias con la falta de comprensión lectora aumentan y se agudizan hasta el punto de no permitir una asimilación adecuada de los conocimientos que ya se tornan hacia la especialización.

En definitiva, la competencia lectora de nuestros estudiantes, una competencia general y transversal, es crucial para su éxito en la adquisición de competencias específicas relacionadas con su disciplina. Debería formar parte, de forma

transversal y medible, del currículo universitario. El profesorado universitario puede y debe contribuir de manera eficaz a que sus estudiantes se conviertan en lectores eficaces en la comunidad académica de la que empiezan a formar parte, midiendo sus dificultades e interviniendo en las mismas con estrategias adaptadas a cada nivel, tipo de texto, modelos de lectura para la universidad donde el texto académico se integre de forma natural, como el género propio de los estudios superiores donde los alumnos puedan leer y percibir, analizar, sintetizar, discernir, comparar y resumir de forma crítica y creadora.

El currículum universitario, entonces, debe privilegiar la promoción e incentivo de la comprensión de la lectura para que los educandos efectivamente puedan interiorizar los conocimientos que encuentran en los textos de una manera analítica, reflexiva, crítica y propositiva.

El presente trabajo pretende poner de relieve la importancia de la comprensión lectora en estudiantes universitarios, vinculada a un tipo de lenguaje específico, el de los textos académicos, dada la presencia de estos en las etapas de enseñanza-aprendizaje superior, basadas en la evaluación de los resultados de aprendizaje por competencias. De esta forma, la comprensión lectora se convierte en una competencia más a tener en cuenta en la formación del alumno, vinculándola al fomento de la competencia comunicativa, ingrediente esencial en la formación superior y para el desarrollo profesional de los alumnos.

Por otro lado, este trabajo considera vigente el test de *cloze* en la actualidad para la medición de la comprensión lectora, al ser un método objetivo, con una parametrización numérica sencilla de abordar en su análisis. Sin embargo, se ha considerado llevar a cabo una mejora en la corrección de las pruebas, atendiendo a aspectos que van más allá del acierto o error como palabra exacta o palabra equivocada, abriéndola a un escenario en el que tienen presencia el equivalente funcional o el espacio en blanco. Estos dos últimos indicadores ponen en evidencia las capacidades estratégicas del hablante a la hora de utilizar el código lingüístico y refuerzan la idea de que la comprensión lectora y, en esencia, la competencia comunicativa, no funcionan al margen del código lingüístico.

Todo parece indicar la necesidad de que se implementen cursos, programas y talleres propedéuticos que enseñen a los estudiantes, en los distintos niveles educativos, prácticas efectivas para la comprensión lectora, el desarrollo de estrategias y otras prácticas relacionadas con el desempeño académico y la motivación. Serrano (2008) menciona que la formación de estudiantes universitarios debe contemplar el entrenamiento en la lectura crítica y multidisciplinaria, con el fin de incrementar su capacidad de evaluar y construir juicios, para tomar decisiones y posturas con respecto a un tema en particular. Mientras que Echevarría (2006), Edmonds, Vaughn, Wexler, Reutebuch, Cable, Klingler y Ywick (2009) demuestran que los estudiantes con problemas para la comprensión lectora pueden mejorar sus habilidades cuando se les enseñan explícitamente prácticas enfocadas

a ello. Lo anterior parece obvio, pero los estudiantes no suelen ser evaluados en estas habilidades y estrategias.

Así, pues, como otras propuestas de intervención, se sugieren la realización de ferias de libro, con la finalidad de generar espacios de acercamiento a la lectura, y el diseño de programas de lectura efectiva. Para todo ello, se requiere la conformación de equipos multidisciplinarios para contribuir al diagnóstico holístico de las fallas presentadas por los estudiantes (motivación, actitud ante la lectura, modos de leer, actitud ante la formación universitaria, etc.), así como del diseño de estrategias que contribuyan a su manejo efectivo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ageeva, E., Tyers, F. M., Forcada, M. L. y Pérez-Ortiz, J. A. (2015) Evaluating machine translation for assimilation via a gap-filling task. *Proceedings of EAMT* (pp. 137-144). Disponible en <https://aclanthology.org/2015.eamt-1.pdf> [Consultado el 19 de septiembre de 2022].

Arnoux, E., Nogueira, S. y Silvestri, A. (2002) La construcción de representaciones enunciativas. El reconocimiento de voces en la comprensión de textos polifónicos. *Revista Signos*, 35 (51-52): 129-148.

Bormuth, J. R. (1971) *Development of standards of readability: Toward a rational criterion of passage performance*. Chicago: University of Chicago.

Condemarín, M. y Milicic, N. (1990) *Test de cloze. Aplicaciones psicopedagógicas*. Madrid: Visor.

Coseriu, E. (1981) *Lecciones de lingüística general*. Madrid: Gredos.

Echevarría, M. A. (2006) ¿Enseñar a leer en la universidad? Una intervención para mejorar la comprensión de textos complejos al comienzo de la educación superior. *Revista de Psicodidáctica*, 11 (2): 169-188.

Edmonds, M. S., Vaughn, S., Wexler, J., Reutebuch, C., Cable, A., Klingler, K. y Ywick, J. (2009) A synthesis of reading interventions and effects on reading comprehension outcomes for older struggling readers. *Review of Educational Research*, 79 (1): 262-300.

Jordan Núñez, K. (2019) Análisis de la percepción, la utilidad y la calidad de los sistemas de TA por parte del traductor en formación. *E-Aesla*, 5: 391-399. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7780430> [Consultado el 15 de mayo de 2022].

Jordan Núñez, K., Forcada, M., Clua, E. (2017) Usefulness of MT Output for Comprehension — an Analysis from the Point of View of Linguistic Intercomprehension. En S. Kurohashi y P. Fung (eds.) *Proceedings of MT Summit XVI: Research Track*, (1): 241-253. Disponible en <https://aclanthology.org/2017.mtsummit-papers.pdf> [Consultado el 14 de agosto de 2022].

McNamara, D. (2004) Aprender del texto. Efectos de la estructura textual y las estrategias del lector. *Revista Signos*, 37 (55): 19-30.

O'Regan, J. y Forcada, M. L. (2013) Peeking through the language barrier: the development of a free/open-source gisting system for Basque to English based on apertium.org. *Procesamiento del Lenguaje Natural*, 51: 15-22. Disponible en <http://journal.sepln.org/sepln/ojs/ojs/index.php/pln/article/view/4867> [Consultado el 14 de agosto de 2022].

Parodi, G. (2003) Relaciones entre lectura y escritura. Una perspectiva cognitiva discursiva. *Antecedentes teóricos y resultados empíricos*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.

Parodi, G. (2006) Comprender y aprender a partir de los textos especializados en español: aproximaciones desde ámbitos técnico-profesionales. En A. Escofet (ed.) *Actas del III Congreso internacional de español para fines específicos* (pp. 35-36). Utrecht: Ministerio de Educación y Ciencia.

Parodi, G. (2008) *Géneros Académicos y Géneros Profesionales: Accesos Discursivos para el Saber y el Hacer*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.

Peronard Thierry, M. (1998) *Comprensión de textos escritos: de la teoría a la sala de clases*. Santiago: Editorial Andrés Bello.

Requeiro Rodríguez, M. L. y Sáez Rivera, D. (2013) *El español académico. Guía práctica para la elaboración de textos académicos*. Madrid: Arco Libros.

Serrano, S. (2008) El desarrollo de la comprensión crítica en los estudiantes universitarios. *Educere*, 12 (42): 505-514.

Taylor, W. L. (1953) Cloze Procedure: A New Tool for Measuring Readability. *Journalism Quarterly*, 30: 415-433.


Trosterud, T. y Unhammer, K. B. (2012) Evaluating North Sami to Norwegian assimilation RBMT. *Proceedings of the Third International Workshop on Free/Open-Source Rule-Based Machine Translation (FreeRBMT 2012)*. Disponible en <https://aclanthology.org/volumes/2012.freeopmt-1/> [Consultado el 3 de julio de 2022].

ANALYTICAL APPROACH TO UNDERSTANDING LANGUAGE FOR SPECIFIC PURPOSES BY UNIVERSITY STUDENTS: ANALYZING ACADEMIC TEXTS

Abstract. This paper is related to a broad program of research that aims to analyze university students' Spanish reading comprehension. The authors adopt a linguistic perspective and focus exclusively on academic texts to which students are exposed throughout the whole teaching-learning process. It is assumed that reading comprehension is a relevant part of communicative competence that involves knowing and using the linguistic code (which is considered a content unit, a unit relating ideas and carrying arguments) in three levels – coherence, correctness and cohesion. Reading comprehension, therefore, goes hand-in-hand with the linguistic code. While this paper attempts to describe and promote the ongoing project, the data, results and conclusions presented are related to its initial stage. This early stage sought to verify the methodology proposed and to determine the appropriateness of a tool that has already been used to measure reading comprehension – *cloze* test. However, the methodology and final design of the tests set out for later phases of the project are also presented.

Key words: reading comprehension, university students, cloze test, language for specific purposes, communicative competence, academic genres

Manuela Catalá Pérez (doctora en Filología Hispánica) es profesora en la Universidad San Jorge). Sus intereses académicos incluyen los estudios sobre la descripción del uso de la lengua española en soportes mediáticos y académicos, en la producción de los jóvenes, con especial atención a la innovación léxica, el español como lengua extranjera y el análisis del discurso desde la pragmática y la semiótica.

 <https://orcid.org/0000-0003-4389-3462>

Correo electrónico: mcatala@usj.es

Kenneth Jordan Núñez (MA, director | coordinador académico) dirige inTra-DUO y trabaja como profesor y coordinador académico en *International Language* (Barcelona, España). Investiga en traducción, comunicación y derecho comparado.

Correo electrónico: kjordan.intraduo@gmail.com

Andrea Cortiñas López (graduada en Traducción y Comunicación Intercultural) estudió en la Universidad San Jorge. Sus intereses académicos incluyen la neología e innovación léxica, la lingüística contrastiva y la traducción.

Correo electrónico: andreacortinaslopez@gmail.com

ANEJO 1

EJEMPLO DE TEST DE CLOZE CON EL GÉNERO DEL MANUAL Y REPERTORIO DE RESPUESTAS POSIBLES

El registrador suspende la inscripción de una escritura de revocación de un poder, otorgada en nombre y representación (1)_____ un banco por un (2)_____ del mismo, director general (3)_____ y secretario del consejo (4)_____ administración. Este apoderado tiene (5)_____ las siguientes facultades en (6)_____ escritura que le confirió (7)_____ poderes: administrar, regir y (8)_____ en toda su amplitud (9)_____ Banco Central, ostentando su (10)_____ con el uso de (11)_____ firma social en cuantos (12)_____ contratos y negocios tuviere (13)_____ o fuera parte del (14)_____, aceptar toda clase de (15)___ otorgados por terceras personas (16)_____ favor del banco, retribuidos (17)_____ gratuitos, designar abogados y (18)_____ y conferir poderes, incluso especiales, a favor de quienes estime conveniente, con cuantas facultades juzgue oportuno conferir.

Hueco	Acierto	Equivalente funcional
1	de	–
2	apoderado	representante poderhabiente delegado
3	consejero	–
4	de	–
5	atribuidas	asignadas concedidas otorgadas dadas
6	la	–
7	sus	los
8	gobernar	conducir dirigir
9	al	–
10	representación	delegación comisión función
11	la	una
12	actos	–
13	interés	–
14	mismo	–
15	mandatos	mandamientos encargos
16	en	–
17	o	–
18	procuradores	–

ASPECTOS MORFOSINTÁCTICOS DE TEXTOS JURÍDICOS EN ESPAÑOL: ENTRE LA NORMA LINGÜÍSTICA Y LA TRADICIÓN

ALLA PLACINSKA

Universidad de Letonia, Letonia

Resumen. El estudio ha sido realizado en el marco del español con fines específicos y se centra en las transformaciones que ha vivido el concepto de *la norma lingüística* en el contexto de los escritos jurídicos, así como en la importancia que posee la *tradición lingüística* para la formación de los futuros traductores. La interpretación y la traducción de los escritos jurídicos suponen un gran reto debido a su complejidad léxica y morfosintáctica. El futuro traductor necesita desarrollar tanto la competencia textual como la competencia extralingüística para poder interpretar correctamente los conceptos e ideas escondidas en los laberintos de unos pasajes sintácticos largos. La importancia de la *tradición lingüística* se ejemplifica con el análisis de la sinonimia sintáctica en las oraciones subordinadas adverbiales impropias de tipo condicional utilizadas en el texto de la Constitución Española aprobada en 1978, lo que representa una parte del análisis empírico. La aproximación teórica se basa en el método cualitativo de análisis crítico de la literatura teórica y se centra en el enfoque comunicativo-discursivo desplegado en los trabajos de Álvarez (1995), Bayo Delgado (1996), Gutiérrez Arconés (2015) y Santiago-Guervós (2001). Los resultados del estudio permiten concluir que el lenguaje de los escritos jurídicos está cambiando y se hace necesaria una propuesta con posibles soluciones con el fin de homologar la *tradición* con la *norma lingüística* de uso actual.

Palabras clave: constitución, norma, texto jurídico, oraciones condicionales, tradición

INTRODUCCIÓN

Los textos jurídicos tanto por su estilo como por sus peculiaridades léxicas y morfosintácticas constituyen una categoría de textos cuya comprensión hasta hoy en día exige comentarios y análisis adicionales. El léxico especializado, la terminología jurídica, por supuesto, conlleva una gran dificultad para los traductores; sin embargo, las construcciones morfosintácticas, la sintaxis compleja y el uso específico de las categorías gramaticales en este tipo de textos conllevan un mayor grado de dificultad.

Lo que tradicionalmente formaba parte de la *norma* estilística para los textos jurídicos hoy en día está en el centro del debate tanto entre los lingüistas

como entre los especialistas del Derecho y otros representantes de la sociedad. De muchos trabajos dedicados a este tema es necesario mencionar las publicaciones de Cobos López (2012), Gutiérrez Arconés (2015), Hernándo Cuadrado (2003), Santiago Guervós (2001, 2020), Zapata Durán y Espino Pichardo (2021) etc. Según la opinión de la crítica, la complejidad morfosintáctica de los escritos jurídicos lleva a la ambigüedad de la interpretación de su contenido, a su opacidad e incomprensibilidad, lo cual contradice los objetivos comunicativos de los autores de documentos: establecer una comunicación clara y comprensible con el ciudadano. Debido a esta razón, desde hace ya varias décadas se discute la necesidad de mejorar la estructura morfosintáctica de los enunciados en los escritos jurídicos con el fin de hacer más transparente el contenido y significado de estos, lo que comprende al mismo tiempo el desvío de una *tradición* epistolar centenaria y puede debilitar el vínculo histórico de los documentos actuales con los antecedentes y *praxis* anteriores tan importantes para el funcionamiento del sistema del Derecho, razón por la cual algunos especialistas están en contra de romper con una tradición centenaria y simplificar los textos jurídicos. Por otro lado, ya se han tomado medidas prácticas para la modernización y democratización del lenguaje de los textos jurídicos elaborando versiones de *lectura fácil* de la Constitución Española de 1978 (En línea 1), así como de la Constitución de Argentina (En línea 2). Este ejemplo lo piensan seguir Chile y otros países latinoamericanos. También la Real Academia Española (RAE) hace una gran aportación para mejorar las relaciones entre los poderes públicos y los ciudadanos. En el IX Congreso Internacional de la Lengua Español RAE va a presentar la *Red Panhispánica de Lenguaje Claro* (Red-PHLEC) y la segunda actualización de la edición en línea del *Diccionario panhispánico del español jurídico* (DPEJ), una herramienta de gran utilidad que abarca el lenguaje jurídico de la comunidad hispanoamericana (En línea 3).

El objetivo del presente estudio es analizar desde una perspectiva comunicativa y discursiva los conceptos de *norma* y *tradición* en el contexto de escritos jurídicos de la actualidad, así como su importancia para la formación de los futuros traductores. La parte empírica se centra básicamente en el texto de la Constitución Española (CE) de 1978 (En línea 4) que es un documento fundamental para todo el sistema legal del país, así como para su sociedad.

1 CONCEPTOS DE LA NORMA Y LA TRADICIÓN EN EL CONTEXTO DE LOS ESCRITOS JURÍDICOS

La traducción de textos jurídicos, a diferencia de la traducción de otros textos especializados, está asociada con una doble dificultad, pues se debe superar no solo la barrera lingüística, sino también la del ordenamiento jurídico, es decir, la confrontación de conceptos en el idioma de origen (LO) con los de la lengua terminal (LT). Cada especialista trabaja en un ordenamiento jurídico específico

a la hora de elaborar los textos de su campo. En cada sistema legal se han desarrollado *diferentes tradiciones legales* a lo largo de la historia. Eso significa que el traductor puede enfrentar serias dificultades al traducir textos legales del español a una lengua tan diferente como es el letón, por ejemplo.

El concepto de la *tradicón* a diferencia del concepto de la *norma* no ha sido muy debatido en los artículos de los lingüistas dedicados a las peculiaridades de los textos jurídicos. También con mucha frecuencia se utiliza el término *costumbre* para referirse a las características de los escritos jurídicos. En el *Diccionario de la Real Academia Española (DRAE)* hay varias definiciones relacionadas con la voz *tradicón*, pero ninguna de ellas vinculada estrechamente a la Lingüística, aunque entre las definiciones dadas se encuentra una que alude al género literario: ‘Conjunto de rasgos propios de unos géneros o unas formas literarias o artísticas que han perdurado a lo largo de los años’ (En línea 5). Es una definición que corresponde a lo que se entiende también como una *tradicón* en el contexto de los textos especializados.

Los textos jurídicos abarcan una gran variedad de escritos en virtud de su temática, objetivos comunicativos y específica profesional. Para su clasificación utilizan tanto el término *tipología* como el término *género*. Reyes en su definición del *género* destaca el concepto de la *norma*:

Un género es una clase de hechos que suceden en un contexto social de acuerdo con ciertas normas y convenciones, que se adecuan específicamente a ciertos fines propuestos por la comunidad discursiva, y que tienen ciertos rasgos lingüísticos obligatorios. (Reyes, 1998: 19)

Según algunos expertos, los escritos jurídicos pertenecen a un macrogénero de textos denominado *textos jurídico-administrativos* del que forman también parte los textos legislativos, doctrinales y administrativos (Álvarez, 1995). Reciben esta designación porque el organismo encargado de hacer cumplir las leyes judiciales opera a través de la administración. Otros autores han creado clasificaciones basadas en criterios distintos. Valderrey ofrece un resumen de todas las tipologías textuales para los escritos jurídicos:

- Clasificaciones temáticas basadas en las ramas de especialidad del Derecho;
- Clasificaciones basadas en las categorías discursivas (Santos Zunzunegui);
- Clasificaciones basadas en la situación comunicativa (Gérard Cornu);
- Clasificación basada en los distintos tipos de lenguaje jurídico (Jean Claude Gémar);
- Clasificación basada en las características funcionales de los textos (José Antonio Gallegos Rosillo);

- Clasificación basada en la noción de género (Anabel Borja). (Valderrey, 2004 citado en Gutiérrez Arconés, 2015: 178)

Independientemente de la clasificación, la mayoría de los expertos reconoce que el lenguaje de los escritos jurídicos es considerado como un *lenguaje de especialidad* que recoge las características lingüísticas propias. Reyes destaca:

Los textos jurídicos representan un corpus establecido y avalado por la *tradición*. Los escritos jurídicos poseen una sólida base heredada del Derecho Romano, como es bien sabido, lo que atañe a la estructuración temática y a la configuración lingüística de los textos. (Reyes, 1998: 19)

A continuación, se ofrecen los rasgos lingüísticos más característicos de este tipo de textos recopilados por Lobato (Lobato, 2007: 44):

- opacidad;
- rigidez en su estructura;
- léxico muy conservador, lleno de tecnicismos que se expresa en fórmulas y frases hechas;
- abundante uso de adjetivos y sustantivos;
- formas no personales del verbo: infinitivos, participios;
- uso del futuro de subjuntivo (*se hallare*);
- uso frecuente del imperativo (*participese, notifíquese*);
- exceso de subordinación, longitud del párrafo y abundancia de incisos;
- uso excesivo de las construcciones pasivas;
- uso abundante de impersonales con *se*, buscando despersonalización del texto;
- carácter enfático mediante el uso de dobles, tripletes y construcciones perifrásticas. (*Debo condenar y condeno, daños y perjuicios, cargas y gravámenes*),
- uso de la tercera persona (*declara, solicita*);
- arcaísmos (*otrosí, por esta mi sentencia*);
- tecnicismos (*fehaciente, diligencia, elevar un escrito, incoar un expediente, librar un certificado*);
- léxico délfico, es decir, voces homófonas con otras de la lengua estándar que adquieren un significado distinto en un contexto especializado (es el caso de *justo, correcto* o *garantías*);
- uso abundante de anafóricos como *dicho, mencionado, citado, expresado*.

Una gran parte de las características incluye especificadores, tales como ‘uso abundante de, uso excesivo de, exceso de’, lo que indica que la *tradición* de los escritos jurídicos va en contra de lo que suelen llamar *buen estilo*. ‘Es por esta

razón que el lenguaje legal es criticado muy a menudo, ya que simplemente no es entendido por los no especialistas’, – indica Bayo Delgado (1996: 53). Pero Gutierrez defiende la *tradición* argumentando que

El marcado carácter normativo y reglamentario de los textos hace que se utilicen elementos lingüísticos y terminológicos que pueden ser impenetrables para las personas que no sean juristas, pero esto es necesario en pro del objetivo del texto jurídico: la exactitud, la precisión a la hora de dictaminar para que no queden imprecisiones o dudas sobre el mensaje o sentido del texto. (Gutiérrez Arconés, 2015: 151)

Asimismo, Gutierrez argumenta que el uso de un *lenguaje normal* para la redacción de escritos jurídicos puede llevar a múltiples interpretaciones erróneas. A continuación, añade que ‘debe tenerse también en cuenta el peso de la *costumbre* y las fórmulas de cortesía como fuente inalienable del Derecho’ (Gutiérrez Arconés, 2015: 151).

Conforme al estudio de Martínez Ortega (Martínez Ortega, 1997) La *tradición* de los escritos jurídicos tiene su raíz en la lengua castellana del siglo XVI. El verbo se destaca como *elemento caracterizador* del lenguaje jurídico. Desde aquel período viene el uso modal del futuro imperfecto, la formación y el uso del futuro hipotético expresado por el futuro de subjuntivo:

Se destaca por su frecuencia el futuro hipotético (futuro de subjuntivo). Su uso es muy frecuente hasta hoy en día. [...] Futuro de subjuntivo no es una creación románica sino procede de tres tiempos diferentes: futuro perfecto de indicativo, pretérito imperfecto de subjuntivo y pretérito perfecto de subjuntivo. [...] el futuro de subjuntivo diacrónicamente substituyó las formas mencionadas. Se utilizaba en oraciones subordinadas de correlación con el verbo principal cuya acción es en cualquier caso simultánea o posterior a la que describe el anterior. (Martínez Ortega, 1997: 253-254)

Como parte de la tradición se considera también el uso del futuro compuesto de subjuntivo en las oraciones condicionales cuya acción debe ser anterior al verbo principal. Seguidamente, se ofrece un ejemplo del Código de Comercio, art.335, que incluye tanto el uso del futuro de subjuntivo como el uso del futuro compuesto de subjuntivo: ‘Si los efectos vendidos *perecieren* o *se deterioraren* a cargo del vendedor, devolverá al comprador la parte del precio que *hubiere recibido*’. (En línea 6)

En cuanto a los tiempos gramaticales de indicativo, debido a sus características comunicativas específicas, predominan dos: el presente y el futuro. El presente sirve para expresar definiciones generales: ‘La soberanía nacional

reside en el pueblo español, del que *emanan* los poderes del Estado' (CE, art. 1.1). El imperfecto del futuro se utiliza en su significado modal como el *futuro de obligación* o *futuro de mandato*: 'Los extranjeros gozarán en España de las libertades públicas que garantiza el presente Título en los términos que establezcan los tratados y la ley (CE, art. 13.1).

Según indica Bayo Delgado, la contradicción a la *norma lingüística* nace precisamente en la *tradición textual* de este tipo de escritos, lo que lleva, a su vez, a la dificultad de comunicar el *contenido nocional* de la oración (Bayo Delgado, 1996 citado en Santiago Guervós, 2001: 289). Para ejemplificar esta afirmación a continuación se cita un ejemplo:

No será preciso dejar transcurrir el plazo de cinco años, a que se refiere el apartado 2 del artículo 148, cuando la iniciativa del proceso autonómico sea acordada dentro del plazo del artículo 143, 2, además de por las Diputaciones o los órganos interinsulares correspondientes, por las tres cuartas partes de los municipios de cada una de las provincias afectadas que representen, al menos, la mayoría del censo electoral de cada una de ellas y dicha iniciativa sea ratificada mediante referéndum por el voto afirmativo de la mayoría absoluta de los electores de cada provincia en los términos que establezca una ley orgánica. (Artículo 151, CE)

Desde el punto de vista comunicativo el fragmento arriba citado carece de coherencia y puede ser considerado como una barrera en la comunicación o incluso como un fracaso en la comunicación, considerando que el destinatario principal de este texto es el ciudadano medio al cual la comprensión del pasaje textual exige una competencia adicional en el campo de Derecho.

A continuación, se especifica el concepto de *norma lingüística* en relación con los escritos jurídicos. En el *DRAE* se hace la referencia tanto al Derecho como a la Lingüística y se especifica que la *norma* es: 'Der. Precepto jurídico.; Ling. Conjunto de criterios lingüísticos que regulan el uso considerado correcto' (En línea 7). Ignacio Bosque, académico de la RAE, destaca que 'la noción de *norma lingüística* ha recibido diferentes interpretaciones dentro y fuera de la lingüística lo que ha causado a su vez diferentes controversias en su interpretación' (Bosque, 2011: 7). Según su opinión sigue siendo actual el concepto propuesto por el lingüista Eugenio Coseriu de la *norma* como un subconjunto de las posibilidades del sistema lingüístico realizadas por oposición a las posibles, pero no realizadas (Bosque, 2011: 9). Lara (1976: 46) destaca la relación de la *norma* con la vida social y sus cambios, así como la importancia de controlar, retardar u orientar la *norma*. Fajardo Aguirre resume que:

El concepto de *norma* incluye habitualmente dos perspectivas: la norma en el sentido prescriptivo, o *norma* propiamente dicha, entendida como

modelo que seguir, por una parte y, por otra, la *norma* entendida como realización, como el producto lingüístico útil para comunicarse en un contexto sociolingüístico determinado, la norma como *uso*. (Fajardo Aguirre, 2011: 53)

En el contexto del texto jurídico la *norma general*, en primer lugar, ‘fue y sigue siendo creada por la *lengua culta escrita*’ (Seco, 1986: 237) que se basa en una gran medida en la *tradición* escrita creada a lo largo de siglos. Por otro lado, en la sociedad moderna se ha formado el concepto de la *norma de uso* que contradice la tradición y exige cambios hacia una comunicación clara y precisa.

Como cita Cobos en su trabajo, en el caso de España, las principales características que debería tener todo lenguaje jurídico vienen definidas ya en el Reglamento Notarial de fecha 2 de febrero de 1944, Art. 148, título IV, capítulo I:

Los instrumentos públicos deberán redactarse necesariamente en español empleando en ellos un estilo claro, puro, preciso, sin frase ni término alguno oscuros ni ambiguos, y observándose, de acuerdo con la Ley, como reglas imprescindibles, la verdad en el concepto, la propiedad en el lenguaje y la severidad en la forma. (Cobos López, 2012: 3)

Entonces, desde una aproximación comunicativa y discursiva, la *norma* coincide con el *buen estilo* del lenguaje escrito que debe ser claro, comprensible y sin ambigüedades. Precisamente tal debería ser el lenguaje de la Constitución, documento fundador de cada estado.

2 EL LENGUAJE DE LA CONSTITUCIÓN

La Constitución ocupa un lugar especial no solo en el Derecho de cada país sino también en su identidad cultural porque representa el símbolo de Estado, la *carta magna*, la ley fundamental que regula su funcionamiento y organización, que defiende los principales valores de la nación. Por estas razones, se concede especial relevancia al lenguaje constitucional y la Constitución de 1978 no es una excepción. En la redacción de su texto participaron tanto reconocidos juristas como destacados lingüistas y literarios incluyendo al Premio Nobel de Literatura Camilo José Cela. Por lo tanto el texto de la Constitución es reconocido como ‘texto legal por excelencia’ (Santiago Guervós, 2001: 289), pero al mismo tiempo los autores de la Constitución no abandonan el lenguaje técnico administrativo. Santiago-Guervós cita la redacción de la enmienda 154 que propuso Camilo José Cela. El uso del futuro de obligación y de la terminología de finanzas lo demuestran muy bien:

Los españoles vienen obligados a sufragar las cargas públicas, cuyo costo se distribuirá de acuerdo con su capacidad económica. El sistema tributario se procurará justo, equitativo y progresivo y no podrá ser confiscatorio. (Santiago-Guervós, 2001: 290)

El origen de muchas ambigüedades léxicas en el texto de la Constitución se debe a su carácter político. Como subraya Santiago-Guervós, en la redacción del texto participan representantes de varios partidos políticos que deben llegar a un *consenso* sobre la formulación del articulado. Muchas veces para conseguir el *consenso* se sacrifica la claridad del contenido. 'En estos casos, la *norma* no vale de nada, porque con la *norma lingüística* no se convive. Con el *consenso* sí, y fue el consenso, en muchos casos, el que hizo variar el significado de muchas palabras y el que forzó la sintaxis de muchas partes del texto' (Santiago-Guervós, 2001: 289). Santiago Guervós la denomina *la ambigüedad deseada* que afecta, sobre todo, a los artículos clave donde se trata de la *nación, España, nacionalidad* y que pueda permitir hacer una interpretación conforme a los intereses políticos de algunos partidos:

La Constitución se fundamenta en la indisoluble *unidad* de la *Nación* española, patria común e indivisible de todos los españoles, y reconoce y garantiza el *derecho a la autonomía* de las *nacionalidades* y regiones que la integran y la solidaridad entre todas ellas. (CE, art. 2)

El mismo problema afecta no solo al texto de la Constitución española, sino también al de otras constituciones hispanoamericanas. Guzmán Ariza, quien es un apasionado defensor del idioma español, disecciona la estructura lingüística de la actual Constitución dominicana y deja al descubierto sus puntos más débiles: defectos estructurales, complejidad sintáctica y léxica, errores gramaticales y faltas ortográficas (Guzmán Ariza, 2012). Tales síntomas son alarmantes, y por eso en muchos países se forman comisiones y grupos de trabajo con el fin de mejorar y democratizar el lenguaje jurídico-administrativo. Así, en 2010, bajo el auspicio del Ministerio de Justicia, fue creada en España la Comisión de Modernización del Lenguaje Jurídico que en 2011 publicó su informe con recomendaciones a los profesionales, instituciones y los medios de comunicación (En línea 8). Ahumada Canabes, doctora en Derecho por la Universidad Carlos III de Madrid destaca:

Hoy en día no puede sostenerse que el lenguaje que se utiliza en la Constitución solo interesa a los operadores jurídicos, porque toda la ciudadanía debe comprender su contenido. Por esa razón, es necesario que la Constitución utilice un lenguaje claro, preciso, sencillo, es decir, un lenguaje accesible y, por ende, democratizador. (En línea 9)

2.1 ORACIONES CONDICIONALES Y LA SINONIMÍA

En este subcapítulo se analizará el uso de los tiempos verbales en las frases condicionales. Tomando en cuenta que la Constitución tiene 169 artículos y 68 de ellos incluyen enunciados que expresan condición, se puede sostener que las frases condicionales representan un grupo sintáctico bastante frecuente para el derecho constitucional.

Debido a las características específicas de este tipo de comunicación, una gran parte de los artículos son frases que expresan condición utilizando diferentes estructuras morfosintácticas. Un grupo lo forman 21 oraciones subordinadas introducidas por la conjunción *si*. Otro grupo está formado por 28 oraciones que expresan una condición introducida por conjunciones como *salvo*, *salvo que*, *cuando*, *aun cuando*, *siempre que*, *en caso de que*. Tanto en el caso del primer grupo como del segundo se trata de los aspectos relacionados con la *tradición* morfosintáctica característica para este género. Primero, se observa la contradicción con respecto a la *norma* actual de uso de los tiempos gramaticales en las frases condicionales. Así, en las subordinadas introducidas por *si*, para expresar una condición posible en el presente o futuro, se utiliza tanto el presente de indicativo, como el imperfecto de subjuntivo y el futuro de subjuntivo. Por ejemplo:

- a) Si el Congreso *niega* su confianza al Gobierno, éste presentará su dimisión al Rey, procediéndose a continuación a la designación de Presidente del Gobierno, según lo dispuesto en el artículo 99. (CE, art. 114.1)
- b) Si *no hubiera* acuerdo entre ambas, se intentará obtenerlo mediante la creación de una Comisión de composición paritaria de Diputados y Senadores, que presentará un texto que será votado por el Congreso y el Senado. (CE, art. 167.1)
- c) Si *no hubiere* ninguna persona a quien corresponda la Regencia, ésta será nombrada por las Cortes Generales, y se compondrá de una, tres o cinco personas. (CE, art. 59.3)

En los tres casos, las formas verbales *niega*, *hubiera*, *hubiere* se refieren a situaciones posibles en el futuro, es decir, el significado gramatical de estas es el mismo: transmitir una acción posible en el futuro, lo que en el contexto jurídico suele denominarse *futuro hipotético*.

En el capítulo anterior ya se comentó el uso del futuro hipotético expresado por el futuro de subjuntivo. Según la *norma* lingüística actual en estas oraciones debería usarse solo el presente de indicativo. Tal uso de los tiempos verbales permite defender la idea de la sinonimia sintáctica en los ejemplos mencionados. Castellano Alemán sostiene que se puede hablar de la sinonimia sintáctica cuando 'las variantes cumplan el requisito de *decir lo mismo*' (Labov, 1983, citado en Castellano Alemán, 2001: 21). Su opinión se basa en las aproximaciones teóricas

de Labov (1983) y Lavandera (1984). Lavandera defiende el concepto de la sinonimia sintáctica desde una aproximación comunicativa, dado que 'la sintaxis está incrustada en el discurso, en el cual formas completamente diferentes pueden servir para los mismos propósitos comunicativos' (Lavandera, 1984, citado en Castellano Alemán, 2001: 21). En función de la organización de la conversación y la interacción de los elementos en el discurso la función gramatical de las diferentes formas puede verse neutralizada en el discurso (Castellano Alemán, 2001: 21-22).

La neutralización de la función gramatical de diferentes tiempos verbales también la encontramos en otro grupo de subordinadas condicionales. A diferencia del primer grupo, este incluye solo oraciones subordinadas con subjuntivo:

- a) Cuando el Rey *fuere* menor de edad, el padre o la madre del Rey y, en su defecto, el pariente mayor de edad más próximo a suceder en la Corona [...]. (CE, art. 59.1)
- b) Será tutor del Rey menor la persona que en su testamento hubiese nombrado el Rey difunto, siempre que *sea* mayor de edad y español de nacimiento. (CE, art. 77.2)
- c) Salvo que en el fallo *se disponga* otra cosa, subsistirá la vigencia de la ley en la parte no afectada por la inconstitucionalidad. (CE, art. 164.2).

En los ejemplos *a*, *b* y *c* las formas verbales del futuro de subjuntivo (*fuere*) y del presente de subjuntivo (*sea*, *se disponga*) tienen los mismos significados gramaticales, una acción posible y simultánea con relación al verbo principal.

Para expresar una acción hipotética y previa en correlación con el verbo principal se utiliza uno de los tiempos compuestos, pluscuamperfecto de subjuntivo (*hubiese nombrado*, *hubiera ejercido*) o el futuro perfecto de subjuntivo (*hubiere obtenido*). A continuación vienen los ejemplos:

- a) Será tutor del Rey menor la persona que en su testamento hubiese nombrado el Rey difunto, siempre que *sea* mayor de edad y español de nacimiento; si no lo *hubiese nombrado*, será tutor el padre o la madre; mientras permanezcan viudos. (CE, art. 60.1)
- b) Si transcurrido el plazo de dos meses, a partir de la primera votación de investidura, ningún candidato *hubiere obtenido* la confianza del Congreso, el Rey disolverá ambas Cámaras y convocará nuevas elecciones con el refrendo del Presidente del Congreso. (CE, art. 99.5)
- c) Los organismos provisionales autonómicos se considerarán disueltos en los siguientes casos: [...] c) Si el organismo no *hubiera ejercido* el derecho que le reconoce la disposición transitoria primera en el plazo de tres años. (CE, Séptima disposición transitoria (c))

Los ejemplos citados demuestran que el grupo de subordinadas condicionales se divide en dos subgrupos, uno de tiempos simples y el otro, de tiempos compuestos, en función de la correlación con la acción del verbo principal. El significado gramatical de los tiempos en cada subgrupo es el mismo respecto a la acción expresada por el verbo principal.

En el texto de la Constitución también han sido utilizadas otras herramientas lingüísticas para expresar la condición, tales como, por ejemplo, construcciones con sustantivo *mediante* + sustantivo, *previa* + sustantivo, *en caso de* + sustantivo, y las construcciones prepositivas *de* + infinitivo, *en caso de* + infinitivo:

- a) El Presidente del Gobierno, *previa deliberación* del Consejo de Ministros, y bajo su exclusiva responsabilidad, podrá proponer la disolución del Congreso [...]. (CE, art.115.1)
- b) [...] En todo caso, regulará: [...]c) la responsabilidad de cada Administración Pública *en caso de incumplimiento* de los objetivos de estabilidad presupuestaria. (CE, art. 135.5c)
- c) La iniciativa, *en caso de no prosperar*, solamente podrá reiterarse pasados cinco años. (CE, art. 143.3)
- d) *De no alcanzarse el acuerdo* a que se refiere el apartado 2.º de este número, el proyecto de Estatuto será tramitado como proyecto de ley ante las Cortes Generales. (CE, art. 151.5º)

CONCLUSIONES

Hoy en día los escritos jurídicos despiertan un gran interés tanto para los propios especialistas de derecho, lingüistas y traductores como para el resto de la ciudadanía. En el centro de la discusión está la democratización del lenguaje jurídico-administrativo criticado por el uso excesivo de tecnicismos y construcciones sintácticas complejas, lo que en muchas ocasiones contradice la *norma* en la lengua moderna. El género administrativo-jurídico se caracteriza por una profunda *tradicón* que está presente, sobre todo, en el discurso jurídico escrito. Para la formación de traductores es imprescindible que ellos conozcan estas peculiaridades necesarias para poder transferir los conceptos de una lengua a otra y redactar correctamente el texto en la lengua terminal. Uno de los ejemplos de la *tradicón* representa el uso específico de los tiempos verbales en las frases condicionales sujeto a la sinonimia sintáctica. No cabe duda de que el concepto de la *norma lingüística* ha sufrido una transformación, sobre todo en relación con los escritos jurídicos. Lo que antes, incluso a mediados del siglo pasado, se consideraba una *norma lingüística* para el estilo jurídico-administrativo, hoy en día se considera una *tradicón* que en muchas ocasiones va en contra de la *norma lingüística* del buen estilo en la lengua moderna, con lo cual, la práctica de seguir la *tradicón* y redactar textos según todas las características propias, puede llevar

a la incoherencia y ambigüedad de la interpretación de su contenido. El gran reto de hoy, tanto para los lingüistas como para los especialistas de derecho que trabajan con los escritos jurídicos, es encontrar un equilibrio entre la *tradición*, necesaria para la sostenibilidad de procesos en el ámbito jurídico-administrativo, y las exigencias actuales de la *norma lingüística* para una comunicación clara y comprensible.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez, M. (1995) *Tipos de escrito III: Epistolar, administrativo y jurídico*. Madrid: Arco/Libros.

Bayo Delgado, J. (1996) La formación básica del ciudadano y el mundo del derecho. Crítica lingüística del lenguaje judicial. *Revista de llengua i Dret*, 25: 51-72.

Bosque, I. (2011) El concepto de la norma lingüística y la tarea de las academias. *Actualidad jurídica Uría Menéndez*, 28: 7-12.

Castellano Alemán, A. (2001) En torno a la variación sintáctica: el problema del significado. *Philologica canariensis*, 6-7: 13-26.

Cobos López, I. (2012) Análisis contrastivo del discurso jurídico español-alemán. *Alfinge. Revista de filología*, 24: 31-54.

Hernando Cuadrado, L. A. (2003) *El lenguaje jurídico*. Madrid: Verbum.

[DRAE] *Diccionario de la lengua española* (2022). Disponible en <https://dle.rae.es/>

Fajardo Aguirre, A. (2011) La norma lingüística del español desde una perspectiva lexicográfica: norma nacional versus norma panhispánica. *Normas. Revista de estudios lingüísticos hispánicos*, 1: 53-70.

Gutiérrez Arconés, D. (2015) Estudio sobre el texto jurídico y su traducción: características de la traducción jurídica, jurada y judicial. *Miscelania Comillas*, 73: 141-175.

Guzmán Ariza, Fabio J. (2012) *El lenguaje de la Constitución dominicana*. Santo Domingo: Editorial Judicial, S.R.L.

Labov, W. (1983) *Modelos sociolingüísticos*. Madrid: Cátedra.

Lara, L. F. (1976) *El concepto de norma en lingüística*. México: el Colegio de México.

Lavandera, B. (1984) *Variación y Significado*, Buenos Aires: Hachette.

Lobato, J. (2007) *Aspectos deontológicos y profesionales de la traducción jurídica, jurada y judicial* [Tesis doctoral], Málaga: Universidad de Málaga.

Martínez Ortega, M^a. Ángeles (1997) El verbo como elemento caracterizador del lenguaje jurídico de siglo XVI. *Anuario de estudios filológicos*, 20: 253-258.

Reyes, G. (1998) *Cómo escribir bien en español*, Madrid: Arco/Libros.

Santiago-Guervós, J. (2001) Lenguaje jurídico y norma. En J. A. Bartol Hernández (ed.) *Nuevas aportaciones al estudio de la lengua española. Investigaciones filológicas* (pp. 287-298). Salamanca: Luso-Española de Ediciones.

Santiago-Guervós, J. (2020) Lengua y discurso en el ámbito jurídico-administrativo. En J. de Santiago-Guervós y L. Díaz Rodríguez (eds.) *Lingüística textual y la enseñanza del español LE/L2* (pp. 206-224), Londres: Routledge.

Seco, M. (1986) *Diccionario de dudas y dificultades de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.

Valderrey, C. (2004) *Análisis descriptivo de la traducción jurídica (francés-español): aportes para su mayor sistematización* [Tesis doctoral]. Salamanca: Universidad de Salamanca, 2004.

Zapata Durán, R. W. y Espino Pichardo, I. (2021) El lenguaje y la Constitución. Expresión e interpretación del texto Constitucional en un Estado democrático. *Revista Inclusiones*, 8: 01-14.

RECURSOS DIGITALES

[En línea 1] *Constitución Española en lectura fácil*. Disponible en https://www.plenainclusion.org/sites/default/files/la_constitucion_espanola_en_lectura_facil.pdf [Consultado el 20 de junio de 2022].

[En línea 2] *Constitución de Argentina en lectura fácil*. Disponible en <http://www.bibliotecadigital.gob.ar/items/show/2645> [Consultado el 20 de junio de 2022].

[En línea 3] RAE. Disponible en <https://www.rae.es/> [Consultado el 14 de septiembre de 2022].

[En línea 4] *Constitución Española 1978*. Disponible en <https://www.boe.es/legislacion/documentos/ConstitucionCASTELLANO.pdf> [Consultado el 15 de septiembre de 2022].

[En línea 5] Disponible en <https://dle.rae.es/tradici%C3%B3n?m=form> [Consultado el 4 de septiembre de 2022].

[En línea 6] *Código de comercio*. Disponible en [https://www.boe.es/eli/es/rd/1885/08/22/\(1\)/con](https://www.boe.es/eli/es/rd/1885/08/22/(1)/con) [Consultado el 4 de julio de 2022].

[En línea 7] Disponible en <https://dle.rae.es/norma?m=form> [Consultado el 4 de septiembre de 2022].

[En línea 8] Disponible en <https://lenguajeadministrativo.com/wp-content/uploads/2013/05/cmlj-recomendaciones.pdf> [Consultado el 19 de junio de 2022].

[En línea 9] Disponible en <https://www.lenguajeclaro Chile.cl/la-importancia-de-una-constitucion-escrita-en-lenguaje-juridico-claro-y-algunas-experiencias-del-derecho-comparado/> [Consultado el 5 de septiembre de 2022].


MORPHOSYNTACTIC ASPECTS OF LEGAL TEXTS IN SPANISH: LINGUISTIC NORM VERSUS LINGUISTIC TRADITION

Abstract. The study has been carried out within the framework of Spanish for specific purposes and focuses on the transformations the concept of *linguistic norm* has undergone in the context of legal texts, as well as on the importance of *linguistic tradition* for the training of future translators. The interpretation and translation of legal texts pose a great challenge due to their lexical and morphosyntactic complexity. The future translator needs to develop both textual competence and extralinguistic competence to be able to correctly interpret the concepts and ideas hidden in the labyrinths of long syntactic passages. The importance of the *linguistic tradition* is exemplified by the analysis of syntactic synonymy in conditional clauses used in the text of the Spanish Constitution adopted in 1978, exploration of which represents a part of the empirical analysis of this research. The theoretical approach is based on the qualitative

method of critical analysis of theoretical literature and focuses on the communicative-discursive approach deployed in the works of Álvarez (1995), Bayo Delgado (1996), Gutiérrez Arconés (2015) and Santiago-Guervós. (2001). The results of the study allow us to conclude that the language of legal writings is changing and a proposal with possible solutions is necessary in order to find balance between the *tradition* and the current *linguistic norm*.

Key words: constitution, norm, legal text, conditional sentences, tradition

Alla Placinska (Dr. philol., profesora titular) trabaja actualmente en la Universidad de Letonia, Riga. Sus intereses académicos incluyen teoría y práctica de la traducción, análisis del discurso político, sociolingüística, contacto de lenguas y culturas.

 <https://orcid.org/0000-0003-1867-0566>

Correo electrónico: alla.placinska@lu.lv

LA REALIDAD VIRTUAL COMO HERRAMIENTA EDUCATIVA EN LE/ELE: ESTUDIO EXPLORATORIO Y PROPUESTA DIDÁCTICA

LARA ISABEL SERÉN RAPOSO

Universidad de Letonia, Letonia

Resumen. La tecnología de la realidad aumentada (RA), la realidad virtual (RV) y la inmersiva (RVI) es una herramienta educativa con muchas posibilidades de explotación, siendo un campo emergente cada vez más usado en diversos ámbitos. En el contexto de la enseñanza lenguas extranjeras (LE) y de español como lengua extranjera (ELE) concretamente, diversos autores defienden que se podría implementar de manera significativa en el aula. El fin de este artículo es presentar una introducción al concepto, recopilar datos significativos de investigaciones previas, introducir diversas aplicaciones y herramientas tecnológicas que proporcionan una experiencia inmersiva en un entorno digital, así como ejemplos de posibles propuestas didácticas basadas en un enfoque comunicativo y conectivista, valorando los aspectos positivos y negativos de su utilización en el aula. Este trabajo, que forma parte de un proyecto de investigación-acción doctoral, se lleva a cabo con vistas a la posterior ampliación del estudio, ya que las expectativas de futuro sugieren dar respuesta a cuestiones sobre el empleo de esta tecnología.

Palabras clave: realidad aumentada, realidad virtual, Español como Lengua Extranjera, tecnología, educación

INTRODUCCIÓN

La educación tradicionalmente suele estar asociada con la presencialidad, y efectivamente así era hasta finales del siglo XIX. En ese momento se produjo una generalización de la educación y tuvo su inicio la educación a distancia, ligada al desarrollo tecnológico y a la nueva realidad en el mundo. Desde entonces y hasta el siglo XXI, el modelo educativo presencial y a distancia han convivido paralelamente, aunque el gran auge del segundo tuvo lugar a principios del siglo XXI con el desarrollo de la web 2.0 dando lugar al aprendizaje semipresencial. Durante estos últimos años, debido a los grandes avances tecnológicos, se puede hablar de un posible nuevo modelo: el semipresencial en Realidad Virtual o RV en adelante (Herrera, 2018).

En cuanto a esta tecnología en concreto, es de necesidad conocer su diversa tipología para poder ser capaces de sacar su máximo potencial según las

necesidades educativas concretas. La RV ofrece una experiencia que coloca al usuario en un entorno de realidad simulada donde poder interactuar y explorar como si se estuviese en el lugar y presenta diferentes tipologías: la Realidad Aumentada (RA), que mezcla elementos virtuales y reales y se basa en el entorno real; la Realidad Virtual no inmersiva (RV), que usa un simulador mediante el ordenador; la Realidad Virtual semi inmersiva, que es una combinación de RV y RA y utiliza simulaciones de holografía; y la Realidad Virtual Inmersiva (RVI), la cual requiere de un ordenador y gafas 3D generando un entorno 100% virtual.

La tecnología, por lo tanto, ha marcado indudablemente un antes y un después en muchos campos, y el educativo es uno de ellos. En este sentido, la RV se considera una técnica emergente que ha supuesto una revolución y que se está explotando cada vez más. No obstante, no ha sido tan utilizada en el campo de la enseñanza a pesar de las posibilidades que ofrece (Bailenson, Yee, Blascovich, Beall, Lundblad y Jin, 2008). En la actualidad, los discentes requieren de una enseñanza dirigida a alcanzar los objetivos y a adquirir las competencias del currículo educativo, pero al mismo tiempo necesitan que su formación les capacite para afrontar los retos que les presenta la sociedad digital. En este contexto, es necesario apuntar que la RV ha redefinido los conceptos de *e-learning* y *blended learning*, íntimamente relacionados con la enseñanza en entornos virtuales, y en este sentido, está vinculada con el conectivismo:

Estas herramientas tecnológicas pueden potenciar una variedad de áreas disciplinares, teniendo una especial relevancia aquellas que permiten la masividad, como son el entretenimiento, la comunicación y la educación *online*. Esto abre paso a sistemas masivos que permiten a las personas experimentar o diseñar estrategias para acceder a una variedad de recursos y fuentes de información que no solo abordan lo racional, sino que permiten explorar la emocionalidad enmarcada en la sociedad de la información. Es en este marco de acción en donde estas tecnologías y su aplicación educativa se vinculan con la teoría del aprendizaje conectivista (Oliveros y Núñez, 2020: 51).

Asimismo, el fin principal en la enseñanza-aprendizaje de cualquier lengua es alcanzar unos objetivos que responden a desenvolverse en una situación de interacción, donde se necesita de procesos de comunicación y, consecuentemente, en este entorno el conectivismo está indudablemente ligado al método comunicativo (Herrera, 2011). 'El enfoque comunicativo ha evolucionado, se ha adaptado a las nuevas circunstancias y ha adoptado nuevos rostros, y con ellos han surgido nuevas posibilidades en sinergia con las tecnologías (Pacheco, 2021: 15).

1 ESTUDIOS PREVIOS

En el contexto de la enseñanza de lenguas extranjeras (LE) y en concreto de español como lengua extranjera (ELE), en general la tecnología, como uno de los ejes principales de la globalización, y específicamente la aplicada a la

RV se podría implementar de manera significativa como se ha plasmado en varios estudios e investigaciones centrados en sopesar los beneficios de diversas herramientas de RA/RV aplicadas a la enseñanza de lenguas en diversos niveles. Los objetivos de este trabajo son, en consecuencia, contextualizar el estado de la cuestión en la actualidad, explorar la aplicabilidad de la RV en el aula como instrumento educativo estudiando diferentes casos de uso, profundizar en esta tecnología de manera que aporte una mejora en las competencias de los aprendices y también de los docentes (Torres, 2018) y valorar diversas herramientas tecnológicas en la enseñanza de ELE. Para ello, la metodología usada es la lectura crítica de fuentes teóricas, el análisis y la síntesis de diversos materiales, así como el método del estudio de caso y el método comparativo.

La bibliografía en este ámbito no es especialmente extensa, dado que esta tecnología es de bastante reciente aplicación a nivel educativo en la enseñanza de LE/ELE. Sin embargo, existen algunos estudios e investigaciones que han aportado datos cualitativos significativos sobre la cuestión del uso de diversas herramientas tecnológicas en ELE en los últimos años, en ellos se han obtenido resultados positivos para los estudiantes en varios aspectos y competencias.

De entre los análisis realizados en este ámbito que investigan sobre diferentes tipos de RV es de interés resaltar a modo sintetizado las siguientes conclusiones obtenidas.

En primer lugar, se comprobó que la utilización de la realidad aumentada aplicada en los niveles A1-A2 del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCERL) (En línea 1) potencia la transversalidad, el desarrollo sostenible y hace los contenidos más manejables y dinámicos (Carballal, 2015).

En segundo lugar, la realidad virtual, desarrollando un modelo de aprendizaje mixto tradicional y virtual, resultó en un cambio significativo en la percepción de la lengua por parte de los alumnos, una mayor participación y un aumento de la facilidad de uso con un impacto positivo en el aprendizaje (Collado, 2017).

En tercer lugar, el uso de la realidad virtual adaptada, con el objetivo de reducir la distancia social entre estudiantes y hablantes nativos y estableciendo dos grupos de control (uno aprendizaje tradicional vs. otro con experiencia de RV), evidenció una mejora en la adaptación a la cultura de la L2 y una mayor efectividad de la práctica con RV en comparación con la tradicional (Zimotti, 2018).

Por último, con el fin de actualizar propuestas metodológicas y estableciendo un modelo de enseñanza combinando RVI y metodología de clase invertida con dos grupos de control, RVI con gafas (*Facebook Spaces*) vs. videocámara (videoconferencia *Openmeetings*), el uso de la realidad virtual inmersiva obtuvo resultados que indicaron altos niveles de presencia social en los participantes, la importancia de elementos paraverbales en la interacción, la funcionalidad de las herramientas intuitivas, el fomento del trabajo colaborativo y una inmersión total en el aprendizaje (Herrera, 2018).

2 APLICACIONES Y PROGRAMAS DE RV EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS

Cabe mencionar que estas aplicaciones han sido elegidas debido a su alto potencial de aplicación en el aula, gran versatilidad y sencillo manejo, si bien existen otras herramientas virtuales fácilmente utilizables dependiendo de los contenidos que se quieran trabajar, como por ejemplo el *Aula Virtual del Museo Arqueológico Nacional* o el *Museo Virtual de la Alhambra*.

Primeramente, es necesario tener en cuenta que, para mayor significatividad, las diferentes herramientas tecnológicas han de estar perfectamente integradas en el programa o currículo del curso de manera que respondan a alcanzar los objetivos generales y específicos establecidos. Se pueden basar en los manuales de texto que siguen el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC) (En línea 2) de forma que sean un recurso de apoyo. En lo referente a aplicaciones y plataformas específicas en el contexto del aula de LE/ELE, es necesario previamente determinar la temática o elementos didácticos materia de estudio para posteriormente elegir la herramienta que mejor se adapte a las necesidades de la situación de enseñanza-aprendizaje.

Para trabajar contenidos socioculturales una de las aplicaciones educativas más interesantes basada en la realidad virtual es *Google Expeditions*. Es gratuita y tiene el objetivo de enseñar a través de recorridos virtuales que están desarrollados a partir de imágenes en 3D, con descripciones detalladas, puntos de interés e incluso con preguntas sugeridas para poder integrar fácilmente al temario. Para una mayor inmersión, esta herramienta se puede complementar con *Google Cardboard*, gafas de RV hechas de cartón.

Otro programa para trabajar diversas destrezas es *Mondly VR*, una de las plataformas de aprendizaje de idiomas más populares, en el cual se puede escoger el contexto situacional y entablar diálogos virtuales para desarrollar habilidades conversacionales. Una de las aplicaciones más recientes específicamente de este programa y diseñada para estudiar un nuevo idioma es *Mondly AR*. La primera para el aprendizaje de lenguas que utiliza la realidad aumentada y *chatbots* con reconocimiento de voz, proporciona clases virtuales y conversaciones útiles. Consiste en un profesor virtual que desarrolla conversaciones con el idioma que elija el usuario, procesando un idioma hablado, ofreciendo retroalimentación instantánea y contestando en diferentes espacios virtuales. Para una experiencia más inmersiva, esta herramienta permite a los estudiantes interactuar con los distintos elementos virtuales. Este programa ha sido empleado en una investigación didáctica de enseñanza de ELE en estudiantes angloparlantes, dando como resultado un mayor involucramiento en el aprendizaje y una mejora de las competencias comunicativas (Imbachi, 2022).

Otra herramienta es *ImmerseMe*, un programa para trabajar la competencia comunicativa de una le que cuenta con una versión gratuita donde es posible escoger el nivel y el tema, la habilidad que se quiera practicar y el modo

(pronunciación, escritura, ortografía, traducción o inmersión). Proporciona también léxico esencial, ejemplos y la posibilidad de trabajar en realidad virtual inmersiva con gafas 3D.

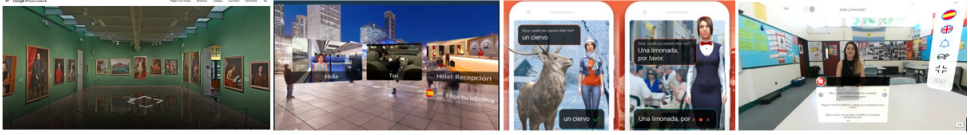


Figura 1 Imágenes de Google Expeditions, Mondly Learn Languages VR, Mondly AR e ImmerseMe

3 PROPUESTAS DE ACTIVIDADES DIDÁCTICAS

Se presentan dos ejemplos de propuestas didácticas para diferentes niveles basados en libros de texto utilizando diversas herramientas de realidad virtual mencionadas en el apartado anterior.

Como primer ejemplo para estudiantes principiantes de niveles iniciales (A1-A2) de ELE, se toma como referencia el manual *Nuevo Ven 1*, concretamente la unidad didáctica número 7 que trata el tema de las compras. La propuesta de actividad complementaria con la aplicación *ImmerseMe* consiste en trabajar la pronunciación, además de repasar el léxico y las estructuras gramaticales referidas en dicha unidad. Antes de iniciar la lección, el programa da la opción de escoger el modo de trabajo y de previsualizar el texto de la unidad dependiendo de la elección hecha, así como vocabulario clave, consejos gramaticales a modo de resumen y posibles estructuras de respuesta conversacionales. Así mismo, el alumno puede descargar toda esta información.

Al empezar, se seleccionará el nivel de precisión (fácil, medio o fluido) y la extensión de esta (normal o reducida). En este ejemplo de propuesta se trabaja la pronunciación, por lo que, una vez iniciada la lección, el estudiante en un entorno virtual deberá escoger entre diversas opciones de respuesta, podrá escuchar audios, grabar su propia contestación e ir avanzando en la conversación (dependiendo del modo seleccionado las opciones difieren).

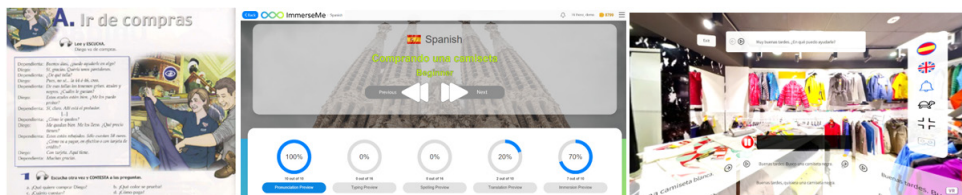


Figura 2 Imágenes de la propuesta nº 1, manual y aplicación

Como segunda propuesta de actividad didáctica, para estudiantes de nivel intermedio (B2) se toma como referencia el manual *Español En Marcha 4*, concretamente el apartado de contenidos culturales de la unidad 7 para trabajar sobre el tema de Barcelona y Antoni Gaudí. La propuesta de actividad complementaria con la aplicación *Google Expeditions* consiste en hacer un recorrido virtual por Cataluña y algunos de los lugares más importantes asociados al artista, cada uno de ellos con información adicional y curiosidades, con el fin de ampliar los contenidos de la unidad dando lugar a diversas subtarefas de comprensión lectora, audiovisual, expresión oral y otras.

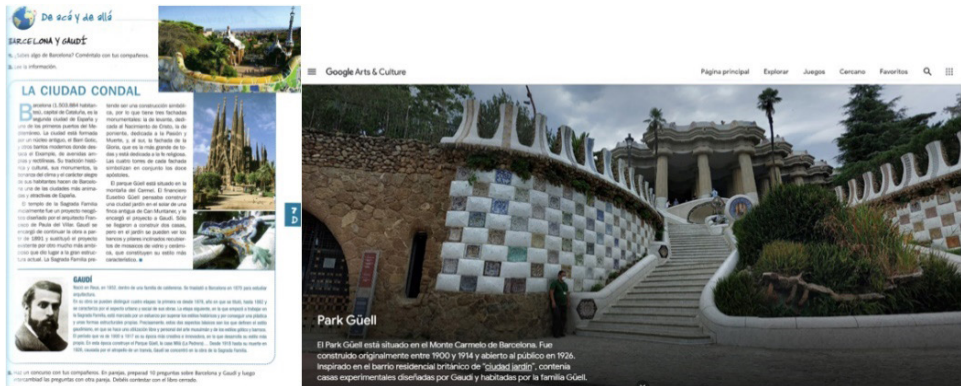


Figura 3 Imágenes de la propuesta nº 2, manual y aplicación

CONCLUSIONES

Los estudios que se han llevado a cabo en el ámbito de aplicación de RA/RV en la enseñanza de ELE, entre los que se encuentran los mencionados en los apartados anteriores, han generado resultados positivos sobre el uso de esta tecnología en el aula en lo que respecta a las competencias de los alumnos, como las transversales, y a los factores individuales del aprendizaje, como el aumento de la motivación y la atención.

Entre las ventajas generales que se pueden destacar al utilizar aplicaciones de RV en la enseñanza es importante mencionar el concepto de hacer de la tecnología uno de los ejes vertebrales de la enseñanza de lenguas, dado su progresivo desarrollo e integración en la educación en general; la posibilidad de interacción tanto de forma síncrona como asíncrona; la interacción en tiempo real entre los alumnos y lo virtual dando lugar a una sensación de inmersión de los estudiantes; el fomento de una mayor autonomía y libertad para el estudiante incentivando el aprendizaje autónomo, promoviendo la autoevaluación y la resolución

de problemas; y la inclusión de recursos educativos que ayudan a definir y actualizar las actividades del currículo.

Mediante la utilización de la RV los estudiantes se encuentran ante un proceso de *aprender haciendo*, en la medida en que interactúan con los contenidos a la vez que realizan un ejercicio dinámico y lúdico, de la misma manera que alguien se sumerge en una realidad virtual cuando se entretiene con una aplicación móvil o con un videojuego. En este sentido el alumno se halla inmerso en la experiencia y simultáneamente en el contenido.

No obstante, también cabe citar algunas de las desventajas que se pueden presentar, como la limitación de conexión a la red, el costo del equipamiento en algunos casos (guantes, visores, etc.), las habilidades digitales de los educadores y que, actualmente, solo algunas de las aplicaciones o plataformas de RV son gratuitas, debido esto a su demanda, especificidad y desarrollo hasta el momento.

En conclusión, es fundamental resaltar la versatilidad de estas plataformas y su ilimitada utilidad en el contexto de la enseñanza de lenguas, ya que se pueden adaptar los contenidos y actividades según necesidad y utilizar diferentes medios para ello, ya sea un ordenador, una Tablet o un teléfono móvil.

Como desafío en este ámbito para los docentes está establecer la manera en la que incorporar estas tecnologías de manera significativa y los diferentes procedimientos para ello, sin olvidar que en un panorama cercano, tal y como se ha comprobado en los últimos años, estos se convertirán en los recursos de enseñanza-aprendizaje más comunes; utilizar juegos virtuales, actividades didácticas simuladas o interactuar con un avatar en la red son ya prácticas frecuentes, usadas algunas por docentes en diversos ámbitos.

Asimismo, la creciente importancia de la tecnología en la educación y las expectativas de futuro de la RV en la enseñanza sugieren futuras investigaciones enfocadas a su empleo por parte de los profesionales del campo de la enseñanza de lenguas, ya que como herramienta estimuladora del aprendizaje plantea importantes retos a las instituciones educativas a corto plazo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bailenson, J. N., Yee, N., Blascovich, J., Beall, A. C., Lundblad, N. y Jin, M. (2008) The Use of Immersive Virtual Reality in the Learning Sciences: Digital Transformations of Teachers, Students, and Social Context. *The Journal of the Learning Sciences*, 17: 102–141. Disponible en <https://stanfordvr.com/mm/2008/bailenson-IVE-learning.pdf> [Consultado el 10 de abril de 2022].

Carballal, C. M. (2015) *La realidad aumentada* en el aula de E/LE. *Layar* como herramienta dinamizadora e interactiva. *Foro de Profesores de E/LE*, 11: 35-44. Disponible en <http://hdl.handle.net/10550/65392> [Consultado el 14 de abril de 2022].

Herrera Jiménez, F. J. (2011) Aprendizaje en red y actividades digitales significativas. *MOSAICO*

Revista para la Promoción y Apoyo a la Enseñanza del Español, 28: 4-7. Disponible en <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/15009/19/0> [Consultado el 20 de junio de 2022].

Imbachi Rojas, Y. J. (2022) *Lección didáctica del curso español II aplicando la herramienta Mondly como plataforma de realidad aumentada para la práctica de las competencias comunicativas del idioma español en los estudiantes de K12 del Colegio Halifax County High School*. Halifax: Universidad Nacional Abierta y a Distancia. Disponible en <https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/47664/Yjimbachir.pdf?sequence=3&isAllowed=y> [Consultado el 30 de abril de 2022].

Oliveros-Castro, S. y Núñez-Chaufleur, C. (2020) Posibilidades educativas de la realidad virtual y la realidad combinada: una mirada desde el conectivismo y la bibliotecología. *Revista Saberes Educativos*, 5: 46–62. Disponible en <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2020.57783> [Consultado el 25 de noviembre de 2022].

Pacheco Martínez, E. R. (2021) *El aula metatópica: las TAC en la enseñanza de ELE*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Enseñanza para Extranjeros. Disponible en <http://librosoa.unam.mx/handle/123456789/3305> [Consultado el 18 de abril de 2022].

Torres Cubillos, Y. F. (2018) Realidad aumentada como estrategia de aprendizaje. *Enseñanza del español, interculturalidad y pensamiento crítico en el marco del Simposio Internacional de Educación Rielec Educación, Diversidad, Lengua Y Cultura*. 188-246. Disponible en <https://redipe.org/wp-content/uploads/2019/04/Libro-simposio-redipe-new-york-2018.pdf> [Consultado el 20 de abril de 2022]

Zimotti, G. (2018) *Virtual Reality Training: Reducing Social Distance Abroad and Facilitating Spanish Second Language Acquisition*. Alabama: ProQuest. Disponible en <https://www.proquest.com/dissertations-theses/virtual-reality-training-reducing-social-distance/docview/2189072178/se-2?accountid=14609> [Consultado el 15 de abril de 2022].

RECURSOS DIGITALES

[En línea 1] *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*. Disponible en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf [Consultado el 10 de abril de 2022].

[En línea 2] *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Disponible en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/ [Consultado el 10 de abril de 2022].

RECURSOS DE ANÁLISIS EMPÍRICO

Aula Virtual del Museo Arqueológico Nacional. Disponible en <https://manulavirtual.es/#/intro> [Consultado el 14 de abril de 2022].

Castro Viúdez, F., Rodero Díez, I. y Sardinero Franco, C. (2016) *Español en marcha 4*. Madrid: S.G.E.L.

Castro, F., Marín, F., Morales, R. y Rosa, S. (2003) *Nuevo ven 1. Libro del alumno*. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía.

Google expeditions. Disponible en <https://artsandculture.google.com/project/expeditions> [Consultado el 15 de abril de 2022].

ImmerseMe. Disponible en <https://immerseme.co/> [Consultado el 16 de abril de 2022].

Mondly VR. Disponible en <https://www.mondly.com/vr> [Consultado el 16 de abril de 2022].

Mondly AR. Disponible en <https://www.mondly.com/ar> [Consultado el 17 de abril de 2022].

Museo Virtual de la Alhambra. Disponible en <https://www.alhambra-patronato.es/wp-content/uploads/visitas-virtuales/museo2020/index.html> [Consultado el 10 de abril de 2022].

THE VIRTUAL REALITY AS EDUCATIONAL TOOL IN FL/SFL: EXPLORATORY STUDY AND DIDACTIC PROPOSAL

Summary. The technology of augmented reality (AR), virtual reality (VR) and immersive one (IVR) is an educational tool of versatile application, being an emergent reality increasingly used in diverse fields. In this regard, various authors highlight its great didactic potential and, in the context of Foreign Languages (FL) and specifically Spanish Foreign Language (SFL) teaching, scholars claim its implementation in the classroom as very significant. The aim of this article is to present a chronology and introduction to the concept, to compile significant data about previous investigations, to explain applications and technological tools which provide an immersive experience in a digital environment, as well as to give examples of feasible didactic proposals based on the communicative and connectivity approach, estimating the positive and negative aspects of its use in the classroom. This research, being part of a PhD research project, is carried out with a view to broaden the study, since the future prospects posit fulfilling the demands emerging from the technological development.

Key words: augmented reality, virtual reality, Spanish Foreign Language, technology, education

Lara Isabel Serén Raposo (Máster en Lingüística Aplicada, doctoranda en Filología (UNED), lectora) trabajó en la Universidad de Letonia y actualmente trabaja en la Universidad Vest de Timisoara, Rumanía. Sus intereses de investigación incluyen las nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza-aprendizaje de lenguas, en concreto de ELE. Correo electrónico: lseren1@alumno.uned.es

LA LENGUA DEL TURISMO EN LA ERA DE LA TRANSFORMACIÓN DIGITAL: EL LÉXICO EN EL ÁMBITO DEL TURISMO CULTURAL Y SU ENFOQUE EN LA SOSTENIBILIDAD

ISABEL SERRA PFENNIG

Universitat de les Illes Balears, España

Resumen. La innovación del turismo como actividad profesional ha favorecido al desarrollo y mejora de las tecnologías turísticas. Los estudios de Calvi, entre otros investigadores, han dado como resultado la creación de un léxico especializado en el cual los anglicismos y otros neologismos son una fuente importante del léxico del turismo en torno al lenguaje del turismo. Se ha efectuado este estudio desde nuestro entorno, las Islas Baleares, como destino turístico inteligente. También se han analizado algunas de las terminologías asociadas al turismo sostenible que definen un tipo de turismo y con ello contribuir al estudio sobre el impacto de la digitalización en el léxico de este sector.

Palabras clave: lengua del turismo, transformación digital, léxico del turismo, sostenibilidad

INTRODUCCIÓN

El objetivo de este estudio consiste en realizar unas reflexiones sobre la lengua del turismo como *lengua de especialidad*. Como consecuencia del enorme impacto que ha tenido la digitalización en el sector turístico, todo ello, ha contribuido en la formación de nuevos neologismos y como resultado ha dado lugar a una gran variedad léxica. Además de determinadas tipologías en el entorno del turismo sostenible, se ha analizado la evolución del léxico del turismo en la era de la transformación digital y en qué medida los recursos digitales han cambiado el paradigma de la investigación turística.

1 RELACIÓN ENTRE LA LENGUA DEL TURISMO COMO LENGUA DE ESPECIALIDAD VERSUS EL LÉXICO EN COMÚN

En las últimas décadas ha evolucionado considerablemente el léxico en torno al turismo debido a varios factores. Por una parte, a la globalización que ha obligado a generar un cambio en el discurso del turismo y por otra, a las nuevas necesidades sociales como los contactos interculturales, los movimientos migratorios y en mayor medida la internacionalización del mundo laboral. Esta demanda

ha impulsado un considerable crecimiento tanto en la demanda del aprendizaje de las lenguas a nivel comunicativo como en el contexto de las *lenguas de especialidad*. La continua evolución y la diversificación de los diferentes campos semánticos en relación a las lenguas de especialidad ha suscitado un importante impulso a su estudio y aprendizaje.

Según la Organización Mundial de Turismo:

El turismo cultural es un tipo de actividad turística en el que la motivación esencial del visitante es aprender, descubrir, disfrutar y consumir los atractivos/productos materiales e inmateriales de un destino turístico. Estos atractivos/productos guardan relación con un conjunto de elementos materiales, intelectuales, espirituales y emocionales distintivos de una sociedad, entre ellos las artes y la arquitectura, el patrimonio histórico y cultural, el patrimonio gastronómico, la literatura, la música, las industrias creativas y las culturas vivas, con sus estilos de vida, sistemas de valores, creencias y tradiciones. (En línea 1)

En lo que respecta a la lengua del turismo, éste se enmarca en una tipología de léxico heterogéneo y que parte de las distintas fuentes del saber. Ejemplo de ello, se han localizado conceptos que van desde la economía, pasando por la geografía, la historia, la antropología, la sociología, la gastronomía, entre muchas otras áreas del conocimiento. Una lengua cuya evolución léxica se ha visto enormemente enriquecida por los neologismos, sin que ello le haga perder su identidad al estar dotada de un lenguaje estándar, pues es en el léxico donde se establecen las diferencias como veremos en este trabajo.

También es necesario señalar que algunos lingüistas disienten a la hora de considerar la lengua del turismo como una *lengua de especialidad* dado que, como toda lengua, se basa en unas estructuras fonéticas, gramaticales y léxicas propias de cualquier lengua natural. Es indudable que, la lengua del turismo además de poseer estas mismas características ofrece una gran variedad léxica que le confiere un estatus de hibridismo debido a los componentes que la forman adquiriendo así una fisonomía propia.

Tal y como ha analizado Calvi (2021) en cuanto a las *lenguas de especialidad* (LE), llamadas también *lenguajes para (o con) fines específicos*, entre otras denominaciones, son variedades funcionales de la lengua que se han desarrollado históricamente como instrumentos de comunicación en un determinado ámbito científico o profesional (Calvi, 2021: 15).

Sin embargo, las *lenguas de especialidad* dependen siempre del avance del proceso científico, hecho que se ha observado en investigaciones sobre los diferentes campos del saber. Tanto la biología, la física, la química, la medicina, la informática, la economía, entre muchas otras especialidades, disponen de un lenguaje específico que les confiere la denominación de *lenguas de especialidad*.

2 EVOLUCIÓN LÉXICA EN LA TERMINOLOGÍA TURÍSTICA

Uno de los más exhaustivos artículos sobre la evolución del turismo viene de la mano de la citada autora, Calvi (2016), quien elaboró un estudio muy específico entre el *Léxico de especialidad y lengua del turismo* donde expone una clasificación muy exhaustiva del lenguaje del turismo, diferenciándolo en *macroáreas* y en *microáreas*. Como resultado, entre muchas otras clasificaciones, en su estudio distingue:

- 1 El *léxico del turismo* propiamente dicho, es decir, el léxico creado por los expertos (estudiosos, economistas, profesionales del turismo etc.) para enfocar el fenómeno del turismo, describir sus flujos, realizar su gestión; y
- 2 El *léxico de los textos turísticos*, que comprende el amplio caudal de términos relacionados, usos especiales del léxico general, etc.), (Calvi, 2016: 193-194). En el último lustro, los estudios de Calvi han servido de puente para poder seguir investigando el *lenguaje turístico* como *lengua de especialidad*.

Calvi prosigue su discurso diferenciando, entre muchas otras clasificaciones, una ingente cantidad de contenidos léxicos basándose en estudios anteriores en los que se observan cuatro grandes sectores: *el viaje y los seguros, el alojamiento, la gastronomía y el recreo* y las industrias del *ocio*, entre las que destacan las visitas al patrimonio cultural (arte y cultura) [...]. A su vez, este léxico viene diferenciado por otros dos subapartados: la *gestión* y el *márketing* (Calvi, 2016: 191-192).

Hecha la distinción de las *macroáreas* en lo que al léxico del turismo respecta, se ha incidido en las tipologías del turismo existentes ya que es un léxico cada vez más actualizado e innovador, todo ello, debido principalmente a un cambio de paradigma, fundamentado por una sucesión de hechos relacionados con el disfrute y las necesidades comunicativas del turista.

Cada vez con mayor frecuencia se aboga por un turismo más respetuoso con el medio ambiente. Lo que hace unos años suponía un recurso rígido y masificado (que si bien produjo un crecimiento cuantitativo a escala mundial), actualmente la demanda se encuentra en un momento más cualitativo (Arrom, 2020: 419). En la actualidad se dispone de nuevas definiciones en la clasificación de modos o formas de turismo fomentadas por la nueva información turística que tenemos a nuestro alcance, bien sea por medios tradicionales como son las guías de turismo, bien a través de internet. Así puntualiza Calvi:

Para limitarnos al léxico, cabe recordar, que toda la información turística elaborada desde un destino turístico en la lengua (o lenguas) normalmente utilizada (s) en él deberá tener en cuenta la necesidad de hacer comprensible al visitante las palabras clave que se relacionan en los diferentes aspectos culturales (Por ej., en la alimentación, en el folclore, etc.), sobre todo cuando no son muy conocidos. A estos efectos pueden

emplearse distintas estrategias, desde sintéticas definiciones o descripciones a glosas explicativas más o menos extensas, como se ve en los recuadros que a menudo incluyen las guías de viaje y que, en la *web*, se convierten en hipervínculos. (Calvi, 2019: 75)

3 UN ENFOQUE EN LOS VALORES DE LA SOSTENIBILIDAD

Han transcurrido muchos años desde la *Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y desarrollo* (1992) en Rio de Janeiro denominada también la *Cumbre de la Tierra* o la *Cumbre de Río*. El resultado de tan importante evento fue '[...] aplicar políticas más acordes con los principios básicos del desarrollo sostenible' (Valdés Peláez, citado en Buendía y Colino, 2001: 23). Unos años más tarde le seguiría la *1 Conferencia Mundial para el Turismo Sostenible*, celebrada en 1995 en Lanzarote, espacio donde ya se había desarrollado el turismo sostenible y respetuoso con el medio ambiente gracias al artista César Manrique (1919-1992), quien dedicó su obra de arte a la defensa de los valores medioambientales. Uno de los muchos acuerdos fue que 'toda mejora de desarrollo turístico debe repercutir de forma efectiva en la mejora de la calidad de vida de la población e incidir en el enriquecimiento cultural de cada destino' (Valdés Peláez, 2001: 27).

Se han sucedido muchos eventos y acciones orientadas a proteger las zonas y los espacios más vulnerables, tanto desde el punto de vista medioambiental, como cultural. Este principio básico dio un giro a la política en cuestiones de sostenibilidad impulsando pautas de investigación, difusión, información y apostando por tecnologías turísticas que hicieran un mundo más ecológico.

Otro de los muchos principios que influye directamente en nuestro entorno más cercano es la *protección de zonas sensibles* tanto en el Mediterráneo, el Báltico, los Alpes y en general las zonas costeras.

Todo ello ha originado un cambio de paradigma en el sector turístico de tal manera que se va considerando el valor ecológico un punto esencial a tener en cuenta ante cualquier actividad turística. La sociedad está cada vez más concienciada y sensibilizada por la protección del entorno, razón por la cual se ha generado una demanda de actividades turísticas en espacios naturales, donde domina lo ecológico y lo sostenible, además de la conservación del patrimonio cultural (Buendía y Colino, 2001). Detalla Valdés Peláez en su artículo: *Turismo, desarrollo y sostenibilidad* que:

El turismo tendría que contribuir al desarrollo sostenible integrándose en el entorno natural, cultural y humano, debiendo respetar los frágiles equilibrios que caracterizan a muchos destinos turísticos, en particular las pequeñas islas y áreas ambientales sensibles. (Valdés Peláez, 2001: 26)

4 TIPOLOGÍAS DE TURISMO (SOSTENIBLE)

En las últimas investigaciones, y como resultado de todo este proceso, se han consensuado terminologías asociadas al turismo sostenible con denominaciones como *turismo ecológico* o *ecoturismo*. Estos términos se componen de determinadas unidades léxicas con características comunes y que definen un tipo de turismo. Estos serían ejemplos extraídos de voces documentados en el corpus COMETVAL: *turismo de bienestar*, *turismo de salud* (o *de salud y bienestar*), *turismo de ocio*, *turismo de aventura*, *turismo activo*, *turismo deportivo*, *turismo recreativo*, *turismo rural*, *turismo comarcal*, *turismo étnico* (o *etnoturismo*), *turismo micológico* (o *micoturismo*), *turismo ornitológico*, *turismo astronómico*, *turismo náutico* o *marinero*, *turismo termal*, *turismo cultural*, *turismo urbano*, *turismo religioso*, *turismo familiar*, *turismo alternativo*, *turismo slow*, (Estornell, 2016: 2012).

Tal y como señala Estornell Pons: ‘Entre el *turismo ecológico*, el *turismo activo* y el *turismo de salud y bienestar* puede advertirse un componente común relacionado con el valor de la naturaleza y lo natural y el del bienestar físico y psíquico de la persona [...]’. (Estornell, 2016: 112).

Aun así, a veces es difícil diferenciar las unidades léxicas que son muy afines. Basándonos en el estudio de Mapelli (2012), por ejemplo, entendemos como *turismo sostenible* el que ‘se propone optimizar los recursos del ambiente, conservando la biodiversidad; respetar la autenticidad sociocultural de la comunidad receptora, además de muchas otras premisas’ (Mapelli, 2012: 28).

Mientras que la frontera entre *turismo ecológico* o *ecoturismo* y *turismo responsable* es muy parecida, estando ambos incluidos en la unidad léxica de *responsabilidad*. El primero ‘se trata de un viaje responsable realizado en áreas naturales con el objetivo de respetar el ambiente [...]’ (Mapelli, 2012: 98). El segundo ‘fomenta una interacción positiva entre industria turística, viajeros y comunidades receptoras’ (Canestrini, 2004; Mapelli, 2012: 98).

5 EVOLUCIÓN DEL LÉXICO TURÍSTICO EN LA TRANSFORMACIÓN DIGITAL

El léxico del turismo ha avanzado de forma considerable desde el uso de las TICs (Tecnologías de Información y la Comunicación). Se han convertido en un soporte fundamental que ha revolucionado el léxico del turismo.

Sin ninguna duda, se han generado en los últimos años cambios sustanciales tanto en la *gestión*, como en la *logística*, la *distribución* y el *marketing* tal y como ha apostado la OMT y el consumo de plataformas digitales, redes sociales, sistemas de posicionamiento global, además de otras tecnologías afines, englobados en nuevos servicios multimedia interactivos condicionado todo ello por las nuevas exigencias tanto del mercado como de la sociedad.

En lo que respecta al turismo las TICs se han convertido en herramientas indispensables en este sector. En este artículo se presenta un análisis de las

posibilidades léxicas en el ámbito del turismo cultural en el uso de las herramientas digitales. Para ello hemos realizado una recopilación de las herramientas digitales que visibilizan los contenidos del turismo cultural en nuestro entorno, aportando un indicativo:

Dentro de esta modalidad, un aspecto primordial del turismo es la correcta planificación tanto de los espacios naturales como culturales. Hemos podido comprobar, como veremos en el ejemplo, que los Sistemas de Información Geográfica (SIG) son fundamentales para la geolocalización de un espacio determinado, en este caso de las Islas Baleares. En un principio, era una herramienta básica para los geógrafos, pero se ha convertido en una herramienta interdisciplinaria para una gran diversidad de materias, incluso para conformar el léxico del turismo. La posibilidad de almacenamiento, extracción y análisis de datos, favorecen la comunicación tal y como lo define Jairo Álvarez:

La imagen global que puedan tener los individuos de un lugar es el producto de la información que hayan adquirido en el pasado a través de un conjunto de filtros que están relacionados con las fuentes de información y con factores culturales y psicológicos. (Álvarez, 2015: 25)

El uso de las geotecnologías es sin duda, una herramienta cada vez más sofisticada y eficiente para tener mejor accesibilidad a los espacios deseados y a su vez permite un desarrollo más sostenible. Además, se pueden evitar esperas, aglomeraciones, etc. Este medio de comunicación, permite de manera correcta conocer y disfrutar de los recursos turísticos naturales e histórico-culturales de un lugar.

A modo de ejemplo, nos referiremos aquí a un trabajo de innovación docente que ha tenido lugar durante el mes de abril de 2022 en el marco de la *IV edición de innovación educativa* efectuado por un grupo de investigadores de la UIB en que se ha implementado, creando un itinerario natural y cultural a través de las geotecnologías, donde con su práctica no solo obtenemos los espacios localizados en alta definición, sino también la posibilidad de acceder a ellos con realidad aumentada. La creación de itinerarios naturales y culturales con el uso de las geotecnologías tiene el objetivo de sensibilizar al alumnado para fomentar el conocimiento patrimonial con la finalidad de potenciar un turismo sostenible y de calidad además de desarrollar itinerarios culturales y naturales virtuales enfocados al patrimonio de las Islas Baleares.

5.1 CREACIÓN DE RECURSOS DIGITALES EN EL ÁMBITO DEL LÉXICO DEL TURISMO

Las nuevas tecnologías han cambiado la forma de viajar del turista, modificando sus costumbres, al pasar del texto escrito al ciberespacio, y surgir así nuevas formas de comunicación en las que la interactividad actúa de forma decisiva en el comportamiento del individuo. El turista actual no solo está más informado, sino que es capaz de crear su propio itinerario sin necesidad de recurrir a un

intermediario. Al tener más información práctica puede organizar mejor el viaje según sus necesidades, así es como lo detalla Mapelli ‘mediante su hiperconectividad y su participación en las redes sociales y en las comunidades de viajeros, llega a poner en tela de juicio el discurso de los expertos’ (Mapelli, et al., 2017).

La información interactiva, en el ámbito del turismo está caracterizada por las preferencias de los turistas que se ven estimulados al encontrar en la red una diversidad de información al alcance de todos. Se han desarrollado *blogs*, *big data*, *redes sociales*, *realidad virtual o aumentada*, y toda clase de *apps* que gestionan el sector turístico con la finalidad de que esta innovación turística sea más atractiva para el cliente y más sostenible tanto desde el punto de vista económico, social y ambiental.

El lenguaje del turismo cultural presenta *per se* una gran variedad léxica. En la actualidad vemos donde *bloggers* graban y comparten sus experiencias y ofrecen consejos y recomendaciones fomentando el turismo cultural.

Para el objeto de esta investigación se ha realizado un seguimiento de fuentes informáticas aunando un análisis del conjunto de herramientas representativas en el ámbito del turismo cultural en las Islas Baleares. Por ello, primero se han realizado y compilado unos textos en formato electrónico.

En primer lugar, como metodología a seguir se ha realizado una primera búsqueda de términos por medio de un programa de gestión terminológica denominado *Terminus. Ges Term.* Es un gestor de terminología que facilita las tareas principales asociadas al trabajo terminológico: creación de fichas terminológicas y de diccionarios que las contengan, mantenimiento de la información asociada a las fichas y a los diccionarios, búsquedas avanzadas y gestión de listados imprimibles. El grupo de investigación se denomina IULATERM, y forma parte del *Institut Universitari de Lingüística Aplicada* de la Universitat Pompeu Fabra de Barcelona (En línea 2). En definitiva, es una herramienta muy eficaz donde genera datos terminológicos que pueden ser monolingües y bilingües, además de glosarios personalizados.

La terminología y en consecuencia el léxico en cuanto al sector profesional /y/o turístico es imparable, como observamos en los ejemplos:

- *Cloud*: productos y servicios digitales en torno al *cloud computing* (todos aquellos ofrecidos de forma distribuida a través de Internet) y al DATA, entendido como la captación, gestión y tratamiento de datos.
- *Mobile*: todo el ecosistema constituido por los dispositivos móviles con conexión a Internet, así como todas las plataformas, servicios y aplicaciones asociadas a estos.
- *IoT*: conjunto de dispositivos y objetos conectados a Internet con especial atención a su aplicación en domótica y sensorización.
- *Social y economía colaborativa*: plataformas digitales a través de las cuales los usuarios participan, colaboran, comparten e intercambian contenidos, bienes y servicios.

El flujo de léxico innovador en el campo del turismo aumenta sucesivamente y a la par de las tecnologías de la información. Además de las nombradas aquí también citaremos algunas unidades léxicas como los *Wearables* (esta unidad léxica hace referencia a objetos personales como gafas, relojes, cámaras que llevemos conectados a un dispositivo móvil, además nos permite saber la localización mediante GPS) y los *beacons*, (emiten señal en la onda corta de la tecnología *Bluetooth 4.0* o *Bluetooth Low Energy (BLE)*). Gracias a este sistema se pueden recibir, a través del móvil, mapas y guías turísticas o bien una visita guiada para un museo o incluso ofertas culturales, además de la posibilidad de visitar el centro histórico de una ciudad, o información inmediata en un aeropuerto, en suma, es un sistema de localización a corto alcance.

6 PALMA DE MALLORCA Y SU ENTORNO DIGITAL

En primer lugar, se ha realizado el léxico del turismo a partir de las aplicaciones de turismo disponibles en la plataforma más utilizada *Google play*, enfocando el sector de las Islas Baleares. En la búsqueda de datos se han utilizado palabras clave como *Apps en torno al turismo cultural*.

Palma de Mallorca es otra de las ciudades españolas elegida como *Destino Turístico Inteligente* por el Ministerio de Industria, Comercio y Turismo (En línea 3). La ciudad apuesta por los cuatro ejes de un destino inteligente: es un destino innovador y activo en el uso de las nuevas tecnologías para dar respuesta a las necesidades del turista. Está situada en un entorno donde la sostenibilidad medioambiental es una prioridad y en ella se promueve la accesibilidad como herramienta de integración destinada a mejorar la calidad de vida de todos los ciudadanos y turistas. Uno de los desarrollos tecnológicos más destacados es la instalación de una red WiFi gratuita en la *Playa de Palma*. Además, la ciudad ha habilitado una nueva web, disponible en varios idiomas y su objetivo primordial es mostrar al visitante los diferentes atractivos turísticos, haciendo hincapié en la cultura, la gastronomía, las fiestas locales, el deporte, las compras y toda clase de eventos.

Las nuevas tecnologías reconfiguran los espacios turísticos y adquieren a través de ellas una fisonomía propia. Sin embargo, lo fundamental es hacer uso adecuado de ellas y que la finalidad sea proporcionar información práctica, fiable y de gran utilidad para el turista. En cuanto a la *webcam* de Palma de Mallorca, espacio donde se puede disfrutar de la imagen de la ciudad a tiempo real y desde varias perspectivas de la ciudad de una vista general desde *Son Vida*, recorriendo los espacios más emblemáticos de la ciudad como son el puerto, *Portixol* y la catedral, también el centro histórico, además de otros espacios como *Cala Major* y *Can Pastilla*. Estos medios cambian la disposición de las imágenes, así como la relación con el espacio y, aunque se pierda la imagen tradicional del turista de antaño, se adquiere el conocimiento en otras dimensiones (En línea 4).

CONCLUSIONES

En el presente artículo se ha revisado la lengua del turismo como *lengua de especialidad* y se ha planteado un enfoque desde los valores de la sostenibilidad. Además, se ha observado la evolución del léxico del turismo como fenómeno social, cultural, e incluso político estrechamente relacionado con las nuevas exigencias tecnológicas y los valores de la sociedad. Para finalizar, concluimos anotando que las nuevas tecnologías han modificado el comportamiento de las personas con sus pros y sus contras ya que la comunicación llega a ser muy eficiente, pero a la vez, con una validez temporal. Aun así, se ha apostado por un mundo más sostenible y que la buena comunicación sea un reto para todos: *Soñemos juntos el camino a un futuro mejor* (Papa Francisco, 2020).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, J. (2015) *Las geotecnologías y las TICs en turismo como estrategia de promoción de Puan como destino*. Disponible en <https://1library.co/document/q76xjvny-geotecnologias-tics-turismo-estrategia-promocion-puan-destino-turistico.html> [Consultado el 4 de agosto de 2022].
- Arrom Munar, J. M. (2020) El turismo cultural en Mallorca: recursos, productos y potencialidades. En G. Mayol Arbona, S. Serra Busquets (coord.) *Turisme cultural: Anàlisi, Diagnòstic i perspectives de futur*, Voumen I. (pp. 419-440). Palma de Mallorca: AETIB 2020.
- Buendía Azorín, J. y Colino Sueiras, J. (eds.) (2001) *Turismo y Medio Ambiente*. Madrid: Civitas Ediciones.
- Calvi, M. V. (2016) Léxico de especialidad y lengua del turismo. En A. L. Duffé Montalbán (ed.) *Estudios sobre el léxico. Puntos y Contrapuntos*. Berna: Peter Lang.
- Calvi, M. V., Bordonaba Zabalza, C., Mapelli, G. y Santos López, J. (2021) *Las lenguas de especialidad en español*. Roma: Carocci editore.
- Calvi, M. V. (2019) Géneros discursivos, diversidad cultural y traducción de textos turísticos. *Altre Modernità: Rivista di studi letterari e culturali*, 21: 69-86.
- Calvi, M. V. (2021) *Lengua y comunicación en el español del turismo*. Madrid: Arco Libros.
- Chierichetti, L., Garofalo, G. y Mapelli G. (2017) Creación discursiva del destino turístico y del viajero: Maneras de ver, maneras de ser. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 72: 5-14.
- Estornell Pons, M. (2016) Del turismo ecológico al ecoturismo: Análisis de las unidades léxicas de un turismo emergente. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 67: 110-135.
- Garriga, C., Pascual, M. L. y Pedraza, M. B. (eds.) (2019) *Lengua de la ciencia y lenguajes de especialidad*. Disponible en <https://www.lenguayciencia.net/publicaciones/lengua-de-la-ciencia-y-lenguajes-de-especialidad/#gsc.tab=0> [Consultado el 15 de septiembre de 2022].
- Mapelli, G. (2012) El turismo en televisión: el caso de Buscamundos. Viajes por la vida. PASOS. *Revista de Turismo y Patrimonio Cultural*, 10 (4): 97-104.
- Mapelli, G. (2016) Guías de viaje 2.0: Léxico y metadiscursos. *Ibérica: Revista de la Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos (AELFE)*, 31: 149-174.
- Papa Francisco (2020) *Soñemos juntos el camino a un futuro mejor*. Nueva York: Simon & Schuster.

Sanmartín Sáez, J. (2016) Sobre neología y contextos de uso: Análisis pragmatolingüístico de lo ecológico y de lo sostenible en normativas y páginas web de promoción turística. *Ibérica: Revista de la Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos (AELFE)*, 31: 175-198.

Valdés Peláez, L. (2001) Turismo, desarrollo y sostenibilidad. En J. D. Buendía Azorín y J. Colino Sueiras (eds.) *Turismo y medio ambiente* (pp. 19-48). Madrid: Civitas Ediciones.

RECURSOS DIGITALES

[En línea 1] OMT (Organización Mundial del Turismo). Disponible en <https://www.unwto.org/es/etica-cultura-y-responsabilidad-social> [Consultado el 3 de abril de 2022].

[En línea 2] Grupo IULATERM. Disponible en <https://www.upf.edu/es/web/iulaterm> [Consultado el 30 de marzo de 2022].

[En línea 3] Ministerio de Industria, Comercio y Turismo. Disponible en <https://www.mincotur.gob.es/portalayudas/red-dti/Paginas/Index.aspx> [Consultado el 30 de marzo de 2022].


[En línea 4] Disponible en <https://www.enterat.com/servicios/webcams-palma-de-mallorca.php> [Consultado el 26 de abril de 2022].

THE LANGUAGE OF TOURISM IN THE ERA OF DIGITAL TRANSFORMATION: THE LEXICON IN THE FIELD OF CULTURAL TOURISM AND ITS FOCUS ON SUSTAINABILITY

Abstract. Innovations in tourism as a professional field have encouraged the development and improvement of tourism technologies. Recent research by Calvi, among other studies, has ascertained the establishment of a specialized lexicon in which anglicisms and other neologisms are an important source of new lexical units entering the language of tourism. This study has been carried out from the viewpoint of our environment, the Balearic Islands, as a smart tourist destination. Some terminology associated with sustainable tourism has also been analyzed in this study thus contributing to a wider research context on the impact of digitization of the tourism lexicon in general.

Key words: language of tourism, digital transformation, tourism lexicon, sustainability

Isabel Serra Pfennig (Dr. philol., profesora contratada doctora) trabaja en la Universidad de las Islas Baleares, España. Su trayectoria docente e investigadora se centra en la lengua, la literatura y la cultura alemanas en el sector de la lengua del turismo, lenguas de especialidad en español y en alemán y léxico de especialidad.

 <https://orcid.org/0000-0001-9629-2690>

Correo electrónico: isabel.serra@uib.es

APLICACIÓN DE *FLASHCARDS* PARA MEJORAR EL APRENDIZAJE DE LA GRAMÁTICA EN LA LENGUA ALEMANA

BEGOÑA VELASCO ARRANZ

Universitat de les Illes Balears, España

Resumen. Se estudia el efecto de la mnemotécnica *Flashcards* Digitales sobre el aprendizaje de reglas gramaticales para alemán como L2. En un grupo experimental se emplea esta técnica para memorizar frases ejemplares gramaticales que se aplican en los ejercicios. Se comparan los resultados obtenidos con un grupo de control en el examen y un control posterior. En el grupo experimental se analiza también el efecto de su opinión sobre las frases ejemplares y su experiencia con ellas, así como el uso de las *Flashcards* Digitales sobre los resultados obtenidos. Los resultados indican que un recuerdo activo de las frases modelo facilita la aplicación correcta de las reglas gramaticales. Su uso en el examen optimiza los resultados, y a medio plazo, los resultados son mejores, es decir, los alumnos recuerdan con más facilidad como resolver problemas gramaticales. El uso de las *Flashcards* Digitales para aprender frases modelo es especialmente atractivo para estudiantes con dificultad de aprendizaje.

Palabras clave: aprendizaje de idiomas, *Flashcards* Digitales, frases modelo, aprendizaje, gramática alemana

INTRODUCCIÓN

Algunos estudios han señalado que la utilización de estrategias mnemotécnicas ayuda a la fijación de las palabras en la memoria (Vivanco Cervero, 2001: 185), y si además se aplica la tecnología, el resultado es una mejor adquisición y retención del vocabulario, así como una mejora en la pronunciación (García Bermejo y Casado Casado, 2000: 86). A los estudiantes de alemán como lengua extranjera, cuyos idiomas maternos son lenguas románicas, les resulta difícil aprender la tipología gramatical. En particular se complica la modalidad oracional y el lugar sintáctico del verbo conjugado, ya que son relevantes tres posiciones en la oración. El alumnado debe recurrir frecuentemente a la memorización porque no hay equivalencias o similitudes gramaticales.

Sin embargo, ¿se puede extender la memorización al aprendizaje de la gramática? la aplicación de herramientas digitales puede aumentar la motivación y ayudar a mejorar los conocimientos gramaticales en el aprendizaje de una lengua

extranjera (Serfaty y Serrano, 2020: 12), los cuales son imprescindibles para que el estudiante obtenga una certificación oficial de un idioma.

1 OBJETIVOS

Se evalúa el efecto del uso de *Flashcards* Digitales (FCD) en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua (L2), y especialmente en la adquisición de la gramática.

Objetivos específicos:

- comprobar la eficacia del uso de reglas mnemotécnicas en el aprendizaje de la gramática alemana;
- determinar el efecto del uso de las FCD en el resultado de los exámenes de alemán de los estudiantes que cursan el Grado en Turismo;
- influencia de la aceptación por parte del alumnado sobre el efecto de las FCD.

2 FLASHCARDS EN EL APRENDIZAJE DE UNA SEGUNDA LENGUA

Estudios realizados en el ámbito de la neurociencia indican que las técnicas de memorización y repetición influyen positivamente en la pedagogía del aprendizaje de una segunda lengua (Ullman y Lovelett, 2018: 64). Para Ruíz-Martín (2021) aprender de memoria es un aprendizaje que puede resultar útil si nuestro cerebro se adapta para ofrecer respuestas similares que se produzcan en el futuro.

Los efectos positivos del uso de las FCD son más conocidos para el aprendizaje del vocabulario en una L2 (Ashcroft, Cvitkovic y Praver, M. 2018: 14). Mohamad (2009) muestra su utilidad para la enseñanza de la gramática. Aprender gramática supone una mayor complejidad que aprender vocabulario, el cual es puramente memorizar palabras. Sin embargo, el uso de las FCD resulta útil y proporciona una mejora en el aprendizaje de las estructuras gramaticales (Serfaty y Serrano, 2020: 12).

2.1 FLASHCARDS DIGITALES

Las tarjetas digitales pueden ayudar al estudiante a memorizar estructuras gramaticales, ya que fomentan un aprendizaje de memoria sistemático y repetido. Aprovechando las ventajas de las tecnologías es posible combinar diferentes recursos multimedia.

En este estudio, se ha usado la herramienta H5P de la versión 3.7 de la plataforma *Moodle*, estándar usado por la Universitat de les Illes Balears, para generar las actividades gramaticales con el módulo de las FCD.

Al estudiante se le presenta una expresión gramatical explicada en clase que tiene que reproducir en la tarjeta digital. Anteriormente se ha elaborado un glosario con frases modelo para que los estudiantes memoricen determinadas

estructuras gramaticales que sirven de frases modelo. Por ejemplo, *Olivia hat in einem Hotel gearbeitet/Olivia ha trabajado en un hotel*. Frases de esta tipología se recopilaban en el glosario después de la explicación del pretérito perfecto. Mediante el uso de la tarjeta digital el estudiante puede repetir la expresión en la tarjeta varias veces hasta conseguir reproducir la frase modelo y la estructura gramatical correcta.

2.2 CONTENIDOS GRAMATICALES DE LAS FLASHCARDS

Todos los estudiantes aprendieron la misma gramática: pretérito perfecto, subordinadas con *weil/wenn/dass*, verbos modales en pretérito, posesivos en dativo, comparativo y superlativo, verbos reflexivos, *Konjunktiv II* y declinación del adjetivo. Solo el grupo experimental usó las FCD en seis de los ocho temas gramaticales aprendidos, es decir, en todos los mencionados anteriormente menos los dos últimos.

Hay que destacar que en todos los temas hay una gran variedad de construcciones gramaticales con diferencias significativas respecto a la lengua materna del estudiante.

En el grupo experimental, una vez que se ha explicado en clase el contenido gramatical del tema, los alumnos memorizan las frases gramaticales modelo (FrasesMODEL) como tarea. Con el fin de evaluar el efecto de FCD ha sido aplicado el siguiente procedimiento:

- las FCD se han usado como ejercicio para ayudar a los estudiantes a memorizar las expresiones, oraciones y reglas gramaticales;
- se les pide que reproduzcan las frases memorizadas en las tarjetas;
- se ofrece una indicación en un lado de la tarjeta y la respuesta correcta en el otro lado de la tarjeta;
- existe un *feedback* y control sobre lo que han realizado, ya que queda reflejado en el aula digital.

3 MÉTODO

Se ha usado un diseño de estudio cuasi-experimental con un grupo experimental (GrupEXPE) y un grupo de control (GrupCONT). Los dos grupos estaban cursando segundo curso del semestre 2021-22 en la Universitat de les Illes Balears.

Ambos grupos realizaron la evaluación semestral regular (EVALUACIÓN) en enero de 2022 y un examen de control (CONTROL) en abril. El examen de evaluación de alemán nivel A2.1 consta de cuatro partes: comprensión de texto, producción escrita, comprensión auditiva y gramática. Para este estudio solo se ha tomado en cuenta la parte gramatical. El examen de control se denominó Post-test y se evaluó únicamente la gramática aprendida en el semestre correspondiente al nivel A2.1. Además, el GrupEXPE, después del examen de control, respondió a un cuestionario (CUESTIONARIO) sobre su experiencia con las FCD. En el análisis,

se incluyeron los estudiantes con contestaciones completas, 26 del GrupEXPE y 20 del GrupCONT.

Se compararon:

- a) los resultados entre el GrupEXPE y el GrupCONT;
- b) los resultados obtenidos en la EVALUACIÓN y el CONTROL dentro de cada grupo;
- c) se estudió si los resultados de los alumnos difieren en función de su experiencia con las FCD y su opinión sobre ellas (solo para el GrupEXPE).

Las estadísticas se han calculado con el programa estadístico SPSS, Versión 28.0.0.0.

Tanto el cuestionario como los datos estadísticos están disponibles en un repositorio de datos donde se puede acceder al Anejo 1 relativo al cuestionario para los alumnos y al Anejo 2 que contiene los datos estadísticos (En línea 1).

En el examen escrito se ha evaluado tanto el uso de la estructura gramatical correcta como la ortografía con una puntuación máxima de 6. Para evitar posibles sesgos entre los grados de dificultad de los temas gramaticales, se ha calculado la distancia corregida (DISTANCIA) entre el promedio (PROMEDIO) del resultado obtenido de los temas gramaticales con y sin FCD para cada alumno con la siguiente fórmula:

- $DISTANCIA = PROMEDIO (\text{con FCD}) - PROMEDIO (\text{sin FCD}) + 6$.

En cada tema, la máxima puntuación puede ser 6. Los valores extremos, por tanto, pueden ser +6 y -6. Para eliminar valores negativos, se corrige sumando 6 y los valores que puede tomar DISTANCIA oscila entre 0 y 12.

Las preguntas del CUESTIONARIO están compuestas por dos bloques de preguntas:

- en el primer bloque se pidió a los alumnos que anotaran las FrasesMODEL que recordasen de cada tema gramatical;
- el segundo bloque contenía ocho preguntas relacionadas con la experiencia y el uso de las frases modelo. Tres preguntas eran abiertas, tres semia-biertas y dos cerradas. Las respuestas dadas por los alumnos a las preguntas abiertas y semiabiertas se codificaron agrupando respuestas similares.

Para comprobar el efecto de las FCD sobre los resultados del alumnado en gramática, se estudia si existe una diferencia en la DISTANCIA entre los GrupEXPE y GrupCONT y en la DISTANCIA en EVALUACIÓN y CONTROL.

Los test estadísticos no paramétricos se han calculado con un nivel de confianza del 95% y $\alpha = 0,05$, ya que el tamaño de los grupos era pequeño para tests paramétricos.

4 ANÁLISIS

Primero, se analizan las estadísticas descriptivas: los valores mínimos, máximos y las medias entre los GrupEXPE y GrupCONT en EVALUACIÓN y en CONTROL.

Los mínimos y los máximos son muy parecidos en ambos grupos en EVALUACIÓN y CONTROL.

El GrupEXPE obtiene mejores resultados en EVALUACIÓN en tres de cuatro temas con FCD y en dos temas sin FCD. En CONTROL, el GrupEXPE obtiene mejores resultados en todos los temas. Los PROMEDIO del GrupEXPE son mejores con FCD y sin FCD tanto en EVALUACIÓN como CONTROL.

Se observa en la Tabla 1 que la comparación de los resultados por cada tema y en los PROMEDIO entre EVALUACIÓN y CONTROL es muy parecido en los dos grupos. En ambos grupos, en dos de los temas con FCD, los resultados en CONTROL son mejores y en dos, son peores. En EVALUACIÓN, en ambos grupos el PROMEDIO sin FCD es superior al PROMEDIO con FCD, en el CONTROL se revierte este resultado en ambos grupos.

Tabla 1 Comparación de resultados por tema gramatical en EVALUACIÓN vs. CONTROL

	EVALUACIÓN/CONTROL*	
	GrupEXPE	GrupCONT
4 temas gramaticales con FCD	2/2	2/2
2 temas gramaticales sin FCD	1/1	2/0
PROMEDIO sin FCD	1/0	1/0
PROMEDIO con FCD	0/1	0/1

* Mejor resultado en EVALUACIÓN/CONTROL

En resumen, las estadísticas descriptivas revelan un nivel superior de puntuación del GrupEXPE. No hay diferencias en la relación entre los resultados en EVALUACIÓN y en CONTROL entre ambos grupos.

A DISTANCIA, se aplica la Prueba U de Mann-Whitney para muestras relacionadas. Se comparan las medianas del GrupEXPE y GrupCONT. En ambos grupos, los resultados CONTROL han sido mejores que los resultados EVALUACIÓN con diferencias similares.

En el GrupEXPE, al analizar el CUESTIONARIO se ha estudiado si había una diferencia en los resultados de EVALUACIÓN y CONTROL. Para ello se ha tenido en cuenta la capacidad de los alumnos de recordar las FrasesMODEL de los temas gramaticales examinados y aprendidos con la ayuda de las FCD. El GrupEXPE se segmentó en distintos tipos de alumnos:

- 1) recordando la frase idéntica;
- 2) recordando una frase no idéntica;
- 3) no recordando ninguna frase.

En la Tabla 2 se representan los rangos de las medias de las notas obtenidas por los alumnos.

Tabla 2 Rango de resultados obtenidos en EVALUACIÓN y CONTROL segmentado por conocimientos de frases ejemplares

	Recuerda frase idéntica	Recuerda frase no idéntica	No recuerda frase
EVALUACIÓN			
Tema 1	3	2	1
Tema 2	3	2	1
Tema 3	3	2	1
CONTROL			
Tema 1	3	2	1
Tema 2	1	2	1
Tema 3	1	2	3

Interpretando los resultados de los alumnos que recordaron frases ejemplares, idénticas o no, en conjunto se mejora en CONTROL versus EVALUACIÓN, relativo a los resultados de los alumnos sin recordar frases.

El segundo análisis de los resultados en EVALUACIÓN y CONTROL se realiza según la siguiente segmentación:

- 1) frase modelo contestada correctamente;
- 2) frase modelo contestada con errores;
- 3) sin escribir frase modelo.

Los resultados se representan en la Tabla 3. En la última columna se indica el número de frases contestadas con errores.

Tabla 3 Rango de resultados obtenidos en EVALUACIÓN y CONTROL segmentado por reproducción sin errores de frases ejemplares

	frase correcta	frase incorrecta	sin frase	nº frases incorrectas
EVALUACIÓN				
Tema 1	2	3	1	1
Tema 2	2	3	1	2
Tema 3	3	1	2	2
CONTROL				
Tema 1	2	3	1	1
Tema 2	2	1	3	2
Tema 3	1	3	2	2

En EVALUACIÓN, los alumnos que no recordaron las frases obtuvieron mejores resultados que los alumnos que sabían las frases correctamente. En el CONTROL, no obstante, este resultado se revirtió.

Esto refuerza el resultado del análisis anterior. Ambos análisis indican que el conocimiento activo de frases ejemplares podría ayudar al alumno a aplicar mejor las reglas gramaticales a medio plazo. Este resultado sería el esperado según la teoría de las FCD y del uso de frases ejemplares a la vez.

Los resultados de las estadísticas descriptivas de las preguntas relativas a la evaluación subjetiva de los alumnos con respecto al uso de las FCD y la intensidad de su uso durante el curso son:

- 14 de 26 alumnos opinan que el uso de las FCD facilita la comprensión de la gramática;
- 7 no opinan;
- 5 piensan que su uso no tiene efectos positivos. Este último segmento de 5 alumnos tiene mejores resultados en el EVALUACIÓN (media 6,3 vs 5,5) que el resto mientras en el CONTROL no se aprecian diferencias (media 6,4 vs 6,46 y 6,5);
- 24 de los 26 alumnos ven cumplidos los objetivos de aprendizaje de gramática;
- 22 alumnos han cumplido con o superado la dedicación esperada a las FCD con el objetivo de memorizar las frases ejemplares;
- 22 alumnos han cumplido y superado la dedicación al uso de las frases ejemplares antes de la EVALUACIÓN.

Independientemente de la opinión sobre el rol facilitador de las FCD en el aprendizaje, casi todos los alumnos ven cumplidos los objetivos del aprendizaje de gramática. Prácticamente la mitad de los alumnos ve útil el uso de las FCD. Un 54 por ciento de los alumnos ve un efecto positivo mientras un 19 por ciento opina lo contrario.

Ahora, se analiza la opinión de los alumnos según los resultados obtenidos en EVALUACIÓN:

- alumnos con nota final entre 5 y 7: de 12, 2 comentan que no mejora, 10 comentan que mejora;
- alumnos con nota final 8: de 5, 2 opinan que no mejora, 3 que sí mejora;
- alumnos con nota final 9 y 10: de 9, 2 opinan que no mejora, 7 opinan que sí mejora.

Hay una distribución parecida de alumnos con buenas notas y no tan buenas. El nivel del alumno tiene poca o ninguna influencia sobre su opinión al respecto de la utilidad de memorizar frases ejemplares.

Ahora bien, nos interesa saber también si la distribución de las notas es diferente entre los alumnos que han usado las frases ejemplares de forma sistemática en el examen y los que no lo han hecho. Con tal fin se comparan las frecuencias. Las frecuencias acumuladas a partir de la nota 8 son prácticamente idénticas, un 66,7 por ciento en alumnos que las han usado y un 64,7 por ciento en los que no. Los porcentajes acumulados para la nota 9 son 88,9 y 88,2 por ciento respectivamente. Hay diferencias en las notas más bajas. Hasta la nota 7 son el 55,6

y el 41,2 por ciento. Es decir, en el segmento de alumnos con uso sistemático hay un porcentaje más alto con notas bajas.

En el siguiente paso, se analiza según las notas obtenidas cuántos alumnos han cumplido con las exigencias de usar las frases ejemplares durante el curso.

De las notas inferiores (5, 6, 7) todos los alumnos han usado las frases de forma sistemática (total casos: 12). De la nota intermedia, han sido 4 de 5. De las notas superiores (9, 10), han sido 6 de nueve. Se observa una relación inversa. Cuanto mejor es la nota, menor el porcentaje de alumnos usándolas. En este sentido, se impone la pregunta si las frases ejemplares son más útiles para alumnos que tienen más dificultades para aprender el idioma alemán.

Ahora se evalúa el posible efecto de la experiencia con las FCD de los alumnos y de su comportamiento sobre los resultados obtenidos en la parte gramatical del examen. Se usa la prueba de medianas de *Wilcoxon* para muestras relacionadas. La prueba se ha realizado con los siguientes tres aspectos:

- la experiencia con el uso de las FCD;
- el empleo de las frases ejemplares durante el curso;
- su empleo en EVALUACIÓN.

Se han verificado las diferencias:

- entre el resultado DISTANCIA en EVALUACIÓN y en CONTROL;
- entre el PROMEDIO de gramática aprendida con frases ejemplares y FCD y sin frases ejemplares en EVALUACIÓN;
- entre el PROMEDIO de gramática aprendida con frases ejemplares y FCD y sin frases ejemplares en el CONTROL.

Los resultados se han resumido en la Tabla 4.

Tabla 4 Medias con signos indicativos de la prueba de *Wilcoxon* de medianas para dos muestras relacionadas

Descripción Variable	Grupo	DISTANCIA: EVALUACIÓN <-> CONTROL	PROMEDIO EVALUACIÓN: Grupo con FCD <-> Grupo sin FCD	PROMEDIO CONTROL: Grupo con FCD <-> Grupo sin FCD
		Experiencia con el uso de las FCD	no mejora aprendizaje	6,0 = 6,2
mejora aprendizaje	5,6 < > 6,6		3,9 = 4,4	4,4 < > 3,5
Uso de las frases ejemplares antes del examen	exigencias cumplidas o superadas	5,6 < > 6,6	3,8 = 4,1	4,2 < > 3,3
	exigencias no cumplidas	5,8 = 5,9	5,3 = 5,5	4,0 = 5,1

Descripción Variable	Grupo	DISTANCIA: EVALUACIÓN <-> CONTROL	PROMEDIO EVALUACIÓN: Grupo con FCD <-> Grupo sin FCD	PROMEDIO CONTROL: Grupo con FCD <-> Grupo sin FCD
Uso de las frases ejemplares en el examen escrito - parte gramática	uso sistemático y siempre	6,0 = 6,4	3,8 = 3,8	4,3 = 3,5
en temas con FCD	uso no sistemático	5,5 = 6,5	4,2 < > 4,6	4,1 < > 3,7

= Sin diferencia entre medianas; < > Diferencia entre medianas

De los alumnos que opinan que el uso de las FCD no mejora, se esperaba en los resultados que no existiera una diferencia entre los resultados gramaticales aprendidos con y sin FCD. Los resultados de los tres aspectos analizados coinciden con este resultado. De los alumnos que piensan que el uso de las FCD mejora el resultado, se esperaba que existiera una diferencia entre los resultados, y así lo corroboran los resultados en dos de los tres aspectos analizados. No obstante, no sabemos si mejoran o empeoran. Si comparamos las medias, representadas en la tabla 4, vemos que este segmento ha mejorado su resultado en CONTROL a 6,6 de 5,6 en EVALUACIÓN. Esto nos indica una posible tendencia, pero no transmite seguridad de porque la prueba de *Wilcoxon* estudia las medianas. El segmento que piensa que no mejora el aprendizaje también ha mejorado a 6,2 de 6,0, pero se había rechazado la hipótesis nula en la prueba de *Wilcoxon*. Esto coincide con las medias obtenidas en los otros dos aspectos analizados. Mientras en EVALUACIÓN el promedio de la gramática aprendida con las FCD había sido inferior a la gramática aprendida sin FCD, con 3,9 vs 4,4, esta relación cambia en CONTROL a 4,4 vs 3,5. Una explicación podría ser que la gramática aprendida con la ayuda de las FCD se recuerda mejor a medio plazo. Al menos por aquellos alumnos convencidos de su utilidad.

De los alumnos que no han cumplido con las exigencias de aprendizaje y de ejercicios de las frases ejemplares durante el curso, no hay diferencia entre los resultados de los tres aspectos analizados con la prueba de *Wilcoxon*. Es el resultado esperado. De nuevo, cabría esperar que los alumnos que hayan cumplido con las exigencias, deberían tener diferencias en los resultados. Es así en el primer y el último aspecto, mientras los promedios en EVALUACIÓN no muestran diferencia alguna. Si miramos de nuevo los promedios, la distancia en CONTROL es 6,6 vs 5,6 en EVALUACIÓN y el PROMEDIO en CONTROL con uso de FCD y frases ejemplares es 4,2 vs 3,3 sin su uso, mientras en EVALUACIÓN es de 3,8 versus 4,1 sin su uso. Mientras los resultados no cambian en el segmento que no ha cumplido con las exigencias, en el segmento que ha cumplido, los

resultados mejoran en CONTROL. Este resultado refuerza la explicación del resultado anterior, es decir, que los alumnos convencidos de la utilidad del uso de las FCD obtienen mejores resultados en CONTROL. De nuevo, parece que el uso de las FCD y las frases ejemplares ayudan a recordar y aplicar correctamente las reglas gramaticales.

El resultado esperado del análisis del tercer aspecto, el uso sistemático o no de las frases ejemplares en el examen, no es tan obvio como en los primeros dos aspectos. Hay que recordar que el objetivo final del uso de las frases ejemplares es la aplicación correcta de la regla sin la ayuda de la frase ejemplar, al igual que el uso de las FCD no es más que un vehículo para memorizar las frases ejemplares. Bajo esta perspectiva, la aplicación de las frases ejemplares en el examen se interpreta como indicio de que el alumno no haya estabilizado la aplicación de la regla gramatical lo suficientemente como para poder prescindir de ellas. Todo ello nos deja sin conclusión clara sobre qué resultado esperar. Vemos que la prueba de *Wilcoxon* no muestra diferencias en ninguno de los tres aspectos analizados. Es decir, estos alumnos no obtienen resultados diferentes en cuanto la gramática aprendida con o sin usar las frases ejemplares. Con los alumnos que no han usado las frases en el examen, el problema reside en una mezcla de alumnos que han cumplido con las exigencias del uso de las FCD y las frases ejemplares en la preparación para el examen, y los que no lo han hecho. De los 17 alumnos que utilizaron las frases ejemplares en el examen de forma sistemática, 3 no cumplieron con todas las tareas durante el curso. Debido al número reducido de casos, no se realiza ningún análisis y no se puede dar respuesta a la pregunta planteada.

5 RESULTADOS

El grupo experimental ha obtenido mejores resultados que el grupo de control. Este resultado no puede relacionarse estadísticamente con el uso de las frases ejemplares. Las tendencias en ambos grupos, entre los resultados en el examen y el control posterior fueron similares.

Dentro del grupo experimental, los resultados sugieren que un recuerdo activo a medio plazo de frases ejemplares facilita la correcta aplicación de la regla gramatical. Esta tendencia se ha observado también con alumnos que opinaban que las frases ejemplares eran útiles. En todos los rangos de notas obtenidas, el número de alumnos que opina que su uso mejora los resultados es más alto.

El uso de las frases ejemplares en el examen de evaluación mejora los resultados obtenidos. Hay una tendencia clara que los alumnos con más facilidad de aprendizaje usan las frases ejemplares en el examen con menos frecuencia que los alumnos con más dificultades para aprender el idioma alemán.

Serfaty y Serrano (2020) han encontrado que el uso de *Flashcards* mejora los resultados en la gramática con estudiantes infantiles y adolescentes. Ashcroft y

Cvitkovic encontraron mejores resultados con el uso de FCD digitales en vocabulario con estudiantes con menos facilidad para aprender inglés comparado con estudiantes con más facilidades. Las FCD ayudan a nivelar la diferencia (Ashcroft et al., 2018). Estos resultados validan investigaciones anteriores sobre el efecto positivo del uso de FCD para ampliar vocabulario (McLean, Hogg y Rush, 2013: 95). No obstante, hay poca investigación relacionada con las *Flashcards* en general y sobre su aplicación para la gramática en concreto.

CONCLUSIONES

En relación a los objetivos que se habían planteado al principio de este artículo podemos afirmar que un recuerdo activo de las frases modelo facilita la aplicación correcta de las reglas gramaticales. Su uso en el examen optimiza los resultados y a medio plazo, los resultados son mejores, es decir, los alumnos recuerdan mejor como resolver problemas gramaticales. El uso de las FCD para aprender frases modelo es especialmente atractivo para estudiantes con dificultad de aprendizaje.

El uso sistemático de las *Flashcards* ha sido explorado por autores como Sebastian Leitner en los años 70 con una metodología claramente definida. Leitner (1973) destaca que si el tiempo transcurrido entre las repeticiones de los contenidos es cada vez más largo facilita la consolidación de los conocimientos aprendidos de memoria a largo plazo. Para ello se basa en los hallazgos sobre los procesos de aprendizaje y de memorización. No obstante, de la multitud de FCD digitales, cada una utiliza sus propios parámetros.

Los pocos estudios científicos realizados sobre el efecto del uso de las FCD indican una mejora en los resultados del aprendizaje. Sin embargo, no se han tematizado las diferencias entre los varios formatos de FCD. Se plantea la pregunta: ¿Qué formato es el más eficaz?

El presente estudio muestra una relación entre la opinión de los alumnos sobre la eficacia de las FCD y el resultado en los exámenes. No obstante, no se puede determinar si los alumnos tienen una comprensión realística sobre sus propios rendimientos o si una predisposición de usar o no nuevas metodologías de aprendizaje determina el éxito en su uso.

En futuras investigaciones, se debería verificar en una escala mayor si el uso de las FCD y frases modelo es especialmente atractivo para alumnos con dificultades de aprendizaje del idioma, y si fuera el caso, por qué y si esta atracción se convierte en una mejora en los resultados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ashcroft, R. J., Cvitkovic, R. y Praver, M. (2018) Digital flashcard L2 Vocabulary learning out-performs traditional flashcards at lower proficiency levels: A mixed-methods study of 139 Japanese university students Robert. *The EUROCALL Review*, 26 (1): 14-28.

García Bermejo, M. L., y Casado Casado, J. (2000) Consideraciones didácticas sobre la enseñanza de lenguas extranjeras asistida por ordenador. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 12: 67-89. Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=148759> [Consultado el 4 de marzo de 2022].

Leitner, S. (1973) *So lernt man lernen. Der Weg zum Erfolg*. Freiburg: Herder.

McLean, S., Hogg, N. y Rush, T. W. (2013) Vocabulary learnig through an online computerized flashcard site. *The Jaltcalljournal*, 9 (1): 79-98.

Mohamad, F. (2009) Internet-based Grammar Instruction in the ESL Classroom. *International Journal of Pedagogies and Learning*, 5 (2). Disponible en <https://doi.org/10.5172/ijpl.5.2.34> [Consultado el 20 de febrero de 2022].

Ruíz-Martín, H. (2020) *Aprendiendo a aprender. Mejora tu capacidad de aprender descubriendo cómo aprende el cerebro*. Barcelona: Grupo Editorial Penguin Random House.

Serfaty, J. y Serrano, R. (2020) Examining the potential of digital flashcards to facilitate independent grammar learning. *System*, 94 (1): 102342. Disponible en <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102342> [Consultado el 23 de mayo de 2022].

Ullman, M. T. y Lovelett, J. T. (2018) Implications of the declarative/procedural model for improving second language learning: The role of memory enhancement techniques. *Second Language Research*, 34 (1): 39-65. Disponible en <https://doi.org/10.1177/0267658316675195> [Consultado el 5 de junio de 2022].

Vivanco Cervero, V. (2001) La adquisición de vocabulario en una segunda lengua: estrategias cognitivas y lazos afectivos. *Encuentro: Revista de Investigación e Innovación En la Clase de Idiomas*, 12: 177-188.

RECURSOS DIGITALES

[En línea 1] *El Anejo 1 y el Anejo 2*. Disponibles en https://uibes-my.sharepoint.com/:b:/g/personal/bva544_id_uib_es/EciRkTkBEslGrh4j4DzIP0UBeaREFmKYzsQfJ4TYA5r7Ag?e=Q7hWHy [Consultado el 14 de septiembre de 2022].


APPLICATION OF FLASHCARDS TO IMPROVE LEARNING OF GERMAN GRAMMAR

Abstract. This research focuses on the effect of mnemonics upon learning of grammar rules for German as L2. An experimental group was set up and assigned to memorize exemplary grammatical sentences with the help of Digital Flashcards and to apply the examples in exercises. A control group was also created without the memorizing assignment. The results obtained from the control group during the examination and subsequent tests were compared to those of the experimental group. In the experimental group we also analyzed participants' opinions and experience with the exemplary sentences and the use of the Digital Flashcards. The results indicate that the model sentences in the active memory of students facilitate correct application of grammar rules. The use of the Digital Flashcards improves the exam results, and

the average results of the experimental group are better than those of the control group. The use of the Digital Flashcards to learn model sentences was especially attractive for students with below-average learning abilities.

Key words: language learning, Digital Flashcards, exemplary sentences, German grammar learning

Begoña Velasco Arranz (Doctora en Tecnología Educativa, docente universitaria) trabaja en Universitat de les Illes Balears, España. Sus intereses académicos incluyen la didáctica de lenguas, las Tecnologías de la Información (TIC) aplicadas a la enseñanza de idiomas y lenguas para Fines Específicos (alemán).

 <https://orcid.org/0000-0002-9169-4970>

Correo electrónico: begona.velasco@uib.es