



LFE

**Revista de Lenguas
para Fines
Específicos**

ISSN: 2340-8561

**26.1
(2020)**

Revista de lengua para fines específicos. -- Las Palmas de Gran Canaria:
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Servicio de Publicaciones
y Difusión Científica: Departamento de Filología Moderna, 2020.
-- Revista de lengua para fines específicos (Las Palmas de Gran Canaria.
Internet) = ISSN 2340-8561. -- N° 26.2, 2020
1 archivo pdf
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
811.111(051)

N° 26 • 2020
ISSN: 2340-8561
Depósito Legal: GC 1102-2012
Periodicidad: semestral
1ª edición, 2020

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria Servicio de Publicaciones y Difusión Científica
Departamento de Filología Moderna
© De los textos: los autores

Distribution

www.ulpgc.es/publicaciones

Administration

administracionspd@ulpgc.es

Correspondence

REVISTA DE LENGUAS PARA FINES ESPECÍFICOS

Departamento de Filología Moderna Edificio de Humanidades
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria C/ Pérez del Toro, 1
35004. Las Palmas de Gran Canaria. España - Email: lfe@ulpgc.es

Sitio web

<https://ojsspd.ulpgc.es/ojs/index.php/LFE/index>

Publisher

Servicio de Publicaciones y Difusión Científica de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
Parque Científico-Tecnológico
Edificio Polivalente II Campus Universitario de Tafira
C/ Practicante Ignacio Rodríguez, s/n 35017. Las Palmas de Gran Canaria España.
serpubli@ulpgc.es www.ulpgc.es/publicaciones

Revista de Lenguas para fines específicos is licensed under a Creative Commons
Reconocimiento- NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional License.



CONSEJO EDITORIAL

Journal Editor

Dr Francisco J. Álvarez-Gil, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, España

Copy Editor

Dra Ivalla Ortega-Barrera, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, España

Book Review Editors

Dra Heather Adams, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, España
Dra Margarita E. Sánchez Cuervo, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, España

Journal Assistant Editor

Dra María José Gómez Calderón, Universidad de Sevilla, España

Comité editorial/Editorial Board

Guadalupe Aguado-de-Cea, Universidad Politécnica de Madrid
Marina Bondi, Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia
Marta Begoña Carretero Lapeyre, Universidad Complutense
Irene Diego Rodríguez, Universidad de Alcalá
Montserrat González, Universidad Pompeu Fabra
Isabel González Cruz, ULPGC
Trinidad Guzmán González, Universidad de León
Stephen Hughes, Universidad de Granada
Veronika Koller, Lancaster University
Lúcia Loureiro Porto, Universitat de les Illes Balears
Anna Mauranen, University of Helsinki
Isabel Moskovich, Universidade da Coruña
Marisa Pérez, Universidad de Jaén
Juan Antonio Prieto Velasco, Universidad Pablo de Olavide
Juana Santana, Universidad de Sevilla
Alicia Rodríguez-Alvarez, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
Níla Vázquez, Universidad de Murcia
Isabel Verdaguer Clavera, Universitat de Barcelona

Comité científico/Advisory Board

Francisco Alonso Almeida, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
Margie Berns, Purdue University
María Jesús Blasco, Universitat Jaume I
Nick Brieger, York Associates
Marisa Carrió Pastor, Universitat Politècnica de València
Frederic Chaume Varela, Universitat Jaume I
Bert Cornille, Katholieke Universiteit Leuven
Hortènsia Curell Gotor, Universitat Autònoma de Barcelona
Isabel de la Cruz Cabanillas, University of Alcalá de Henares
María Josep Cuenca Ordinyana, Universitat de València
Javier Díaz Vera, University of Castilla La Mancha
Adriano Duarte Rodrigues, Universidade Nova de Lisboa
Teresa Fanego Lema, University of Santiago de Compostela
Jacek Fisiak, School of English, Academy of Management, Lodz
Santiago González Fernández-Corredo, University of Oviedo
Ken Hyland, Centre for Applied English Studies, University of Hong Kong
Sandra Gollin Kies, Benedictine University, IL
Michael Hoey, University of Liverpool
Andreas H. Jucker, University of Zürich
Istvan Kecskes, State University of New York at Albany
Robert Kleinsasser, Arizona State University
Mark Knowles, University of Oregon
Carmen I. Luján, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
Juana Marín Arrese, Universidad Complutense de Madrid
Margarita Mele Marrero, Universidad de La Laguna
Rut Muñoz Calderón, Universitat Politècnica de València
Diana Musumeci, University of Illinois at Urbana-Champaign
Sònia Oliver del Olmo, Universitat Autònoma de Barcelona
Päivi Pabla, University of Tampere
Carmen Pineira Trasmontant, University of Artois
Ruth Petzold, University of Etsos Lorand
Pauline Robinson, University of Reading
Françoise Salager-Meyer, University of Los Andes, Venezuela
Ángeles Sánchez Hernández, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
Chiara Tasso, Universitat Politècnica de València
Aurelia Usonienė, Vilnius University
Giuseppe Trovato, Università Ca' Foscari di Venezia

The Journal

The academic journal *Revista de Lenguas para Fines Específicos* is a peer-reviewed publication that appears yearly with the financial support of the Servicio de Publicaciones and the Department of Modern Languages at the University of Las Palmas de Gran Canaria (Spain).

RLFE welcomes contributions in English, Spanish, French or German that aim at disseminating information and views about any aspect of the teaching, learning and usage of Languages for Specific Purposes. *RLFE* also aims to provide a forum for debate on a variety of topics related to the fields of research that deal with this academic area and encourages intellectual and scholarly inter-change, cooperation and development between individuals and organizations around the world.

RLFE is currently indexed by the following: ERIH PLUS (European Reference Index for the Humanities and Social Sciences), ESCI - Web of Science Thomson and Reuters, DOAJ - Directory of Open Access Journals, Ulrich's, MLA - Modern Language Association, LLBA - Linguistics and Language Behavior Abstracts (LLBA), Latindex, DICE, ISOC, Regesta Imperii, Portal del hispanismo, JournalSeek, Dulcinea, ROMEO/SHERPA, Dialnet, MIAR (Matriu d'Informació per a l'Avaluació de Revistes), CIRC, RESH, Carhus Plus+ 2014, e-revistas, Elektronische Zeitschriftenbibliothek, Portal del Hispanismo, Ministerio de Cultura, Instituto Cervantes, Google Scholar, and Cabell's Directory.

Authors wishing to submit their works should visit the Journal's webpage at <http://www.webs.ulpgc.es/lfe/> to send their manuscripts electronically. Articles should conform to the guidelines of the *American Psychological Association* (APA). For a concise guide to using the APA style, please visit *RLFE*'s web site, and for further specific instructions on style please visit APA style web site at <http://www.apastyle.org/> or contact the *RLFE* editorial office. *RLFE* only publishes double blind peer-reviewed essays, in such a way that neither the author nor the reviewers know each others' identities. Book notes or book reviews are also welcome.

Revista de Lengua para Fines Específicos (LFE) est une revue de révision par pairs, publiée annuellement depuis 1993 sous le soutien du Département de Philologie Moderne de la ULPGC. Les langues de publication sont l'espagnol, l'anglais, le français et l'allemand, mais toute autre langue peut être contemplée. LFE invite à envoyer des articles académiques à étendue variable ou des comptes rendus de lecture dans la recherche des langues sur objectifs spécifiques (F.O.S.) ou professionnels.

La thématique des articles doit contribuer au champ de la recherche linguistique appliquée concernant les langues de spécialité. Cela comprend le domaine de l'analyse du discours, la pragmatique, la sociologie, l'analyse contrastive et les langues globales, l'amplification et l'implémentation des corpus et des systèmes de software, des techniques d'enseignement-apprentissage et des méthodologies de développement du curriculum entre autres. La revue accepte aussi des articles qui décrivent des projets en voie de réalisation dans le champ des langues sur objectifs spécifiques. Des contributions sur une perspective historique sont aussi d'intérêt pour la revue. Les auteurs sont priés de respecter les critères et les normes de présentation établis par la revue.

Les contributions envoyées à LFE ne devraient pas être soumises à considération dans une autre revue.

Die *Revista de Lengua para Fines Específicos* (LFE) ist eine referierte Fachzeitschrift, die seit 1993 einmal jährlich unter der Federführung des Departamento de Filología Moderna veröffentlicht wird. Publikationssprachen sind Spanisch, Englisch, Französisch und Deutsch, obwohl gegebenenfalls auch andere Sprachen berücksichtigt werden können. Angenommen werden ausführliche Originalaufsätze, Kurzartikel und Buchrezensionen von Forschern im Bereich der Fach- und Berufsfachsprachen. Die Beitragsthemen müssen aus einem fachsprachenbezogenen Gebiet der angewandten Linguistik stammen, zu denen u. a. Bereiche folgender Disziplinen zählen: Diskursanalyse, Pragmatik, Soziologie, kontrastive Analyse, Weltsprachen, Entwicklung und Implementierung spezialisierter Korpora und Software, Lern- bzw. Lehrtechniken und -methoden sowie Lehrplanentwicklung. Zudem werden Aufsätze angenommen, die laufende Fachsprachenprojekte beschreiben.

Historisch ausgerichtete Beiträge sind für LFE ebenfalls von Interesse. Künftigen Autoren wird empfohlen, die Richtlinien für Einreichungen zu beachten.

Bei LFE eingereichte Beiträge sollten keiner anderen Zeitschrift zur Begutachtung vorliegen.

!

Prospective authors are advised to use the LFE template available at the Journal's webpage (<https://ojsspd.c.ulpgc.es/ojs/index.php/LFE/about/submissions>) and to read and follow (where applicable) the Journal's Publication ethics and malpractice statement at <https://ojsspd.c.ulpgc.es/ojs/index.php/LFE/ethics>.

TABLE OF CONTENTS

Artículos/Articles

Teaching and learning legal French in a French-speaking context. Contextual and intercultural approach Khatima El Krirh	9-26
Present situation of healthcare interpreting in Gran Canaria Jessica Pérez-Luzardo Díaz, Mónica del Carmen Santana García	27-38
Meaning construction in the Brexit process María Enriqueta Cortés de los Ríos, Tamara Hernández Aparicio	39-57
Un análisis lingüístico sobre las características del lenguaje jurídico italiano y español Rubén González Vallejo	58-71
Physicalische Beschreibung der Canarischen Inseln de von Buch y la terminología de la traducción al español de Delgado Luis Ana María Monterde Rey	72-86
Interdisciplinarietà y agresividad. Características del lenguaje de la fotografía en lengua inglesa Iryna Mykytka	87-100
Assessment in Spanish Heritage Language Programs Clara Burgo	101-110
Assessing the Development of Second Language Syntax in Content and Language Integrated Learning María del Mar Gutiérrez Ortiz	111-130

Reseñas/Book reviews

Zerrillo, Philip. (2019). <i>The Case for Cases. Teaching with Cases. How to Teach Using the Case Method</i> . Singapore: World Scientific. ISBN: 9789813273344. 94 pp. Ana Almagro Esteban	131-134
--	---------



L'enseignement-apprentissage du français juridique en contexte francophone: approche contextuelle et interculturelle

Teaching and learning legal French in francophone context: contextual and intercultural approach

Khatima El Krirh¹ ·  <https://orcid.org/0000-0002-6845-2244>

Université de Cadix – Universidad de Cádiz

Avda. de la Universidad, s/n, 11405 Jerez de la Frontera, Cádiz.

RESUMEN

En este artículo damos cuenta de la incidencia del contexto jurídico y bilingüe en la enseñanza-aprendizaje del francés jurídico (FOS). Así, fenómenos como la diglosia, bilingüismo y bijuridismo repercuten en la configuración de un sistema jurídico. Para ello, se toma como ejemplo Marruecos como país del Magreb francófono cuyo sistema jurídico está caracterizado tanto por una dualidad jurídica (derecho islámico y derecho francés) como lingüística (árabe y francés). El análisis del corpus representativo revela que las asimetrías conceptuales entre dos sistemas jurídicos expresados en lengua francesa solo se pueden enseñar y aprender aplicando un enfoque contextual e intercultural.

Palabras clave: francés jurídico (FOS); Bijuridismo; Diglosia; Interculturalidad; Derecho islámico; Derecho francés.

ABSTRACT

In this article we report on the impact of the bijuridic and bilingual context on the teaching - learning of legal French (FOS). Thus, phenomena such as diglossia, bilingualism and bijuridism have an impact on the configuration of a legal system. For this purpose, we take as an example Morocco as a country of the French-speaking Maghreb whose legal system is characterized by a legal duality (Islamic law and French law) and a linguistic duality (Arabic and French). The analysis of the representative corpus reveals that the conceptual asymmetries between two legal systems expressed in the French language can only be taught and learned by applying a contextual and intercultural approach.

Keywords: legal French (FOS); Bijuridism; Diglossia; Interculturality; Muslim Law; French Law.

1. Introduction

Le Droit est avant tout un phénomène culturel et social puisqu'il témoigne des relations sociales, économiques et personnelles dans une société donnée. Cela veut dire que l'appréhension d'une langue juridique –francophone-marquée par le bijuridisme et le bilinguisme n'est pas toujours réalisable à cause du problème d'équivalence culturelle et linguistique. En effet, afin de mener à bien cette étude nous avons choisi le Maroc, l'un des pays du Maghreb francophone, comme un exemple de ces deux derniers phénomènes qui influencent non seulement la langue juridique arabe mais aussi le langage juridique français.

¹ Corresponding author · Email: khatimab@yahoo.fr



Pour comprendre le bilinguisme et le bijuridisme au Maroc, il faudrait rappeler en amont que le français fut adopté au Maroc à la faveur du protectorat en 1912 (Traité de Fès). Dès lors, le français devint la langue officielle des institutions jusqu'au processus d'arabisation intensifié dans les années 70 auquel ont été soumis les pays du Maghreb. De suite, le droit français conflue avec le droit musulman (bijuridisme) et le français cohabite avec l'arabe (bilinguisme). Ainsi, le dualisme juridique -ou bijuridisme - et le bilinguisme ont provoqué une nécessité incontestable de traduction du langage juridique français vers l'arabe dans le but de préserver et garantir la diffusion des normes juridiques *erga omnes* dans les deux langues.

Dans le contexte que nous venons de décrire, la difficulté d'apprentissage du français juridique relève de la nature du dualisme juridique. Ceci contraint les étudiants et les professionnels du Droit à appréhender parallèlement la terminologie juridique du droit musulman diffusée en langue française et la terminologie juridique du droit français en langue française².

En effet, l'objectif principal dans cet article est de montrer la problématique de l'enseignement -apprentissage du français juridique dans un contexte bilingue et bijuridique tel est le cas du Maroc. Le choix de ce contexte bilingue arabe-français est due notamment à l'absence de recherches abordant cette problématique.

Quant à la structure, cette étude s'articule en trois chapitres. Dans la première partie nous nous pencherons sur les notions de diglossie, bijuridisme et bilinguisme suivies de celles de français juridique et français de spécialité. Ensuite, nous exposerons les particularités du système juridique marocain où l'utilisation de deux langues³ pour diffuser et légiférer (l'arabe et le français) est maintenue.

Dans la troisième partie nous ciblons l'analyse du corpus parallèle (Moudawana ou code de famille marocain /code civil français). Dans cette analyse nous allons dépouiller les concepts juridiques d'origine islamique en langue française ainsi que leurs homologues en français juridique hexagonale. En ce sens, l'analyse descriptive-contrastive pour classer les termes devient une stratégie d'utilité pédagogique qui nous aidera à faire ressortir les asymétries conceptuelles et syntaxiques entre les deux systèmes linguistiques/juridiques.

Finalement, le corpus représentatif nous permettra d'aboutir à des conclusions qui feront émerger la problématique de l'appréhension du français juridique dans l'enchevêtrement bilinguisme/ bijuridisme. Concrètement, la maîtrise des traits distinctifs entre les concepts juridiques du Droit islamique et ceux du Droit français transposés en langue française est décisive pour affronter les exigences du marché de l'emploi dans le milieu juridique arabofrancophone.

Dans le cadre de notre expérience dans l'enseignement du français sur objectifs spécifiques, particulièrement le français juridique, l'approche contextuelle et culturelle favorise son acquisition du fait qu'elle est orientée aux besoins des apprenants qui visent un usage professionnel effectif de la langue juridique cible.

2 Les études universitaires de Droit au Maroc sont dispensées en deux licences bien distinctes: Droit français et Droit arabe

3 Une de fait (le français) et l'autre de droit (l'arabe)

2. Diglossie, bilinguisme et bijuridisme

Maints auteurs ont défini la diglossie comme “un état particulier de langue dans lequel une communauté ou un groupement humain recourt à deux langues différentes ou à deux variétés de la même langue en fonction de situations de communication différentes” (Azouzi, 2008: 42).

Pour Frank Neveu (2004) la diglossie représente “une situation de bilinguisme étendue à l'ensemble d'une communauté linguistique au sein de laquelle s'observe l'usage de deux langues dans des circonstances précises de la vie sociale” (Neveu, 2004: 57, cité par Azouzi, 2008: 42) ; ou bien en tant qu'une “configuration dans laquelle deux variétés, l'une haute, l'autre basse, de la même langue sont en usage dans une société avec des fonctions socioculturelles différentes mais complémentaires” ; “ la diglossie n'est pas que deux variétés d'une même langue mais aussi de deux langues opposées en distribution fonctionnelle complémentaire” (Charles Ferguson :1959, Fishman: 1971 cités par Mabrou, 2007: 3).

De son côté, Bres (2001: 92, cité par Azouzi, 2008: 43) relève qu'un contexte conflictuel est à l'origine du phénomène de la diglossie qui touche également à des questions identitaires dans la détermination de langue dominante et langue dominée engendrant des stéréotypes linguistiques et au-delà identitaires présents dans plusieurs textes. De ce sens, Azouzi (2008) souligne que le Maghreb connaît deux types de diglossie, une diglossie entre l'arabe classique en tant que langue officielle d'enseignement et l'arabe dialectal, variété basse utilisée dans la vie quotidienne (Azouzi, 2008: 43).

Le deuxième type de diglossie est celui que l'on appelle “l'alternance” entre l'arabe dialectal et la langue française générant ainsi une situation de plurilinguisme (Azouzi, 2008: 43). Telle affirmation est partagée par Bianchini (2007) qui conclut, en référence au Maghreb, que les trois pays (Maroc, Algérie et Tunisie) “sont confrontés à un plurilinguisme *endémique* surchargé du phénomène de diglossie, voire triglossie, et de l'alternance codique” (Bianchi, 2007 cité par Azouzi, 2008: 43). Pour ces raisons, certains linguistes défendent l'insuffisance du concept de «diglossie» en optant pour d'autres termes plus représentatifs tels que «triglossie» ou «polyglossie».

Dans l'application de ce qui précède, au Maroc l'arabe standard est remplacé à l'oral par l'arabe dialectal (le Darija). Cette pratique donne lieu à ladite “alternance entre les deux variantes de l'arabe: l'arabe dialectal marocain et l'arabe standard”, une alternance qui enchaîne une situation de diglossie désignée par Ferguson comme *Low Variety* et *High Variety* (cité par Mabrou, 2007:3).

D'un autre point de vue, la notion de diglossie que nous venons de définir ne doit pas être confondue avec celle du bilinguisme. Dans ce dernier, il s'agit de l'utilisation par un locuteur de deux langues différentes et non de variétés de la même langue. En effet, le bilinguisme voire plurilinguisme du contexte marocain est marqué par l'arabe dialectal, l'amazighe et l'arabe standard⁴ selon la Constitution de 2011.

4 Article 5.L'Arabe demeure la langue officielle de L'Etat. L'Etat oeuvre à la protection et au développement de la langue arabe, ainsi qu'à la promotion de son utilisation. De même, l'Amazigh constitue une langue officielle de L'Etat, en tant que patrimoine commun de tous les marocains sans exception. Une loi organique définit le processus de mise en oeuvre du caractère officiel de cette langue, ainsi que les modalités de son intégration dans l'enseignement de dans les domaines prioritaires de la vie publique, et ce afin de lui permettre de remplir à terme sa fonction de langue officielle.

Pourtant, malgré le fait que le bilinguisme français-arabe ne soit plus mentionné dans la Constitution marocaine comme langue officielle, la langue française y est toujours présente puisqu'elle demeure privilégiée comme première langue étrangère, langue seconde généralisée. En tout cas, ce qui nous intéresse ici c'est de mettre davantage l'accent sur le fait que " le français et l'arabe classique (ou moderne) se disputent le statut de langue véhiculaire et sont en concurrence dans le système éducatif, les administrations de l'État, les médias et l'économie du pays" (Trescases, 2012: 123). D'ailleurs, la langue française s'y impose en tant que langue du marché de l'emploi étant non seulement comme véhicule des secteurs économiques mais aussi comme un instrument de la promotion sociale (Himer 2000; Mabrou 2007, Soussi 2015).

Comme nous l'avons indiqué au début de cet article, ce fut à partir de l'Indépendance que le Maroc et les autres pays du Maghreb ont connu un processus d'arabisation intensifié ayant un retentissement immédiat sur la langue utilisée pour légiférer. De ce fait, l'expression de droit en français a été endiguée au profit des autres langues dites officielles (Arabe et Tamazight) conformément aux dispositions marocaines. Dans celles-ci, le traitement du français comme une langue étrangère se heurte à la praxis, notamment dans le milieu judiciaire où les conditions pour postuler en tant qu'expert judiciaire en attestent⁵. Ainsi, l'exercice de cette profession requiert un certificat de nationalité marocaine présupposant la maîtrise de la langue arabe voire standard/classique par ces professionnels. Paradoxalement, en cas de difficulté pour s'exprimer en arabe devant le juge, le législateur, dans l'article 65 du Code de la procédure civile marocain, reconnaît le droit de cet expert à un interprète (de langue arabe désormais langue officielle des tribunaux marocains). Sans doute, cet exemple dévoile le statut ambigu de la langue française dans les textes de lois marocains.

Cependant, ce qui est indubitable c'est que le bilinguisme juridique *de fait* arabe-français est à fleur de peau à tout niveau de production législative⁶ car l'expression du droit au Maroc est faite en langue française bien qu'elle n'ait aucun statut officiel. En outre, grâce à ce bilinguisme de fait, tout apprenant du Français juridique peut se contenter parfois d'une transposition littérale puisque le français est à la base de plusieurs textes législatifs marocains.

3. L'enseignement-apprentissage du français juridique

3.1. Enjeux de l'enseignement apprentissage du français juridique comme langue de spécialité

Avant d'aborder les particularités de l'enseignement du français juridique, il est pertinent de souligner les points suivants concernant la méthode d'apprentissage d'une langue de spécialité. Dans un premier temps, la méthodologie était axée sur l'apprentissage des listes de vocabulaire (*Vocabulaire Général d'Orientation Scientifique*, 1971) comme l'indique Lehman (1993: 91-92 cité par Toullelon, 2016: 6) en distinguant trois

5 Au Maroc les formations techniques sont dispensées en langue française. Cela veut dire que la majorité de ces experts s'expriment en langue française.

6 Il suffit de consulter le site www.adala.ma pour apprécier ce bilinguisme juridique. Sur ce site tous les textes légaux sont publiés dans les deux versions: arabe et française

niveaux : le premier se consacre aux bases de la langue usuelle alors que le deuxième s'attache au français de tronc commun scientifique où était utilisé l'ouvrage évoqué plus haut.

La dernière étape serait un niveau de perfectionnement dans les langues spécialisées tranchées par discipline/domaine de spécialité. Par conséquent, l'aspect communicatif était laissé de côté pour traiter uniquement le vocabulaire scientifique, technique, commercial etc. Or, dans le contexte professionnel réel, la compétence en langue de spécialité ne se limite pas à une compétence lexicale ou purement linguistique. Pour comprendre un texte de spécialité, dans ce cas juridique, il faudrait être plutôt un étudiant de droit qu'un apprenant d'une langue étrangère vu que les compétences linguistique, pragmatique et textuelle sont indissociables.

Ultérieurement, le paradigme de l'enseignement de langue de spécialité se serait focalisé sur l'enseignement sur objectif spécifique (de l'anglais *language for special purpose*) dont l'importance est octroyée au *savoir-faire de spécialité*. Il s'agit donc d'un processus d'enseignement-apprentissage marqué par la convergence du vocabulaire scientifique, le contexte professionnel et l'intersection de langue commune et langue de spécialité.

Dans cette optique, une analyse des besoins du public-cible est requise avant d'envisager les objectifs spécifiques de la formation. À cet égard, Binon (2000) souligne que l'enseignement basé sur *le savoir-faire* est désormais focalisé sur les situations-problèmes où l'on doit mobiliser ses connaissances spécialisées en plus des compétences discursives, stratégiques et linguistiques. Cela représente donc "un défi intellectuel pour l'apprenant qui doit réfléchir en langue étrangère et ne peut plus se contenter d'imiter et de reproduire" (Binon 2000: 29 cité par Letafati et Zarei, 2016: 94). La même idée est manifestée par Cuq (2003):

Le FOS est né du souci d'adapter l'enseignement du FLE à des publics adultes souhaitant acquérir ou perfectionner des compétences en français pour une activité professionnelle ou des études supérieures. (...) L'objectif de la formation linguistique n'est pas la maîtrise de la langue en soi mais l'accès à des savoir-faire langagiers dans des situations dûment identifiées de communication professionnelles ou académiques. (Cuq, 2003: 109-110, cité par Toullelon, 2016: 6)

Par rapport au processus d'acquisition de ces savoir-faire dont parle Cuq, il est important de distinguer ceux d'une langue de spécialité juridique et ceux qui appartiennent à une langue de spécialité technique. Il va de soi qu'apprendre le fonds terminologique ne saurait surmonter les difficultés notionnelles dans une langue juridique comme c'est le cas des langues techniques. La langue juridique appartient au domaine des sciences sociales, elle est créée et acquise dans une société qui évolue différemment à une autre comme l'a déclaré Gémar (1980) :

Les langues techniques sont probablement les seules dont on puisse retenir aux fins d'enseignement, le fonds terminologique, généralement univoque quels que soient le lieu et la langue employée. Il n'en va pas de même pour les sciences sociales, polysémiques par définition puisque leur discours s'appuie non seulement sur des relations objectives vérifiables mais sur l'étude de l'activité humaine, variable à l'infini. (Gémar, 1980:886)

Nous sommes en accord avec l'affirmation de Gémar car c'est par le biais de cette évolution sociale que le système juridique emprunte la langue en sorte qu'un terme juridique soit exprimé sous un mot particulier dans une communauté linguistique déterminée (Terral: 2004). En effet, la problématique de la bonne maîtrise de la terminologie juridique est essentiellement puisque " le rapport entre mot et concept n'est pas le même dans toutes les langues juridiques" (Sacco,1987: 850 cité par Terral, 2004: 878). Autrement dit, l'accès au savoir-faire du langage juridique exige une bonne connaissance préalable du contexte social et culturel où l'on enseigne et, de ce fait, la méthode d'enseignement devrait cerner les nuances conceptuelles auxquelles enseignant et apprenants seront confrontés.

De même, il faut se rappeler que quand nous parlons du français juridique nous ne faisons pas référence exclusive au français juridique hexagonale mais aussi au français juridique utilisé dans les pays francophones, un concept qui a été conçu par Ben Achour (2007: 136) sous l'expression "être de culture juridique francophone". C'est-à-dire que " par le français on accède au droit français, au droit communautaire et aux droits occidentaux, aux droits africains, et asiatiques, et également avoir un deuxième accès au droit musulman des écoles, aux droits coutumiers locaux ou régionaux, au droit national et aux droits des pays arabes ". Cette définition que nous jugeons pertinente est au coeur de l'approche contextuelle en enseignement du français juridique où il faudrait envisager les scénarios suivants:

- a. L'enseignement du français juridique s'effectue dans un même système juridique véhiculé par plusieurs langues (Suisse et Belgique) dont le français est une des langues officielles.
- b. L'enseignement du français juridique est mené dans plusieurs systèmes juridiques dans un contexte plurilingue (les pays du Maghreb, Moyen-Orient et Canada) où les lois sont diffusées aussi en langue française.

En effet, si nous comparons les deux situations nous constaterons que dans le premier contexte il serait moins complexe d'enseigner le français juridique que dans le deuxième étant qualifié ce dernier par plusieurs auteurs comme «bijuridique» (Beaupré, 1987: 206 ; Gémar, 1995: 151 cités par Terral 2004 :878) où un recours au droit comparé par l'enseignant s'avère indispensable.

3.2. L'enseignement du français juridique : démarche contextuelle et interculturelle

Le Droit, comme nous l'indiquions, est un fait culturel qui produit des énoncés particulièrement connotés par leur contexte socioculturel. De là, mettre l'accent sur le pilier interculturel dans l'enseignement-apprentissage du langage juridique français (francophone) est une nécessité fonctionnelle. Cependant, les approches anthropologiques, psychologiques etc., n'ont pas défini nettement ce qu'on l'entend par « culture » ; pour autant nous allons introduire de brèves définitions de deux termes qui nous intéressent dans cette étude: culture et interculturalité.

Du point de vue ethnographique, De Carlo (1998: 34, cité par Roura, 2014: 52) annonce que "la culture est cet ensemble complexe qui comprend la connaissance, les croyances, l'art, la morale, le droit, les moeurs et toute capacité et habitude acquises par l'homme comme membre d'une société "; cette affirmation semble désigner tout ce qui est créé et acquis en société. Par contre, l'interculturalité représente l'idée d'action entre les participants dans un acte communicatif où on l'on envisage une résolution aux problèmes éducatifs ou sociaux issue d'une "confrontation de valeurs culturelles". C'est-à-dire, " l'interculturel désigne alors un certain type de relation entre les membres de cultures différentes" (Roura, 2014: 53). De cette façon, pour que le dialogue interculturel ait lieu, il est indispensable que " les valeurs et les formes de vie de chaque groupe soient valorisées" (Roura, 2014: 54).

Il s'ensuit qu'enseigner une langue juridique se traduit donc par mettre en valeur la culture juridique visée, connaître ses valeurs sociales et religieuses sous-jacentes. Sous ces paramètres, développer les compétences communicatives interculturelles des apprenants et des professionnels présente un intérêt capital. Ainsi, la reconnaissance et l'assimilation dans une démarche interculturelle leur permettra de faire la liaison entre les concepts complémentaires de langue-pensée-culture (Bourdieu, 2001; Lussier, 2009 cités par Amireault, 2012: 52).

Dans le même ordre d'idées, l'approche interculturelle nous mène à l'application de la démarche contextuelle où l'on assure l'apprentissage des fonctions du langage en même temps que l'on développe son utilisation appropriée. Cet apprentissage est axé sur des connaissances antérieures sans oublier l'élément culturel dans la mesure où la compétence interculturelle articule l'ensemble des savoirs concernant l'acquisition de la culture juridique d'arrivée (éléments historiques, religieux, sociaux, etc.).

C'est dans cette démarche contextuelle que les apprenants sont appelés à rechercher les significations, à comprendre le contenu et le contexte étant donné que la relation entre les dimensions linguistiques et culturelles dans la langue juridique est caractérisée d'« indissociable » (Castellotti & Moore, 2011: 243 cités par Amireault, 2012: 53).

En revenant sur la terminologie juridique, les objectifs sont, dans l'opinion de Gémar (1980), d'amener l'étudiant à un niveau de connaissance fonctionnel de la terminologie juridique et de l'aider à acquérir en même temps une connaissance notionnelle nécessaire et suffisante. En effet, les apprenants de la langue juridique cible doivent assimiler les concepts de LS2 (langue juridique contextualisée)⁷ inconnus dans LS1 (langue juridique de l'hexagone)⁸ et les intégrer dans LJA (langue juridique d'arrivée). Cela serait en fonction des conditions particulières dans lesquelles ils exerceraient leur activité (texte juridique de portée locale, régionale, nationale; document de droit privé ou public; loi, contrat, jugement, article de revue...).

Compte tenu de ce qui précède, nous nous intéressons à l'analyse comparative des concepts juridiques liés à la culture juridique d'arrivée, dans ce cas le droit marocain d'expression française que nous aborderons dans le chapitre suivant.

4. Contexte juridique et corpus

4.1. Droit français et droit musulman au Maroc

Pour Damette (2007: 8) "l'enseignement/apprentissage du français juridique présente une particularité par rapport à d'autres cours de français à visée professionnelle: la langue du droit ne véhicule pas que des techniques, mais plus fondamentalement, un système idéologique, des choix de sociétés, des valeurs".

En accord avec Damette, avant de maîtriser la terminologie juridique nous devons connaître d'abord le contexte juridique marocain en examinant les sources du droit opérantes au Maroc pour passer ensuite au dépouillement non exhaustif mais représentatif de quelques termes et/ou collocations juridiques.

Afin d'illustrer le dualisme du langage juridique français au Maroc, nous devons exposer en amont les trois sources principales du Droit marocain dans le tableau ci-dessous:

7 Ce serait le français juridique enseigné dans un contexte bijuridique-bilingue

8 Dans notre cas le français juridique enseigné en France

Sources classiques	Sources modernes	Source interprétatives
La religion (Droit musulman)	Conventions internationales La Constitution 2011	La jurisprudence (الإجتهد القضائي) Doctrines (الفقه)
	La loi	
Le droit coutumier	Le Règlement: 1. Le Dahir 2. Les Décrets (مرسوم) 3. Arrêtés ministériels مرسوم وزاري	

Tableau 1. Le classement de sources législatives

Premièrement, sur le plan des sources classiques ou traditionnelles se situe la religion, dans ce cas islamique, une source dont nous ne pouvons parler que dans un État confessionnel. En d'autres termes, un État qui prend en considération la religion au niveau de son droit positif (القانون الوضعي) alors que dans un État laïque (دولة علمانية) la religion n'est pas reconnue en tant que source de droit positif.

Ainsi, la religion comme source de droit appelle à un ensemble de dispositions (les règles) religieuses: la loi islamique- charria (الشريعة) basée sur le Quran (parole de Dieu) et la *Sounna* “(les dires ou Hadith et les faits du prophète Mohammed)” (Bellouch, 2014: 15). Lorsqu'un fait n'est pas traité dans le Coran ou la *Sounna*, “un appel au consentement unanime de la communauté musulmane (Ijmâa, الإجماع)”⁹ est fait, mais si ce dernier n'est pas agréé, on recourt à l'analogie ou *Al Kiyas*. Cette source est appliquée, comme nous verrons dans le chapitre suivant, en matière du statut personnel (الأحوال الشخصية), droit familial (قانون الأسرة) et successoral (الميراث) (Bellouch, 2014: 16-20).

Par ailleurs, le droit coutumier est également connu par *Alorf* (العرف), occupant le deuxième rang en tant que source traditionnelle. Il s'agit alors d'une règle de droit non écrite résultat des pratiques sociales anciennes et spontanées des citoyens dont la répétition et la prolongation dans le temps les conditions essentielles pour devenir une source de droit. Cette source avait été reconnue sous le protectorat en tant que juridiction propre aux berbères de la montagne exercée par les tribunaux au premier degré et les *Caïds* en voie de recours devant les tribunaux d'appel coutumiers (Magnard, 1990: 3). Néanmoins, de nos jours, le droit coutumier n'est reconnu que pour les pratiques entre les commerçants.

Deuxièmement, par rapport aux sources modernes, nous distinguons la Loi émanant du pouvoir législatif (Parlement, البرلمان): loi organique (قانون تنظيمي), loi ordinaire (قانون عادي), projets de loi (مشروع قانون) et proposition de loi (مقترح قانون); loi - cadre (قانون إطار) et les règlements qui sont des textes provenant du pouvoir gouvernemental ou administratifs (Roi, Chef du gouvernement, Ministres etc.). Parmi ceux-ci nous citons le Dahir (règle juridique émanant du Roi), le Décret promulgué par Chef de gouvernement, Décret-loi (promulgué par le Roi) et les Arrêtés élaborés par une autorité subordonnée au Chef de gouvernement notamment les ministres.

Troisièmement, les sources interprétatives appelées également sources du Droit objectif. D'une part, nous citons la jurisprudence constituée par une série de décisions rendues par les différentes juridictions lorsqu'il n'y a pas

9 “On est en présence de l'ijmaa lorsque la communauté musulmane guidée par ses savants, affirme que telle est la règle de droit. Tout se passe comme si cette communauté avait été inspirée par Dieu [...]. Le Kiyas est un procédé par lequel une règle posée par un texte – verset, hadith ou ijmaa – est appliquée à des cas non compris dans ces textes, mais commandée par la même raison (illa)” (Bellouch, 2014 :16)

de normes juridiques pour trancher le litige. Ultérieurement, ces décisions sont appliquées par les juges à des cas identiques devenant ainsi une norme de droit. Or, quand un tribunal fait une nouvelle interprétation pour un cas semblable on parle d'«un revirement de jurisprudence».

D'autre part, la doctrine est l'ensemble des opinions et commentaires des juristes, professeurs et chercheurs concernant les règles juridiques, leur absence, critique et suggestions qui peuvent modifier des lois ou règles de droit dans l'avenir.

Il est important de mentionner que le vif de notre sujet est l'influence de la culture juridique islamique dans le système de droit privé et public au Maroc d'autant plus que la plus profonde influence est marquée dans les règles de droit de famille (Al-moudawana) et celles du Statut personnel.

Dans la même perspective, Bellouch (2014) manifeste que la plupart des lois marocaines “sont d'inspiration française mais l'impact du droit musulman, sur ces textes est une réalité. Il suffit de consulter par exemple le code des obligations et contrats”¹⁰ (Bellouch, 2014:10), le code foncier¹¹, le code pénal¹² et de la finance islamique¹³, tous inspirés des écoles religieuses: Malékite et Hanéfite et rarement de la Chaféite. C'est pour cette raison que connaître l'organisation judiciaire liée à ce contexte s'avère prioritaire pour acquérir une terminologie juridique contextualisée.

À cette fin, aborder les deux types de juridictions au Maroc (de droit commun et les juridictions spécialisée) semble d'une importance incontestable.

Dans les juridictions de droit commun, les Tribunaux de première instance constitués en plusieurs chambres, connaissent en premier ressort de toutes les affaires non attribuées à d'autres juridictions. En deuxième degré, les Cours d'appel connaissent des recours rendus contre les décisions des tribunaux de Première instance.

10 Code des obligations et contrats marocain:

Article 484 « est nulle entre **musulmans** la vente de choses **déclarées impures** par la loi religieuse » .

Article 870 « entre **musulmans** la stipulation d'intérêt est nulle et annule le contrat »

11 Code foncier marocain :

Article 10 « “[...] 2°Le copropriétaire, sous réserve du **droit de chefâa** de ses copropriétaires, lorsque ceux-ci se trouvent dans les conditions requises pour l'exercice de ce droit ; 3°Le bénéficiaire de droits réels énumérés ci-après : usufruit, superficie, emphytéose, **zina**, **Houa** et surélévation, **habous** ; »

12 Code pénal marocain :

Article 222 : « Celui qui, notoirement connu pour son appartenance à **la religion musulmane**, **rompt ostensiblement le jeûne dans un lieu public pendant le temps du ramadan**, sans motif admis par cette religion, est puni de l'emprisonnement d'un à six mois et d'une amende de 200 à 500 dirhams »

Article 418 : « Le meurtre, les blessures et les coups sont excusables s'ils sont commis par l'un des époux sur la personne de l'autre, ainsi que sur le complice, à l'instant où il les surprend en **flagrant délit d'adultère** »

13 “La finance islamique a été introduite au Maroc en 2007, année où la banque centrale Bank Al Maghrib a adressé aux établissements de crédit une circulaire les autorisant à commercialiser trois produits: la Mourabaha, l'Ijara et la Moucharaka, qui sont des produits financiers islamiques appelés par cette circulaire : les instruments financiers alternatifs. Des obstacles fiscaux et administratifs ont freiné le développement de ces produits” (Bellouch, 2014: 27)

De son côté, la Cour de Cassation peut examiner les décisions rendues par les tribunaux de première instance ou par les cours d'appel en contrôlant la conformité au Droit (IEDJA, 2014).

Quant aux juridictions de proximité, celles-ci ont été créées en 2011, en remplaçant les juridictions communales et d'arrondissement, mais elles ne constituent pas des juridictions sui generis car elles dépendent des tribunaux de première instance :

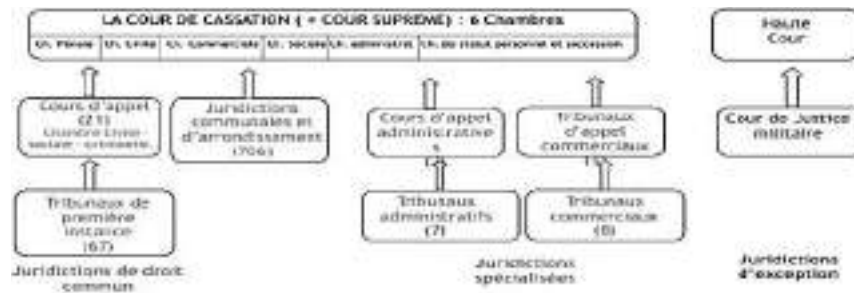


Figure 1. La Cour de Cassation. Source: IEDJA (2014)

Pour leur part, les juridictions spécialisées jugent les litiges qui leur sont attribués expressément par un texte spécial de loi notamment les tribunaux commerciaux et les tribunaux administratifs. Finalement, la Cour de Justice militaire représente la juridiction d'exception au Maroc.

En partant de ce contexte, il nous paraît irréfutable qu'un cours de français juridique devrait mettre le point sur les concepts juridiques provenant de deux cultures juridiques dissemblables (romaine et musulmane) véhiculées par la langue française. Par conséquent, l'enseignant ne pourrait se limiter à expliquer les implications linguistiques mais plutôt les interculturelles en prenant en considération la cohabitation de fait de deux langues/systèmes juridiques.

En bref, une bonne maîtrise de ces univers est nécessaire pour réussir le processus d'enseignement/apprentissage en offrant un meilleur épanouissement professionnel aux apprenants dans ce contexte juridique.

4.2. Présentation et exploration du corpus

Le corpus est un outil puissant pour enseigner les langues de spécialité. Pour cette raison, notre corpus est composé de deux textes de lois représentatifs du bijuridisme et bilinguisme du système juridique marocain: la *Moudawana*, diffusée en langue française, et le code civil français dans le but d'apprécier les nuances conceptuelles qui en découlent.

Tout particulièrement, nous nous attardons sur l'importance de la réforme de la *Moudawana*¹⁴ (code du droit de la famille marocain). Ce texte fut promulgué le 10 octobre 2004 par Le Roi Mohammed VI. Il s'agit d'un

14 La codification de ce texte fut mise en oeuvre sous le règne de Mohammed V en 1958

nouveau code de famille qui consacre l'égalité homme-femme¹⁵ marquant une nouvelle ère juridique et à la fois un défi institutionnel et éducatif dans la société marocaine. Or, le contexte de promulgation n'était pas pacifique car l'interprétation du Coran suscitait l'affrontement entre les traditionalistes et les modernistes. Pour ces derniers, l'Islam n'accorde pas un droit d'interprétation exclusif aux Oulémas puisque la religion est une affaire entre le croyant et Allah. Ainsi, la tradition malékite, adoptée par le Royaume, est caractérisée par la modération pour soutenir le point de vue des modernistes qui plaident en faveur de la Souveraineté du roi (Commandeur des croyants) contre les aspirations d'Ijtihad des Oulémas. Inspirée par la Charia certes, mais la Moudawana est un texte juridique ouvert à l'interprétation et à la révision. (Murgue, 2011: 26)

Le choix de ces textes issus de la double culture islamique et civiliste répondrait au profil des apprenants potentiels tels que des étudiants de droit, des professionnels et/ou juristes etc. Ces apprenants doivent maîtriser suffisamment le français comme langue étrangère ou bien natifs, désireux d'exercer un métier juridique au Maroc, sans oublier évidemment, les traducteurs juridiques dont la combinaison linguistique est le français.

Le déroulement de l'apprentissage contextuel sera articulé par des tâches diverses mais successives. Dans un premier temps, la tâche à accomplir serait d'exploiter la structure de ces textes pour analyser, dans un deuxième temps, les données textuelles et finalement détecter les termes ou collocations juridiques à sens ambigu ou méconnus par les apprenants.

Tout d'abord, il faut souligner que la structure interne des codes choisis participent aux mêmes notes qu'un arrêté ou loi puisqu'il s'agit d'un texte juridique. D'après Bourcier (2011), ces textes juridiques sont découpés en articles, vecteur essentiel de tout texte juridique comme l'affirme l'auteur: " l'article est aussi au croisement du plan et du réseau des références, deux axes qui constituent l'organisation fondamentale de la connaissance juridique" Bourcier (2011, cit.par Faiz, 2006: 64).

En deuxième lieu, de ce qui est du plan linguistique, selon Faiz (2006) l'exploration de ces textes juridiques met en évidence plusieurs phénomènes importants dont elle cite:

- les difficultés de découpage correct des textes en unités d'information pertinentes,
- la complexité des structures syntaxiques des phrases dans les textes juridiques,
- l'utilisation fréquente d'anaphores (référents à des notions exprimées précédemment dans le texte via différents substituts tels que des pronoms personnels ou relatifs)
- le nombre important d'expressions propres au domaine juridique ou à d'autres domaines abordés dans les textes juridiques (par exemple, santé ou environnement),
- la variété et l'importance de termes qui sont polysémiques et «inexploitables » correctement sans une analyse contextuelle disposant d'informations complémentaires. (Faiz, 2006: 5)

15 "La Moudawana, en tant que texte conservateur inspiré des principes de la Charia apparut alors comme un texte divin, un code inaltérable. Ce code devint le symbole national de l'identité islamique du Maroc, abolissant la loi coutumière berbère pourtant légale sous le mandat français. Par cette abolition, le gouvernement marocain scella dans les textes juridiques l'unification de la nation aux principes fondateurs de l'islam" (Murgue,2011 :15).

Précisément, c'est sur ce dernier point que nous allons mettre l'accent dans le paragraphe ci-après pour explorer, si bien d'une manière non exhaustive mais représentative, les termes et/ou collocations juridiques les plus problématiques.

L'aboutissement des tâches indiquées est concrétisé par une exploitation didactique du corpus adaptée aux attentes du public en fonction de leurs besoins. Nonobstant, pour des raisons d'espace et de temps nous n'extrairons que les termes et/ou collocations les plus significatifs au niveau du contexte bijuridique marocain.

Dans le tableau ci-dessous nous avons visé quatre institutions juridiques liées au statut personnel dans chaque système juridique (marocain et français) présentant généralement une variation conceptuelle:

FIGURE JURIDIQUE	CONTEXTE JURIDIQUE MAROCAIN (CFM)-Moudawwana	CONTEXTE JURIDIQUE FRANÇAIS (Code civil français)
MARIAGE (conditions et effets)	Art.9 (MDWA) Lorsque le Sadaq (la dot) ¹⁶ a été acquitté en totalité ou en partie par le fiancé, ayant servi à l'acquisition du <i>Jihaz</i> (trousseau de mariage et ameublement), (...) la perte découlant de la dépréciation éventuelle du <i>Jihaz</i> depuis son acquisition. [<i>Sadaq</i> (صداق):la dot ; <i>Jihaz</i> (جهاز) : trousseau de mariage et ameublement]	Art.1439 La dot constituée à l'enfant commun, en biens de la communauté, est à la charge de celle-ci. Elle doit être supportée pour moitié par chaque époux, à la dissolution de la communauté, à moins que l'un d'eux, en la constituant (...)
	Art.10 (MDWA) Le mariage est conclu par consentement mutuel (<i>Ijab et Quaboul</i>) des deux contractants, exprimé en termes consacrés ou à l'aide de toute expression admise par la langue ou l'usage. [<i>Ijab et Quaboul</i> (إيجاب و قبول): consentement mutuel]	Art.146 Il n'y a pas de mariage lorsqu'il n'y a point de consentement ¹⁷ .
	Art.84 (MDWA) Les droits dus à l'épouse comportent : le reliquat du <i>Sadaq</i> , le cas échéant, la pension due pour la période de viduité (<i>Idda</i>) ¹⁸ et le don de consolation (<i>Mout'â</i>) ¹⁹ qui sera évalué en fonction de la durée du mariage, de la situation financière de l'époux, des motifs du	Prestation compensatoire ²⁰ Art.271 (Cc) La prestation compensatoire est fixée selon les besoins de l'époux à qui elle est versée et les ressources de l'autre en tenant compte de la situation au moment du divorce et de l'évolution de celle-ci dans un avenir prévisible.

16 Article 26 (Code de famille marocain): le *Sadaq* (la dot) consiste en tout bien donné par l'époux à son épouse, impliquant de sa part la ferme volonté de créer un foyer et de vivre dans les liens d'une affection mutuelle. Le fondement légal du *Sadaq* consiste en sa valeur morale et symbolique et non en sa valeur matérielle.

17 Le consentement mutuel dans le contexte juridique français est utilisé pour désigner la modalité du divorce par consentement mutuel visé aux articles 229-2 du code civil français.

18 Période pendant laquelle la femme ne peut contracter un nouveau mariage afin d'éviter confusion en matière de filiation paternelle.

19 Dédommagement versé par l'époux au profit de la femme de la femme divorcée tenant compte de la situation de celle-ci après le divorce.

20 Même si on peut l'assimiler au «don de consolation» la différence c'est que l'obligé en droit français est indistinctement les deux époux alors qu'en droit musulman l'obligé est l'époux

	divorce et du degré d'abus avéré dans le recours au divorce par l'époux (...). [<i>Idda</i> (عدة): période de viduité; <i>Mout'â</i> (موتعة): don de consolation]	
DIVORCE (Modalités et effets)	Art.70 MDWA Le recours à la dissolution du mariage, par divorce sous contrôle judiciaire ou par divorce judiciaire , ne devrait avoir lieu qu'exceptionnellement et en prenant en considération (...). [<i>Tatliq</i> (تطليق) : divorce judiciaire]	Du divorce par consentement mutuel judiciaire Art.230 Le divorce peut être demandé conjointement par les époux lorsqu'ils s'entendent sur la rupture du mariage et ses effets en soumettant à l'approbation du juge une convention réglant les conséquences du divorce.
	Art.78 Le divorce sous contrôle judiciaire est la dissolution du pacte de mariage requise par l'époux ou par l'épouse, selon des conditions propres à chacun d'eux, sous le contrôle de la justice et conformément aux dispositions du présent Code. [<i>Talaq</i> ²¹ (طلاق) : divorce sous contrôle judiciaire]	Divorce par consentement mutuel acte sous signature privée contresigné par avocats Art.229-1 Lorsque les époux s'entendent sur la rupture du mariage et ses effets, ils constatent, assistés chacun par un avocat, leur accord dans une convention (...).
	Art.94 (Mdwa) Lorsque les deux époux ou l'un d'eux, demandent au tribunal de régler un différend les opposant et qui risquerait d'aboutir à leur discorde (...) [<i>Chiqaq</i> (الشقاق): Divorce judiciaire sur demande de l'un des époux en raison de discorde]	Divorce accepté Art.233 Le divorce peut être demandé par l'un ou l'autre des époux ou par les deux lorsqu'ils acceptent le principe de la rupture du mariage sans considération des faits à l'origine de celle-ci. Cette acceptation n'est pas susceptible de rétractation, même par la voie de l'appel.
	Art.112 (MDWA) Lorsque l'époux fait serment de continence à l'égard de son épouse ou qu'il la délaisse , l'époux un délai de quatre moi (...). [<i>Ilaâ</i> (إيلاء) : serment de continence ; <i>Hajr</i> (هجر) : délaissement]	Divorce pour altération définitive du lien conjugal Art.238 L'altération définitive du lien conjugal résulte de la cessation de la communauté de vie entre les époux, lorsqu'ils vivent séparés depuis deux ans lors de l'assignation en divorce
	Art.114 Les deux époux peuvent se mettre d'accord sur le principe de mettre fin à leur union conjugale, soit sans conditions, soit avec conditions (...). [<i>Talaq bi Itifaq</i> (طلاق بإتفاق) : divorce par consentement mutuel]	Divorce par faute Art.242 Le divorce peut être demandé par l'un des époux lorsque des faits constitutifs d'une violation grave ou renouvelée des devoirs et obligations du mariage sont imputables à son conjoint et rendent intolérable le maintien de la vie commune.

21 Reformulation du terme « répudiation » considérée comme un privilège qui permet à l'époux de dissoudre l'union conjugale unilatéralement. Dans cette catégorie de divorce sous contrôle judiciaire nous distinguons: le divorce révocable (Rijîi) et le divorce irrévocable (Baîn) stipulés aux articles 122 et s.

	<p>Art.115 (MDWA) Les deux époux peuvent convenir de divorcer par Khol (...). [<i>Khol</i> (الخلع): divorce moyennant une compensation]</p>	
	<p>Art.163 (MDWA) La garde de l'enfant ²² consiste à préserver celui-ci de ce qui pourrait lui être préjudiciable, à l'éduquer et à veiller à ses intérêts. [<i>Hadana</i> (الحضانة): la garde de l'enfant]</p>	<p>Autorité parentale²³ Art.61-3-1 (...) Lorsque la personne est mineure, la déclaration est effectuée conjointement par les deux parents exerçant l'autorité parentale ou par le parent exerçant seul l'autorité parentale, avec son consentement personnel si elle a plus de treize ans.</p>
	<p>Art.236 (MDWA) Le père est de droit le tuteur légal de ses enfants, tant qu'il n'a pas été déchu de cette tutelle par un jugement (...) [<i>Wilaya</i> (ولاية): tutelle²⁴]</p>	
FILIAZION	<p>Art.142 (MDWA) La filiation parentale à l'égard du père est légitime dans les cas où l'un des motifs de la filiation paternelle existe (...) [<i>Bounouwwa</i> (بنوة): filiation parentale ; <i>Nasab</i>(نسب): filiation paternelle]</p>	<p>Art.314 (CC) (...), la présomption de paternité se trouve rétablie de plein droit si l'enfant a la possession d'état à l'égard du mari et s'il n'a pas une filiation paternelle déjà établie à l'égard d'un tiers.</p>
	<p>Art.152 (MDWA) : La filiation paternelle découle: 1.Rapports conjugaux (Firach) 2.Aveu du père (Iqrar); 3.Rapports sexuels par erreur (Choubha)</p>	
	<p>Art.160 (MDWA) : Toute personne qui a intérêt peut formuler un recours contre la véracité de l'existence des conditions de la reconnaissance de paternité (<i>Istilhaq</i>) précitées [<i>Istilhaq</i> (الإستلحاق): la reconnaissance de paternité²⁵]</p>	<p>Filiation par la reconnaissance de paternité ou maternité Art. 316 (CC) : Lorsque la filiation n'est pas établie dans les conditions prévues à la section I du présent chapitre, elle peut l'être par une reconnaissance de paternité ou de maternité, faite avant ou après la naissance.</p>
	<p>Art.153 (MDWA)</p>	

- 22 “La garde est attribuée conjointement à la mère et au père « tant que les liens conjugaux subsistent », contrairement au droit de tutelle. En cas de divorce ou de décès du père, la garde revient à la mère (art. 171 du CFM). Elle peut néanmoins perdre son droit de garde dans certaines situations, en cas de remariage par exemple.
- 23 La notion d'autorité parentale en droit français est comparable à celle de la tutelle légale (du père) en droit marocain. Ainsi, la mère ne partage pas la tutelle légale avec le père” (CICADE, 2015)
- 24 “Lorsque le père de l'enfant est inconnu, absent, décédé ou déchu de la tutelle : la mère est à la fois détentrice du droit de tutelle et de garde, elle peut donc librement quitter le territoire marocain avec l'enfant” (CICADE :2015)
- 25 Ce terme désigne la reconnaissance de paternité faite par le père pourtant la reconnaissance en droit français pourrait être portée par les deux ascendants.

	<p>Les rapports conjugaux (...) suivant la procédure du serment d'anathème²⁶ (<i>Liâne</i>). [<i>Liâne</i> (اللعان) : serment d'anathème]</p>
<p>ADOPTION</p>	<p>Art.149 (MDWA) L'adoption²⁷ (<i>Attabani</i>) est juridiquement nulle et n'entraîne aucun des effets de la filiation parentale légitime. L'adoption dite de gratification (<i>Jaza</i>) ou testamentaire (<i>Tanzil</i>), par laquelle une personne est placée au rang d'un héritier de premier degré, n'établit pas la filiation paternelle et suit les règles du testament (<i>Wassiya</i>). [<i>Jaza</i> (جزاء) : adoption de gratification ; <i>Tanzil</i> (تنزيل) : adoption testamentaire]</p> <p>Adoption simple et adoption plénière Art.345 Toutefois, si l'enfant a plus de quinze ans et a été accueilli avant d'avoir atteint cet âge par des personnes qui ne remplissaient pas les conditions légales pour adopter ou s'il a fait l'objet d'une adoption simple avant d'avoir atteint cet âge, l'adoption plénière pourra être demandée, si les conditions en sont remplies, pendant la minorité de l'enfant et dans les deux ans suivant sa majorité.</p>

5. Conclusion

Au cours de cette brève étude, nous avons réalisé que l'enseignement-apprentissage du français juridique est une mission où l'on doit prendre en considération le contexte social et interculturel dont il fait partie. Dans ce but, nous avons entamé cette étude dans une approche contextuelle et interculturelle pour montrer qu'un enseignant de FOS exerce en tant qu'intermédiaire interculturel entre le contexte juridique source et le contexte juridique cible.

Pour ce faire, des compétences sociolinguistiques (diglossie, variation dialectale) et extralinguistiques (culture, société, morale etc.) sont requises pour enseigner la culture juridique d'un pays francophone. Nous avons également vérifié qu'avant de lancer un programme/cours de français juridique, la situation plurilingue au Maroc où plusieurs langues et dialectes coexistent, demande une attention et analyse rigoureuses autant du profil linguistique que des besoins des apprenants pour que le succès de ce processus soit garanti.

Du point de vue pratique, le choix du texte de la Moudawana est justifié aussi par son envergure historique et législative que par sa complexité terminologique. En guise d'exemple, les termes que nous avons exposés en matières de divorce (*Talaq, Tatliq ...*), filiation (*Istilhaq, Liâne...*) et mariage (*Sadaq, Îdda, Mout'â...*) fortement influencées par le droit musulman.

Dans le même sens, l'exploration terminologique menée dans le chapitre 4 montre que la maîtrise de la culture juridique d'arrivée ne saurait possible qu'à travers une formation préalable des enseignants en Droit francophone comparé, dans ce cas le droit musulman et le droit français.

26 Procédure pour accuser le conjoint d'adultère comme motif de divorce en droit marocain qu'on peut verser également comme cause du **divorce pour faute** en droit français puisqu'il s'agit d'une violation grave des devoirs conjugaux.

27 L'adoption n'est pas reconnue au Maroc étant remplacé par l'institution de *Kafala* qui signifie la prise en charge affective et matérielle d'un enfant mais juridiquement ne crée pas de lien de filiation

À ce stade, l'enseignement-apprentissage du français juridique dans un contexte bilingue et bijuridique constitue un défi continu pour les enseignants et /ou les encadrants. Ceux-ci doivent se tenir au courant de tous les amendements qui subissent un concept juridique moyennant une modification de la loi dans les systèmes juridiques qui font l'objet de leur programme de formation.

En fin de compte, nous sommes conscients qu'il reste encore beaucoup d'efforts à accomplir. Les recherches dans cette ligne doivent se poursuivre dans l'objectif d'élaborer d'autres ressources ou de mettre à jour celles qui sont disponibles. Sans doute, cela aura des meilleures répercussions sur les futurs parcours pédagogiques qui miseront sur l'enseignement-apprentissage contextualisé du français juridique.

Declaration of conflicting interests

The author(s) declared no potential conflicts of interest with respect to the research, authorship, and/or publication of this article.

Funding

The author(s) received no financial support for the research, authorship, and/or publication of this article.

About the author

Khatima El Krirh holds a Phd in Translation and Interpreting studies in arabic-spanish –french languages from the University of Malaga-Spain also holds a Law Degree from UNED (spain) and actually following a course in master's Degree in law. From the defense of his doctoral thesis, she began her line of research on the complexity of legal language in different areas of knowledge: translation, linguistics and languages for specific purposes. She has also published several works on legal translation in the Arabic-Spanish-French language combination. Her teaching assignments include courses on Translation, interpreting and French language. She is a member of the Literature, Image and Translation research group at the University of Cadiz.

6. Bibliographie

- Amireault, V. (2012). La rencontre des langues et cultures en contexte d'enseignement /apprentissage du français langue étrangère dans le système universitaire chinois. *Synergies: pays riverains de Mékong*, 4, 51-63. < <https://gerflint.fr/Base/Mekong4/amireault.pdf> > [10/03/2020].
- Azouzi, A. (2008). Le français au Maghreb: statut ambivalent d'une langue. *Synergies Europe*,3, 37-50
< <http://www.abhatoo.net.ma/maalama> > [06/03/2020].
- Bellouch, L.(2014). L'islam: source d'inspiration du droit marocain. *Jurimast*, numéro spécial,15-31
< <https://www.recil.grupolusofona.pt> > [30/03/2020].

- Ben Achour, I. (2007). Regard du Maghreb. Existe-t-il une culture juridique francophone? Conférence internationale des Facultés de droit ayant en commun l'usage du français (dir. Henry Roussillon). Toulouse: Presses de l'Université des sciences sociales de Toulouse, 137-148.
- Benzakour, F. (2012). Le français au Maroc. Une variété occultée en quête de légitimité. *Ponts. Langues littératures civilisations des Pays francophones*, n°12, 114-130. <<https://www.ledonline.it/index.php/Ponts/article/viewFile/455/423> > [23/02/2020].
- Letafati, R et Zarei, H. (2016). Langue et traduction spécialisée. *Recherche en Langue et Littérature Françaises, Revue de la Faculté des Lettres*, 10 (18), 85-100. <<https://www.pdfsemanticscholar.org> > [5/04/2020].
- Toullelon, C. (2016). L'analyse des discours de l'archéologie collectés en contexte professionnel. *Points commun- Recherche en didactique des langues sur objectif(s) spécifique(s): Analyse des données et élaboration des contenus de formation en FOS : des corpus aux ressources*, 3 (11), 5-24. <<https://www.lefrançaisdesaffaires.fr>> [09/04/2020].
- Damette, E. (2007). *Didactique du français juridique: Français langue étrangère à visée professionnelle*. Paris: Harmattan.
- Dechamps C. (2013). L'enseignement/apprentissage du français juridique: une proposition de démarche terminologique et didactique. *Équivalences*, 40 (1-2), 191-224. <<https://doi.org/10.3406/equiv.2013.1387>> [25/01/2020].
- El Himer, M. (2000 b). Alternance codique dans le discours des locuteurs slaouis de souche. In Dumont, P. (éd.), *La coexistence des langues dans l'espace francophone, approche macrosociolinguistique*, S. I., AUPELF-UREF, pp. 253-260.
- Faiz, R. (2006). Méthodologie d'aide à la structuration et à la formalisation des textes juridiques. *Revue des Sciences de Gestion, Direction et Gestion* 220(221), 61-71. <<https://www.cairn.info/revue-des-sciences-de-gestion-2006-4-page-61.htm>> [22/03/2020].
- Gémar, J.C. (1998). Les enjeux de la traduction juridique: Principes et nuances. *Équivalences* (pp.1-19) <<http://www.tradulex.com/Bern1998/Gemar.pdf> > [15/03/2020].
- Gémar, J.C. (1990). Les fondements du langage du droit comme langue de spécialité. Du sens et de la forme du texte juridique. *Revue générale de droit*, 4 (21), 717-738. <<https://doi.org/10.7202/1058214ar> > [30/03/2020]
- Gémar, J. C. (1980). La langue juridique, langue de spécialité au Québec: éléments de méthodologie. *The French Review*, 6(53), 880-893. <https://www.jstor.org/stable/391928?read-now=1&seq=2#page_scan_tab_contents> [18/03/2020].
- Lacámara, Ruberte, P. (2001). Les textes de spécialité : traduction professionnelle et traduction pédagogique. In Isabel Uzcanga et al. (Coord.) *Presencia et renovación de la lingüística francesa* (pp.187-200). <<https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/131465/978-84-7800-963301870200.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> [11/07/2020].
- Mabrou, A. (2007). L'alternance codique arabe/français: emplois et fonctions. In *Constellations francophones* (2), 12-20. <<http://www.publiforum.farum.it/> > [10/02/2020].
- Magnard, R. (1990). De l'organisation judiciaire au Maroc sous le Protectorat de la France. In *Petite bibliothèque*, 26, (1-13). <http://www.2a31.net/pb_numerisees/pb_26_txt> [22/03/2020].
- Murgue, B. (2011). La Moudawana: les dessous d'une réforme sans précédent. In *Les cahiers de l'Orient*, 102(15-29). <<https://www.cairn.info/revue-les-cahiers-de-l-orient-2011-2-page-15.htm> > [30/03/2020]
- Trescases, A. (2012). La traduction juridique : un art difficile dans les pays du Maghreb. In *Bilinguisme juridique dans les pays du Maghreb*, colloque international (pp.116-153). Algérie: Université d'Alger.
- Terral, F. (2004). L'empreinte culturelle des termes juridique. *Meta* 4 (29), 876-890. <<https://www.erudit.org/en/journals/meta/2004-v49-n4-meta832/009787ar/>> [02/03/2020]

Textes de lois et portails juridiques

Adala.Portail juridique et judiciaire du Ministère de la Justice du Maroc (2020). Législation -Textes juridiques: Code de famille marocain <http://adala.justice.gov.ma/FR/Legislation/textesjuridiques_professionsjudiciaires.aspx> [18/04/2020].

CICADE. (2015). La tutelle et la garde en droit marocain. Droit de la famille des femmes françaises & maghrébines. < www.cicade.org > [31/03/2020].

Institut d'études sur le droit et la justice dans les sociétés arabes (2014). L'organisation juridictionnelle du Maroc < <https://iedja.org/lorganisation-juridictionnelle-du-maroc/>> [10/04/2020]

Le service public de la diffusion du droit (2020). Lois et règlements –les codes en vigueur: code civile français. < www.legifrance.gouv.fr > [18/04/2020].

Secrétariat Général du Gouvernement (2020). Constitution du Maroc. < www.sgg.gov.ma.> [12/02/2020]



Jessica Pérez-Luzardo Díaz and Mónica del Carmen Santana García. 2020. Situación actual de la interpretación sanitaria en la isla de Gran Canaria. *Revista de lenguas para fines específicos* 26.2, pp. 27-38 · <http://dx.doi.org/XXXXXXXXXXXXX> · <https://ojsspdc.ulpgc.es/ojs/index.php/LFE/index>

Paper received: 10 January 2020
Paper received in revised form and accepted for publication: 08 April 2020




Situación actual de la interpretación sanitaria en la isla de Gran Canaria

Current situation of healthcare interpreting in Gran Canaria (Spain)

Jessica Pérez-Luzardo Díaz¹ ·  <https://orcid.org/0000-0002-2748-9892>

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Calle Pérez del Toro, 1 · 35003 · Las Palmas de Gran Canaria · Spain

Mónica del Carmen Santana García ·  <https://orcid.org/0000-0003-3389-455X>

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Calle Pérez del Toro, 1 · 35003 · Las Palmas de Gran Canaria · Spain

ABSTRACT

The main aim of this study is to discover communication problems between healthcare staff and foreign patients at public health centres in Gran Canaria (Spain). We define healthcare interpreting after framing it within bilateral interpreting and community interpreting. We then address the situation of healthcare interpreting in Spain (specifically, in the Canary Islands), which differs from that of other countries. We outline an observational descriptive study carried out through surveys among health and non-health personnel (office workers and orderlies) at public hospitals in Gran Canaria. The results show the extent of the communication problem at the different hospital services under study and the ad hoc solutions applied in most cases by health professionals themselves, as well as the almost total absence of professional interpreters.

Key words: interpreting, healthcare interpreting, communication problems, professional interpreters

RESUMEN

El objetivo principal de este estudio es averiguar los problemas de comunicación que existen entre el personal sanitario y el paciente extranjero en los centros sanitarios públicos de la isla de Gran Canaria. Tras enmarcar la interpretación sanitaria dentro de la interpretación bilateral y de la interpretación en los Servicios Públicos, se define la interpretación sanitaria y se aborda la situación de esta en España y, en concreto, en Canarias, que difiere de la profesión en otros países. Se explica un estudio observacional descriptivo realizado mediante encuestas entre el personal sanitario y no sanitario (administrativos y celadores) de los complejos hospitalarios públicos de Gran Canaria. Se analizan los resultados obtenidos, que ponen de manifiesto la dimensión del problema de comunicación que existe en los diferentes servicios de los complejos hospitalarios en estudio y las soluciones *ad hoc* que se aplican en la mayoría de los casos a cargo del propio personal sanitario, así como la ausencia casi total de profesionales de la interpretación.

Palabras clave: interpretación sanitaria, barreras comunicativas, interpretación profesional vs interpretación ad hoc

¹ Corresponding author · Email: jessica.perezluzardo@ulpgc.es



1. Introducción

La interpretación existe desde tiempos inmemoriales y es con probabilidad una de las actividades más antiguas (Jiménez Ivars, 2012). Aunque «se ignora, porque la voz no deja huellas materiales, cuándo surgió el lenguaje oral o a qué se debió su aparición» (ibídem, 2012:41), esta actividad es muy posible que surgiera cuando las relaciones entre grupos con lenguas diferentes se intensificaron, y ya no era suficiente el gesto para poder comunicarse. Es por eso por lo que hay multitud de definiciones. Pöchhacker (2004) define la interpretación como una forma de traducción «in which a first and final rendition in another language is produced on the basis of a one-time presentation of an utterance in a source language» (2004:11). Se trata de traducir un mensaje en una lengua de origen que solo se puede escuchar una vez en la lengua original, y reproducirlo en la lengua meta sin la oportunidad de volver a reformular el mensaje. Esta definición se refiere especialmente a la interpretación simultánea y la interpretación consecutiva, pero también es extrapolable a otras técnicas o modalidades. El presente estudio se centra en la interpretación bilateral, técnica de interpretación más frecuente en el contexto de la interpretación sanitaria.

Las variedades de interpretación se clasifican, por un lado, teniendo en cuenta las técnicas de interpretación - estas son las que hacen referencia a las operaciones mentales que realiza el intérprete y a las distintas actividades que se comportan en el proceso-, a saber: la interpretación consecutiva, la interpretación simultánea y la interpretación de enlace o bilateral (cf. Collados Aís, 2001). Y, por otro lado, según los ámbitos de interpretación, estos se pueden subdividir en dos bloques, los monológicos y los dialógicos. Los primeros se encuentran en la interpretación simultánea, la interpretación consecutiva, la interpretación susurrada y la traducción a la vista, mientras que los segundos, se encuentran en la interpretación bilateral, ya que esta se da en situación de diálogo, es decir, la interpretación se realiza entre dos hablantes que no comparten la misma lengua.

La interpretación bilateral es la técnica de interpretación más utilizada en la interpretación de los Servicios Públicos, puesto que se da en situación de diálogo entre dos participantes que no tienen una lengua en común. La interpretación sanitaria se engloba dentro de la interpretación bilateral, pero no solo se recurre a esta técnica, en menor medida también se utiliza la interpretación bilateral con toma de notas o la interpretación consecutiva.

2. Marco teórico

2.1. La interpretación sanitaria

Tras enmarcar la interpretación sanitaria dentro de la interpretación de bilateral y dentro de la interpretación de los Servicios Públicos, definiremos la interpretación sanitaria.

La interpretación sanitaria o interpretación en el ámbito sanitario es aquella que tiene lugar entre el personal sanitario y un paciente que no comparte la misma lengua. Según Hale (2012:35) esta interpretación «incluye consultas privadas, hospitales y consultas con diferentes profesionales sanitarios como logopedas, dietistas o psicoterapeutas».

Los estudios en este ámbito comienzan a cobrar fuerza a partir de los años 90. Parece que hay consenso en que el paciente que no habla el mismo idioma que el personal sanitario recibe una atención de calidad peor que si comparte el mismo idioma (cf. Hsieh, 2015). Países como Estados Unidos o Canadá han puesto en marcha un

servicio de interpretación en los hospitales para que los pacientes extranjeros estén en las mismas condiciones que los pacientes locales o aquellos pacientes que conocen el idioma del país.

Hay evidencia científica suficiente para afirmar que la interpretación en el ámbito sanitario es un servicio esencial para poder proporcionar una atención sanitaria de calidad a aquellos pacientes que no conocen la lengua local y evitar un diagnóstico erróneo. Como explican Crezee *et al* (2015:13), «an incorrect diagnosis may lead to either an inappropriate course of treatment or the patient being discharged in error. This may lead to frequent re-admissions or deterioration in the patient's condition».

2.2. La interpretación sanitaria en España

El acceso a un servicio de traducción e interpretación en el ámbito sanitario en España es aún más un privilegio que un derecho. Para suplir la falta de un servicio de traducción e interpretación en los centros sanitarios españoles, en algunos centros de España se ha introducido el uso de la interpretación telefónica. Pero en muchas ocasiones el personal sanitario no termina de aceptar esta solución porque ven el servicio como algo impersonal y poco práctico (cf. Foulquié-Rubio *et al*, 2018) y en algunos casos el personal no conoce de la existencia del servicio de interpretación telefónica.

Debido a la inexistencia de un servicio de interpretación en los centros sanitarios en muchas partes de España, el personal es el que debe encontrar soluciones improvisadas (comunicación mediante gestos, participación de familiares de los pacientes haciendo las veces de intérpretes, otros compañeros e incluso traductores automáticos) para poder comunicarse con el paciente extranjero (cf. *ibídem*, 2018).

A continuación, comentaremos brevemente cuál es la situación actual de la interpretación sanitaria en Canarias para, posteriormente, centrarnos en la isla de Gran Canaria.

2.3. La interpretación sanitaria en Canarias

Las Islas Canarias son un foco de atractivo turístico. Ya en los años cincuenta, Canarias comenzó a recibir turistas interesados en curar sus problemas de salud en las Islas, en su mayoría eran alemanes. En el municipio de Firgas, se encontraba el Balneario de Azuaje con sus manantiales curativos, ricos en hierro en disolución. Frecuentaba sus instalaciones gente del norte de Europa para disfrutar del clima templado y de las aguas curativas (cf. Humberto Pérez, 2016). A continuación, se muestra una de las cartas que se enviaban al alcalde del municipio pidiendo información sobre el Balneario de Azuaje.

25/04/1919: Gobierno Militar de Gran Canaria

Alemán enfermo con licencia para acudir a los Baños.

Para el Señor Alcalde Constitucional de Firgas.

“Debiendo marchar en breve á ese pueblo el Oficial de la Armada Alemana Señor KIRCHNER, en uso de dos meses de licencia por enfermo que le han sido concedidos por el Excmo. Señor Capitán General del distrito, acompañado de su asistente el marino BOHM, participo á V.S. que dicha superior autoridad ha dispuesto á la vez que se presenten quincenalmente en esa Alcaldía esperando tenga á bien participarme las fechas en que verifiquen las presentaciones y caso de ausentarme del mismo me dé cuenta por el medio más rápido de que disponga.”

Dios guarde á V.S. muchos años.

Las Palmas 25 Abril de 1919.

Fmd.: El General Gobernador. [Ilegible].

Extracto de Perdomo Cerpa, Manuel. 1992. Firgas. Noticias de un Siglo 1835-1935. Firgas, Gran Canaria. Estudigraf, S.L. Pp. 467.

Pero no sería hasta los años 80 y 90 cuando se desarrolló en el archipiélago el turismo de salud. Según el Ministerio de Industria, Energía y Turismo (2013) el turismo de salud es el proceso por el cual una persona recibe atención médica en un país extranjero.

En la década de los 90, en las Islas Canarias, se asentaron personas de diferentes países, debido en parte a la situación geográfica en la que se encuentra el archipiélago (cf. Toledano Buendía, 2006), pero también por su reconocido clima templado. Y algo propio de este archipiélago es que la afluencia del turismo es relativamente constante durante todo el año. Es posible distinguir dos grupos de población extranjera. Por un lado, los visitantes y turistas extranjeros «cuyos desplazamientos se caracterizan por tratarse de estancias breves, realizándose por motivos de placer y ocio»; y, por otro lado, la población extranjera propiamente dicha que se instala en la isla «por motivos tan variados como pueden ser la jubilación, la internacionalización de la economía canaria o la pobreza y los conflictos políticos de otros países» (ibídem, 2006:188). Debido al gran número de extranjeros, ya sean turistas o residentes en Canarias de uno u otro grupo, que frecuentan el archipiélago, la gran mayoría necesitan asistencia lingüística en los servicios públicos. Por esa razón, el Gobierno puso en marcha el Primer Plan Canario para la Inmigración 2002-2004 y este plan se definía de la siguiente manera (I PCI: 42):

La consideración de los/as extranjeros/as como personas titulares de derechos y deberes, en condiciones de igualdad con los/as españoles/as, eliminando toda forma de discriminación por motivos de nacionalidad, raza o creencias, particularmente en los ámbitos de las condiciones laborales, educativo, cultural, de la vivienda, la sanidad, etc., debe impregnar todas las actuaciones públicas.

Además, se elaboró un Segundo Plan Canario de Inmigración, pero, como explica Toledano Buendía (2006:195) «podemos afirmar, [...] que, lamentablemente, la mayoría de estas acciones se han quedado en meras declaraciones de intentos sin que se haya adoptado casi ninguna medida práctica».

La población extranjera (según lugar de procedencia), según el Instituto Nacional de Estadística (INE) y el Instituto Canario de Estadística (ISTAC) asciende a un total de 260.191 (véase la Tabla 1).

Población extranjera según lugar de procedencia (01/01/2018)

	Total	Unión Europea (28)	Resto de Europa	África	América	Asia	Oceanía
Canarias	260.191	128.194	10.382	24.811	63.717	16.377	147
Lanzarote	33.003	15.118	629	4.654	7.768	2.351	14
Fuerteventura	32.112	18.342	499	4.371	5.522	1.164	12
Gran Canaria	66.363	26.234	3.236	8.457	17.706	6.180	69
Tenerife	117.196	61.139	5.607	7.001	29.900	6.467	48
La Gomera	2.904	2.074	98	97	501	41	0
La Palma	7.573	4.688	281	183	1.992	169	3
El Hierro	1.040	599	32	48	328	5	1

Tabla 1. Población extranjera según lugar de procedencia. Elaboración propia (ISTAC 2018)

Es por ello por lo que parece necesario contar con la figura de un traductor o intérprete en los Servicios Públicos, para poder brindar a los usuarios que no comparten nuestra lengua una atención de calidad e igualdad frente a los que sí la hablan.

En el ámbito sanitario en Canarias debemos hacer una distinción entre centros públicos y centros privados, puesto que los centros privados sí cuentan con intérpretes en plantilla para ayudar al personal sanitario y administrativo a comunicarse con los pacientes extranjeros. La situación en el sector público es totalmente opuesta. Antes de la crisis económica, se implantó un servicio de interpretación telefónica a los pacientes extranjeros que hacían uso del Servicio Canario de Salud (SCS). Pero esta medida no fue bien recibida por parte del personal sanitario. Se criticó que se destinara dinero al servicio de interpretación. El servicio quedó cancelado y desde entonces no queda constancia de que se proporcione asistencia lingüística (salvo algunas excepciones). Para suplir esa falta, es el propio personal el que debe tomar medidas y buscar soluciones para poder comunicarse con el paciente (cf. Pérez-Luzardo Díaz y Fernández Pérez, 2018).

Desde junio de 2017 en algunos hospitales de la provincia de Tenerife hay un servicio de interpretación telefónica en el servicio de urgencias. Sin embargo, según el estudio de Pérez-Luzardo Díaz y Fernández Pérez (2018) no hay constancia de que exista un servicio parecido en la provincia de Las Palmas. Además, el personal sanitario no tiene claro cuál es el perfil profesional del traductor e intérprete y, por consiguiente, no sabe qué esperar de este. Otro problema es que, al no estar centralizado el servicio, resulta difícil localizar a intérpretes que estén disponibles. A esto se suma que algunos no consideran que el intérprete sea necesario y alegan que «es suficiente con tener un conocimiento acreditado de las lenguas de trabajo» (ibídem, 2018:71). El SCS editó en su momento carteles en diferentes idiomas para que el paciente extranjero llevase a su propio intérprete si tenía que acudir a un centro sanitario (Toledano Buendía, *et al.*, 2006), pero desde entonces los carteles han ido desapareciendo de los centros de salud, sin que se haya introducido ninguna novedad en el procedimiento.

Resulta curioso que existan aplicaciones de traducción médica que han sido diseñadas para ayudar tanto al personal sanitario como al paciente extranjero. El SCS en concreto tiene disponibles dos aplicaciones gratuitas, estas son: TRADASSAN e Hipot-CNV. No obstante, su grado de implantación como veremos más adelante es muy escaso.

Como se puede apreciar en la tabla 1, las personas extranjeras frecuentan más las islas capitalinas, la isla de Tenerife y la de Gran Canaria. Podemos decir que en este estudio nos centraremos en las islas que pertenecen a la provincia de Las Palmas, es decir, a Gran Canaria, Fuerteventura y Lanzarote, ya que uno de los objetivos de este trabajo es conocer los problemas de comunicación en los dos hospitales públicos de la isla de Gran Canaria, pero estos hospitales también reciben pacientes de las islas de Fuerteventura y Lanzarote.

En el siguiente apartado nos centraremos en explicar y analizar el estudio que llevamos a cabo para averiguar los problemas de comunicación a los que se enfrenta el personal sanitario perteneciente a los dos hospitales públicos de la isla de Gran Canaria.

3. Metodología

El objetivo principal de este estudio es averiguar los problemas de comunicación entre el personal sanitario y el paciente extranjero en los centros sanitarios de Gran Canaria. Forma parte de un estudio más amplio en el cual se ha empleado un cuestionario que se basa en el realizado en el estudio de Pérez-Luzardo Díaz y Fernández Pérez (2018).

El cuestionario, que consta de diecinueve preguntas, se divide en tres bloques principales. El primer bloque trata sobre los datos generales sobre la población de estudio (sexo, edad, profesión, etc.). El segundo bloque aborda la recepción y la comunicación con pacientes extranjeros en los hospitales públicos de la isla de Gran Canaria, y el tercer bloque se centra en los traductores e intérpretes, es decir, se pregunta a los encuestados sobre si creen que debería existir un servicio de traducción e interpretación o qué cualificaciones creen que debería tener un traductor e intérprete sanitario.

En este trabajo se abordan las preguntas 12, 13 y 14 del cuestionario, correspondientes al segundo bloque del cuestionario. En la pregunta 12 se pide a los encuestados que indiquen si han experimentado problemas de comunicación con los usuarios extranjeros. Se trata de una variable estadística categórica, por lo que no se calculan medias y desviaciones típicas. En la pregunta 13 se ahonda en la cuestión, al pedirles que en caso de haber respondido afirmativamente a la pregunta anterior, indiquen qué problemas han surgido. Para responder se les presenta un listado de opciones y se les abre la posibilidad de añadir una opción adicional. En este estudio nos centramos en el primer problema «no hablaban comprensiblemente el idioma». En la pregunta 14, nos interesa averiguar cómo se ha abordado el problema, es decir, cómo se ha resuelto. También en esta ocasión, presentamos a los sujetos del estudio una batería de soluciones y damos la oportunidad de que añadan otras opciones no previstas por el cuestionario. Dado que las opciones son múltiples y en este estudio nos centramos en la correlación entre el problema «no hablaban comprensiblemente el idioma» con las diferentes opciones de respuesta a la pregunta 14, para cada variable podrá haber menos respuestas que el tamaño de la muestra.

La muestra total del estudio es de 289 personas, de las cuales 220 son mujeres (76,12%) y 69 son hombres (23,88%), todos vinculados a uno de los dos hospitales públicos de Gran Canaria (140, Complejo Hospitalario Universitario Insular-Materno Infantil y 149, Hospital Universitario de Gran Canaria Doctor Negrín). El rango de edad mejor representado es el de 41-50 (37,72%). 179 de los encuestados (62,94%) tiene una antigüedad

superior a 13 años. En cuanto a la lengua materna, 280 tienen español como lengua materna (96,89%) y 193 consideran que hablan inglés (84%), pero no todos tienen un nivel acreditado del idioma.

Los sujetos representan a los distintos perfiles profesionales del entorno hospitalario, siendo el cuerpo de enfermeros el más representado con un 49,13% del total (142 sujetos), seguido por los auxiliares de enfermería (24,91% del total, 72 sujetos), y un 13,49% de médicos (39 sujetos). Los celadores (5,54%), el cuerpo administrativo (4,15%) y el personal técnico (2,77%) también están representados, aunque en menor medida. Esta distribución representa a una pequeña parte de la población de ambos complejos hospitalarios en cuestión. La muestra se centra en aquellos perfiles que mayor contacto con el paciente tienen, en concreto, distribuimos los cuestionarios en los siguientes servicios:

- Urgencias
- Consultas externas
- Quirófano
- Áreas de hospitalización (traumatología, obstetricia, neonatos...)
- Áreas especiales (radiología vascular, exploraciones especiales de urología...)
- Radiología
- Administración

Hemos elegido estos servicios dentro del hospital porque son las posibles áreas donde el paciente llega en primer lugar al centro hospitalario y requiere de atención médica, y donde puede permanecer ingresado tras alguna intervención o prueba médica.

El procedimiento que utilizamos para recabar los datos fue asistir en persona a los servicios anteriormente mencionados y contactar con el jefe de servicio o supervisor para informarle de nuestro estudio y para que, con su colaboración, el personal de cada servicio cumplimentase el cuestionario. Proporcionamos copias del cuestionario a los jefes de servicio o supervisores, quienes se encargaron de hacer llegar el cuestionario al personal de su servicio, colaboración con la que estamos muy agradecidas. El cuestionario estuvo disponible en cada servicio una semana, es decir, se entregaron a comienzo de semana y se recogió al final de esa misma semana. Tuvimos casos en los que al recogerlos el supervisor nos pedía un poco más de tiempo para que todos estuvieran cumplimentados. Además, otros nos pidieron que dicho cuestionario lo pasáramos por correo electrónico, por lo tanto, elaboramos un formulario de Google y compartimos el cuestionario también por esa vía.

Para el estudio estadístico se tabularon las respuestas en una hoja Excel, se procedió a la validación y depuración de los datos, se codificaron las categorías de cada variable, las variables con respuesta múltiple se desglosaron en varias variables para cada respuesta, se generó una nueva variable con todas las respuestas, por lo que pueden tener más respuestas que elementos en la muestra. Para este caso concreto, en el que se estudia la relación entre dos variables, se ha realizado una tabla de contingencia que se expone a continuación. Para el estudio estadístico se usó el software libre RStudio. Se trata de un estudio de estadística descriptiva, que se obtiene directamente de los datos, de ahí su validez. Para realizar el estudio de Fisher necesitaríamos conocer el dato correspondiente a

la población total de personas extranjeras que fueron a los hospitales durante la recogida de datos, algo fuera de nuestro alcance al no existir tal registro.

4. Resultados

A la primera pregunta (Indique si ha experimentado problemas de comunicación con los usuarios extranjeros) el 91,00% de los sujetos encuestados afirma que ha experimentado problemas de comunicación en el desempeño de su trabajo, frente al 5,88% que afirma que nunca ha experimentado problemas de comunicación. Este resultado realmente pone de manifiesto la dimensión del problema que estamos abordando.

En la siguiente pregunta recordamos que ofrecemos a los sujetos un abanico de problemas de comunicación. Debido a la extensión del estudio, en este trabajo nos centramos en el que consideramos principal problema de comunicación que sería cuando los pacientes no hablan comprensiblemente el idioma. Resulta llamativo que tan solo 27 sujetos (10,47%) de los 289 participantes haya señalado “pocas veces”, el resto (89,53%) señala que los problemas de comunicación se deben a que los pacientes no hablan comprensiblemente el idioma con cierta (35,27%), bastante (35,27%) o con mucha frecuencia (18,99%). Ante esta manifiesta frecuencia en los problemas de comunicación con pacientes que no se comunican lo suficiente en español, cobra relevancia analizar qué estrategias o soluciones aborda el personal sanitario para poder comunicarse correctamente. En la última pregunta de este análisis indagamos precisamente en las soluciones que representamos en la siguiente tabla (véase tabla 2).

Tipo de solución al problema de comunicación	Pocas veces (%)	Con cierta frecuencia (%)	Con bastante frecuencia (%)	Con mucha frecuencia (%)
Por gestos	55 (21,65%)	94 (37,01%)	70 (27,56%)	35 (13,78%)
Recurriendo a un compañero	32 (12,26%)	86 (32,95%)	95 (36,40%)	48 (18,39%)
Recurriendo a alguien externo	57 (21,84%)	74 (28,35%)	79 (30,27%)	51 (19,54%)
Pidiéndole al paciente que traiga a alguien que le ayude	123 (48,05%)	59 (23,05%)	58 (22,66%)	16 (6,25%)
Pidiéndole al paciente que llame a alguien por teléfono para que haga de intérprete	154 (60,16%)	59 (23,05%)	30 (11,72%)	13 (5,08%)
Recurriendo al Traductor de Google u otro traductor automático	117 (45,53%)	62 (24,12%)	49 (19,07%)	29 (11,28%)
Recurriendo a aplicaciones de traducción médica (TRADASSAN, HIPOT-CNV...)	206 (81,75%)	27 (10,71%)	14 (5,56%)	5 (1,98%)
Contratando a un intérprete (lengua hablada)	208 (83,53%)	19 (7,63%)	14 (5,62%)	8 (3,21%)

Tabla 2. Soluciones al problema de comunicación (no hablan comprensiblemente el idioma)

De la tabla 2 se desprende que las tres soluciones más frecuentes son llamar a un compañero que conozca el idioma del paciente, llamar a alguien externo (algún familiar) que pueda comunicarse con el personal sanitario o recurrir al lenguaje no verbal (gestos). Le siguen las opciones «recurriendo al Traductor de Google u otro traductor automático» y «pedirle al paciente que traiga a alguien que le ayude».

Más de la mitad de los participantes, 143 de los 289 sujetos, que supone el 54,79% del total reconoce llamar a algún compañero que conozca o entienda el idioma del paciente con bastante o con mucha frecuencia. Si a esta cifra sumamos a aquellos que señalan que con cierta frecuencia recurren a esta solución alcanzamos un total de 229, cerca del 90% de la muestra (87,74%). Sorprende constatar que el personal pida ayuda a sus compañeros, porque cabe esperar que estos no siempre estén disponibles al tener su propio servicio que cubrir. Sin embargo, que recurran a algún familiar viene a confirmar lo que ya sabemos que ocurre tanto en el ámbito sanitario, como en otros entornos de los servicios públicos (Antonini 2015). De los 289 sujetos, 130 reconocen buscar en los familiares solución al problema comunicativo con bastante (30,27%) o con mucha frecuencia (19,54%).

Más de un tercio de los sujetos (37,01%) afirma que en algún momento ha utilizado los gestos para poder comunicarse con el paciente extranjero. Otro dato curioso es que 95 de los 289 sujetos encuestados afirman que con bastante frecuencia recurren a un compañero que conozca o entienda el idioma del paciente extranjero para que la comunicación pueda tener lugar. Del mismo modo 79 de los 289 encuestados (30,27%) afirman que suelen recurrir a alguien externo (familiar del paciente) para que se pueda comunicar con el usuario y el personal sanitario.

Resulta llamativo que el 24,12% de los encuestados afirme que con cierta frecuencia utiliza el Traductor de Google para poder comunicarse con el paciente extranjero, puesto que esta herramienta de traducción automática no es una aplicación fiable como para que el personal hospitalario se apoye en ella para poder comunicarse. El 81,75% de los sujetos encuestados no conoce la existencia de las aplicaciones de traducción médica diseñadas para comunicarse con el personal sanitario. Esto resulta muy llamativo, ya que en la misma comunidad autónoma donde se desarrolla el estudio se han desarrollado aplicaciones específicas para la comunicación con el paciente que no habla el español en el ámbito sanitario, (TRADASSAN e Hipot-CNV). Del mismo modo, es sorprendente ver que 208 (83,54%) de los 289 encuestados aseguran que pocas veces o nunca han contratado a un intérprete para que les ayude a que la comunicación se lleve a cabo entre ellos y los usuarios extranjeros.

5. Conclusiones

Los resultados nos confirman que el personal sanitario soluciona en primera instancia los problemas de comunicación acudiendo a algún compañero que cubra con sus conocimientos de la lengua del paciente el problema tal y como ya se ha constatado en estudios anteriores (Pérez-Luzardo Díaz y Fernández Pérez, 2018). En segundo lugar, acude a alguien externo, familiares, el cónyuge, amigos o incluso menores que se ven en la tesitura de tener que mediar en situaciones comunicativas en un contexto sanitario para el que muchas veces no están preparados, ni se les puede exigir precisión ni imparcialidad (Hale 2015). Puede que desconozcan el léxico especializado, que se vean abrumados por la situación en la que se encuentra un familiar cercano, o que tergiversen por desconocimiento de las reglas del juego de la actividad que desempeñan los enunciados de unos u otros, añadiendo comentarios personales y omitiendo los que consideren superfluo o no recuerden. Que el uso del lenguaje no verbal ocupe un lugar tan destacado como estrategia de solución comunicativa no debería sorprender, pero no se escapa el peligro de la no coincidencia de gestos y expresiones entre culturas/lenguas distintas, lo que -una vez más- puede acarrear fallos en la comunicación y falsos diagnósticos. No resulta

sorprendente tras el análisis de la situación, pero sí descorazonador, que en última instancia y casi de manera anecdótica se recurra a la figura del intérprete como mediador o solucionador de los problemas comunicativos.

Esto está relacionado directamente con la carencia de un perfil profesional, la falta del reconocimiento de la profesión de intérprete, no solo en el ámbito sanitario, sino en todos los ámbitos de los servicios públicos, que ya se ha alcanzado en otros entornos multilingües similares, como es el caso de Nueva Zelanda (cf. Crezee *et al.*, 2015), EE.UU. (cf. Navaza *et al.*, 2009) o en algunos países europeos como Bélgica (cf. Muñoz Martínez, 2010). La figura del intérprete en los servicios públicos contribuiría a una comunicación entre el personal de la entidad pública y el usuario extranjero. Además, brindaría un servicio de calidad y de igualdad a los pacientes o usuarios extranjeros que no hablen el español, ya que se encontrarían en las mismas condiciones que una persona local.

En la actualidad, debido a la falta de esta figura profesional, el personal sanitario es el que debe buscar soluciones por sus propios medios para poder comunicarse con un paciente extranjero. Igualmente, no todas las soluciones son igual de válidas porque, por ejemplo, no siempre se puede encontrar a un compañero que esté disponible para que le ayude o el familiar del paciente quizás no sepa adecuadamente el español, o aún peor, el familiar puede que sea un niño y este no debería de encargarse de dar malas noticias, en caso de enfermedad. También, sorprende que algunos profesionales de la sanidad utilicen el Traductor de Google para poder comunicarse con el paciente extranjero. Con los traductores automáticos pueden surgir malentendidos que provoquen diagnósticos erróneos, y por ende un mayor gasto sanitario. Una de las actividades del intérprete sanitario sería evitar ese tipo de situaciones.

Hoy en día, muchos son los que creen que para ejercer de traductor o intérprete es suficiente con conocer el idioma, pero el perfil de estos profesionales es mucho más que conocer otra lengua. Los intérpretes deben estar bien cualificados, preparados y haber recibido una buena formación previa para saber enfrentarse a todo tipo de situaciones. Por esa razón y ante la falta de intérpretes sanitarios, se debería, en primer lugar, concienciar al personal sanitario de la necesidad de esta figura y, además explicarle la función y el trabajo de los intérpretes para que sepan qué esperar de su trabajo y aprender a trabajar conjuntamente.

Para concluir, está claro que aún queda mucho por hacer y que este campo es aún desconocido para muchos. Sin embargo, deberíamos empezar reconociendo por ley que los usuarios extranjeros que hagan uso de cualquier centro sanitario deberían contar con la ayuda de un intérprete en caso de necesitarlo, como ocurre ya en otros países. Una futura línea de investigación que podría reforzar la toma de decisión para dar una solución efectiva en el ámbito sanitario de Gran Canaria sería conocer el punto de vista de los pacientes extranjeros que tienen que hacer uso de los servicios sanitarios de la isla, es decir, saber cómo se sienten cuando tienen que comunicarse con el personal sanitario que no habla su idioma. Del mismo modo, sería interesante realizar una comparación sobre los países donde la interpretación sanitaria está bien organizada, para ver qué se podría hacer en Gran Canaria para poner en marcha un servicio de interpretación sanitaria viable en los centros sanitarios públicos de la isla, una semilla para asegurar una asistencia sanitaria eficiente a aquellos ciudadanos extranjeros que lo necesiten.

Declaration of conflicting interests

The author(s) declared no potential conflicts of interest with respect to the research, authorship, and/or publication of this article.

Funding

The author(s) received no financial support for the research, authorship, and/or publication of this article.

Sobre las autoras

Jessica Pérez-Luzardo received her Master's degree in conference interpreting at the University of La Laguna in 1997. In 2005, she obtained her PhD in Translation Studies from the University of Las Palmas de Gran Canaria with a doctoral thesis on didactics of simultaneous interpreting. Since 1996 she has taught translation and interpreting studies. Her research focuses on interpreting pre-exercises, quality parameters in conference interpreting, and affective variables such as motivation, anxiety and self-concept in the interpreting learning process.

Mónica del Carmen Santana García es Graduada en Traducción e Interpretación (inglés-francés) y máster en Traducción Profesional y Mediación Intercultural. Actualmente está terminando su proyecto de tesis doctoral que gira en torno a la interpretación sanitaria en Gran Canaria para la que disfruta de una ayuda del programa predoctoral de formación del personal investigador dentro de programas oficiales de doctorado en Canarias. Realizó su estancia de investigación en Auckland, Nueva Zelanda, para ahondar en aspectos de su tesis doctoral.

Agradecimientos



Fondo Social Europeo



Ministerio de Economía,
Carceres y Empleo




Bibliografía

- Antonini, R. (2015). "Child language brokering". En F. Pöchhacker (eds.) *Routledge Encyclopedia of Interpreting Studies*, (pp. 48-49). Abingdon, Oxon: Routledge.
- Collados Aís, Á. & Fernández Sánchez, M. M. (2001). *Manual de interpretación bilateral*. Granada: Editorial Comares, S.L.
- Crezee, I. H. M., Mikkelsen, H. & Monzón-Storey, L. (2015). *Introduction to Healthcare for Spanish-speaking Interpreters and Translators*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Foulquié-Rubio, A.-I. (2018). "Aproximación a la interpretación en los servicios públicos en la Región de Murcia". En A.-I. Foulquié-Rubio, M. Vargas-Urpi & M. Fernández Pérez (eds.) *Panorama de la traducción y la interpretación en los servicios públicos españoles: una década de cambios, retos y oportunidades*, (pp. 137-150). Granada: Editorial Comares.
- Gobierno de Canarias [Hipot-CNV] <<https://www3.gobiernodecanarias.org/sanidad/scs/contenidoGenerico.jsp?idDocumento=c528d8e3-f147-11e7-9d56-c37102939259&idCarpeta=8f94f980-d052-11e7-836b-953b40afb30b>> [17/11/2017].
- Gobierno de Canarias [TRADASSAN] <<https://www3.gobiernodecanarias.org/sanidad/scs/contenidoGenerico.jsp?idDocumento=b66fed8e-f147-11e7-9d56-c37102939259&idCarpeta=8f94f980-d052-11e7-836b-953b40afb30b>> [17/11/2017].

- Hale, S. (2012). *La Interpretación Comunitaria. La interpretación en los sectores jurídico, sanitario y social*. Granada: Editorial Comares, S.L.
- Hale, S. (2015). "Community Interpreting". En F. Pöchhacker (eds.) *Routledge Encyclopedia of Interpreting Studies*, (pp. 65-69). Abingdon, Oxon: Routledge.
- Hsieh, E. (2015). "Healthcare interpreting". En F. Pöchhacker (eds.) *Routledge Encyclopedia of Interpreting Studies*, (pp. 177-182). Abingdon, Oxon: Routledge.
- ISTAC [Instituto Canario de Estadística] <<http://www.gobiernodecanarias.org/istac/jaxi-istac/tabla.do>> [10/05/2019].
- Jiménez Ivars, A. (2012) *Primeros pasos hacia la interpretación Inglés-Español*. Madrid: Edelsa.
- Ministerio de Industria, Energía y Turismo <<https://www.mincotur.gob.es/es-es/Paginas/index.aspx>> [13/06/2018].
- Muñoz Martínez, R. (2010). *El acceso a los medios sanitarios en la diversidad cultural. Mediación intercultural en el ámbito sanitario y terapias interculturales en salud mental, estudios de caso en Bélgica y España*. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Madrid.
- Perdomo Cerpa, M. (1992). *Firgas. Noticias de un Siglo 1835-1935*. Gran Canaria: Estudigraf, S.L.
- Pérez-Luzardo Díaz, J. & Fernández Pérez, M. (2018). "La provisión de la traducción y la interpretación en los servicios públicos de Canarias: retos de un territorio insular". En A.-I. Foulquié-Rubio, M. Vargas-Urpi & M. Fernández Pérez (eds.) *Panorama de la traducción y la interpretación en los servicios públicos españoles: una década de cambios, retos y oportunidades*, (pp. 65-81). Granada: Editorial Comares.
- Pérez, H. (2016). *Azuaje, Barranco de (Firgas y Moya). Mi Gran Canaria. Origen y noticias de sus lugares* <<http://toponimograncanaria.blogspot.com/search?q=azuaje>> [20/07/2019].
- Pöchhacker, F. (2004). *Introducing interpreting studies*. London/New York: Routledge.
- Toledano Buendía, C., Fumero, M. C. & Díaz Galván, A. (2006). "Traducción e interpretación en los servicios públicos: situación en la comunidad autónoma de canaria". *RESLA*. Vol. 1., 187-202.



Meaning construction in the Brexit process

María Enriqueta Cortés de los Ríos¹ ·  <https://orcid.org/0000-0003-3871-4036>

Universidad de Almería

Carrera Sacramento s/n La Cañada de San Urbano 04120 Almería (Spain)

Tamara Hernández Aparicio

Universidad de Almería

ABSTRACT

The aim of this study is to explore how verbal, pictorial and multimodal modes contribute to the communication of the separation process between Britain and the EU, known as Brexit, by means of cognitive tools such as metaphor, metonymy and image schemas. This analysis has been structured according to the Conceptual Metaphor Theory (Lakoff & Johnson 1980; Charteris-Black & Musolf, 2003; Charteris-Black, 2004, Ruiz de Mendoza & Pérez, 2011, among others) and the Theory of Multimodal Discourse (Forceville 1996, 2006, 2009, 2012; Forceville & Urios-Aparisi, 2009). The data collected for analysis consists of some covers of *The Economist* magazine, dealing with different stages of the process, published during the 2015-2017 period. The results of the analysis reveal that metaphors and metonymies are usually cued by pictures and also by the interaction of pictures and text. More particularly, pictorial metonymies and verbal-pictorial metaphors are the most recurrent. Finally, image schemas, rendered pictorially, contribute to the creation of negative evaluative meaning in the corpus selected.

Keywords: metaphor, metonymy, image schemas, political discourse, Brexit.

RESUMEN

El objetivo de este estudio es explorar cómo los modos verbales, pictóricos y multimodales contribuyen a la comunicación del proceso de separación entre Gran Bretaña y la UE, conocido como Brexit, a través de herramientas cognitivas como la metáfora, la metonimia y los esquemas de imagen. Este análisis ha sido estructurado de acuerdo con la Teoría Conceptual de la Metáfora (Lakoff & Johnson 1980; Charteris-Black & Musolf, 2003; Charteris-Black, 2004, Ruiz de Mendoza & Pérez, 2011, entre otros) y la Teoría del Discurso Multimodal (Forceville 1996, 2006, 2009, 2012; Forceville & Urios-Aparisi, 2009). Los datos recopilados para el análisis lo conforman portadas de la revista *The Economist*, que tratan sobre diferentes etapas del proceso publicadas durante el período 2015-2017. Los resultados del análisis revelan que las metáforas y las metonimias generalmente se basan en imágenes y también en la interacción de imágenes y texto. Más concretamente, las metonimias pictóricas y las metáforas verbo-pictóricas son las más recurrentes. Finalmente, los esquemas de imágenes se muestran a nivel pictórico y la mayoría de ellos transmiten una evaluación negativa.

Palabras clave: metáfora, metonimia, esquemas de imágenes, discurso político, Brexit.

1. Introduction

Brexit, a portmanteau of 'Britain' and 'exit', has been used as a shorthand way of denoting the United Kingdom's (UK) prospective withdrawal from the European Union (EU). In 1973, Britain joined the European Economic Community although it did not fully believe in the idea of a common market and single currency. From the 1990s onwards, a deep discontent regarding the EU's budget regulation and economic affairs started to gain popularity among British citizens. The force of this anti-Europe movement urged David Cameron to hold a

¹ Corresponding author · Email: mecortes@ual.es



referendum so that the country could decide: ‘Leave or stay’. The plebiscite was held on June 23rd 2016 and more than 30 million people voted. After the recount, 51.9% of votes cast were in favour of leaving while 48.1% of votes cast were in favour of staying. These results meant that Britain had decided to walk away from the EU. After David Cameron’s resignation, Theresa May assumed the leadership of a country whose departure from Europe was unavoidably approaching. On March 29th 2017, May invoked article 50 of the Lisbon Treaty as the official mechanism for exiting the EU. At the time of writing this paper, the UK needed to leave Europe in two years’ time (March 2019).

This historic event has a great impact inside and outside Britain’s borders. Mass media play an active role throughout the whole process of Brexit. Magazines as a type of print media contain covers which transmit updated information. Magazine front covers tend to combine the verbal and the visual with the intention of attracting, informing and persuading potential readers. Cortés de los Ríos (2010: 84) argues that a “magazine cover is not simply a visual and verbal summary of what is considered the most important current topic; it is also an important form of self-advertising”. For that reason, it should be effective and as attractive to readers as possible in order to make them buy the magazine. In this vein, Silaški & Đurović (2017: 126) argue that “it is possible to speak of the language of magazine front covers as a special type of multimodal discourse”. In addition, these authors point out (2017: 131) that “a magazine cover functions metonymically in relation to the whole text contained inside, thus having to be strong and salient enough as a part to represent the whole”.

In this paper, we aim to explore how verbal, pictorial and multimodal modes contribute to the communication of the separation process between Britain and the EU by means of cognitive tools such as metaphor, metonymy and image schema. For this purpose, we analyse ten covers of *The Economist*, the prestigious business and current affairs magazine, which illustrate different stages of Brexit during the 2015-2017 period².

The structure of this paper is as follows: after this brief introduction, in section 2 we will deal with the theoretical framework underlying this study. The third section describes the data collection and methodology. The fourth presents the analysis. The fifth shows the results. Finally, we draw some conclusions.

2. Theoretical framework

2.1. Political discourse in magazine covers

Political discourse is the use of language to do the business of politics and includes persuasive rhetoric, the use of implied meanings, the use of euphemisms, the exclusion of references to undesirable reality, the use of language to arouse political emotions and the like (Chilton, 2008: 226). A number of researchers have given a theoretical account of metaphor in political discourse. Lakoff & Johnson (1980) describe metaphors as playing a central role in the construction of social and political reality. They define metaphor as being able to hide aspects of reality and especially significant in the area of politics because metaphors constrain our lives. Furthermore, “political ideologies are framed in metaphorical terms” (Lakoff & Johnson, 1980: 236). Chilton & Schäffner (1997: 221) suggest metaphor to be “a crucial conceptual and semantic mechanism in the production of political meaning”. Bijeikienė & Meškauskienė (2013: 92) state that “research on political metaphor takes a more

2 This paper is based on the R&D Project within the framework of the "Programa Operativo FEDER Andalucía 2014-2020, code B-HUM177-UGR18

interactive or pragmatic perspective. Here, metaphor is viewed as a source of communicative dynamics by regulating the balance between implicitness and explicitness". Kövecses (2010: 68) maintains that "politics in general is rife with conceptual metaphors". Many political issues are complex and abstract for voters to understand them; hence metaphors can serve to help voters comprehend abstract entities through more concrete ones (Mio, 1997). In addition, politicians use metaphors to make persuasive arguments clearly demonstrating their ability of thinking rationally (Burkholder & Henry, 2009). Furthermore, political journalists tend to use metaphors to make a complex political process more palatable for their audiences (Cammaerts, 2012).

Lakoff (1993) argued that metaphors can function as an ideological weapon due to the fact that they can serve to frame political and socio-economic issues. The choice of metaphors for a magazine cover seems only natural because the combination of visual and verbal elements together helps the reader to easily process information and construct meaning from the reading (Silaški & Đurović, 2017). For the same reason, the combination of these two elements has a stronger rhetorical effect and much more persuasive power over the reader than words alone. The important role of images in current newspapers, magazines, public relations materials, advertisements and various kinds of books cannot be disregarded. (Kress & Van Leeuwen, 2006). Covers set an idea into the minds of readers and manipulates their opinions (Deepali 2016).

2.2. Conceptual metaphor theory and multimodal discourse

The theoretical foundations of this study are based on the Conceptual Metaphor Theory (Charteris-Black, 2004; Charteris-Black & Musolff, 2003; Lakoff & Johnson, 1980; Ruiz de Mendoza & Pérez-Hernández, 2011, among others) on the one hand, and the Theory of Multimodal Discourse (Forceville, 1996, 2006, 2009, 2012; Forceville & Urios-Aparisi, 2009, among others) on the other, in which meaning is created through other modes of communication apart from verbal. Some cognitive and multimodal studies have focused on different fields of ESP such as advertising (Forceville, 2006, 2008, 2012); politics (Negro Alousque, 2015) and economics (Cortés de los Ríos, 2010; Cortés de los Ríos & Felices-Lago, 2017; Silaški & Đurović, 2010). Previous research on verbal metaphors in the Brexit discourse has been carried out by researchers like Musolff (2017), Đurović & Silaški (2018), Koller, Kopf & Miglbauer (2019), among others.

Conceptual Metaphor Theory (CMT) started with George Lakoff and Mark Johnson's book, *Metaphors We Live By* (1980). Lakoff & Johnson (1980: 5) define metaphor as "understanding and experiencing one kind of thing in terms of another". Metaphors follow the pattern A IS B. One of the most common examples is ARGUMENT IS WAR. Thus, we apply what we know about 'war' (the source domain) to 'argument' (the target domain). Not only does this metaphor manifest itself in expressions such as "*I've never won an argument with him*" or "*You disagree? Okay, shoot!*" but also in the way we behave and understand what happens when we have an argument. However, since the features of a single source domain only cover one aspect of the target domain, we need different source domains in order to understand the latter fully. Thus, an argument can also be a building, a container, etc.

While rather neglected at the early stages of cognitive linguistic research, metonymy has gradually been recognised as an equally important cognitive device for influencing the way humans think (Barcelona, 2000). Lakoff & Johnson (1980: 35) initially described "metonymy as a way of using an entity to refer to another that is related to it".

Metonymy also refers to mappings between conceptual domains, but unlike metaphor, in this particular case, the mapping occurs within a single domain and not across domains. In any metonymic expression there is a “stand for” relationship (Lakoff & Johnson, 1980) so that one entity in a schema is taken to stand for another entity in the same domain or for the domain as a whole. There are some scholars such as Goossens, (1995) and Ruiz de Mendoza (2000) who claim that there is no clear-cut difference between these two cognitive devices and that they may interact in many ways. The possible interaction patterns that can occur between metaphor and metonymy, traditionally referred to as *metaphonymy*, were first described by Goossens who found two cases where interaction between metaphor and metonymy occurred: “One in which the experiential basis for the metaphor is a metonymy, yielding what we call metaphor from metonymy, the other in which the metonymy, functioning in the target domain, is embedded within a metaphor, i.e. metonymy within metaphor”(Goossens, 1995: 174). Later this concept was revised and expanded by Ruiz de Mendoza (2000), Ruiz de Mendoza & Díez Velasco (2002) and Ruiz de Mendoza & Galera Masegosa (2014) who affirm that there are other ways in which metaphor and metonymy interact. Basically, metonymy is subsidiary to – and thus part of – metaphor. There are two basic metonymic schemas: part-for-whole (source-in-target) and whole-for-part (target-in-source). Metonymic expansions (source-in-target) and reductions (target-in-source) can occur either in the source or the target domain of the metaphoric mapping or in one of their correspondences. García Castillo (2004: 7) illustrates both schemas. An example of the source-in-target metonymy would be: “*We need more hands in the farm*, where *hands* refers to the workers, thus *hands* appears as a subdomain of the wider domain *workers*. Conversely, in the second type of metonymy (target-in-source-metonymy) the target domain is a subdomain of the source domain. *She is learning to tie her shoes* is an example of this type; here the concept *shoes* refers to *laces* (*laces* is a subdomain of *shoes*)”.

According to Multimodal Discourse a number of researchers have given a theoretical account of pictorial and multimodal cognitive tools (Forceville, 1996, 2008, 2012; Kress & van Leeuwen, 2001; Ventola, Cassily, & Kaltenbacher, 2004). Some of them have studied the use of these tools in specialised language such as wine speak (Caballero & Suárez-Toste, 2008), advertising (Forceville, 1996, 2008) and film (Forceville, 2016).

As for metaphor, Forceville (2006) argued that:

(...) if conceptual metaphor theory is right in assuming that humans pervasively use verbal metaphor because they largely think metaphorically, then metaphorical thought should manifest itself not just in language, but also via all other modes of communication, such as pictures, music, sounds and gestures. (Forceville, 2006: 10)

Consequently, according to Forceville (2006: 383) “metaphors can occur in other modes, not only language. By mode, he refers to a sign system that can be interpretable due to a specific perception process”. He agrees with Johnson’s idea (1987: 209) that “meaning is not only restricted to words but there is also embodied meaning in the field of arts that can be comparable to linguistic meaning. Therefore, metaphorical thought can be expressed in different modes of communication other than just verbal”.

Forceville (2006) identified different metaphorical realizations commonly found in the field of advertising and he has established three different categories of metaphor. These are verbal, pictorial and multimodal metaphors. Pictorial and multimodal metaphors have been far less studied than their verbal counterpart but according to Forceville (2006: 3), “these two categories are essential to fully comprehend why metaphors may be expressed by language but they are not necessarily linguistic in nature”. For a combination of two phenomena to be construable as a multimodal metaphor, three criteria must be met:

The two phenomena belong to different categories. The two phenomena can be captured in an A IS B format that invites the addressee to map one or more features or connotations from source to target and the two phenomena are cued in more than one sign system, sensory mode, or both. As a result, when the target and source domain are rendered in two different sign systems (visual, written, spoken), or modes of perception (smell, taste, and touch), even if the 'A is B' format is maintained, we obtain a multimodal metaphor. (Forceville, 2008: 469)

The relationship of metaphor and metonymy in the construction of meaning can be appreciated in multimodal contexts (Cortés de los Ríos, 2010; Pérez Sobrino, 2017; Silaški & Đurović, 2017).

2.3. Image schemas

Although image schemas have initially received less attention than metaphors and metonymies, they also play an important role in understanding and structuring concepts. Cognitive literature has revealed that image schemas provide the basis for a large number of metaphoric and metonymic mappings (Johnson, 1987; Lakoff, 1987; Lakoff & Johnson, 1980, 1999; Lakoff & Turner, 1989) and underlie metaphor-metonymy interaction (Díez Velasco, 2001; Ruiz de Mendoza, 1997). The first author that addressed image schemas was Johnson (1987: xiv, xvi), who described them as follows:

“a recurring dynamic pattern of our perceptual interactions and motor programs that gives coherence and structure to our experience [...] “Experience” [...] is it to be understood in a very rich, broad sense as including basic perceptual, motor-program, emotional, historical, social and linguistic dimensions”.

Evans & Greens (2006: 176) also contributed to the development of this device and offered their own definition. They considered image schemas as “relatively abstract conceptual representations that arise directly from our everyday interaction with and observation of the world around us”. This means that we are not born with this knowledge, although it is acquired during our early childhood, which is the reason why we are not even aware of it. For example, the fact that we have a head at the top of our body and feet at the bottom, that we walk upright, and gravity exists, determines the way we interact with our environment. Given all these conditions, if we want to pick up an object from the floor, we have to stop and bend down. From this experience we infer the schema UP-DOWN, but there are plenty more.

We adopt Evans & Green’s list of image schemas (2006: 190) for the purposes of our study:

Space: UP-DOWN, FRONT-BACK, LEFT-RIGHT, NEAR-FAR, CENTRE-PERIPHERY, PATH, STRAIGHT-CURVED, SCALE.

Containment: IN-OUT, FULL-EMPTY.

Multiplicity: PART-WHOLE, COUNT-MASS.

Balance: AXIS BALANCE, POINT BALANCE EQUILIBRIUM.

Force: COMPULSION, BLOCKAGE, COUNTERFORCE, DIVERSION, ENABLEMENT, ATTRACTION, RESISTANCE.

Existence: CYCLE.

Attribute: HEAVY-LIGHT, DARK-BRIGHT, BIG-SMALL, WARM-COLD, STRONG-WEAK.

As Gibbs & Colston (2006: 260) remark, image schemas “are a crucial, undervalued dimension of meaning”. Furthermore, Cortés de los Ríos (2010: 88) argues that “image schemas are helpful in attaining the goal of persuading and influencing press readers’ opinion”. It is important to highlight that these cognitive structures

carry axiological weight which is semantically relevant (Krzyszowski, 1990). Image schemas own a positive or negative value which is also added to the concept or picture and can therefore play a very important role in persuasion. Likewise, as argued by Krzyszowski (1993, 1997), this positive-negative axiological parameter offers special dynamism to the use of preconceived schemata in metaphorisation. Each pair of concepts follows a plus-minus parameter, which means that the first concept has a positive value and the second one, a negative value. However, we may find many instances in which there is an axiological clash, i.e. a so-called positive value is in fact negative, or vice versa. For example, let us consider the CONTAINER schema (IN-OUT). If we take our body as a container, whatever we put into it -food and air- we regard as positive because we need to eat and breathe in order to survive. However, we may find many instances in which there is an axiological clash, i.e. a so called positive value is in fact negative, or vice versa. If the container, for example is “home”, this is positively charged (being IN positively charged) but if the container, is prison, this is negatively charged (being IN negatively charged”) (Krzyszowski 1993: 317).

3. Corpus and methodology

The corpus for our analysis consists of a sample of ten covers of the weekly magazine *The Economist* published during the 2015-2017 period and collected from www.economist.com. Our selection of covers is justified on the following grounds:

- (a) Covers are particularly good examples of interaction between the two modes, verbal and visual since both of them are dependent upon each other to convey the message.
- (b) The covers included in our analysis depict different stages of Brexit and all combine suggestive pictures together with textual messages in order to communicate the development and impact of Brexit in Europe.

The selected covers will be presented in a chronological order, as an attempt to illustrate the different stages this historic event has undergone.

In order to clearly establish the presence of metaphoricity on our covers, we apply the procedure for metaphor identification (MIP) proposed by the Pragglejaz Group (2007). This method was used to recognise metaphorically used words, which involves the canonical case of metaphor identification in cognitive linguistics. The procedure consists of: (1) reading the whole text or transcript to understand what it is about; (2) deciding about the boundaries of words; (3) establishing the contextual meaning of the examined word; (4) determining the basic meaning of the word (most concrete, human-oriented and specific); (5) deciding whether the basic meaning of the word is sufficiently distinct from the contextual meaning; (6) deciding whether the contextual meaning of the word can be related to the more basic meaning by some form of similarity.

For the multimodal analysis of the covers selected we focus on Forceville (1996, 2009, 2012) and Forceville & Urios-Aparisi (2009), who provide clear instructions for the identification of cognitive devices in multimodal discourse. As a result, the following will be addressed: (i) identification of the monomodal or multimodal metaphors and metonymies on the covers, (ii) possible interactions between cognitive tools, and (iii) identification of image schemas on which metaphors and metonymies are based and whose purpose is to contribute to the creation of evaluative meaning.

Regarding metaphor and metonymy, once we have identified them, we will determine whether they are monomodal (verbal or pictorial) or multimodal (pictorio-verbal, verbo-pictorial).

We will follow the selection made by Evans & Green (2006) and Turner's (1991) motion image schema FORWARD-BACKWARD will be added to this list.

4. Analysis of the covers

A detailed analysis of the selected covers is outlined below.

4.1. Figure 1: May 2nd 2015



Figure 1. *The Economist*. May 2, 2015

The first cover (see Figure 1) was published on May 2nd 2015. There was a general election on May 7th, 2015. The text refers to risking the economy by voting Labour or risking Europe by voting Conservative (as Cameron had promised a referendum on Europe). The face on the right is that of David Cameron, the then Prime Minister, the face on the left is Ed Miliband, the then Labour leader. We can see a pictorial metonymy here: CAMERON'S/MILIBAND'S FACE FOR BRITAIN (FACE FOR THE LEADER via A PART FOR THE WHOLE). The location of both politicians on the cover (left-right) is metonymically interpreted as LEADERS' LOCATION FOR IDEOLOGY, based on the spatial schema: LEFT-RIGHT.

4.2. Figure 2: October 17th 2015



Figure 2. *The Economist*. October 17, 2015

The second cover (see Figure 2) was published on October 17th 2015. It represents the desire of the UK to leave the EU. This visual element cues the pictorial metaphor Britain is an emigrant leaving Europe. This metaphor, which allows for the activation of personification, is based on the path schema providing the base for the journey metaphor. In addition, this pictorial metaphor interacts with the metonymy an emigrant leaving Europe for the unwilling intention to stay in Europe. This metonymy is supported by the verbal expression “The reluctant European” (effect for cause). Furthermore, the suitcase stands for the journey of the emigrant (Britain) to start a new life outside the EU (instrument for action). Finally, Britain is depicted metonymically as the map which symbolises the UK, the map for Britain (symbol for country).

4.3. Figure 3: February 27th 2016



Figure 3. *The Economist*. February 27, 2016.

The third cover (see Figure 3) was published on February 27th 2016. It represents the tug-of-war between the UK and the EU since the desire for independence had grown. This cover portrays the verbo-pictorial metaphor BREXIT IS A FIERCE BATTLE and is based on the image schema of space (UP-DOWN). An axiological clash with the value of UP can be observed. Even though UP typically holds a positive value, here it is associated with a confrontation which is certainly negative. As depicted in the image, there is a human body part (an arm) representing the EU (via A PART FOR THE WHOLE). It is holding the EU flag (SYMBOL FOR COUNTRY) which is being burnt. Finally, Britain is depicted metonymically as the map which symbolises the UK. Through the silhouette of the map we can recognise the image of the UK that appears in the holes of the flag. This image suggests that the UK is coming out from the EU.

4.4. Figure 4: June 18th 2016



Figure 4. *The Economist*. June 18, 2016.

The fourth cover (see Figure 4) was published on June 18th 2016, a week before the referendum took place in the UK. It represents the tense atmosphere within the country due to the upcoming referendum and its uncertain consequences. This atmosphere is also represented through the dark cloudy weather in the background. The two flags metonymically stand for their respective countries (SYMBOL FOR COUNTRY). The knot in the picture represents the marriage concept (“tie the knot”) and could be formulated as a pictorial metaphor THE KNOT IS A MARRIAGE which is based on the metonymy THE KNOT FOR STRENGTH OF LOVE. This metaphonymy relies on the FORCE (ATTRACTION-RESISTANCE) and EQUILIBRIUM image schemas. In addition, the MARRIAGE metaphor is reinforced by the verbal message “Divided we fall”, which conveys a negative evaluation of the political situation and triggers the conceptual metaphor BAD IS DOWN. The division between the EU and the UK metonymically stands for the negative effects of not staying together in the future (EFFECT FOR CAUSE).

4.5. Figure 5: June 25th 2016



Figure 5. *The Economist*. June 25, 2016.

The fifth cover, (see Figure 5) which was published on June 25th 2016, two days after the referendum, showed that the UK citizens had voted to leave the EU. It represents the post-referendum feeling and the spreading sadness and uncertainty about what was about to happen. This cover triggers the verbo-pictorial metaphor THE CUT IS A TRAGIC SPLIT. The metaphor has a metonymic basis: the tragic split is shown metonymically from the distress caused by the political opinions within Britain (EFFECT FOR CAUSE). This metaphonymy is supported by the interaction of the FORCE schema. The cut implies the use of force being negatively valued.

4.6. Figure 6: July 2nd 2016



Figure 6. *The Economist*. July 2, 2016.

The sixth cover (see Figure 6) was published on July 2nd 2016. It represents the post-Brexit political turmoil in the UK. The reader is presented with apparently non-related scenarios. The visual depiction of underpants hanging on a shabby flagpole metonymically represents the UK flag and the text stands for the bad political situation in the country. In addition, the verbal reference to a song by the British punk band Sex Pistols stands for a political ideology. The title of the song “Anarchy in the UK”, released in 1976, is particularly pertinent in this case since in the song, various references are made to political groups around the world. The lyrics portray a particularly violent concept of anarchy that reflected the pervasive sense of economic frustration and social disenchantment. In fact, 60% of both men and woman in the UK aged between 50 and 64 years voted to leave the European Union. They belong to that generation that raised with the anarchist message of the Sex Pistols (O’toole, 2019). This cover reveals a case of a double multimodal metonymy: A PAIR OF UNDERPANTS ON A SHABBY FLAGPOLE FOR THE UK FLAG FOR A BAD POLITICAL SITUATION. In addition by virtue of a CAUSE FOR EFFECT metonymy the reader may infer that by splitting from the European Union, the UK can lose its prestigious position.

4.7. Figure 7: October 8th 2016



Figure 7. *The Economist*. October 8, 2016.

The seventh cover (see Figure 7) was published on October 8th 2016. It represents the adversity of the post-Brexit consequences the UK is going through. This cover portrays the verbo-pictorial metaphor: BREXIT IS A TURBULENT ROAD which is based on the metonymy THE ROAD FOR BREXIT (which rests on THE PLACE FOR THE EVENT). This metaphor-metonymy combination is activated by the JOURNEY domain and is based on the interaction of image schemas: the schema of movement (FORWARD-BACKWARD) and spatial schema (STRAIGHT-CURVED; LEFT-RIGHT). Within this JOURNEY scenario, it is logical to find elements that work as obstacles to reaching the destination. The crossroads in the picture depict a decision taken months ago, ‘leave or stay’. The linear and easy road on the right-hand side can be comparable to a pleasant drive towards remaining a member of the EU. On the left-hand side, a turbulent, dangerously winding road symbolises the path towards leaving

Europe and the troublesome negotiations ahead. In addition, within the JOURNEY domain Lakoff & Johnson (1999) and Charteris-Black (2004) suggest the conceptual metaphor PURPOSEFUL ACTIVITY IS TRAVELLING TOWARDS A DESTINATION. The destination proposed by the then Prime Minister Theresa May and the then foreign secretary, Boris Johnson is to lead/drive the country towards the upcoming Brexit negotiations. As a result, we can activate a metonymy MAY AND JOHNSON FOR THE GOVERNMENT (LEADERS FOR INSTITUTION) which activates the conceptual metaphor NATIONS ARE PEOPLE. On the other hand, the car sticker stands for the UK flag (SYMBOL FOR COUNTRY). Finally, the number plate triggers the verbal metonymy BRIT 1 FOR BRITISH NATIONALISM, similar to the phrase used by President Trump in his electoral campaign: “America First”.

4.8. Figure 8: March 25th 2017



Figure 8. The Economist. March 25, 2017.

The eighth cover (see Figure 8) was published on March 25th 2017. It represents the European Union’s 60th anniversary which was on March 25th. On the one hand, this cover portrays two pictorial metonymies: THE BIRTHDAY CAKE FOR THE 60TH ANNIVERSARY OF THE EU and THE MISSING SLICE OF BIRTHDAY CAKE FOR A MISSING MEMBER OF THE EU (BRITAIN) (via A PART FOR THE WHOLE). The UK and the EU are depicted metonymically by means of both flags. Furthermore, the verbal reference “How to save Europe” is particularly pertinent in this case since one of the members of the EU is abandoning the institution. This text enables the reader to understand that the EU does not want to lose one of its members and renders the metaphor EUROPEAN INTEGRATION IS THE SEARCH FOR AN AGREEMENT BETWEEN THE EU AND THE UK. In addition, the ripped EU flag, placed on top of the cake with some torn pieces of the flag scattered on the floor, stands for the loss of the European integration (EFFECT FOR CAUSE).

4.9. Figure 9: April 1st 2017



Figure 9. *The Economist*. April 1, 2017.

The ninth cover (see Figure 9 above) was published on April 1st 2017. It represents the formal beginning of the Brexit negotiations. This cover portrays the pictorial metaphor BREXIT IS A BOXING MATCH. This metaphor is activated by the SPORT domain which helps emphasise competitiveness. In addition, the image profiles the pictorio-verbal metaphor MAY IS A BOXER (THE NEGOTIATOR) AND JOHNSON IS HER COACH based on the attribute image schema (STRONG-WEAK), WEAK being valued negatively since Britain represented by May, has been pushed into the corner, as the EU occupies the better part of the ring to fight for its own interests. The image encodes the conceptual metaphor IMPORTANCE IS SIZE providing us with a powerful vision of the EU. In addition, May is pictured wearing gloves, a dressing gown and boots with animal print, standing for her fierce attitude in the battle. She stands for her country and its needs and her role is to fight for them in this pseudo political ring. This is an instance of a double pictorial metonymy CLOTHING STYLE FOR PEOPLE ATTITUDE FOR COUNTRY. Simultaneously, in the background of the image, we can see Europe's major political figures witnessing the Brexit negotiations and the two parties involved in Brexit, the UK and the EU, are also depicted metonymically by means of both flags.

4.10. Figure 10: July 22nd 2017



Figure 10. *The Economist*. July 22, 2017.

The tenth cover (see Figure 10) which was published on July 22nd 2017 alludes to an English idiom: “to hide one’s head in the sand” (to avoid, or try to avoid, a particular situation by pretending that it does not exist. The phrase refers to the belief that ostriches bury their heads in the sand when frightened, so as to avoid being seen (*The Free Dictionary*)). This picture represents how British citizens are facing their imminent departure from Europe. The image renders a situation which is negatively evaluated through the source domain of ANIMALS. This cover portrays a metaphonymy. The pictorio-verbal metaphor: UK CITIZENS ARE OSTRICHES (PEOPLE ARE ANIMALS) interacts with the metonymy OSTRICHES FOR THEIR BEHAVIOUR (POSTURE FOR BEHAVIOUR) and is based on the space image schema (UP-DOWN) and containment (IN-OUT). “DOWN” and “IN” both hold negative axiological values. However, there is a clash in the image schema of containment “IN” since it typically depicts a positive value. UK citizens are portrayed with their faces buried under the sand because of the fear caused by Brexit. Here there is also a paradox with the verbal “Facing up to Brexit” and the pictorial elements (faces are buried which means avoidance and cowardice). As we can see this is good example of interaction between modalities. On the other hand, the boy image triggers the pictorial metonymy THE BOY FOR FUTURE OF BRITISH CITIZENS. Finally, the visual element cues a pictorial metonymy SAND FOR THE DESERT (NATURE FOR PLACE).

5. Results

The results of our analysis show that metaphors and metonymies are usually cued by pictures and also by the combination of pictures and text. It is also worth noting that we found more instances of pictorial metonymies in isolation than of pictorial metaphor working alone. We presume that this is probably due to the conceptually basic nature of metonymy as a reference point (Langacker, 1993). Furthermore, metonymy is an important cognitive device for passing meaning on to the reader and many metaphors are actually metonymy-based. Metaphonymy appears in half of the covers studied (2, 4, 5, 7 and 10.) In our opinion, metaphonymy appeals mostly to the emotional sphere while verbal metaphors appeal to reason.

The concept BREXIT can be profiled against different domains. Monomodal visual metaphors make reference to metaphorical scenarios. The analysis has showed that the meaning of Brexit is based on the JOURNEY metaphor, for example, the UK is likened to a person who has taken the decision to leave the place where he/she used to belong (the EU). Furthermore, the meaning of Brexit has been construed as a competitive and marital situation by means of the SPORT and MARRIAGE metaphors.

Meaning inferences are also produced through multimodal metaphor. The text either triggers or supports the metaphorical interpretation of the image. For example in figure 5 the image does not convey metaphorical meaning by itself; it is the text that profiles a metaphor THE CUT IS A TRAGIC SPLIT. In other words, the text simply acts as a linguistic support of a visual metaphor.

In our corpus, monomodal visual metonymies are very representative. The types of metonymy that can be observed on the sample covers are the following: A PART FOR THE WHOLE, LEADER FOR COUNTRY/INSTITUTION, INSTRUMENT FOR ACTION, EFFECT FOR CAUSE and CAUSE FOR EFFECT. The most recurrent metonymy is SYMBOL FOR COUNTRY. It is related to flag(s) and map(s) evoking either the UK or the EU.

The image schemas identified in our analysis have been mainly rendered pictorially and are those of movement (FORWARD-BACKWARD), path, space (UP-DOWN, LEFT-RIGHT, STRAIGHT-CURVED), attribute (STRONG-WEAK), force, equilibrium and containment (IN-OUT), space and force being the most recurrent image schemas. In some cases, the same image schema is used to convey different evaluative meanings. For example, the union between

the UK and the EU is presented through the force and equilibrium schemas, both of them with a positive evaluation (see figure 4), while the cut regarded as a tragic split (see figure 5) is reinforced by the force schema being negatively evaluated. Finally, a negative evaluation in the communication of Brexit is sometimes conveyed through image schemas by means of some axiological clashes (see figures 3 and 10).

Metaphors/ metonymies	Metaphors and metonymies are usually cued by pictures in isolation and by the interaction of text and pictures. The corpus reveals a clear preference for monomodal metonymies of pictorial type. According to multimodality verbo-pictorial metaphors are the most recurrent.
Conventional metaphorical scenarios	JOURNEY, MARRIAGE and SPORT are shown in monomodal pictorial metaphors.
Types of metonymies	A PART FOR THE WHOLE, LEADER FOR COUNTRY/INSTITUTION, INSTRUMENT FOR ACTION, EFFECT FOR CAUSE and CAUSE FOR EFFECT. The most recurrent is SYMBOL FOR COUNTRY. All of them are monomodal of pictorial type.
Image schemas	Movement (FORWARD-BACKWARD), path, space (UP-DOWN, LEFT-RIGHT, STRAIGHT-CURVED), attribute (STRONG-WEAK), force, equilibrium and containment (IN-OUT), space and force being the most recurrent ones. All of them are monomodal of pictorial type.

Table 1. Cognitive tools and modalities reflected in our corpus

6. Conclusions

The present paper has attempted to show how verbal, pictorial and multimodal modes contribute to the communication of the separation process between Britain and the EU, known as Brexit, by means of cognitive tools during the 2015-2017 period. Journalists exploit metaphor, metonymy and image schemas in the verbal and/or visual mode to create powerful messages and thus call readers' attention. Our analysis shows cognitive tools are more prevalent in the visual than the verbal mode. This indicates how important pictorial metonymies and image schemas have become to the communication of Brexit process. According to multimodality, metaphors of verbo-pictorial type are the most recurrent. In this regard, Forceville (2008) claims that multimodal metaphors have a more direct and emotive impact on the reader than purely verbal metaphors. It is interesting to highlight the persuasive power which monomodal and multimodal cognitive tools have due to their ability to influence readers and transmit messages. In short, all these tools help the journalist to show reality in a certain way and to shape our thoughts, behavior, and reactions. The study of the diverse set of conceptual mechanisms involved in the conceptualization of Brexit makes it easy to understand the complexity of this political phenomenon. The scope of the paper being limited, further research should be carried out on a wider corpus to provide further evidence of the findings.

Declaration of conflicting interests

The author(s) declared no potential conflicts of interest with respect to the research, authorship, and/or publication of this article.

Funding

The author(s) received no financial support for the research, authorship, and/or publication of this article.

About the authors

M^a Enriqueta Cortés de los Ríos is a lecturer in the Department of Philology at the University of Almería (Spain). She has been dealing with Languages for Specific Purposes for the whole of her career, especially in the field of Economic and Business English. Her main areas of research interest are cognitive semantics, axiological linguistics, English for Specific Purposes (ESP) and didactics applied to languages for specific purposes. She has participated in international and national conferences. She has published several journal articles, book chapters and books.

Tamara Hernández Aparicio graduated in English Studies from the University of Granada (Spain) and she completed postgraduate studies at the University of Almeria in English Studies, Professional Applications and Intercultural Communication. Her main research interests focus on professional language and English for Specific Purposes.

Acknowledgements

Mention to image copyrights:

The use of images /covers in this paper is for educational purposes, it is neither commercial, nor lucrative.

The authorship of the images corresponds to:

- (a) Mirropix (Figure 1: May 2nd 2015)
- (b) Jon Berkeley (Figure 2: October 17th 2015)
- (c) David Parkins (Figure 3: February 27th 2016)
- (d) David Parkins (Figure 4: June 18th 2016)
- (e) Derek Bacon (Figure 5: June 25th 2016)
- (f) The Economist (Figure 6: July 2nd 2016)
- (g) David Parkins (Figure 7: October 8th 2016)
- (h) Jon Berkeley (Figure 8: March 25th 2017)
- (i) David Parkins (Figure 9: April 1st 2017)
- (j) David Parkins (Figure 10: July 22nd 2017)

References

- Barcelona, A. (Ed.) (2000). *Metaphor and metonymy at the crossroads: A cognitive perspective*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Bijeikienė, V., & Meškauskienė, A. (2013). Metaphor and metonymy in English for politics (ESP) course: Students' representations and practices. *Sustainable Multilingualism*, 2, 90-99.
- Burkholder, T. R., & Henry, D. (2009). Criticism of metaphor. In J. A. Kuypers (Ed.), *Rhetorical criticism: Perspectives in action* (pp. 97-114). Lanham, MD: Lexington Books.
- Caballero, R., & Suárez-Toste, E. (2008). Translating the senses. Teaching the metaphors in wine speak. In F. Boers, & S. Lindstromberg (Eds.), *Cognitive linguistic approaches to teaching vocabulary and phraseology* (pp. 241-259). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Cammaerts, B. (2012). The strategic use of metaphors by political and media elites: The 2007-11 Belgian constitutional crisis. *International Journal of Media & Cultural Politics*, 8(2/3), 229- 249.
- Charteris-Black, J. (2004). *Corpus approaches to critical metaphor analysis*. Basingstoke/New York: Palgrave Macmillan.
- Charteris-Black, J., & Musolff, A. (2003). Battered 'hero' or 'innocent victim'? A comparative study of metaphors for euro trading in British and German financial reporting. *English for Specific Purposes*, 22, 153-176.
- Chilton, P. (2008). Political terminology. In R. Wodak, & V. Köller (Eds.), *Handbook of communication in the public sphere* (pp. 225-242). Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Chilton, P. & Schäffner, C. (1997). Discourse and Politics. In T. A. van Dijk (Ed.), *Discourse as social interaction* (pp.206.230). London: Sage.
- Cortés de los Ríos, M. E. (2010). Cognitive devices to communicate the economic crisis: An analysis through covers in The Economist. *Ibérica*, 20, 81-106.
- Cortés de los Ríos, M. E. & Felices Lago, A. (2017). A cognitive-axiological approach to the chairman's letter of the leading civil aircraft manufacturers. *Ibérica*, 34, 111-136.
- Deepali, R. (2016). Impact and Relevance of Design Principles in Magazine Covers: A Content Analysis. *Amity Journal of Media & Communication Studies*, 6(1), 15-25.
- Díez Velasco, O. I. (2001). Metaphor, metonymy, and image-schemas: An analysis of conceptual interaction patterns. *Journal of English Studies*, 3, 47-63.
- Durović, T., & Silaški, N. (2018). The end of a long and fraught marriage: Metaphorical images structuring the Brexit discourse. *Metaphor and the Social World*, 8(1), 25-39.
- Evans, V., & Green, M. (2006). *Cognitive linguistics: An introduction*. Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Forceville, C. (1996). *Pictorial metaphor in advertising*. London: Routledge.
- Forceville, C. (2006). Non-verbal and multimodal metaphor in a cognitivist framework: Agendas for research. In G. Kristiansen, M. Achard, R. Dirven, & F. Ruiz de Mendoza Ibáñez (Eds.), *Cognitive linguistics: Current applications and future perspectives* (pp. 379-402). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Forceville, C. (2008). Metaphor in pictures and multimodal representations. In R. W. Gibbs Jr. (Ed.), *The Cambridge handbook of metaphor and thought* (pp. 462-482). Cambridge: Cambridge University Press.
- Forceville, C. (2009). Non-verbal and multimodal metaphor in a cognitivist framework: Agendas for research. In C. J. Forceville, & E. Urios-Aparisi (Eds.), *Multimodal metaphor* (pp. 19-42). Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Forceville, C. (2012). Creativity in pictorial and multimodal advertising metaphors. In R. Jones (Ed.), *Discourse and creativity* (pp. 113-132). Harlow: Pearson/Longman.
- Forceville, C. (2016). Visual and multimodal metaphor in film: Charting the field. In K. Fahlenbrach (Ed.), *Embodied metaphors in film, television and video games: Cognitive approaches* (pp. 17-32). London: Routledge.
- Forceville, C., & Urios-Aparisi, E. (2009). Multimodal metaphor. Berlin: Mouton de Gruyter.
- García Castillo, J.F. (2004). Metonymy and thought: verifying Ruíz de Mendoza & Ota's model of metonymy (a corpus-driven research). *Jornades de Foment de la Investigació*, 1-14. http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/78888/forum_2004

3.pdf?sequence=1 [12-102019].

- Gibbs, R., & Coslton, H. (2006). The cognitive psychological reality of image schemas and their transformations. In D. Geraerts (Ed.), *Cognitive linguistics* (pp. 239-268). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Goossens, L. (1995). Metaphonymy: The interaction of metaphor and metonymy in expressions for linguistic action. In L. Goossens, P. Pauwels, B. Rudzka-Ostyn, A. M. Simon-Vanderbergen, & J. Vanparys (Eds.), *By word of mouth: Metaphor, metonymy and linguistic action in a cognitive perspective* (pp. 159-174). Amsterdam: John Benjamins.
- Johnson, M. (1987). *The body in the mind: The bodily basis of meaning, imagination, and reason*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Koller, V., Kopf, S., & Miglbauer, M. (Eds.) (2019). *Talking about Brexit – voices from before and after the referendum*. London and New York: Routledge.
- Kövecses, Z. (2010). *Metaphor*. Oxford/New York: Oxford University Press.
- Kress, G., & van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*. London: Arnold.
- Kress, G., & Van Leeuwen, T. (2006). *Reading Images* (2nd ed.). London: Routledge.
- Krzyszowski, T. P. (1990). The axiological aspect of idealized cognitive models. In J. Tomaszczyk, & B. Lewandowska (Eds.), *Meaning and lexicography* (pp. 135-165). Amsterdam: John Benjamins.
- Krzyszowski, T. P. (1993). The axiological parameter in preconceptual image schemata. In R. A. Geiger, & B. Rudzka-Ostyn (Eds.), *Conceptualizations and mental processing in language* (pp. 307-330). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Krzyszowski, T. P. (1997). *Angels and devils in hell. Elements of axiology in semantics*. Warsaw: Energeia.
- Lakoff, G. (1987). *Women, fire, and dangerous things: What categories reveal about the mind*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lakoff, G. (1993). The contemporary theory of metaphor. In A. Ortony (Ed.), *Metaphor and thought* (2nd ed.) (pp. 202-251). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1999). *Philosophy in the flesh. The embodied mind and its challenge to western thought*. New York: Basic Books.
- Lakoff, G., & Turner, M. (1989). *More than cool reason: A field guide to poetic metaphor*. Chicago: University of Chicago Press.
- Langacker, R. (1993). Reference-point constructions. *Cognitive Linguistics*, 4, 1-38.
- Mio, J. S. (1997). Metaphor and politics. *Metaphor and Symbol*, 12(2), 113-133.
- Musolff, A. (2017). *Truth, lies and figurative scenarios: Metaphors at the heart of Brexit*. *Journal of Language and Politics*, 16(5), 641-657.
- Negro Alousque, I. (2015). CORRUPTION IS DIRT: Metaphors for political corruption in the Spanish press. *Bulletin of Hispanic Studies*, 92(3), 231-238.
- O'toole, F. (2019). *Heroic Failure: Brexit and the Politics of Pain*. Head of Zeus: London.
- Pérez Sobrino, P. (2017). *Multimodal metaphor and metonymy in advertising*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Pragglejaz Group (2007). MIP: A method for identifying metaphorically used words in discourse. *Metaphor and Symbol*, 22(1), 1-39.
- Ruiz de Mendoza Ibáñez, F. J. (1997). Metaphor, metonymy and conceptual interaction. *Atlantis*, XIX(1), 281-295.
- Ruiz de Mendoza Ibáñez, F. J. (2000). The role of mappings in understanding metonymy. In A. Barcelona (Ed.), *Metaphor and metonymy at the crossroads: A cognitive perspective* (pp. 109-132). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Ruiz de Mendoza Ibáñez, F. J. & Díez Velasco, O. I. (2002). Patterns of conceptual interaction. In R. Dirven, & R. Pörings (Eds.), *Metaphor and metonymy in comparison and contrast* (pp. 489-532). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Ruiz de Mendoza Ibáñez, F. J., & Pérez-Hernández, L. (2011). The contemporary theory of metaphor: Myths, developments and challenges. *Metaphor and Symbol*, 26(3), 161-185.

- Ruiz de Mendoza Ibáñez, F. J., & Galera Masegosa, A. (2014). *Cognitive modeling: A linguistic perspective*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Silaški, N., & Đurović, T. (2010). The conceptualisation of the global financial crisis via the ECONOMY IS A PERSON metaphor – A contrastive study of English and Serbian. *Facta Universitatis, Series: Linguistics and Literature*, 8(2), 129-139.
- Silaški, N., & Đurović, T. (2017). Saving the euro: A multimodal analysis of metaphors depicting the Eurozone crisis. *Ibérica*, 33, 125-146.
- Turner, M. (1991). *Reading minds: The study of English in the age of cognitive science*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Ventola, E., Cassily, C., & Kaltenbacher, M. (2004). *Perspectives on multimodality*. Amsterdam: John Benjamins.



Un análisis lingüístico sobre las características del lenguaje jurídico italiano y español

A linguistic analysis of the characteristics of Italian and Spanish legal language

Rubén González Vallejo¹ ·  <https://orcid.org/0000-0002-9697-6942>

Università degli studi di Macerata

Corso Cavour, 2 – Università degli Studi di Macerata 62100 Macerata (MC, Italia)

RESUMEN

El lenguaje jurídico se concibe como una subvariedad de la lengua común caracterizada por rasgos muy concretos y se muestra como el reflejo inmutable de los comportamientos que subyacen en cada cultura y que la diferencian de otras. A tal propósito, el presente artículo se propone recoger las particularidades esenciales del lenguaje jurídico italiano y español para tener en cuenta en su análisis por parte de juristas y profesionales de la lengua, todo ello a través de numerosos ejemplos extraídos de la legislación vigente.

Inicialmente se abordará el plano léxico-semántico, en donde la presencia de palabras extranjeras y la fraseología acapararán el principal protagonismo; el nivel morfosintáctico, por su parte, prestará especial atención a la nominalización y a los tiempos verbales usados en ambos idiomas; por último, el nivel ortográfico y estilo se centrará principalmente en el uso de siglas y abreviaturas y en el oscurantismo del lenguaje jurídico.

Palabras clave: Derecho, lenguaje jurídico, lenguaje de especialidad, morfología, extranjerismos

ABSTRACT

Legal language is conceived as a sub-variety of the common language characterized by very specific features and is shown to be the immutable reflection of the behaviors that underlie each culture and differentiate it from others. In this regard, this article brings together the particularities of Italian and Spanish legal language in order to provide a brief decalogue of the most representative aspects to be taken into account in its translation through numerous examples drawn from current legislation.

Initially, the lexical-semantic level will be dealt with, where the presence of foreign words and phraseology will take the main role; the morphosyntactic level, on the other hand, will pay special attention to the nominalization and the verbal tenses used in both languages; and finally, the orthographic and style level will focus mainly on the use of acronyms and abbreviations and on the obscurantism of legal language.

Keywords: Law, legal language, speciality language, morphology, foreign languages

1. El lenguaje jurídico como lengua del derecho

El lenguaje jurídico se enmarca en los lenguajes de especialidad o sectoriales ya que los factores socioculturales y temáticos son relevantes en el intercambio comunicativo (Rodríguez, 1981). Dichas temáticas no solamente recogen los aspectos específicos de las ramas del derecho, sino todas las realidades que puedan tener cabida en su objetivo de controlar el orden en la comunidad (en un juicio sobre negligencia médica, la jerga usada no será

¹ Corresponding author · Email: ruben_862@hotmail.com



baladí). La confluencia con la lengua común es fuerte hasta el punto de considerarse una subvariedad de la misma y producirse transvases lingüísticos continuos: palabras del derecho han pasado al vulgo, como ‘coartada’ y ‘amnistía’, y viceversa, como los neologismos *burning* o *moobing*.

Algunos autores subrayan que la lengua común se encuentra en la base de la comunicación especializada (Belvedere, 2016; Gotti, 1991), pero el lenguaje jurídico carece de las mismas variaciones lingüísticas, ya que al ser una subvariedad se entiende como una rama específica con características propias. De hecho, la interpretación del lenguaje jurídico en ocasiones no es inmediata para el hablante no docto, debiendo afrontar giros oscuros y repetitivos y una sintaxis cuando menos enrevesada. Esto representa un escollo en la comunicación, pues si bien el destinatario inmediato es el jurista, el destinatario final de las leyes es el ciudadano, el cual requiere de una mediación lingüística para la comprensión del texto. Si bien haya en marcha proyectos sobre normas de redacción para la mejora de la sintaxis legislativa, es inevitable observar que lengua y variante se comportan de manera diferente, pudiéndose llegar a reconocer una denotación semántica más precisa en el lenguaje jurídico y a nivel estructural una extensión considerable de los periodos. Por todo ello, y dejando a un lado la afamada equivalencia plena de los términos jurídicos debido a los factores socioculturales que subyacen en ambos ordenamientos, nos proponemos en el siguiente apartado desglosar las características esenciales del lenguaje jurídico italiano y español con el fin de otorgar una píldora formativa a juristas y profesionales de la lengua en su cometido de redacción y traslación.

2. Características del lenguaje jurídico

Esta sección tiene como objetivo ilustrar las principales características del español e italiano jurídicos en función de lo recogido por la literatura de especialidad, pues su estudio facilitará el análisis del microtexto. Para ello, se llevará a cabo un análisis a partir de tres planos. Inicialmente, en el plano léxico-semántico tendrán lugar los extranjerismos que subyacen en la formación de palabras de la lengua del derecho junto a fenómenos como la metáfora y el eufemismo. Posteriormente, en el plano morfosintáctico tendrá cabida principalmente la nominalización y la morfología verbal, por ser dos componentes de elevada recurrencia en el lenguaje jurídico. Por último, en el plano ortográfico y estilo se analizarán las siglas y las abreviaturas, las elipsis y se reflexionará sobre el oscurantismo del lenguaje jurídico.

Para otorgar un mayor rigor científico a lo expuesto, los numerosos ejemplos serán extraídos del Código penal y civil italiano y español y de los buscadores legislativos BOE y Normattiva.

2.1. Nivel léxico-semántico

2.1.1. Presencia de palabras extranjeras

El lenguaje jurídico recurre con frecuencia a extranjerismos, pues recoge la esencia de la evolución social de un país y bien es sabido que la historia está hecha de pueblos invasores. Por ello, el presente apartado está dirigido a detectar la base de las palabras que conforman el lenguaje jurídico. De entre todos los idiomas, nos centraremos en el latín, el griego, el árabe, el inglés, el francés y el alemán por la importancia que han recubierto en ambos países.

2.1.1.1. Latinismos

El uso de latinismos es recurrente en ambos idiomas como expresión de la evolución del nacimiento de las lenguas románicas a través del latín vulgar. Sin embargo, es inevitable no reconocer un prestigioso aumento de ellos en italiano, fruto de la interacción del latín con el italiano que apareció en el Trecento, pues como bien indica Gualdo (2011), “latino e volgare si contaminano e il passaggio dall’una all’altra è sfumato” (p. 433). En el lenguaje jurídico regalan una nota grandilocuente y ampulosa a la frase y cabe notar la adaptación de muchos de estos términos en español, como ‘cuórum’ por *quorum* o ‘currículo’ por *curriculum* frente al hermetismo italiano, que prefiere los llamados latinismos crudos.

- (1) [...] se aplicará a las demandas de exequátur que se presenten ante los órganos jurisdiccionales españoles [...]. (art. 8 Resolución BOE, 2020)
- (2) [...] la cui osservanza è obbligatoria, iure o facto, per la commercializzazione, la prestazione di servizi, [...]. (art. 1. f) GU núm. 233, 2017)

2.1.1.2. Helenismos

Componen la segunda fuente de riqueza terminológica después del latín. Los encontramos a través de muchos prefijos y sufijos como *-auto* o *-logia* y *-logo* (Vucetic, 2015), pero también «latinizados en latín tardío y medieval» (Frago, 1980, p. 396) o a través del francés como en el caso de ‘anarquista’ (*anarchiste*), o del inglés con ‘amnistía’ (*amnesty*).

- (3) 2.º El crédito de la partida presupuestaria JU 01 D/480.0012/131, «Indemnizaciones personas incluidas supuestos Ley 46/77, de concesión de **amnistía**». (art 10. 2. BOE 4/2020)
- (4) 12-quater. I finanziamenti di cui al comma 12 del presente articolo sono garantiti da **ipoteca** di primo grado su immobili residenziali. (art. 1. 1. BOE núm. 44, 2015)

2.1.1.3. Arabismos

El fervor de la Guerra Santa llegó al norte de África pasando posteriormente a la península y a Sicilia. La administración árabe y las leyes dejaron inevitablemente más huella en la Península, en donde permanecieron desde el 711, año en el que ganaron la Batalla de Guadalate contra el último rey visigodo Rodrigo, hasta 1492 cuando fueron expulsados por los reyes católicos del Reino Nazarí de Granada (Lapesa, 1981). Fruto de esto, en español podemos encontrar el arabismo a través de una transliteración o por medio de cambios fonológicos y morfológicos (Millar, 1998), como en ‘alevosía’ o ‘alcalde’. En italiano, por su parte, los arabismos se pueden encontrar en Sicilia en términos jurídicos como *albaranau*, que significa ‘escritura privada’ o *cangemia*, ‘impuesto de los bárbaros’, entre otros (Mancini, 2010).

- (5) «1. Será castigado con la pena de prisión de quince a veinticinco años, como reo de asesinato, el que matare a otro concurriendo alguna de las circunstancias siguientes: 1.ª Con **alevosía**. (art. 76, BOE 1/2015)
- (6) 2. La categoria degli ufficiali comprende: a) ufficiali generali e **ammiragli**, che rivestono i gradi di generale di brigata, [...]. (art. 1.2. GU núm. 94 2017)

2.1.1.4. Anglicismos

Los anglicismos realizan su aparición significativamente a finales del s. XX en el campo científico y tecnológico. Se suele distinguir entre anglicismo necesario, por el cual un término no encuentra una respuesta en la lengua

de llegada como *camping*, y superfluo, cuyo uso se aleja del lingüístico perteneciendo al “dominio de la comunicación inferencial”. Es cuando menos relevante la adopción de anglicismos sin adaptar en italiano con términos como *Plastic tax* o *Jobs act* para designar leyes (que traduciríamos como ‘tassa sulla plastica’ y ‘riforma del lavoro’, respectivamente), *factoring*, *leasing*, *soft law*, *impeachment* (en español encuentra respuesta en ‘proceso por destitución’) *antitrust* (‘derecho de la competencia’) y *Welfare* para referirse al Ministerio de trabajo y políticas sociales. Por otra parte, un caso de gran riqueza terminológica lo representa el paso de palabras provenientes de la lengua común y de otros sectores que han entrado en el campo jurídico (piénsese en los casos de *stalking*, *moobing* y *grooming*).

- (7) y otras cuentas pendientes de pago financiadas mediante operaciones de **factoring** sin recurso que deban registrarse contablemente como deuda financiera. (art. 37. 1. c) BOE 6/2019)
- (8) a) ai contratti aziendali in corso di fornitura carburante, di **leasing** e di manutenzione ordinaria e straordinaria, nonché ai contratti di servizi esternalizzati maggiormente rilevanti. (1-bis. a), GU núm. 38, 2018)

2.1.1.5. Galicismos

Entran a finales del 800 a través del Código Napoleónico y regalan un gran abanico terminológico a ambos países. Algunos ejemplos en español son ‘chantaje’ (*chantage*) o ‘requisa’ (*réquisition*) y en italiano *bancarotta* (banqueroute) o *reclusione* (réclusion). Para Caterina Rossi (2008), en Italia los galicismos aportan diversos nombres que encontramos en las actuales instituciones, como Corte di Cassazione, Consiglio di Stato o *procedura civile*.

- (9) Cuando la **requisa** se acuerde de oficio, se informará previamente a la Administración autonómica o local correspondiente. (art. 8.1 BOE 463/2020)
- (10) 8. All’articolo 342 del codice penale è premesso il seguente: Art. 341-bis. – (**Oltraggio** a pubblico ufficiale). (art. 1.8. GU núm. 94, 2009)

2.1.1.6. Germanismos

Contrariamente al pensamiento común, con germanismos nos referimos no solo a los términos alemanes, sino a los provenientes de las lenguas germánicas (Corbacho, 2004). Ejemplos de ellos en español encontramos ‘cameralismo’ (*kammer*) y ‘consorcio’ (*konzern*). En Italia, Caterina Rossi (2008) reflexiona sobre la entrada de nociones jurídicas alemanas que el francés desconocía, como el caso de *fattispecie* (*tatbestand*) o *rapporto giuridico* (*rechtsverhältnis*).

- (11) 6. Descripción de la licitación: Adquisición de repuestos y herramientas **obús** 155/52 y V07. (ap. 6. BOE núm. 78, 2020)
- (12) all’articolo 11, comma 1, le parole «Il Corpo delle capitanerie di porto – **Guardia** costiera dipende». (art. 1. 1. h) GU núm. 138, 2019)

2.1.1.7. Italianismos/hispanismos

El desembarco en el Reino de Sicilia y Nápoles se realiza por las conquistas de Ceriñola y Garellano en 1503 (Luciano, 2014), lo cual provocó un influjo de hispanismos en el Bel Paese. Fruto de ello, además de diversas palabras relacionadas con la navegación, en napoletano encontramos palabras como «appoderato ‘procuratore’, continuo ‘valletto, paggio’, arbarano ‘scrittura privata, strumento’ [...]» (Riccio, 2005, p. 3).

En España, el influjo italiano se dejó sentir irremisiblemente en el campo de la música y del arte en los s. XV y XVI. En el lenguaje jurídico encontramos ‘libreto’, ‘libelo’ y ‘póliza’, entre muchos otros

- (13) que se ocupe de materias tales como el mantenimiento del orden público, daño público, asalto, tumulto, **libelo** criminal, conspiración y atentados. (ap. 2 Resolución BOE, 1982)
- (14) e verifiché per **accertare** la permanenza dei requisiti di cui al comma 2 e il regolare e svolgimento delle procedure previste dal regolamento DPI. (art. 1. 1. f) DL GU núm. 17, 2019)

2.1.2. Fraseología especializada: los binomios y multinomios

La fraseología recubre no solo un plano superficial, formando parte de la conversación cotidiana, sino también un nivel más profundo en el campo de la lingüística aplicada con disciplinas como la enseñanza de segundas lenguas (Quiroga, 2006). Las colocaciones y las unidades fraseológicas se presentan como esquemas estables compuestos por al menos dos unidades léxicas (Corpas, 1998; Sciutto, 2005) y la ampulosidad y la altisonancia se dejan ver en el lenguaje jurídico a través de fórmulas cristalizadas que carecen de contenido informacional, como los casos de ‘en virtud de’ y ‘a tenor de lo expuesto’ en español y ‘ai sensi di’ y ‘resto fermano’ en italiano, entre muchos otros. Kjaer (2007) ha estudiado la fraseología en el lenguaje jurídico recreando 5 categorías específicas que a continuación mostramos con ejemplos extraídos del código civil español (CC) e italiano (CCI).

Términos poliléxicos	Medida cautelar (art. 339 CP), representante legal (art. 147. IV CP)
Colocaciones	Dictar sentencia (art. 119. CP)
Construcciones con verbo soporte	Imponer una multa (art. 52. II CP)
Binomios	Cargas y obligaciones (art. 986 CC)
Frasemas jurídicos	De oficio (art. 58. II CP)

Tabla 1. La fraseología según Kjaer (2007)

Un caso emblemático es el de la variación geográfica de la terminología y es que compartir una lengua no implica compartir una cultura, como en el caso de los países que conforman el espectro Hispanoamérica, en donde podemos encontrar para la misma colocaciones soluciones como ‘tentativa de delito’ (España), ‘estado de tentativa’ (Costa Rica) y ‘en grado de tentativa’ (Paraguay). Otros casos evidenciados en anteriores trabajos (González Vallejo, 2020) serían la equivalencia del término Codice di procedura penale, que en España sería ‘Ley de Enjuiciamiento criminal’ mientras que en países como Colombia o Ecuador se usaría ‘Código de Procedimiento Penal’ y en Guatemala y Honduras ‘Código Procesal Penal’, y Corte di Appello, que en España se correspondería parcialmente con la Audiencia Nacional mientras que encuentra respuesta en países como Chile y Guatemala en ‘Corte de Apelación’.

Un caso específico y de gran relevancia es el de los binomios y multinomios que Malkiel (1959) clasifica como secuencias que pertenecen a la misma categoría y al mismo nivel semántico unidas a través de un conector. Estos elementos de cierto aspecto retórico suponen un gran reto traductor en la búsqueda de la correspondencia formal en el otro ordenamiento jurídico. A continuación, presentamos los tipos de binomios/ multinomios que podemos encontrar extraídos del código civil y penal español (CC/ CP) e italiano (CCI/ CPI).

	Español	Italiano
Sustantivo	Riesgo e incumplimientos (art. 31 bis), atenuantes y agravantes (art. 66 CP),	Termini e forme (art. 38 CPI), affari e interessi (art. 343 CCI)

Verbo	Pública e indebidamente (art. 402 bis CP), derogar, suspender o modificar (art. 472 CP)	Dichara o attesta (art. 374 bis CPI), chiunque sottrae, sopprime, distrugge, disperde o deteriora (art. 334 CPI)
Adjetivo	Relevante y favorable (art. 90 CP), étnico, cultural o religioso (art. 170 CC)	Nucleare, chimico o biologico (art. 375 CPI)
Adverbio	Total o parcialmente (art. 301 CP), válida, libre, espontánea y expresamente (art. 155 CC)	Espressamente o tacitamente (art. 155 CPI), congiuntamente o alternativamente (art. 157 CPI)
Preposición	En todo o en parte (art. 472 CP), por sí o por otro (art. 360 CC)	Con dolo o con colpa (art. 2600 CCI), con violenza, minaccia o suggestione (art. 579 CPI)

Tabla 2. Binomios y multinomios en el español e italiano jurídicos

2.1.3. Formación terminológica

En el lenguaje jurídico, los sufijos dominan el panorama en los mecanismos de formación seguidos de la composición. En los sufijos españoles encontramos un predominio por parte de los latinizados *-al* ('patrimonial', 'constitucional') *-miento* ('cumplimiento', 'arrendamiento') *-ante* ('causante', 'representante') *-anza* ('llevarza', 'fianza') y *-atario* ('donatario', 'legatario'). En el caso italiano, en cambio, encontramos *-anza* ('istanza', 'rappresentanza'), *-enza* ('sentenza', 'delinquenza') *-monio* ('matrimonio', 'patrimonio'), *-ale* ('giudiziale', 'costituzionale') *-ario* ('cessionario', 'usufruttuario'), *-abile* ('imputabile', 'responsabile') e *-ibile* ('suscettibile', 'divisibile') (Fiorelli, citado en Gualdo y Telve, 2011).

- (15) Los **donatarios**, los **legatarios** que no lo sean de parte alícuota [...] no podrán pedir la reducción ni aprovecharse de ella. (art. 655 CC)
- (16) Le stesse disposizioni si applicano anche nei confronti dell'**usufruttuario** e dell'**affittuario** [...]. (art. 2559 CCI)

2.1.4. Elipsis

La elipsis realiza su aparición en el lenguaje jurídico con carácter anafórico sustituyendo un segmento cuyo contenido se puede recuperar por el contexto» (DRAE, 2014). En el lenguaje de la ley, la elipsis nominal es el mecanismo anafórico más frecuente en ambos idiomas, fruto en la mayoría de las ocasiones de la necesidad de recoger el elemento al que se ha hecho referencia y que, a causa de la elevada hipotaxis presente en el texto, se encuentra alejado peligrando de convertirse en un anacoluto. En español encontramos algunos anafóricos como 'mencionado', 'dicho', 'citado', 'tal', 'susodicho', 'indicado', 'aludido', 'mismo' y en italiano, *citato*, *sopraccitato*, *suddetto*, *sopraelencato*, *stesso*, *medesimo*, entre muchos otros.

- (17) para los ejemplos de la parte española que al respecto fueron presentadas por los gestores de red a lo largo de 2018 y las conclusiones de los grupos de trabajo, **anteriormente mencionados**. (ap. 2. BOE 647/2020)
- (18) [...] purché, entro sei mesi dalla **suddetta** comunicazione, presentino domanda di autorizzazione secondo le norme previste dal presente decreto;». (art. 1.4. GU núm. 165, 2019)

2.1.5. Metáfora y eufemismo

La metáfora se presenta como la proyección de un concepto físico a partir de las ideas con las que el hablante concibe la realidad (Vergara y Mansilla, 2017). El lenguaje jurídico, si bien estigmatizado como rígido y estereotipado, da también muestras de ella, como en el art. 131.3 de la Ley 11/2019 que habla de «rama

económica» y el DL n. 307 de 2003, que menciona los «rami diversi dall'assicurazione sulla vita». En ocasiones, se recurre a la metáfora para eclipsar una realidad no aceptada socialmente, dando lugar al eufemismo. De hecho, no es inusual escuchar «crecimiento negativo» cuando el término más utilizado es «recesión» o, como indica el art. 1.7. a) del Reglamento CE núm. 2698/2000, «reforma económica» en vez de recortes.

2.2. Nivel morfosintáctico

2.2.1. Nominalización

Este mecanismo constituye un proceso recurrente de adaptación nominal de verbos o adjetivos a través de sufijos como *-miento* (*-mento*), *-ción* (*-zione*) o *-atura* (*-atura*), entre otros, en el lenguaje jurídico. Su uso permite, al igual que la voz pasiva, esconder el sujeto de la acción.

- (19) [...] correspondiendo decidir en todo caso sobre su **inculpación, prisión, procesamiento y juicio** al Tribunal Superior de Justicia de la Comunidad Autónoma [...]. (art. 26.2 BOE 7/1981)
- (20) A tal fine, andrà disposto il contestuale **versamento** delle dette disponibilità in conto entrata al bilancio, [...]. (art. 2. p) GU núm. 116)

Como ejemplo de readaptación, ponemos de manifiesto que el último ejemplo se podría también redactar de la siguiente manera «A tal fine, verranno versate le dette disponibilità in conto entrata al bilancio [...]».

2.2.2. Morfología verbal

Es la morfología verbal quizá entre el español y el italiano uno de los puntos focales más importantes para tener en cuenta en la traducción. El español jurídico muestra una clara tendencia hacia el tiempo futuro y el modo de subjuntivo, pues el matiz de probabilidad que otorga se prefiere frente a la concreción. El futuro de subjuntivo representa una posición lingüística arcaica que actualmente todavía deja huella, pese a las críticas que recibe por no mostrar un lenguaje cercano: perdió fuerza en la literatura y esto le supuso un fuerte desclasamiento en la morfología verbal española (Martínez, 1997), sobreviviendo como característica arcaica del lenguaje de la ley. No sin razón, se nos presentan inusuales las formas «se decidiere» o «se hubiere tramitado», pues su uso en el lenguaje común no encuentra correspondencia. De hecho, las formas del futuro de subjuntivo encuentran respuesta en el modo indicativo: la forma simple «se decidiere» se puede sustituir por «se decida» como por ejemplo en la frase «cuando se decidiere (decida) elevar la pena al reo a diez años, [...]»; por su parte, la forma compuesta «cuando se hubiere decidido» la encontramos junto al pretérito compuesto del subjuntivo «se haya decidido» como por ejemplo en la frase «cuando se hubiere decidido (haya decidido) elevar la pena al reo a diez años, [...]». Su uso se justifica en el efecto ampuloso y solemne que busca el lenguaje jurídico otorgando un grado remoto de realización de la acción y suponiendo un claro distanciamiento por parte del legislador (Edelmann, 2012).

Por su parte, el italiano favorece la aparición del presente de indicativo al ser un tiempo que expresa eficazmente la percepción jurídica frente al uso del futuro y del subjuntivo, recurriendo a estos en menor proporción con gran probabilidad por parte del legislador de otorgar una homogeneidad al texto.

- (21) Denegación administrativa de las solicitudes formuladas por el extranjero para continuar permaneciendo en territorio español, salvo que la solicitud se **hubiere realizado** al amparo del

- artículo 29.3. (art. 26. 3. c) BOE 4/2000).
- (22) Il Governo è **delegato** a emanare, entro il termine di sei mesi dalla data di entrata in vigore della presente legge [...]. (art. 1. 1. GU núm. 433, 1997)

Los participios son recurrentes en ambos idiomas, si bien en italiano se cuentan más participios presentes, incluso en la lengua común, y un participio absoluto más recurrente. En cuanto a los primeros, encontramos formas como *irriverente*, *recante* o *abbiente*; mientras que los segundos están representados por frases como «cumplidos los plazos» o «sentite le parti» y se usa por la economía que suponen al no mantener un vínculo gramatical con la frase.

- (23) Excepcionalmente, **cumplidas** las circunstancias 1.^a y 3.^a del apartado 1 del artículo anterior, el Juez de Vigilancia Penitenciaria [...]. (art. 91 CP)
- (24) Il decreto-legge 10 maggio 2020, n.30, **recante** misure urgenti in materia di studi [...]. (art. 1. 1, GU núm. 72, 2020)

El gerundio es una de las cuestiones sin resolver en la redacción legislativa, puesto que se siguen localizando usos incorrectos e indebidos que parecen provenir del derecho francés (Alcaraz, 2002). Este autor recoge los 5 casos más comunes de la manifestación del gerundio en textos legales:

1. La construcción *estar* seguida de gerundio, como en «el juez está dictando sentencia»;
2. El gerundio que expresa simultaneidad y que se corresponde con la acción principal, como en «lo homologará siguiendo el procedimiento extraordinario»;
3. El famoso e incorrecto gerundio de posterioridad en frases como «El juez resolverá oyendo»;
4. El gerundio con función adjetiva como el afamado gerundio del BOE en frases como «decreto reformando...» en vez de introducir el relativo *que*, como en «que reforma»;
5. La concatenación de gerundios dificulta la interpretación de los textos debido a las numerosas funciones de este modo.

La voz pasiva es otro de los escollos en la contrastiva entre el español y el italiano por la asimetría que recubre. Si bien se usa para enfatizar el sujeto, a veces se recurre a ella por obligación al no existir el mismo. Encontramos en ambos idiomas una distribución funcional diversa, pues en italiano este uso recurrente de la voz pasiva encontraría respuesta en el deseo de subrayar el complemento directo mientras que en español se tiende a evitar su uso, sobre todo en su forma perifrástica, siendo relegada a registros lingüísticos más elevados (Nuñez, 2009). Asimismo, su uso se justifica en la preferencia por los hechos atemporales y en la decisión de ocultar el emisor a través de los giros impersonales que otorgan el llamado *si passivante* en italiano y la impersonal refleja y la pasiva refleja en español, siendo esta última la más frecuente en textos legales.

- (25) En ningún caso se podrán sustituir penas que sean sustitutivas de otras. (art. 88.4 CP)
- (26) Se si tratta di leggi eccezionali o temporanee, non **si applicano** le disposizioni dei capoversi precedenti. (art. 2. 5 CPI)

Por último, cabe destacar el papel que recubre el tiempo condicional en el italiano jurídico y que Mortara Garavelli (2001) clasifica en los siguientes tres casos que extraemos del Código penal italiano: con condición implícita en frases dependientes como en «quando la condanna importerebbe, secondo la legge italiana, una pena accessoria» (art. 12. I. 2); con prótasis explícita como en «si applica la pena che sarebbe inflitta se non concorresse alcuna di dette circostanze» (art. 69. III) y con condición de irrealidad o imposibilidad como en «la

punibilità è esclusa se il fatto è commesso da chi per legge non avrebbe dovuto essere richiesto di fornire informazioni ai fini delle indagini» (art. 384. II).

2.2.3. Relaciones parataxis-hipotaxis

Inicialmente la coordinación y yuxtaposición de las frases, conocida como parataxis, surge por la inmadurez cultural y literaria de los pueblos (Prieto, 1959). Con el tiempo evolucionó adquiriendo esquemas subordinantes al detectar los hablantes cognitivamente sólidas asociaciones entre las frases, lo cual dio lugar a la hipotaxis. Para Alcaraz (2002) el lenguaje jurídico es hipotáctico mientras que el científico-técnico es paratáctico. El español y el italiano jurídicos dan muestra de ambas estructuras, predominando las relaciones hipotácticas al concebirse como un elemento grandilocuente y de precisión por parte del legislador.

- (27) Los Jueces o Tribunales podrán sustituir, [...], **antes de** dar inicio a su ejecución, las penas de prisión que no excedan de un año por arresto de fin de semana o multa, **aunque** la Ley no prevea estas penas para el delito de que se trate, **cuando** las circunstancias personales del reo, [...], **siempre que** no se trate de reos habituales. (art. 88.1 CP)
- (28) **Nel caso di** giuramento deferito d'ufficio, il colpevole non è punibile, **se** ritratta il falso **prima che** sulla domanda giudiziale sia pronunciata sentenza definitiva, **anche se** non irrevocabile. (art. 371. 2 CPI)

2.2.4. Adverbios en mente

En los adverbios que acaban en *-mente* encontramos una ligera asimetría en su composición, pues cuando se concatenan dos o más, el español contrae el primer adverbio, mientras que el italiano deja invariable cada una de sus formas.

- (29) Aumentar **deliberada e inhumanamente** el sufrimiento de la víctima, causando a ésta padecimientos innecesarios para la ejecución del delito. (art. 22. 5 CP)
- (30) Chiunque **pubblicamente e intenzionalmente** distrugge (art. 404. 2. CPI)

2.2.5. Anacolutos

El anacoluto se presenta como una incongruencia y falta de cohesión entre las partes de la frase. No es raro encontrar en español sentencias que presentan anacolutos tras el encabezamiento de apertura o de fallo, como en el siguiente ejemplo:

- (31) Visto en juicio oral y público ante la Sección Séptima de esta Audiencia Provincial el Procedimiento Abreviado no 2955/2012 procedente del Juzgado de Instrucción no 46 de Madrid, seguida de oficio por un delito de detención ilegal, suposición de parto y falsedad en documento oficial, contra el acusado [...]. (Sentencia núm. 640/2018 Audiencia Provincial de Madrid).

2.3. Ortográfico y estilo

2.3.1. Siglas-abreviaturas

Las siglas son recurrentes en el lenguaje jurídico en aras de simplificar la denominación de instituciones (CEE por Comunidad Económica Europea), leyes (RD por Real Decreto), declaraciones (DUDH por Declaración universal de los Derechos Humanos) o códigos legislativos (CP por Código Penal) presentes en los textos. Las normas de redacción requieren la escritura extendida de la nomenclatura seguido de paréntesis con la sigla al menos durante su primera aparición.

Asimismo, se pueden encontrar numerosas abreviaturas recurrentes sobre todo en lo que Gualdo llama estilo «commatico» (2011, p. 448), es decir, en las partes en las que se puede dividir una ley: libro (lib.), título (tít.), capítulo (cap.), sección (secc.), artículo (art.), párrafo (pf.) y apartado (ap.).

Retóricamente las enumeraciones siempre han sido un punto a favor y la gran subdivisión que crean estos elementos en el texto otorgan al lenguaje jurídico una jerarquización precisa. Mortara Garavelli (2001) afirma que en las últimas décadas se han reducido los números de los artículos en favor de su subdivisión. Un claro ejemplo sería el art. 705 del Código penal italiano, el cual aparece reflejado en el libro III, título I, capítulo I, sección III y párrafo V. La gran precisión que otorga el lenguaje jurídico, lejos de buscar una lectura ágil, puede dificultar la tarea de la comprensión debido a los elevados giros intertextuales. Piénsese en las siguientes frases llenas de referencias intertextuales:

- (32) Cuando de acuerdo con lo establecido en el artículo 31 bis una persona jurídica sea responsable de los delitos comprendidos en los artículos 197, 197 bis y 197 ter, se le impondrá la pena de multa de seis meses a dos años. Atendidas las reglas establecidas en el artículo 66 bis, los jueces y tribunales podrán asimismo imponer las penas recogidas en las letras b) a g) del apartado 7 del artículo 33. (art. 197-quinquies)
- (33) La condanna per i reati di cui agli **articoli 314, 317, 319 e 319-ter** importa l'interdizione perpetua dai pubblici uffici [...]. (art. 317-bis)

En ambos casos encontramos referencias intertextuales implícitas internas, pues no citan literalmente partes externas junto a los nuevos añadidos y mencionan partes internas de la ley en donde se encuadran. Un caso de referencia intertextualidad externa lo encontraríamos en el art. 1.4. de la Ley italiana medioambiental del 22 de mayo de 2015 núm. 68, la cual cita «[...] dopo la parola: “416-bis” sono inserite le seguenti: “452-quater, 452 octies, primo comma,”», haciendo referencia al Código penal italiano.

Es cuando menos interesante el adverbio latino que acompaña en los ejemplos italianos a estos artículos, el cual se usa para no deber modificar el número de artículos en la estructura de la ley original. Más concretamente, en español no se introduce el guion que separa el adverbio latín del número del artículo. Esta es una clara diferencia que podemos discernir en la redacción legislativa en ambos lenguajes, pues realizando una búsqueda del adverbio *bis* en el Código penal y civil de ambos idiomas encontramos que los 15 casos del CPI y los 15 casos del CCI llevan guion, mientras que en español los 31 casos del CP y los 7 casos del CC no.

2.3.2. Oscurantismo

En el lenguaje jurídico el oscurantismo representa una de las características que más acentúa la literatura de especialidad. A tal respecto, es interesante la reflexión histórica que aporta Fusco (2016), pues ya en el siglo

XVII era recurrente el uso del latín para dificultar la comprensión del pueblo, lo cual contrasta con el papel relevante del destinatario final, ya que al eludir el carácter oscurantista de los textos, se propicia una mayor interpretación de los mismos (Breggia, 2013). La redacción ampulosa en ocasiones se convierte en falta de precisión al abrir las puertas a la voluntad subjetiva del sentenciador, pues esta ambigüedad en ocasiones se deja ver en el uso de adjetivos que utiliza el legislador y que empuja a concebir los hechos como atemporales. Encontramos dos ejemplos en la anterior ley medioambiental: «la cui eliminazione risulti particolarmente onerosa e conseguibile» (art. 452-quarter) y «chiunque abusivamente cagiona una compromissione o un deterioramento significativi e misurabili delle acque o dell'aria, [...]» (art. 452-bis). En ellos podemos observar la escasa concreción de los adjetivos en la definición de lo que se considera potencialmente gravoso en el primer ejemplo y peligroso en el segundo. No obstante, cabe destacar los esfuerzos que se están produciendo en ambos países en las últimas décadas a favor de una modernización del lenguaje jurídico para la mejora de la redacción legislativa, en donde encontramos con cierta recurrencia el *Informe de la Comisión de modernización del lenguaje jurídico* publicado en 2011 por el Ministerio de Justicia en 2011 y el *Codice di stile delle comunicazioni scritte ad uso delle amministrazioni pubbliche* publicado en 1993 por el Ministerio de Cassesse.

3. Conclusiones

El lenguaje jurídico es la expresión de la sociedad en la que se encuadra y en su cometido regula los comportamientos de la comunidad. La literatura de especialidad siempre ha puesto de manifiesto sus usos arcaizantes, repetitivos y su oscurantismo, dejando a un lado la gran flexibilidad que representa al absorber palabras provenientes de varios idiomas y de varios sectores y al usar formas verbales no tan usuales en la lengua común. En estas líneas hemos otorgado un breve análisis de las características del lenguaje jurídico en función de los planos que establece el análisis de textos. En el plano léxico-semántico, los anglicismos se muestran en italiano con gran predominio junto a los latinismos. Los arabismos son más frecuentes en español debido a ese periodo de reconquista que duró 7 siglos y en la fraseología jurídica, los binomios y multinomios están ampliamente aceptados en ambas lenguas, si bien los más comunes son los formados por sustantivos, verbos y adjetivos. En el plano morfosintáctico, la nominalización es un mecanismo muy utilizado al celar el sujeto. Sin embargo, el mayor protagonismo lo lidera la morfología verbal. En el lenguaje jurídico el italiano cuenta con un gran dominio del presente de indicativo, pues este se postula como el tiempo perfecto para expresar la percepción real que se tiene del hecho jurídico. No obstante, también tienen cabida en un segundo lugar y en menor proporción el futuro de indicativo y el subjuntivo, que gozan de un grado más elevado de probabilidad respecto al anterior y se sitúan como los predilectos para el caso español.

Por último, en el plano ortográfico y estilo, ambos idiomas dan muestras de una intertextualidad elevada en los textos jurídicos, probablemente debido al esfuerzo por parte del legislador de abarcar todas las casuísticas posibles, y de un oscurantismo no menos importante, pues la ambigüedad semántica representa un pilar fundamental en la conservación de las leyes, si bien abre las puertas a la peligrosidad que supone la libre interpretación de las mismas.

Declaration of conflicting interests

The author(s) declared no potential conflicts of interest with respect to the research, authorship, and/or publication of this article.

Funding

The author(s) received no financial support for the research, authorship, and/or publication of this article.

Sobre el autor

Rubén González Vallejo recibe el Doctorado por la Universidad de Salamanca centrando sus investigaciones en la traducción jurídica y en la contrastiva lingüística entre el español y el italiano. Ello ha dado como fruto el volumen “Lenguaje jurídico comparado: análisis y traducción de los delitos medioambientales del Código penal italiano”. Con una formación filológica y en traducción e interpretación, forma parte de diferentes grupos de investigación, centros de investigación y comités científicos. Actualmente enseña traducción e interpretación en la Università degli Studi di Macerata (Italia).

Bibliografía

- Alcaraz, V., Hughes, B. (2002). *El español jurídico*. Barcelona: Ariel Derecho.
- Belvedere, A. (2016). *Scritti giuridici. Linguaggio e metodo giuridico*. Milano: CEDAM.
- Breggia, L. (2013). La semplificazione del linguaggio giuridico negli atti processuali. En A. Mariani e F. Bambi (Eds.), *Lingua e diritto. Scritto e parlato nelle professioni legali* (pp. 15-25), Pisa: Pisa University Press.
- Caterina R. y Rossi, P. (2008). L'italiano giuridico. En B. Pozzo, Timoteo, M (Eds.), *Europa e linguaggi giuridici* (pp. 185-208). Milán: Giuffrè Editore.
- Corbacho, A. (2004). Breve estudio sobre los germanismos del alemán en el lenguaje de la economía. *Anuario de Estudios Filológicos*, (27), 41-53. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1078988>
- Corpas, G. (1998). Criterios generales de clasificación del universo fraseológico de las lenguas, con ejemplos tomados del español y del inglés. En Manuel Álvar y Gloria Corpas Pastor (Eds.), *Diccionarios, frases, palabras* (pp. 157-187). Málaga: Servicios de Publicaciones de la Universidad de Málaga.
- Edelmann, G. (2012). El empleo del futuro de subjuntivo en la traducción de normas legales alemanas al español. En Pilar Martino Alba y Christiane Lebsanft (Eds.), *Telar de traducción especializada* (pp. 177-189). Madrid: Ed. Dykinson.
- Frago, G. (1980). El helenismo culto en la documentación jurídica aragonesa un nuevo camino para la historia del léxico español. *Archivo de filología aragonesa*, 26-27, 393-400. Recuperado de <https://ifc.dpz.es/recursos/publicaciones/06/68/06frago.pdf>
- Fusco, F. (2016). Il linguaggio del diritto e della burocrazia nel xix secolo tra aperture e istanze puristiche. *LinguaDue*, 1, pp. 246-268.
- González Vallejo, R. (2020). *Lenguaje jurídico comparado: traducción y análisis de los delitos medioambientales del código penal italiano*. Roma: Aracne.
- Gotti, M. (1991). *I linguaggi specialistici. Caratteristiche linguistiche e criteri pragmatici*. Firenze: La Nuova Italia.
- Gualdo, R. y Telve, S. (2011). *Linguaggi specialistici dell'italiano*. Roma: Carocci.
- Lapesa, R. (1981). *Historia de la lengua española*. Madrid: Gredos.
- Luciano, F. (2014). Redes de poder en el Sur de Italia en 1507. La sustitución de Gonzalo Fernández de Córdoba como virrey de Nápoles. *Revista Chilena de Estudios Medievales*, (6), 77-92. recuperado de <http://revistas.ugm.cl/index.php/rcem/article/view/24/21>
- Malkiel, Y. (1959). Studies in irreversible binomials. *Lingua*, (8), 113-160.

- Mancini, M. (2010). *Arabismi*. En Enciclopedia dell'italiano Treccani. Roma: Istituto Enciclopedia Italiana. Recuperado el 14 de agosto de 2019 de http://www.treccani.it/enciclopedia/arabismi_%28Enciclopedia-dell%27Italiano%29/
- Martínez, M. d. A. (1997). El verbo como elemento caracterizador. *Anuario de Estudios Filológicos*, 20, 253-258.
- Mortara Garavelli, B. (2001). *Le parole e la giustizia. Divagazioni grammaticali e retoriche su testi giuridici italiani*. Turín: Einaudi editore.
- Millar, M. A. (1998). Los arabismos en la lengua española. *Boletín de Filología*, (37), 781- 801. Recuperado de <https://boletinfilologia.uchile.cl/index.php/BDF/article/view/21486/22783>
- Núñez, F. (2009). Díatesis pasiva en italiano y español. Apuntes para un análisis contrastivo. *Language Design*, (11), 79-92. Recuperado de http://elies.rediris.es/Language_Design/LD11/LD11-04-Nunnez.pdf
- Prieto, E. J. (1959). *Parataxis e hipotaxis. Colección Ensayos y Estudios*, Universidad Nacional del Litoral, Rosario.
- Quiroga, P. 2006. *Fraseología italo-española. Aspectos de lingüística aplicada y contrastiva*. Granada: Granada lingüística.
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española* (22.ª ed.). Madrid: Espasa. Recuperado el 5 de octubre de 2018 de <http://www.rae.es/rae.html>
- Riccio, G. y Marinucci, M. (2005). *Spainismi nel dialetto napoletano*. Trieste: EUT.
- Rodríguez, B. (1981). *Las lenguas especiales. El léxico del ciclismo*. León: Colegio Universitario.
- Sciutto, V. (2005). Unidades fraseológicas: un análisis contrastivo de los somatismos del español de Argentina y del italiano. *AISPI. Actas XXIII*, 502-518. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/pdf/22/II_31.pdf
- Vergara, L., Mansilla, A. (2017). Metáfora jurídica en la fraseología contrastiva en alemán y en español: el esquema de CAMINO. *Alfinge*, 29, 223-241.
- Vučetić, Z. (2015). Il linguaggio della giurisprudenza dal punto di vista della formazione delle parole. Orientamenti e problemi lessicologici, *Linguistica*, (42), 65-80. Recuperado de <https://revije.ff.uni-lj.si/linguistica/article/view/3955/3661>

Legislación

- Altalex. (s. f.). Codice civile. Recuperado de <https://www.altalex.com/documents/codici-altalex/2015/01/02/codice-civile>
- Altalex. (s. f.). Codice Penal. Recuperado de <https://www.altalex.com/documents/codici-altalex/2014/10/30/codice-penale>
- Anuncio de formalización de contratos. BOE núm. 78.
- Código Civil. Gaceta de Madrid. núm. 206, de 25 de julio de 1889. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/1889/BOE-A-1889-4763-consolidado.pdf>
- Código Penal. BOE núm. 281, de 24 de noviembre de 1995. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/1995/BOE-A-1995-25444-consolidado.pdf>
- Decreto Legislativo 12 de septiembre de 2018 núm. 116. Gazzetta Ufficiale núm. 235.
- Decreto Legislativo 15 de diciembre de 2017, núm. 223. Gazzetta Ufficiale núm. 14.
- Decreto Legislativo 19 de febrero de 2019 núm. 17. Gazzetta Ufficiale núm. 59.
- Decreto Legislativo 3 de noviembre de 2003, n. 307. Gazzetta Ufficiale núm. 266.
- Decreto Legislativo de 29 de mayo de 2017 núm. 94. Gazzetta Ufficiale núm. 143.
- Decreto Ley de 25 de noviembre de 2019 n. 165. Gazzetta Ufficiale núm. 6.
- Decreto Ley de 27 de abril de 2018 núm. 38. Gazzetta Ufficiale núm. 97.
- DPCM 6 de noviembre de 2019 núm. 138. Gazzetta Ufficiale núm. 282.
- Ley 2 de julio de 2020, núm. 72. Gazzetta Ufficiale núm. 171.
- Ley 11/2019 de 20 de diciembre. BOE núm. 14.

Ley 15 de julio de 2009, n. 94. Gazzetta Ufficiale n. 170.
Ley 17 de diciembre 1997, núm. 433. Gazzetta Ufficiale núm. 295.
Ley 2 de abril de 2015 núm. 44. Gazzetta ufficiale núm. 92.
Ley 4/2020 de 29 de abril de 2020. BOE núm. 155.
Ley 6/2019 de 23 de diciembre. BOE núm. 33.
Ley de 22 de mayo de 2015 núm. 68. Gazzetta Ufficiale n. 122.
Ley Orgánica 1/2015 de 30 de marzo. BOE, núm. 77.
Ley Orgánica 4/2000 de 11 de enero. BOE núm. 10.
Ley Orgánica 7/1981 de 30 de diciembre. BOE núm. 9.
Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo. BOE núm. 67.
Real Decreto 647/2020 de 7 de julio. BOE núm. 187.
Reglamento CE núm. 2698/2000 de 27 de noviembre de 2000. DOCE núm. 311.
Resolución 19 de octubre de 1982. BOE núm. 266.
Resolución de 6 de marzo de 2020. BOE núm. 185.
Sentencia núm. 640/2018 Audiencia Provincial de Madrid. PA 544/2017



***Physicalische Beschreibung der Canarischen Inseln* de von Buch y la terminología de la traducción al español de Delgado Luis¹**

Physicalische Beschreibung der Canarischen Inseln by von Buch and its terminology in its translation into Spanish by Delgado Luis

Ana María Monterde Rey² ·  <https://orcid.org/0000-0002-0275-8216>

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

C/ Pérez del Toro, 1 (35003-Las Palmas de Gran Canaria)

ABSTRACT

The goal of this paper is to analyze the terminology of the only full translation of the book *Physicalische Beschreibung der Canarischen Inseln* by Buch carried out by Delgado Luis (von Buch, 1999). In order to achieve this goal, we perform the extraction of all the terms of the book by using Trados *SDL MultiTerm Extract* and creating a terminological data base. Analyzing this data base, we study the terms used in the translation: terminological density, methods of term formation and strategies of translation. With all this, we determine de terminogical adequacy of the translated book contributing with a new knowledge of this important text.

Keywords: terminography, terminology, von Buch.

RESUMEN

El objeto de este artículo es analizar la terminología de la única traducción completa al español de *Physicalische Beschreibung der Canarischen Inseln* de von Buch efectuada por Delgado Luis (von Buch, 1999). Con este fin, efectuamos un vaciado terminológico de la obra con *SDL MultiTerm Extract* de Trados y creamos una base datos con *MultiTerm*. A partir de ella, estudiamos los términos empleados en la traducción: densidad terminológica, métodos de formación de términos y estrategias de traducción. Con ello determinamos la adecuación terminológica de la obra traducida aportando, así, un nuevo conocimiento de esta importante obra.

Palabras clave: terminografía, terminología, von Buch.

1. Introducción

Las Islas Canarias han sido desde su conquista en el siglo XV un lugar de estudio para naturalistas europeos. A ellas llegaron numerosos viajeros y científicos atraídos por su geología, su climatología y su mundo aborigen (Hernández González, 2011: 11). Son varias las obras naturalistas sobre estas islas que tuvieron repercusión en el mundo de la geología en distintos siglos. El mayor avance en este campo tuvo lugar en el siglo XIX. En este

¹ Este trabajo supone una ampliación de nuestro capítulo que se puede leer en Monterde Rey y Sarmiento Pérez y complementa otro sobre la visión predarwinista de Buch en relación con la flora del Teide (Sarmiento Pérez, 2018).

² **Corresponding author** · Email: anamaria.monterde@ulpgc.es



siglo destaca una obra publicada por Leopold von Buch en 1825: *Physicalische Beschreibung der Canarischen Inseln*.

Nuestro propósito es analizar la terminología de la única traducción completa al español de esta importante publicación científica geológica efectuada por Delgado Luis (von Buch, 1999), estudio que nunca antes se ha llevado a cabo a pesar de la gran importancia de esta obra. Para ello, primero vamos a encuadrar la obra históricamente en las expediciones científicas decimonónicas y justificaremos su elección. Después de resaltar la relevancia del texto original y efectuar un pequeño resumen de su contenido, pasaremos a recrearnos en su traducción y su repercusión en las Canarias. Al tratarse de una traducción científica caracterizada por el uso de términos, reflexionaremos sobre la traducción de obras científicas en el siglo XIX y la traducción de su terminología. Finalmente entraremos en el estudio estrictamente terminológico. Con este fin, ejecutaremos un vaciado terminológico de la obra con herramientas informáticas y, a partir de él, estudiaremos los términos empleados en la traducción: densidad terminológica, métodos de formación de términos y estrategias de traducción. Con ello determinaremos la adecuación terminológica de la obra traducida y aportaremos un nuevo conocimiento de este texto.

2. La exploración naturalista de las Islas Canarias en los siglos XVIII y XIX

Desde su conquista en 1492, las Islas Canarias han sido un enlace entre continentes. Al principio (Oliver Frade y Relancio Menéndez, 2007: 11) su interés estaba ligado a la navegación marítima (eran tierras de referencia para los viajes por el Atlántico) y al reabastecimiento de las tripulaciones para los viajes entre continentes. Estas escalas hicieron que poco a poco se fuera descubriendo el interés científico de las islas, que cuenta con numerosas especies endémicas, dado su aislamiento. Así ya en el siglo XVIII las islas se convirtieron en un laboratorio de pruebas para los naturalistas que formaban parte de las expediciones científicas transoceánicas. En sus visitas, fueron numerosos los investigadores que dejaron guías, libros, relatos de viaje, memorias, etc.

En este siglo destaca la estancia de Alexander von Humboldt en Tenerife en junio de 1799. Su descripción de la isla animó a otros viajeros y naturalistas a emprender viajes de exploración. La segunda isla más visitada fue Gran Canaria, seguida por La Palma y, a continuación, Fuerteventura y Lanzarote, principalmente por viajeros con inquietudes geológicas, dado el carácter volcánico de las islas. El interés científico por estas islas también está vinculado al inicio del turismo. Viajeros extranjeros llegaban para sanar ciertas enfermedades como la tuberculosis dadas las benévolas condiciones climatológicas de las islas.

En el siglo XIX³, las Islas Canarias continúan siendo un lugar de interés científico. Aparte de Humboldt destacan en este contexto los trabajos de Leopold von Buch, Ernst Heinrich Philipp August Haeckel, Karl Wilhelm, Georg von Fritsch, Georg Hartung, Wilhelm Johann Reiß, Richard Greeff, Hermann Schacht, Friedrich Karl Noll, August Rothpletz y Hans Meyer. La lista de expediciones es interminable: el alemán al servicio de Rusia Georg von Langsdorff, su compatriota el naturalista Adalbert von Chamisso, el francés Luis Cordier, etc. Destaca la estancia durante largos años del francés Sabino Berthelot y la de dos años del botánico británico Philip Barker Webb, cuyas obras son decisivas para el conocimiento científico y etnográfico de las Islas Canarias. La geología tiene sus continuadores en la visita a Tenerife, Gran Canaria, La Palma y Lanzarote en 1853 del británico Charles Lyell y del alemán Karl von Fritsch en 1868 y del astrónomo escocés Charles Piazzi Smith en 1856.

3 Para elaborar esta información hemos consultado Hernández González (2011).

En la segunda mitad del XIX despunta la antropología física y se pone en boga el evolucionismo⁴. El francés René Verneau y el italiano Paolo Mantegazza visitan las islas para excavar sus restos arqueológicos y buscar su pervivencia entre sus habitantes modernos. Las Islas Canarias llamaron también la atención de los científicos de esa época por el incremento del interés por el África negra. Así se comienza a estudiar la relación de las islas con África. La expansión imperialista británica por la India y la China llevó también a las Canarias a convertirse en escala de comerciantes y soldados que mostraron curiosidad por estas islas. A todos estos motivos, se une a la nueva moda de viajar entre las clases acomodadas. Se escriben las primeras guías turísticas sobre Canarias, como la de Alfred Samler Brown, que visitó las islas con ese objetivo entre 1889 y 1935. Sin embargo, el grueso de los viajeros lo constituye miembros de la élite británica con afecciones pulmonares atraídos por la benignidad del clima canario.

En cuanto a las obras científicas sobre Canarias escritas en el siglo XIX, sobresalen dos: la *Histoire naturelle des Îles Canaries* de Berthelot y Webb (1839) y la *Physicalische Beschreibung der Canarischen Inseln* de von Buch (1825). En la primera obra, estos dos científicos estudian de manera global la naturaleza insular, costumbres de las islas, cultura e idiosincrasia y un serio análisis del mundo aborigen a través de su Etnografía y Anales de la conquista de las Islas Canarias. En la segunda, von Buch describe la naturaleza geológica de las islas, su climatología y sus fuentes.

Es esta segunda obra, precisamente, la que hemos seleccionado para nuestro estudio. A continuación, la describimos y ponemos de manifiesto su gran importancia en el conocimiento natural de las Islas Canarias.

3. *Physicalische Beschreibung der Canarischen Inseln*

Tras su exploración con Christen Smith, siguiendo la costumbre de la época, Buch publica su propio relato de viaje en 1825, aunque Smith no hace lo propio con el suyo. Se trata de un manual de estudio para muchos científicos de la época con textos sobre flora aportados en su mayoría por Heinrich Friedrich Link⁵. Este libro tuvo gran repercusión en el ámbito de la geología de su tiempo y es sin duda el más importante sobre historia natural que se realizó sobre las Islas Canarias, y que, como obra de conjunto, no tuvo parangón en el siglo siguiente.

Physicalische Beschreibung der Canarischen Inseln se publicó primero en capítulos entre 1816 y 1820 y en 1825 sale en forma de libro. Está dividido en nueve capítulos: itinerario, clima, temperaturas de las fuentes y del suelo, medidas de las alturas de diversos puntos de las Islas Canarias, descripción de la isla de Tenerife, descripción de la isla de Gran Canaria, descripción de la isla de La Palma, descripción de la isla de Lanzarote y Fuerteventura, naturaleza de los fenómenos volcánicos en las Isla Canarias. Von Buch reproduce todos los itinerarios de sus excursiones por las diferentes islas y describe su geografía, sus fuentes, su orografía, sus pueblos, su entorno humano y sus paisajes (Relancio Menéndez, 2007: 128). Incluye registros de temperatura de distintos lugares, temperatura de fuentes, análisis de vientos, altitud de puntos estratégicos, etc. Ratifica su teoría de los cráteres de levantamiento con su descripción de las Cañadas (Tenerife), Tirajana (Gran Canaria), la

4 Von Buch realizó unos interesantísimos planteamientos predarwinistas en relación con su investigación en Canarias (Sarmiento Pérez, 2018).

5 Sobre el viaje de Link por España véase Link (2010).

Caldera de Taburiente (La Palma), y con su descripción de la erupción de Fuencaliente en La Palma en 1677 y de Timanfaya en Lanzarote en 1730.

En general, podemos afirmar que es un libro importante en la literatura de viajes científicos a Canarias por las siguientes razones (*Ibíd.*: 125; Renn y Montesinos, 2002):

- El Archipiélago para él fue un destino científico exclusivo y no de paso hacia otro lugar como había sido el caso hasta entonces con otros científicos.
- Visita cuatro islas: Tenerife, Gran Canaria, La Palma y Lanzarote, y es el primero de los naturalistas europeos que realiza un estudio general de las tres últimas y uno exhaustivo de Tenerife, incluido su sur, y la primera descripción geológica de Lanzarote.
- Perfecciona la clasificación humboldtiana de los cinco pisos vegetales.
- Estudia la relación entre la climatología y las plantas, haciendo continuas mediciones de las temperaturas de las fuentes y de los suelos.
- Sus estudios geológicos serán fundamentales para el futuro de los saberes volcánicos sobre las Islas Canarias.

En resumen (Relancio Menéndez, 2007: 130), *Physicalische Beschreibung der Canarischen Inseln* fue un hito de primera magnitud en la exploración científica de estas islas y abrió camino a los estudios sistemáticos sobre Canarias en el siglo XIX.

4. La traducción al español de *Physicalische Beschreibung der Canarischen Inseln*⁶

Los traductores siempre hemos creído que lo ideal es traducir un texto desde la lengua meta sin pasar por una traducción intermedia a otra lengua. Sin embargo, este axioma no se cumple en la traducción de la literatura de viajes a Canarias escrita en alemán hasta 1914. Los viajeros decimonónicos tenían en cuenta la literatura anterior escrita sobre Canarias y se plagiaban unos a otros. La práctica más habitual era traducir las obras al francés y de esta traducción a otras lenguas, sin tener en cuenta la original (Montesinos Oltra, 2011:121). En ocasiones se traducía del español al francés o al alemán y de ahí, de nuevo al español. Es lo que se ha venido a denominar *retrotraducción* (Gambier, 1994: 413). Muchos autores no informan de sus fuentes originales y muchas, en todo caso, se han perdido.

La traducción de *Physicalische Beschreibung der Canarischen Inseln* no es una excepción. En 1836 C. Boulanger lo traduce al francés⁷ y de esta versión es de la que en 1999 el traductor José Antonio Delgado Luis efectúa la única traducción integral de la obra que existe al español. Resulta muy raro que una obra de tal repercusión en el ámbito geológico no gozara de una traducción hasta casi el final del siglo XX. Parte del libro, sin embargo, sí que había sido traducido antes al español⁸ y otra parte es una traducción del español al alemán

6 Para redactar este epígrafe se ha recurrido al capítulo de Batista Rodríguez et al. (2015).

7 Antes de él, Adrien de Jussieu efectúa una traducción parcial en francés (1833) que Boulanger utiliza.

8 Existen traducciones parciales de Hernández-Pacheco (2002[1909]: 244-246), Romero Ruiz (1991), Carracedo y Rodríguez Badiola (1991), Agustín Pallarés Padilla (2008). Tratamos estas traducciones en Monterde Rey y Sarmiento Pérez (2017).

que efectuó von Buch y de ahí Boulanger lo tradujo al francés y Delgado Luis de nuevo al español. Veamos este último caso.

Al final de *Physicalische Beschreibung der Canarischen Inseln* existe una descripción de la erupción de Fuencaliente en La Palma en 1677 y de Timanfaya en Lanzarote en 1730. Esta parte de la obra fue escrita originalmente en español y el propio von Buch la tradujo al español. El texto de la erupción de La Palma era un manuscrito del licenciado don Juan Pinto de Guisla y el de Lanzarote, del párroco de Yaiza don Andrés Lorenzo Curbelo Perdomo (1744). Este último manuscrito contaba con una copia con la que se hace von Buch en Santa Cruz de Tenerife. Desafortunadamente, tanto el manuscrito original como sus copias han desaparecido, por lo que Delgado Luis tendría que haber traducido del texto francés sin remedio, de todas formas.

No ocurre lo mismo con la narración de la erupción de Fuencaliente que sepultó la Fuente Santa en La Palma. Sin embargo, Delgado Luis en vez de coger este manuscrito en español, lo traduce de la versión francesa de Boulanger al español. Por tanto, la cadena va del español al alemán, de ahí al francés y finalmente al español de nuevo. A pesar de no haber reproducido el texto original de de Guisla, según Batista Rodríguez et al. (2005: 114) el texto final resulta satisfactorio. Sin embargo, si Delgado Luis hubiera tomado el texto original habría evitado errores que efectuó von Buch, tales como sustituir términos típicos de aquella época por otros más familiares al traductor o fallos en la transcripción de ciertos topónimos como *Fenianya* por *Teniquiga* o *Teneguía*. De hecho, Pallarés Padilla (2007: 38) llega más lejos y afirma que existen numerosos fallos detectados, tanto en la traducción efectuada por von Buch, como en la francesa de Boulanger y la española de Delgado Luis. Afirma (Pallarés Padilla, 2008: 189-190) que von Buch hizo una traducción libre y descuidada, pues son numerosas las inexactitudes, tergiversaciones, alteraciones de nombres, cambios de fechas, etc. Además, von Buch intercala observaciones personales que, según Pallarés Padilla, son a veces poco acertadas y difíciles de deslindar del manuscrito original.

Por el contrario, según Batista Rodríguez et al. (*Ibid.*), la traducción francesa de Boulanger es irreprochable. Además, es el propio von Buch quien revisa su traducción.

En cuanto a la traducción de Delgado Luis, en palabras de Batista Rodríguez et al. (*Ibid.*: 119), es un trabajo minucioso y correcto, pero arrastra errores cometidos por von Buch en lo que se refiere a topónimos y fechas, que se podrían haber solventado con un trabajo de investigación. En el estudio terminológico que efectuamos más adelante, daremos cuenta de la adecuación de la traducción de los términos de la obra llevados a cabo por Delgado Luis. La situación de la traducción de Delgado Luis, a pesar de enmarcarse a finales del siglo XX, ha cambiado poco con respecto a las traducciones efectuadas en el siglo XIX: al igual que en esa época, traduce al español una obra traducida al francés. Si bien puede contar con más recursos a su alcance tales como diccionarios, bases de datos o acceso directo a especialistas.

Lorenzo Rodríguez copió los manuscritos de Juan Pinto de Guisla a finales del siglo XIX (1975) y los publica en sus *Noticias para la historia de La Palma*, gracias a lo cual no se ha perdido la obra original. Sin embargo, parece ser que Lorenzo Rodríguez desconocía que de Guisla era el autor del manuscrito original, aunque afirma que el texto procede del archivo del Sr. Marqués de Guisla Guiselin.

5. La traducción en España en los siglos XVIII-XIX⁹

En el último cuarto del siglo XVIII comienza a tener fuerza la traducción de relatos modernos. Se trataba de obras narrativas relacionadas con el relato histórico o con un marcado componente educativo. Se traducían normalmente libros franceses o traducidos al francés. La traducción de las novelas inglesas también fue tardía, alrededor de la década de 1790, y también se tradujeron del francés y con un desfase de unos 50 años con respecto a la publicación del original. Destaca la traducción de obras religiosas desde el francés, italiano y latín y así como de libros de ámbito político, económico y filosófico que contribuyeron al desarrollo moderno del pensamiento económico y político en la España del siglo XVIII. Lo mismo ocurrió con la novela rusa: eran traducciones del francés. Esta tendencia solo cambia en el siglo XX.

Esta preferencia por el francés se debe a la galomanía que se implantó en esta época debida a la influencia de Francia en Europa en el ámbito cultural que se extendía a su lengua y su cultura. Además, en Inglaterra la actividad traductora era menor que en Francia, porque en París eran inferiores los costes de los materiales y la retribución de los traductores y porque había muchos más traductores de francés que de inglés. Las editoriales mantienen en nómina a los buenos traductores, aunque también existen traductores independientes que quieren firmar contratos directamente con los autores.

Como vamos a analizar la traducción de los términos de *Physicalische Beschreibung der Canarischen Inseln*, vamos a describir primero cómo se efectuaba esa traducción en las obras científicas traducidas en los siglos XVIII-XIX.

En estos siglos la traducción de la ciencia representa un porcentaje mucho menor que en otras áreas temáticas. Fernández Gómez y Nieto Fernández (1991) estudian las traducciones efectuadas desde el francés al español y encuentran que desde mediados del siglo XVIII hasta principios del XIX tan solo el 11,98% de las obras traducidas pertenecen a un campo de la ciencia.

La iniciativa de las traducciones proviene en la mayor parte de los casos del propio traductor que suele ser especialista en la materia.

Montesinos Oltra (2011) analiza los prólogos de distintas traducciones de obras científicas del siglo XVIII. En ellos los traductores hablan de las dificultades de la traducción. En lo que respecta a los términos, en la mitad de los prólogos los traductores manifiestan que sienten la obligación de justificarse con respecto al uso de las voces especializadas. Incluso dos de los traductores consideran que los términos constituyen un sistema propio dentro de cada una de las ciencias, de manera que cada ciencia tiene su «idioma» particular. Encuentran dificultades en hallar las correspondencias castellanas de los términos extranjeros, sobre todo si el traductor no es especialista en la materia. La solución que proponen es consultar a especialistas en el campo científico del texto que se traduce.

Muchos traductores de los siglos XVIII y XIX muestran una preocupación lingüística por naturalizar los neologismos al castellano (*Ibíd.*: 144). Consideran imprescindible evitar la homonimia o la confusión con palabras existentes en castellano. Evitan emplear extranjerismos y favorecen los neologismos adecuados a la forma interna de la lengua castellana. Respecto a los términos que pudieran confundirse con alguna palabra castellana de la lengua común, proponen variar la terminación, siempre que no se pierda la transparencia

9 La información para este epígrafe se ha obtenido de Lafarga y Pegenaute (2004).

semántica. Por último, coinciden en la necesidad de la univocidad de los términos para evitar confusiones. Hay que resaltar que como la mayoría de los traductores de estos siglos son especialistas en la materia científica que traducen, disminuye el «riesgo» de errores terminológicos en la búsqueda de equivalentes exactos.

Sin embargo, la traducción con la que nosotros vamos a trabajar data de 1999. En esta fecha están ampliamente superados los problemas de traducción científica que se podían plantear en el siglo XIX y así debería reflejarse en la búsqueda de equivalentes terminológicos.

6. Terminología de la Descripción física de las Islas Canarias de Buch

Como cualquier obra naturalista, la *Physicalische Beschreibung der Canarischen Inseln* cuenta con términos específicos en ese campo. Como ya hemos mencionado, el propósito de nuestro trabajo es analizar la terminología empleada en la única traducción de la obra completa que existe de esta obra al español realizada por José Antonio Delgado Luis (von Buch, 1999), estudio que nunca se ha llevado a cabo antes. Para ello, vamos a calcular la densidad terminológica; vamos a establecer qué métodos traductológicos se emplean en la búsqueda de equivalentes de los términos de la obra traducida al español y vamos a clasificar los términos según su formación. Empezaremos primero, sin embargo, describiendo los instrumentos de recogida de la muestra y presentando los términos aislados.

6.1. Instrumentos de recogida de la muestra

Para extraer los términos tanto de la obra original de von Buch en francés como de la traducida al español, hemos empleado el programa informático *SDL MultiTerm Extract* de Trados. Esta herramienta permite la extracción automática de terminología mediante una combinación de búsquedas de concordancia bilingüe y estadística (basada en la frecuencia terminológica) que muestra la aparición del término en contexto. Aún así, hemos hecho también una comprobación manual de la terminología extraída. Con los términos aislados, hemos creado una base de datos en el *software MultiTerm* de Trados. Cada ficha conceptual consta de los siguientes campos: término o términos en francés que representan el concepto; término o términos en español correspondientes a ese concepto; páginas en las que aparecen estos términos y números de recurrencias.

En la siguiente imagen podemos ver un ejemplo de ficha conceptual del concepto *lapilli*.



Figura 1. Ejemplo de ficha conceptual del concepto *lapilli*

6.2. La muestra

Hemos hallado un total de 175 términos relativos a especies vegetales y término geológicos.

6.2.1. Términos botánicos

Existe un total de 96 términos del campo de la botánica. Todos ellos corresponden a nombres científicos en latín de especies vegetales que von Buch se encontró en su exploración de las islas Canarias. Términos tales como: *Agave americana*, *Aira subspicata*, *Andianthum reniforme*, *Andromeda hynoides*, *Anethum faeniculum*, *Anthericum ossifragum*, etc.

6.2.2. Términos geológicos

En total hemos hallado 79 términos geológicos diferentes. De estos términos cinco (6,32%) representan conceptos relacionados con una sustancia química (*ácido*, *ácido carbónico*, *vapor sulfúrico*, *vapor sulfuroso*, *anfígeno*); dos (2,53%), propiedades físicas (*fiable*, *hemitropía*); cinco pertenecen a distintos grupos (*fuelle ácido*, *fumarola*, *hemitropo*, *mesotipo*, *sopladero*); y los 67 restantes (84,81%) son tipos de rocas y minerales (ej.: *aragonito*, *traquita*, *feldespatos*, *augita*, *hornablenda*, *basalto*, *toba*, *peridoto*, etc.)

En el siguiente gráfico ilustramos el porcentaje de términos geológicos aislados.

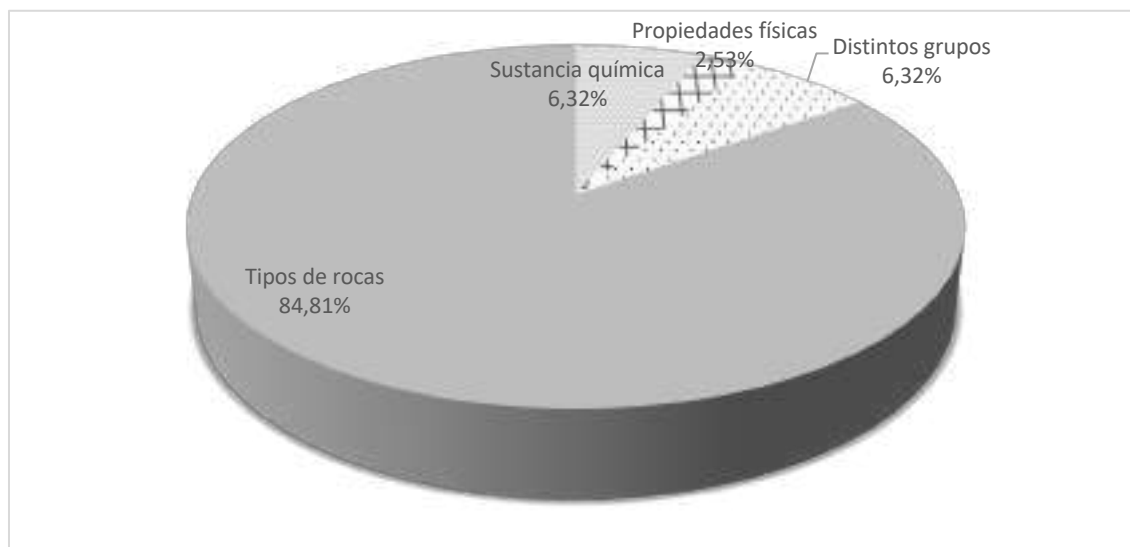


Gráfico 1. Tipos de términos geológicos en la obra de von Buch

6.3. Densidad terminológica

Lo primero que llama la atención, es el bajo porcentaje de términos que existe en esta obra. Solo un 3,8 % de las denominaciones son términos. Según este porcentaje, el escrito no podría considerarse de carácter especializado, sino semi-especializado, ya que para ello la densidad terminológica debería ser de al menos un 15% (Arntz y Picht, 1995:48).

6.4. Métodos de traducción de términos

Hemos seleccionado la clasificación de Molina y Hurtado (2002: 499-500), clasificación que se ha empleado con éxito en trabajos de análisis terminográfico (Lozano y Matemala, 2009). De todos sus métodos hemos aislado solo los que tienen relación con la búsqueda de equivalentes de términos: *adaptación, amplificación, calco, compensación, descripción, equivalente exacto, reducción, generalización, particularización, préstamo y traducción literal*.

La adaptación consiste en remplazar elementos culturales de la lengua origen (LO) por elementos culturales de la lengua meta (LM). Ejemplo: *cycling* para el francés y *cricket* para el inglés.

La amplificación añade detalles que no existían en el texto origen (TO). Ejemplo: traducir *He talked himself out of a job* (inglés) por *Il a perdu sa chance pour avoir trop parlé* (francés).

El calco es la traducción literal de una palabra. Ejemplo: *air conditioning* (inglés), *aire acondicionado* (español).

La compensación consiste en introducir un elemento, una información o un efecto estilístico en otro lugar del texto, porque no tiene cabida en el mismo lugar que en el TO. Ejemplo: traducir *I was seeking thee, Flathead* (inglés) por *En vérité, c'est bien toi que je cherche, O Tête-Plate* (francés).

La descripción es la sustitución de un término o expresión por una descripción. Ejemplo: *airbag* (inglés) y *neumático amortiguador de golpes automovilístico* (español).

El equivalente exacto es el uso de un término o expresión reconocido como equivalente en la LM. Ejemplo: *chair* (inglés) y *silla* (español).

La reducción consiste en sintetizar elementos lingüísticos del TO. Ejemplo: *the month of fasting* (inglés) en oposición a *Ramadan* cuando se traduce al árabe.

La generalización consiste en añadir elementos lingüísticos. Ejemplo: *guichet, fenêtre, devanture* (francés) y *window* (inglés).

La particularización es el uso de un término más preciso o concreto. Ejemplo: *window* (inglés) y *guichet, fenêtre, devanture* (francés).

El préstamo es el empleo de una denominación extranjera. Ejemplo: *pub* (español).

La traducción literal consiste en traducir palabra por palabra una expresión o frase. Ejemplo: traducir *They are as like as two peas* (inglés) por *Se parecen como dos guisantes* (español).

Veamos qué métodos sigue la terminología de *Physicalische Beschreibung der Canarischen Inseln*.

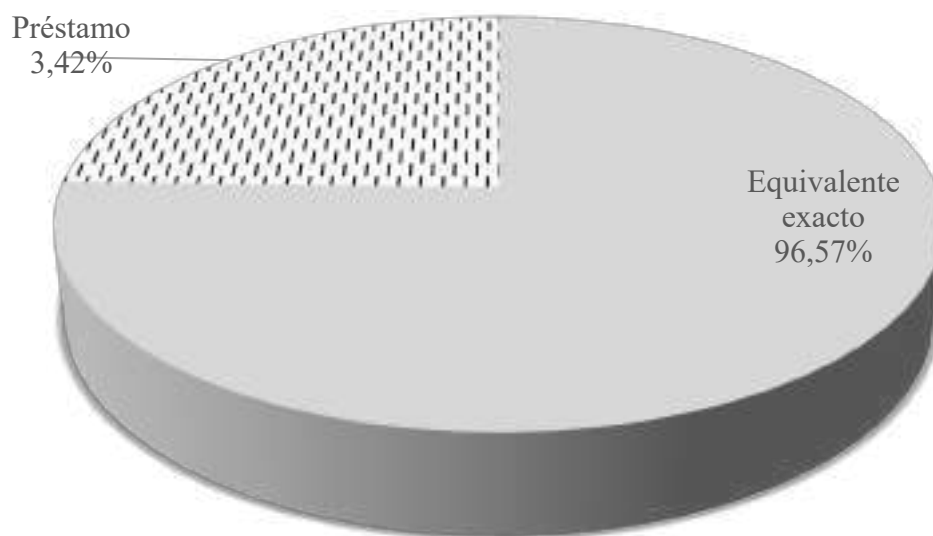


Gráfico 2. Métodos de traducción de términos

Como vemos en el gráfico anterior, de los términos aislados 169 (73 términos geológicos y todos los 96 términos botánicos) (96,57%) se han traducido buscando el equivalente exacto y seis (3,42%) mediante un préstamo. Se trata de los siguientes términos pertenecientes a nombres de rocas: gneis, ladrillo de Engers, *pechstein*, roca de Wolkenburg, toba de Pausilippe, *wacke*. A pesar de haberse empleado un préstamo, son, en realidad, los equivalentes exactos en español¹⁰ excepto toba de *Pausilippe*, pues no existe otro equivalente en nuestra lengua. En el caso de *toba de Pausilippe*, se trata de un calco del francés. *Pausilippe* es un barrio residencial en las colinas de la ciudad de Nápoles que en español se conoce como *Posillipo*. Este error concuerda con lo que habían denunciado otros autores sobre los fallos que existían en esta obra en cuanto a los topónimos empezando ya por el original en alemán (Pallarés Padilla, 2008: 189-190).

En cuanto al resto de los préstamos, *Engers*¹¹ y *Wolkenburg*¹² son topónimos y, por tanto, no se traducen. *Wacke* es una roca basáltica cuyo nombre procede del inglés y se ha adoptado en español. *Pechstein* es el término procedente del alemán con el que se denomina en español a la obsidiana con mayor de 3-44% de peso en agua. Finalmente, en cuanto a *gneis*, también es un término alemán que se emplea en castellano. Su etimología no está clara. Según el *Aschehoug og Gyldendals Store norske leksikon* (Henriksen, 2007) procede del verbo del medio alto alemán *gneist* (chispear), puesto que el *gneis* es una roca metamórfica que produce brillos al ser percutida.

En resumen, podemos afirmar que se han empleado los equivalentes exactos de todos los términos del francés al español exceptuando uno: toba de *Pausilippe*.

6.5. Métodos de formación de términos

10 Para verificar la traducción de los términos en español, hemos contado con la ayuda del Dr. Fernando Hernández García, geólogo especializado en Canarias.

11 Distrito de Neuwied en el flanco derecho del río Rhin en Alemania localizado cerca de Koblenz.

12 Salón de eventos de Colonia (Alemania).

En relación con el texto que nos ocupa, nos referiremos ahora los principales recursos para la formación de términos. Los lenguajes especializados cuentan con cinco recursos para la formación de términos (Arntz y Picht, 1995: 147): terminologización, composición, derivación, conversión, calco léxico y abreviación.

La terminologización se produce cuando una palabra de la lengua común es tomada por un lenguaje especializado y allí adopta y contenido especializado. Por Ejemplo: *gato* que en la lengua común es un animal doméstico, en mecánica es el dispositivo que eleva el coche.

La composición es el proceso por el que «términos identificables para el locutor se conjuntan en una unidad nueva de significado único y constante» (Beneviste, 1977: 172). Un ejemplo sería *válvula de descarga*. Las investigaciones de Goffin (1992: 431) indican que el 85% de la terminología está representado por más de un elemento; esto es, los términos están formados por la unión de dos o más vocablos. Este método es, junto con la sufijación, el método más común de formación de nuevos términos en español (Almela, 1999: 120).

La derivación consiste en formar términos añadiendo un prefijo (prefijación) o un sufijo (sufijación) a una denominación existente. Ejemplo: *postparto*.

La conversión es el método de formación de términos por el que una nueva denominación se crea mediante el cambio de categoría léxica. Ejemplo: el adjetivo *constante* pasa a ser el sustantivo *la constante* en las fórmulas matemáticas.

El calco léxico es la traducción literal palabra por palabra de un término extranjero. Ej.: *traduction assistée par ordinateur* es traducido como *traducción asistida por ordenador*.

Por último, con el método de abreviación se toma un término y se reduce gráficamente (ej.: *pág.* por *página*) o se toman sus letras iniciales (*TDF* por *toma de fuerza*) para crear un nuevo término.

En nuestra muestra, 132 términos (36 términos geológicos y todos los 96 términos botánicos) (75,42%) se han creado por composición (*ácido carbónico, cristal de analcima, conglomerado basáltico*, etc.). Las 43 denominaciones restantes (24,57%) son denominaciones simples (formadas por un solo término) de nueva formación que no sigue ninguno de los métodos de formación de nuevos términos.

Como vemos, en nuestra muestra no se cumple la investigación de Goffin (1992), pues el método de composición no llega al 85% que él había comprobado.

A continuación, veamos un gráfico ilustrativo de los métodos de formación de términos empleados.

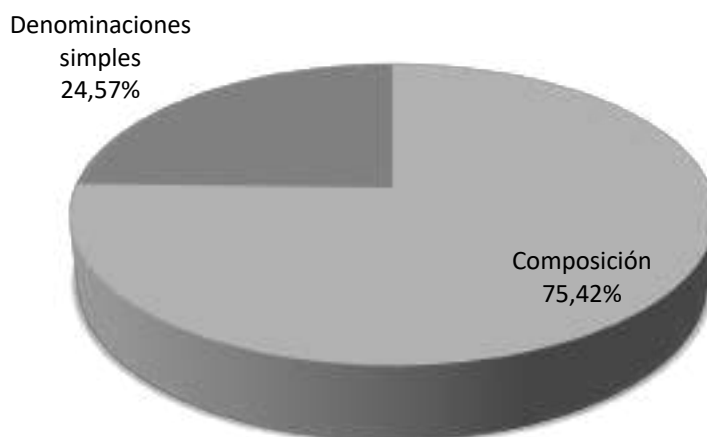


Gráfico 3. Métodos de formación de términos

7. Conclusiones

Physicalische Beschreibung der Canarischen Inseln de Leopold fue el libro de mayor repercusión en el campo de la geología que se escribió sobre Canarias en el siglo XIX. Fue escrito por von Buch, el más prestigioso geólogo de su época. A pesar de su gran importancia, no se tradujo en su totalidad al español hasta 1999 y esta versión la efectuó Delgado Luis a través de la traducción de esta obra al francés de Boulanger en 1836. La traducción al español a partir de otra traducción al francés era una práctica habitual en el siglo XIX. Los capítulos del libro referente a erupciones volcánicas en La Palma y Lanzarote provienen de traducciones que efectuó von Buch de manuscritos de autores españoles. El texto original de Lanzarote se ha perdido, no así el de La Palma. Sin embargo, en la versión española, en lugar de tener en cuenta los manuscritos originales, se ha traducido del francés. En general, a pesar de errores en topónimos y fechas, se puede afirmar que la traducción al español es minuciosa y satisfactoria (Batista Rodríguez et al. 2005: 114), aunque haya autores que no compartan esta afirmación (Pallarés Padilla, 2008: 189-190) por los fallos antes mencionados.

A pesar de la gran repercusión científica de *Physicalische Beschreibung der Canarischen Inseln* nadie hasta ahora ha analizado su terminología, por lo que nos pareció interesante efectuar este estudio en su traducción al castellano. Hemos comprobado que, aunque se trata de un libro científico, su densidad terminológica es baja, solo 3,8% de los vocablos son términos (175 términos). Este bajo porcentaje quizá se deba al hecho de que en la época de von Buch la Geología estaba todavía en un estado muy incipiente. Posteriormente, por ejemplo, con Charles Lyell (1797-1875) se fueron introduciendo nuevos conceptos geológicos.

De los 79 términos geológicos aislados, cinco (6,32%) representan conceptos relacionados con una sustancia química; dos (2,53%), propiedades físicas; cinco pertenecen a distintos grupos (6,32%); y los 67 restantes (84,81%) son tipos de rocas y minerales. Además, se han hallado 96 términos relativos a nombres científicos de plantas. Un 96,57% de los términos se ha traducido mediante un equivalente exacto y 3,42% mediante un préstamo, aunque en el fondo se tratan también de equivalentes exactos, pues son las denominaciones que se emplean en castellano. De todos los términos traducidos tan solo uno no corresponde realmente a una denominación empleada en castellano. Se trata de *toba de Pausilippe* que debería haberse traducido por *toba de Posillipo*.

Un 24,57% de los términos son denominaciones simples, mientras que un 75,42% se han creado por composición.

Podemos concluir que desde el punto de vista terminológico *Physicalische Beschreibung der Canarischen Inseln* es una obra con muy baja densidad terminológica y que su traducción al español destaca por la fiabilidad de las denominaciones terminológicas en castellano representado por el alto porcentaje de equivalentes exactos. Con este estudio esperamos haber aportado una nueva dimensión al conocimiento de esta importante obra cuya terminología estaba sin estudiar.

Declaration of conflicting interests

The author(s) declared no potential conflicts of interest with respect to the research, authorship, and/or publication of this article.

Funding

The author(s) received no financial support for the research, authorship, and/or publication of this article.

Sobre la autora

La Doctora Ana María Monterde Rey es actualmente Profesora Titular de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria y trabaja en esta institución como docente de Terminología y Documentación Aplicada a la Traducción desde el año 1995. Sus líneas de investigación son la terminografía informatizada, la representación conceptual y los lenguajes para fines específicos en especial el español de negocios.

Ha publicado dos libros para la docencia de la Terminología en la Licenciatura de Traducción e Interpretación (Curso de introducción a la terminología para traductores e intérpretes, 1998; Ejercicios de introducción a la terminología para traductores e intérpretes, 2002), así como diversos capítulos de libro y artículos.

Agradecimientos

Al Doctor Marcos Sarmiento Pérez por sus consejos y apoyo en el proceso de redacción de este texto.

Bibliografía

- Almela Pérez, R. (1999) *Procedimientos de formación de palabras en español*. Barcelona: Ariel
- Arntz, R.; Picht, H. (1995) *Introducción a la Terminología*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

- Batista Rodríguez, J.J.; Tabares Plasencia, E.; Hernández Socas, E. (2015). Alcance y límites de la documentación histórica para traducir literatura de viajes sobre Canarias (El caso de los viajeros decimonónicos de lengua alemana). En Marcelo Wirmitzer, G. (coord.). *Traducir la historia desde diferentes primas* (pp. 99-176). Las Palmas de G.C.: Servicio de Publicaciones y Difusión Científica de la Universidad de Las Palmas de G.C.
- Beneviste, E. (1977) *Problemas de lingüística general II*. Madrid: Siglo XXI.
- Boulanger, C.-L. (1844). *Carte géologique, minéralurgique et topographique du Département de l'Allier*. Paris: Moulins.
- Boulanger, C.-L. (1849). *Carte géologique du Département du Cher*. Paris: Corps des Mines.
- Boulanger, C.-L. (1850). *Texte explicatif de la carte géologique du Département du Cher*. Paris: Imprimerie nationale.
- Buch, L. von (1819a). Allgemeine Übersicht der Flora auf den Canarischen Inseln. In *Abhandlungen der Königlichen Akademie der Wissenschaften in Berlin* (pp. 337-384). Berlin.
- Buch, L. von (1819b). Über einen vulcanischen Ausbruch auf der Insel Lanzerote [sic.]. In *Abhandlungen der Königlichen Akademie der Wissenschaften in Berlin* (pp. 69-82). Berlin.
- Buch, L. von (1825). *Physicalische Beschreibung der Canarischen Inseln*. Berlin.
- Buch, L. von (1836). *Description physique des Îles Canaries*. (Traducción: C. Boulanger). Paris: Levrault Libraire.
- Buch, L. von (1999). *Descripción física de las Islas Canarias*. (Estudio crítico: Manuel Hernández González. Traducción: José A. Delgado Luis). Santa Cruz de Tenerife, JADL.
- Carracedo, J.C.; Rodríguez Badiola, E. (1991). *Lanzarote: la erupción de 1730*. Arrecife: Cabildo Insular de Lanzarote.
- Curbelo Perdomo, A.L. (1744). *Diario de apuntes de las circunstancias que acaecieron en Lanzarote, cuando ardieron los volcanes, año de 1730, hasta 1736, dedicado al ilustrísimo señor don Juan Francisco Guillén, Obispo de Canarias, en 1744*. [Inédito].
- Fernández Gómez, J.F. y Nieto Fernández, N. (1991). Tendencias de la traducción de obras francesas en el siglo XVIII. En Donaire, M.L. y Lafarga, F. (eds.) *Traducción y adaptación cultural: España-Francia* (pp. 579-591). Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Gambier, Y. (1994). La retrotraduction, retour et détour. *Meta: journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal*, 39(3), 413-417.
- Goffin, R. (1992) Du syntème au phraseolexème en terminologie différentielle. En *Terminologie et Traduction*, 2-3, 431-438. Paris: Comisión de las Comunidades Europeas.
- Henriksen, P. (2007) Aschehoug og Gyldendals Store norske leksikon. <<https://snl.no/>> [28/01/2018]
- Hernández, M. (2011). Viajes científicos en Canarias. *Museos de Tenerife*. <<https://bit.ly/2cqMI2E>> [16/02/2018]
- Hernández-Pacheco, E. (2002[1909]). *Por los campos de lava. Relatos de una expedición científica a Lanzarote y a las Isletas canaria. Descripción e historia geológica (1907-1908)*. Teguiise: Fundación César Manrique.
- Jussieu, A. (1833). Coup d'oeil sur la flore des Îles Canaries. *Archives de Botanique* (pp. 289-316) <<https://bit.ly/2E63azI>> [16/02/2018].
- Lafarga, F.; Pegenaute, L. (eds.) (2004). *Historia de la traducción en España*. Salamanca: Ambos mundos.
- Link, H.F. (2010). *Viaje por España. Edición e introducción de Sandra Rebok y Miguel Ángel Puig-Samper*. Traducción de Marta Fernández Bueno. Madrid. Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Lorenzo Rodríguez, J.B. (1975[fin s. XIX]). *Noticias para la historia de La Palma*. La Laguna/ Santa Cruz de La Palma: CSIC/ Centro de Estudios Canarios/ Cabildo Insular de La Palma, tomo I.
- Lozano, D./ Matamala, A (2009). The translation of medical terminology in TV fiction series: the Spanish dubbing of E.R. *VIAL*, 6, 73-87.
- Molina, L. and Hurtado, A. (2002). Translation Techniques Revised: A dynamic and functionalist approach. *Meta*, 47(4), 498-512.
- Monterde Rey, A. M. y Sarmiento Pérez, M. (2017). Sobre la traducción al español de la primera descripción geológica del Archipiélago Canario: *Physicalische Beschreibung der Canarischen Inseln*". En Sarmiento Pérez, M. (ed.). *Historia de la traducción y de la interpretación en Canarias* (pp. 59-86). Madrid: Síntesis.

- Montesinos Oltra, A. (2011). La traducción científica en España en el siglo XVIII. En *Estudio de la versión española de L'Histoire Naturelle de Buffon (1785-1805) por J. Clavijo y Fajardo*. Tesis doctoral dirigida por Brigitte Lépinette Lepers. Valencia: Universidad de Valencia.
- OCLC (2016). *WorldCat Identities*. <<https://bit.ly/2xmNEti>> [28/01/2018]
- Oliver Frade, J. M.; Relancio Menéndez, A. (2007). *El descubrimiento de las Islas Canarias*. Santa Cruz de Tenerife: Fundación Canaria Orotava de Historia de la Ciencia.
- Pallarés Padilla, A. (2007). *Nuevas aportaciones al conocimiento de la erupción de Timanfaya (Lanzarote)*. Discursos académicos de la Academia de Ciencias e Ingenierías de Lanzarote, Arrecife.
- Pallarés Padilla, A. (2008). Consideraciones en torno al manuscrito del cura de Yaiza, Andrés Lorenzo Curbelo, sobre las erupciones volcánicas del siglo XVIII en Lanzarote. En: *XII Jornadas de Estudios sobre Lanzarote y Fuerteventura* (pp. 187-201). <<https://bit.ly/2E2DCmS>> [12/02/2018]
- Renn, J.; Montesinos, J. (2002). Expediciones científicas a las Islas Canarias en el periodo romántico (1770-1830). *Fundación Canaria Orotava de Historia de la Ciencia*. Proyecto Humboldt. <<https://bit.ly/2O0HoRq>> [28/01/2018]
- Romero Ruiz, C. (1991). *Las manifestaciones volcánicas del Archipiélago Canario*. Santa Cruz de Tenerife: Consejería de Política Territorial del Gobierno de Canarias, 3 tomos.
- Sarmiento Pérez, M. (2018). Planteamiento predarwinista de Leopold von Buch. En: Vallejo G. et al. (eds.) *Darwin y el Darwinismo desde el sur del sur* (pp. 99-110). Madrid: Ediciones Doce Calles.
- Treccani (2016). *Enciclopedia de la cultura italiana*. <<https://bit.ly/2OFu56j>> [16/03/2018]
- Webb, P.B.; Berthelot, S. (1839). *Histoire naturelle des Îles Canaries*. Paris: Béhune.



Interdisciplinariedad y agresividad. Características del léxico de la fotografía

Interdisciplinarity and aggressiveness. Characteristics of the lexis of Photography

Iryna Mykytka¹ ·  <https://orcid.org/0000-0001-7228-9841>

Universidad Católica de Murcia (UCAM)

Campus de los Jerónimos s/n, 30107 Guadalupe, Murcia, España.

RESUMEN

El presente estudio aspira a explorar el lenguaje de la fotografía. En particular, pretende descubrir los principales rasgos léxico-semánticos del inglés de la fotografía. Se trata de un estudio de carácter cualitativo basado en corpus. Nuestras fuentes han sido blogs sobre la fotografía, escritos por fotógrafos profesionales y nativos. Los resultados demuestran que se trata de un léxico de gran riqueza y variedad. Por una parte, destaca su carácter interdisciplinario; la fotografía no se limita a usar sus propias palabras, sino que comparte gran número de voces con otras disciplinas. Hemos localizado numerosos ejemplos de palabras heredadas del campo de la pintura, óptica, informática, entre otros. Por otra parte, hemos concluido que el lenguaje fotográfico presenta un carácter agresivo. Este estudio pretende contribuir, por un lado, al campo del Inglés para Fines Específicos, y, por el otro, a la fotografía, cuya importancia en la sociedad actual está creciendo.

Palabras clave: léxico, fotografía, lenguajes especializados, Inglés para Fines Específicos

ABSTRACT

The present paper aims at exploring the language of photography. In particular, it pretends to discover the main lexico-semantic features of the English of photography. It is a qualitative study based on corpus. Our sources have been blogs on photography written by professional photographers. The results show that it is very rich and varied lexis. On the one hand, we can highlight its interdisciplinarity; photography is not limited to using its own terms but it shares a great number of words with other disciplines. We have found numerous terms inherited from the field of painting, optics, computing, among others. On the other hand, we have concluded that the language of photography presents an aggressive nature. This study intends to contribute to the field of English for Specific Purposes on the one hand, and, on the other, to the field of photography, whose importance in the current society is growing.

Keywords: lexis, photography, specialized languages, English for Specific Purposes

1. Introducción y marco teórico

Desde su aparición oficial en 1985 con la publicación de los *Episodes of ESP* de Swales, una colección pionera de ensayos que marcó el inicio de la investigación del Inglés para Fines Específicos (en delante IFE) (*English for Specific Purposes*) (Johns et al., 2011, p. 1), numerosos autores se han dedicado a este campo de estudio contribuyendo a su consolidación. Destacan, por ejemplo, Hutchinson y Waters (1987), Dudley-Evans y St John

¹ Corresponding author · Email: mykytka.iryna@gmail.com.



(1998), Johns y Dudley-Evans (1991), Robinson (1991), Alcaraz Varó (2000), Hyland (2007, 2019), Belcher (2006, 2009a, 2009b), Johns et al. (2011), Paltridge y Starfield (2013, 2017), o más recientemente Starfield (2016), Brown (2016), Hyon (2017), o Anthony (2018). Aparte de estudios sobre el propio IFE desde las diferentes perspectivas se han ido creando numerosas ramificaciones o sub-especializaciones, siendo las más estudiadas inglés jurídico (por ej. Alcaraz Varó et al., 2007; Pontrandolfo, 2016; Campos, 2016, 2017; Campos et al., 2017; Haigh, 2018; Biel et al., 2019), inglés académico (por ej. Scarcella, 2003; Swales & Feak, 2004; Oshima et al., 2006; Pérez-Llantada & Swales, 2017), inglés de los negocios (por ej. Ellis & Johnson, 1994; Nickerson & Planken, 2015). Otras variedades también han recibido atención: inglés para turismo (por ej. Walker & Harding, 2009; Korstanje, 2010) inglés para los deportes (Bergh & Ohlander, 2012; Bergh & Sölve, 2012), inglés para fines médicos (Ferguson, 2013), entre muchas otras variedades. Asimismo, existen otras variedades del IFE que apenas han sido estudiadas; una de ellas es el inglés de la fotografía. Alcaraz Varó (2005, p. 5) aseguraba en 2005, que, a pesar de los avances realizados en el estudio de los diferentes lenguajes profesionales y académicos, todavía queda por estudiar a todas las variedades en sus diferentes vertientes, como la lexicológica y lexicográfica, sintáctica, morfológica, semántica, pragmática, estilística, comunicativa, sociolingüística, psicolingüística, etc. Tras comprobar un vacío en la investigación del léxico de la fotografía en lengua inglesa, el presente trabajo de investigación aborda precisamente esta cuestión aun inexplorada. En concreto pretende descubrir las principales características léxico-semánticas del lenguaje de la fotografía en lengua inglesa. Nuestras hipótesis son: 1) el inglés de la fotografía es altamente interdisciplinario y 2) el inglés de la fotografía posee un carácter agresivo.

Es cierto que existen abundantes glosarios y diccionarios de tecnicismos fotográficos ya desde prácticamente los inicios de la fotografía (por ej. Sutton, 1858; Castellanos, 1999; Lynch-Johnt & Perkins, 2008; Herschdorfer, 2015), gran número de enciclopedias (por ej. Peres, 2013), aparte de innumerables manuales² y libros sobre la fotografía (Sontag, 1977), revistas (*Amateur Photographer*, por ejemplo, es una de las más conocidas y las más antiguas – desde 1884), e incluso tesis doctorales (por ej. Castelo Sardina, 2001; Garnelo Díez, 2005) – que demuestran el interés en la fotografía. Aun así, muy pocos se han dedicado a estudiar las características lingüísticas del lenguaje de la fotografía. Por ejemplo, Gállego Paz (2002a, 2002b, 2003) estudió el léxico de la fotografía en sus inicios en lengua española, Navab (2001) y Jay (1984) destacan la agresividad de la figura del fotógrafo, y Mykytka (2016, 2017) contribuyó con un estudio sobre metáforas fotográficas en lengua inglesa y otro sobre los anglicismos en el registro fotográfico español. Aparte de estos escasos trabajos, no hemos encontrado otros estudios académicos en lengua inglesa o española enfocados hacia el léxico de la fotografía.

El presente estudio se divide en cinco secciones: la segunda sección está dedicada a su contextualización, la tercera se centra en los objetivos y la metodología utilizada, la cuarta corresponde al estudio propiamente dicho, y la última sección concluye el trabajo con sugerencias para futuras investigaciones.

2. Contextualización

-
- 2 Este tipo de trabajos es especialmente popular, dado que existe un número muy alto de libros que tratan los distintos géneros fotográficos, como la fotografía de paisajes, de retratos, de vida salvaje, etc., que tratan sobre todo los aspectos técnicos y prácticos con el objetivo de ofrecer una mejora en las destrezas de los fotógrafos. Por ejemplo, Scott Kelby, un fotógrafo profesional estadounidense, ha publicado más de 200 libros.

Para comprender la naturaleza interdisciplinaria y agresiva que existe en el léxico de la fotografía en lengua inglesa, es importante acercarse a los orígenes y la evolución de la misma. Por ello, en esta sección explicaremos brevemente la relación de la fotografía con la tecnología, la pintura, y la ciencia desde sus inicios. Asimismo, trataremos los motivos de la agresividad presente en el lenguaje fotográfico.

Actualmente, los límites de la fotografía, al igual que de su lenguaje, son difíciles de delimitar, lo que lo convierte en un campo amplio de intersecciones. Hoy en día se está debatiendo la naturaleza de la fotografía: mientras algunos afirman que la fotografía es arte (por ej. Scharf, 1994), otros la consideran ciencia (por ej. Wilder, 2009a; Wilder, 2009b) o tecnología (por ej. Maynard, 2014). A continuación, veremos las razones de por qué la fotografía está íntimamente relacionada con el arte, la ciencia o la tecnología y, como resultado, comprenderemos por qué su lenguaje es altamente interdisciplinario.

Para empezar, la existencia de la fotografía se debe a un invento tecnológico (junto con los avances científicos y tecnológicos posteriores). Hoy en día, la relación entre la fotografía y la tecnología sigue siendo cercana. Gracias a su carácter omnipresente en nuestra sociedad, la fotografía goza de un desarrollo continuo, buscando mejor calidad, más megapíxeles, nuevos efectos, nuevas funciones. Como resultado, se crean nuevas realidades y con ellas nuevos términos. Así, la incorporación de una cámara en los teléfonos móviles ha permitido crear selfies, la aparición de Instagram, una aplicación para compartir imágenes en la red, ha dado lugar a la palabra *instagrammer*, al igual que Photoshop, unos de los programas de edición de imágenes más popular, creó el verbo *to photoshop*.

Por otra parte, hemos de subrayar el papel del arte, que también ha influido en la existencia de la fotografía y su léxico específico. La fotografía estaba muy unida al arte desde sus estados iniciales, ya que fueron mayoritariamente los artistas quienes propiciaron su auge. Aunque su papel era meramente técnico, considerándose algo inferior a la pintura, la fotografía, o, mejor dicho, sus antecedentes, sirvieron de herramienta a los pintores del Renacimiento y de siglos posteriores para conseguir imágenes fieles a la realidad (Newhall, 2002, pp. 9-11); Delacroix, Ruskin, Guardi, Vernet, y muchos otros artistas hicieron uso tanto de la cámara oscura como de la cámara lúcida – los primeros prototipos de la cámara fotográfica (Scharf, 1994, p. 21). Stelzer (1981, pp. 15-16) explica que “la fotografía es hija de la pintura naturalista” cuyo objetivo era reproducir el entorno de una manera objetiva. Con el paso de tiempo, la fotografía dejó de ser un mero instrumento testimonio de la realidad y se convirtió en un método de creación, integrándose con el resto de las artes (Castelo Sardina, 2001, p. 198). Szarkowski (1978, p. 1) establece una dicotomía entre dos tendencias de la fotografía. Según él la fotografía puede considerarse como un espejo, esto es, un medio de auto-expresión, o como una ventana, método de exploración del mundo externo. En otras palabras, la fotografía es un medio de expresarse a sí mismo, de comunicar las ideas e intercambiar las experiencias, por un lado, o de observar y explorar la realidad captando los momentos fugaces del presente antes de que desvanezcan en el pasado, por el otro. De ahí, la relación directa de la fotografía con la pintura, ya que las dos pueden representar la realidad o expresar algo. Además, la fotografía, al igual que la historia del arte, muestra un cambio de estilos que se desarrolla en consonancia con la pintura. Así, existe la fotografía futurista, abstracta, dadaísta, surrealista, futurista, vanguardista, naturalista, etc. Esta relación tan estrecha entre la pintura y la fotografía resulta en un léxico común entre ambas como veremos más tarde.

Asimismo, hemos de decir que la aparición de la fotografía se debe también a la ciencia. Mientras los artistas disfrutaban dibujando con sus “cámaras” (cámara oscura y cámara lúcida), otros se dedicaron a investigar cómo captar una imagen sin esfuerzo alguno. Así, empezaron los experimentos químicos estudiando la sensibilidad de la luz sobre las diferentes sustancias sensibles ante ella. Numerosos intentos se llevaron a cabo, hasta lograr, en

1826, tras una exposición de 8 horas, la primera fotografía de la historia, realizada por un científico e inventor francés, Nicéphore Niépce. Diversos procesos se descubrieron para tomar una fotografía, desde heliografía, a través de daguerrotipos, calotipos, talbotipos, hasta lo que se conoce como fotografía. Una vez inventada, la fotografía, empezó un avance espectacular, culminando con la fotografía digital.

Hoy en día los avances tecnológicos han permitido automatizar al máximo las funciones de las cámaras, haciéndolas más asequibles y su uso más sencillo para los aficionados (Castelo Sardina, 2001, pp. 199-200), lo que significa que cualquiera puede hacer fotos, siendo algo tan sencillo como apretar el botón. En efecto, el eslogan de la primera cámara compacta Kodak sugería “You press the button, we do the rest”, aludiendo a la facilidad para poder tomar fotografías, siendo la única cámara en aquel momento que se podía usar sin instrucciones.

Esta facilidad de poder tomar fotografías dio lugar a la aparición de fotógrafos aficionados lo cual, según Jay (1984, p. 2), ha cambiado por completo a la profesión del fotógrafo, que desde sus inicios se consideraba prestigiosa y honorable. Jay (1984, pp. 2-3) explica que la fotografía se convirtió en “child’s play which a person of average intelligence could master in three lessons” dando lugar a miles de “camera fiends” que creaban una molestia social, pues cualquiera podía ser víctima de una imagen incriminatoria o embarazosa, a pesar de las normas éticas y morales. Según el autor la característica más importante del fotógrafo desde los años 1880 ha sido su agresividad (Jay, 1984, p. 1). Tal imagen del fotógrafo se debe, según Jay (1984), a “his willingness, and even desire, to violate any and all social conventions of good behavior in order to take a picture” (p. 1). Igualmente, Cohen (2005) comenta que: “The fact that digital photographs are free of cost allows them [the photographers] to take pictures whenever they want, of whatever they want” (p. 889). Estamos, por tanto, ante un motivo que provoca el uso del vocabulario agresivo en la fotografía – figura negativa del fotógrafo. El lenguaje, pues, refleja la realidad. Hoy en día este tipo de fotógrafos han ganado una reputación dudosa con el nombre de “paparazzi”, cuyo objetivo principal consiste en conseguir fotografías invadiendo la privacidad personal o incluso violando las normas sociales. Esta figura del fotógrafo se compara con un agresor que busca a su víctima y espera el momento adecuado para conseguir captar la imagen deseada. Por tanto, como veremos en este estudio la agresividad es una característica presente en el lenguaje fotográfico.

Sontag (1977) examina el papel de la fotografía en la sociedad actual y también describe el proceso de hacer una fotografía como un acto agresivo: “There is an aggression implicit in every use of the camera” (p. 4); “It is mainly a social rite, a defense against anxiety, and a tool of power” (p. 5); “To photograph someone is sublimated murder” (p. 10); “Like guns and cars, cameras are fantasy machines whose use is addictive” (p. 10).

Por otro lado, el lenguaje fotográfico cruza con la terminología militar y bélica. Tino Soriano (2012), un notable fotógrafo español, hace esta observación en su blog: “curiosamente las palabras que más han arraigado en el lenguaje fotográfico mantienen un cierto parentesco con la terminología bélica”. Además, sugiere que la acción de tomar una foto es próxima a la caza. Así, la figura del fotógrafo, según él, se asemeja a un soldado o a un cazador. Esto ha provocado que gran número de voces de estos campos hayan pasado a formar parte del lenguaje de la fotografía.

Cabe mencionar igualmente la relación íntima que existe entre una cámara y un arma. Estos dos objetos, a primera vista tan dispares, tienen más en común de lo que nos imaginamos. Así Landau (2002) explica que “the technologies of the gun and camera [...] evolved in lockstep” (p. 147). Por ejemplo, algunas cámaras se basaban en los mecanismos y diseños de las armas (como las llamadas dry-plate que consistían en un proceso químico

llamado gelatino-bromuro). Otras, como las cámaras Kodak y algunas armas de retrocarga, utilizaban las mismas sustancias químicas en sus cartuchos (como algodón pólvora o nitrato de celulosa). También las cámaras de cine cogieron elementos de su diseño de la ametralladora, como es el caso de la cámara Akeley (Landau, 2002, p. 165). Asimismo, varias “escopetas fotográficas” fueron inventadas en el siglo XIX, entre las cuales está la de Etienne Jules Marey diseñada para fotografiar a los pájaros en el vuelo (Jay, 1984, p. 12). Esta relación tan cercana entre una cámara y un arma, como resultado, se proyecta a través del lenguaje. Por tanto, no solo comparten historia, sino también el lenguaje. La analogía entre una cámara y un arma puede observarse ya desde los inicios de la fotografía. Así, el eslogan de Kodak, mencionado anteriormente (“You push the button, we’ll do the rest”) al principio decía “You pull the trigger, we’ll do the rest” (Landau, 2002, p. 165).

3. Objetivos y metodología

El objetivo de este trabajo es averiguar los principales rasgos léxico-semánticos del lenguaje de la fotografía en lengua inglesa. Nuestra hipótesis es que el lenguaje de la fotografía es altamente interdisciplinario y presenta un carácter agresivo. Para comprobar dicha hipótesis hemos elaborado un corpus cuyas fuentes han sido blogs profesionales sobre la fotografía escritos por fotógrafos nativos en lengua inglesa y publicados entre 2006 y 2017. En concreto hemos elegido seis blogs: *Photofocus* (<https://photofocus.com>) (en adelante; PF), *The Urban Exploration Photography Blog* (No disponible) (en adelante; UX), *Scott Kelby Photoshop Insider* (<https://scottkelby.com>) (en adelante; SK), *Beyond Megapixels* (No disponible) (en adelante; BM), *Strobist* (<https://strobist.blogspot.com>) (en adelante; ST) y *Roesch Photography* (No disponible) (en adelante; RP).

El proceso de recogida de datos consistía en guardar en formato *pdf* las entradas de los blogs en el disco duro etiquetando a cada texto con una referencia. Así, por ejemplo, BM_101105 significa que se trata del blog llamado *Beyond Megapixels* (BM) y que corresponde a la entrada publicada el 5 de noviembre de 2010.

Una vez compilado nuestro corpus hemos procedido a la extracción de términos propios de la fotografía. El método escogido se basa, por un lado, en el enfoque propuesto por Sutarsyah et al. (1994) y usado por Chung (2003a, 2003b), denominado *corpus-comparison approach* y basado en la frecuencia: la frecuencia de las palabras técnicas es mucho más alta en un corpus especializado que en un corpus general; y por el otro, en *Technicality Analysis Model* (TAM), un método reciente, propuesto por Ha & Hyland (2017) quienes se basan tanto en la frecuencia de las palabras como en el significado. Después de localizar el léxico usado por los fotógrafos, hemos estudiado sus características léxico-semántico.

Hemos empleado una serie de herramientas. Hemos utilizado el programa *Sketchengine* (<http://sketchengine.co.uk>) que nos ha permitido averiguar la frecuencia del uso de las palabras en el Corpus Fotográfico (creado por nosotros) y el lenguaje general. Para comprobar la frecuencia de palabras en la lengua general hemos usado *British National Corpus* (BNC) (disponible en *Sketchengine*). Para comprobar el significado de las palabras hemos recurrido a *Oxford English Dictionary* (OED) (www.oed.com) y los diccionarios especializados de fotografía, como *Illustrated Dictionary of Photography* (2008), o *Visual Dictionary of Photography* (2010), entre otros.

4. Características del léxico de la fotografía en lengua inglesa

4.1. Agresividad

Desde el punto de vista semántico el léxico fotográfico en lengua inglesa presenta una naturaleza agresiva, cuyos motivos hemos explicado en el marco teórico. Tras realizar nuestro estudio, hemos comprobado la certeza de tales afirmaciones. En la presente sección veremos algunos ejemplos de términos del registro fotográfico que transmiten agresividad o violencia.

Para empezar, examinemos una de las palabras más comunes dentro del léxico de la fotografía – *shot*. Se trata de un término interdisciplinario, propio de otras disciplinas, tales como el fútbol o el contexto militar o de caza. Ha dado lugar a gran número de otras palabras, extremadamente comunes en la fotografía. Ejemplos de estos podrían ser: *point-and-shoot*, haciendo referencia a una cámara compacta básica; *photo-shoot* refiriéndose a una sesión de fotos; *headshot*, que define a un tipo de fotografía en el cual aparece únicamente la cabeza (y posiblemente los hombros) del sujeto (además del disparo a la cabeza en otros contextos); *snapshot*, un término de uso abundante, sinónimo parcial de la palabra *photograph*, con diferentes connotaciones (mientras el primero describe a una fotografía hecha en el momento, rápidamente, sin pensamientos previos, el segundo hace referencia a un objeto elaborado, artístico, plasmando algún significado):

- (1) There is a fine line between an artistically arranged still life *photograph* and a *snapshot* of, well, just some stuff. (BM_100329)
- (2) Try to define what your subject is before you take the shot – otherwise, you’ll just end up with a *snapshot* of undefined randomness. (BM_100729)

Al tratarse de un término tan abundante en este campo, existe una variedad de sinónimos. Aparte de *shot* o *snapshot*, también se utiliza el término *snap*, que al igual que los otros dos, transmite una cierta connotación de agresividad, ya que, fuera del campo de la fotografía se utiliza con el significado de “romper”, “quebrar” definiendo a un sonido brusco (*Cambridge Dictionary*). Esta relación quizá se deba al sonido que hace una cámara al apretar el botón de disparo. Tanto *shot* como *snap* funcionan como verbos:

- (3) I had my Samsung NX200 in hand, so I *snapped* a picture. (RP_120724)
- (4) After *shooting* for a while, Wicker has built a strong real estate portfolio. (PF_170419)

Otro vocablo que destaca con su connotación negativa es *dead*. Aparte del uso común de esta palabra en casos como *the battery is dead*, encontramos dos términos que incluyen dicha palabra: *dead space* y *dead center*. El primero es propio de la fotografía de deportes (también existe en la terminología médica), que define al espacio detrás del sujeto en acción (versus *active space* – espacio a donde se dirige el sujeto), mientras que el segundo posee un significado más general – se trata de una expresión que define básicamente al “centro exacto” (*Merriam-Webster Dictionary*). Se utiliza de manera frecuente en el discurso fotográfico debido a la importancia de la composición en este campo. Existe una serie de reglas en la composición de una fotografía, que indican la mejor posición del sujeto (por ej. *rule of thirds*). Por tanto, se recomienda evitar colocar el sujeto en el centro:

- (5) *Dead center* is a difficult shot but a push to the left or the right is a much easier shot to get and it adds some context to the shot allowing your subject (and the cute overalls) to shine. (BM_090401)

Relacionado con *dead space* localizamos el término *negative space*, que hace referencia al espacio vacío, sin información relevante para la composición. Al igual que *dead center*, por norma se recomienda evitarlo, aunque algunos fotógrafos al contrario sugieren que es un recurso artístico muy valioso y, por tanto, positivo, puesto que destaca al sujeto de la imagen y refuerza el mensaje:

- (6) By emphasizing *negative space* in our photographs, we can further put an importance on the subject we're shooting, and help to create a minimalistic sense of view for our audience. (PF_160814)

No solo localizamos palabras agresivas o negativas en términos técnicos de la fotografía sino también observamos esta naturaleza agresiva en el léxico general usado por los fotógrafos. Esto, parece estar vinculado con la idea de que el lenguaje construye nuestras realidades (véase la teoría del lenguaje de Sapir-Whorf, s.f.), es decir según el vocabulario que elegimos, nuestra realidad puede ser agresiva o dócil. Aparentemente la realidad de los fotógrafos es más bien agresiva:

- (7) Sometimes I would try to *steal* a shot without being too intrusive [...] (ST_170500)
(8) Instead [...] you must *aggressively* seek inspiration. (UX_150417)
(9) If you have an SLR camera, you probably have lens *addiction*, or `want disease`. (BM_100112)
(10) We have all seen beautiful portraits *ruined* by *aggressive* retouching. How can we tell if a portrait crosses the *abusive* retouching line? (PF_141002)
(11) [...] invest in quality gear. This way, they can survive a good amount of *abuse* before they *die* a more natural, slightly less *painful* and *horrifying death*. (BM_080806)
(12) Photography is all about illumination and *elimination*. (BM_090514)
(13) I *captured* this image yesterday morning. (RP_120412)

Observamos que los fotógrafos “roban” fotos (véase ej. 7 arriba)³, buscan inspiración de forma agresiva (8), son unos “adictos” (9)⁴, “abusan” de los programas de retoque y, por tanto, “arruinan agresivamente” las fotografías (10), al igual que “abusan” de sus cámaras (11) que como resultado “mueren” (11), procuran “eliminar” (12) en vez de seleccionar, “capturar” (13) imágenes en vez de crearlas o hacerlas. Además, a veces la figura del fotógrafo se asemeja a la de un cazador, como se puede observar en los siguientes ejemplos, donde los fotógrafos “persiguen” (*chase*) (14) a sus sujetos o les “cazan” (*hunt*) (15):

- (14) You can't possibly use a tripod in portraiture because you're moving around too much, and reframing, and *chasing* kids. (PF_141008)
(15) He asked me to *hunt* down the model and get a release form from him. (PF_150225)

Navab (2001) afirma que sorprendentemente no nos damos cuenta de la violencia presente en el léxico fotográfico: “Both participants and observers in photography use the metaphors as if they were innocuous, as if to take a shot, to point and shoot, to frame, to burn, and to dodge somehow transcend their meaning when they are applied to photography” (p. 70). Así, en el siguiente ejemplo (16) observamos como se percibe la metáfora de una fotografía como una joya (gracias al uso de las comillas) mientras que “disparar a ráfagas” (*machine-gun*) no se percibe como metáfora.

- (16) Today, we just *machine gun* everything that walks by, convince ourselves that we'll find the “*gems*” in post. (PF_130729)

Son muchos los ejemplos de este tipo, cuando los fotógrafos comparten el léxico con los soldados (véase Autor, 2016). Así ambos “apuntan” (*aim*) (véase ej. 17), aprietan el “gatillo” (*pull the trigger*) (18) “disparan” (*shoot, fire*) (19), “cargan” (*load*) (20) sus “armas” (*guns*) (21), y “alcanzan el objetivo” (*hit the target*) (17) o a veces “fallan” (*misfire*) (18).

- (17) *Aim*, and *SHOOT!* And keep *shooting* till you *hit the target*. (MB_090502)

³ Se utiliza en la fotografía callejera; consiste en sacarle foto a una persona sin pedirle permiso.

⁴ En la fotografía existe lo que se conoce como *GAS syndrom (Gear Acquisition Syndrom)* o Síndrome de Adquisición de Equipamiento.
Revista de Lenguas para Fines Específicos 26.2
ISSN: 2340-8561

- (18) I've used the *triggers* for over 1,200 *shots* and they have only *misfired* once. (BM_081014)
 (19) But if you are *firing* a flash through a diffuser [...]. (ST_170300)
 (20) If it was time to *load* a new roll, you could decide which to use [...]. (RP_120603)

En la mayoría de los casos los fotógrafos no perciben las metáforas presentes; otras veces sí, como por ejemplo en el siguiente extracto la autora es consciente de que está haciendo uso de un léxico propio del contexto militar:

- (21) And with this, we begin with the 100 Steps to Improve Your Photographs (IYP) series. All right *Cadets!* Time for your first lesson! Before you can become a sharp *shooter*, you need to know how to use your *gun* (which here is your camera). [...] Tip 1: Hold your *gun* properly, or you'll *shoot* your foot! [...] This ends lesson one. Learn, practice and grow. And then we move on to the next lesson. And this particular *Sergeant* welcomes your comments and suggestions on this drill! *Dismissed!* (BM_090502)

Como observamos el lenguaje de la fotografía es altamente metafórico con un uso abundante de palabras que poseen una connotación agresiva o violenta. Navab (2001, p. 82) sugiere que el lenguaje de la fotografía podría “re-hacerse”, procurando evitar el sobreuso de la terminología violenta. Así, en vez de “tomar una fotografía” (*take a photograph*) o “disparar” (*shoot*) por qué no “hacer una fotografía” (*make a photograph*), en vez de “apuntar” (*aim* o *point*) por qué no “enfocar” (*focus*), que incluso describen mejor el proceso.

4.2. Interdisciplinariedad

En la sección anterior ya hemos visto términos que no solo transmiten agresividad, sino también son usados en diferentes contextos o campos (por ej. *shoot*, *dead space*, *headshot*). Son numerosos los ejemplos de términos que la fotografía comparte con otras disciplinas. Como bien señala Alcaraz Varó (2007, p. 6) este fenómeno de cruces de diferentes disciplinas, conocido como “interdisciplinariedad”, es una de las características más importantes de los lenguajes especializados, y el lenguaje de la fotografía es uno de ellos.

La fotografía, por un lado, está íntimamente relacionada con el arte o más concretamente con la pintura. Ambas comparten números términos, gracias a la contribución de los artistas a la fotografía desde sus principios, como hemos explicado en el marco teórico. Así tanto los fotógrafos como los pintores usan las mismas herramientas: pinceles (*brushes*), esponjas (*sponges*), lápices (*pencils*), borradores (*erasers*), entre otras. Ambos pueden trabajar en los estudios (*studios*) o al aire libre (*outdoors*), usando paletas de colores (*palettes*) y lienzos (*canvas*) para crear arte el cual luego exhiben en sus portafolios (*portfolios*) o en galerías (*galleries*). Asimismo, comparten efectos y técnicas, como, por ejemplo, *Rembrandt lighting*, *low-key*, *chiaroscuro*, *rule of thirds*. *Rembrandt lighting* o la “iluminación Rembrandt” hace referencia a una técnica de iluminación usada en los retratos por el famoso pintor holandés y que hoy en día es muy popular en la fotografía; *low-key* o “clave baja” hace referencia a un tipo de iluminación muy baja llenando las imágenes de sombras y negros; *chiaroscuro* o claroscuro es una técnica que consiste en el uso de contrastes muy fuertes para proporcionar mayor expresividad; y por último, *rule of thirds* o la “regla de los tercios”, una de las reglas más básicas de composición en las artes visuales. Además, la fotografía presenta diferentes tipos, al igual que la pintura: encontramos fotografía abstracta (*abstract photography*), fotografía de retrato (*portrait photography*), de paisajes (*landscape photography*), de naturaleza muerta (*still-life photography*), documental (*documentary photography*), etc. Newhall (2002) explica que la aparición de la fotografía fue impulsada por la intención de los artistas de lograr la exactitud de la realidad; primero fueron los pintores que intentaban “copiar” la realidad, y luego los fotógrafos. Anteriormente en la contextualización hemos mencionado que ambas, la fotografía y la pintura, por un lado, captan la realidad y, por

el otro, expresan algo. Otros términos procedentes de la pintura que se usan en la fotografía son *negative space*, *oil paint*, *perspective*, *landscape*, *luminosity*, *picture*, entre otros. Ambas requieren que el artista tenga una “visión” (*vision*):

- (22) *Vision* is seeing in your mind what you want your photograph to be even before the shutter has been opened. (RP_120425)

Por otro lado, hemos mencionado que la fotografía está íntimamente relacionada con la tecnología. Esta última evoluciona a pasos de gigantes y como consecuencia hace que el lenguaje de ambos campos este incorporando continuamente nuevas voces. Muchos de los ejemplos localizados en el lenguaje de la fotografía son propios de la informática: *backup*, *card reader*, *plug-in*, *edit*, *save*, *software*, *deduping*, *startup*, *megabyte*, *terabyte*, *bit*, *touchscreen*, *megapíxel*, *screen*, *screen shot*, *thumbnail*, *toolbox*, *WYSIWYG*, entre otros.

Otros términos han sido creados gracias a la tecnología ya que la fotografía está a la vanguardia de la tecnología. Los continuos avances científicos y tecnológicos hacen que el lenguaje esté en alerta, capaz de seguirles el ritmo. Anteriormente hemos mencionado que la incorporación de cámaras a los teléfonos móviles ha permitido hacer *selfies*, la creación de Instagram, dio lugar a la palabra derivada *instagrammer*, al igual que Photoshop dio lugar al verbo *to photoshop*. Otros casos muy recientes que merecen atención son el de *Plotagraph* y *Gorillapod*. El primero hace referencia a otro programa de edición de imágenes, cuyo propósito es convertir una imagen en una fotografía animada. Fue desarrollado por el fotógrafo profesional Troy Plota, de ahí el nombre. Al tratarse de algo innovador en el mundo de la fotografía (hasta ahora no fue posible crear una imagen dinámica a partir de una única imagen fija) que carecía de vocablo para referirse a este tipo de imágenes dinámicas, ha hecho que el uso del nombre propio se extienda del programa al resultado: “So having done my first plotagraph earlier, I’ve been playing around some more”. El segundo denota un tipo de trípode, el trípode articulado. Es muy probable que estos conceptos terminen lexicalizándose y entren a formar parte del léxico de la comunidad de los fotógrafos, ya que por una parte los conceptos que definen son nuevos y por tanto son necesarios unos términos para definirlos, y, por otra parte, parece que están siendo acogidos por los fotógrafos como algo novedoso e interesante.

Otras palabras usadas en fotografía aparecen en variedad de disciplinas y contextos, por poner algún ejemplo: *diaphragm*, *saturation*, *focus*, *hot spot*, *Moiré pattern*. Así, *diaphragm* o diafragma, hace referencia, en caso de la fotografía, al mecanismo situado en el objetivo responsable de regular la cantidad de la luz que entra en la cámara, aunque también puede designar al diafragma anatómico, arquitectónico, mecánico, acústico o anticonceptivo. Igualmente, *hot spot* o “punto caliente” generalmente significa un lugar peligroso debido a algún tipo de conflicto armado, o puede tener variedad de significados específicos; en el *OED* aparecen 14 significados, uno de ellos perteneciente al registro fotográfico – área en la imagen con excesiva iluminación.

Otras disciplinas que “prestaron” sus términos a la fotografía son óptica (por ej. *lens*, *chromatic aberration*, *barrel distortion*, *perspective*, *diopter*), astronomía (*parallax*), física (*diffraction*), estadística (*histogram*), matemáticas (*inverse square law*, *golden mean*). En algunos casos los significados permanecen inalterados (por ej. *diopter*), en otros, se adaptan a la fotografía cambiando en cierta medida (por ej. *parallax*)⁵.

⁵ Según el *OED* esta palabra se originó en el contexto de la astronomía para referirse a “difference or change in the position of a celestial object as seen from different points on the earth’s surface or from opposite points in the earth’s orbit around the sun”; después pasó a usarse en la

Además, la fotografía también prestó términos a otras disciplinas. Así, el término *solarisation* o solarización en español pasó a usarse en la física (véase *OED*). Se usó por primera vez en 1853 refiriéndose al proceso por el cual se produce la inversión de los tonos en una imagen debido a la sobreexposición a la luz (*OED*). Al principio se trataba de un efecto difícil de conseguir que se realizaba en el cuarto oscuro, aunque hoy en día es posible gracias a los programas de edición de imágenes digitales. Otro ejemplo de palabras propias de la fotografía que han pasado a usarse en otros contextos es el término *point-and-shoot*; define a una cámara automática, que, al pulsar el botón, crea una fotografía correctamente expuesta y enfocada, sin ningún otro tipo de intervención. Dicho término empezó a usarse también en informática, como sinónimo de *point-and-click* (*OED*).

Por último, cabe mencionar que el lenguaje de la fotografía hace uso de palabras del lenguaje general. Unas veces el significado es el mismo (por ej. *color*, *amateur*, *brighten*, *darken*, *click*, *erase*, *moonlight*, *daylight*, *shadows*, *mirror*) y otras es diferente (por ej. *umbrella*, *shutter*, *negative*, *positive*, *tent*, *slave*, *hood*). En definitiva, el lenguaje de la fotografía es un lenguaje muy variado.

5. Conclusiones

El presente trabajo de investigación ha pretendido arrojar luz sobre algunos aspectos lingüísticos del inglés de la fotografía, un campo todavía muy poco explorado. Nuestro objetivo ha sido descubrir los principales rasgos léxico-semánticos del inglés de la fotografía. Los resultados demuestran que se trata de un lenguaje que, por un lado, presenta una cierta agresividad, ya que, como hemos comprobado los fotógrafos prefieren “apuntar” (*aim*) y “disparar” (*shoot*, *fire*) fotografías en vez de “enfocar” (*focus*) y “hacerlas” (*make*), prefieren “tomar” (*take*) o “robar” (*steal*) fotografías, “perseguir” (*chase*) y “cazar” (*hunt*) a sus sujetos y “capturarlos” (*capture*), “cargar” (*load*) sus cámaras, usar “disparadores” (*triggers*) y “alcanzar los objetivos” (*hit the target*) o “fallar” (*misfire*). Son números ejemplos de este tipo de léxico con connotación agresiva, que también se usan en otros contextos o disciplinas. Otros términos, propios de la fotografía, también poseen dicha naturaleza agresiva, como por ejemplo *point-and-shoot*, *snapshot*, o *dead space*. Por otro lado, hemos comprobado que el léxico de la fotografía es altamente interdisciplinario. Aparte de muchos de los términos mencionados arriba (del contexto militar o de la caza) la fotografía también comparte términos con otras disciplinas. A grandes rasgos distinguimos tres campos diferentes: el arte, la ciencia y la tecnología. Por poner algún ejemplo, la fotografía ha “heredado” palabras de la pintura (por ej. *chiaroscuro*, *Rembrandt lighting*, *landscape*, *luminosity*, *rule of thirds*, *brush*), de la óptica (por ej. *lens*, *chromatic aberration*, *perspective*, *diopter*), informática (por ej. *WYSIWYG*, *duplicate*, *software*), astronomía (*parallax*), física (*diffraction*), estadística (*histogram*), matemáticas (*golden mean*), entre otras.

Este estudio es un estudio exploratorio de naturaleza cualitativa que presenta numerosas limitaciones. No obstante, podría servir de base para posteriores estudios de este lenguaje peculiar que abarca un amplio abanico de posibilidades. Como sugerencias para futuras investigaciones proponemos llevar a cabo un estudio cuantitativo, más completo y detallado, ampliando el corpus con otro tipo de fuentes más recientes, puesto que la esencia tecnológica de la fotografía hace que el lenguaje de este campo este incorporando continuamente voces nuevas.

fotografía como “a defect in a photographic image caused by differences in the positions of parts of the camera; incorrect framing of an image due to the differing positions of the viewfinder and the lens”.

Por último, cabría recalcar que no cabe la menor duda en la importancia de la fotografía hoy en día en nuestra sociedad. La fotografía puede ser un arte merecido de ser admirado, una técnica o un modo de capturar los instantes de nuestras vidas, un recurso o herramienta para otras disciplinas, una profesión o una pasión. Existen numerosos usos y razones que se esconden detrás de la fotografía. Sin duda, forma una parte importante no solo de nuestra sociedad, sino también de la humanidad, siendo un objeto digno de ser estudiado con una importancia singular.

Notas

1. Este estudio es una versión ampliada y reestructurada de una división de la tesis doctoral inédita de la autora: Iryna Mykytka, Universidad de Alicante, Una aproximación lexicológica al inglés de la fotografía.

Declaration of conflicting interests

The author declared no potential conflicts of interest with respect to the research, authorship, and/or publication of this article.

Funding

The author(s) received no financial support for the research, authorship, and/or publication of this article.

Sobre la autora

Iryna Mykytka es Doctora en Filosofía y Letras por la Universidad de Alicante. Actualmente desempeña su labor docente e investigadora en el Departamento de Idiomas de la Universidad Católica de Murcia (UCAM), donde imparte clases en varios grados y másteres. Sus principales líneas de investigación incluyen la lexicología, inglés para fines específicos, y en concreto el léxico de la fotografía.

Referencias

- Alcaraz Varó, E. (2000). *El inglés profesional y académico*. Madrid: Alianza.
- Alcaraz Varó, E. (2005). El lenguaje de la farmacia: lexicología y lexicografía. En F. Yus & J. Mateo Martínez (Eds.), *Thistles: A homage to Brian Hughes* (pp. 5-18). Alicante: Universidad de Alicante.
- Alcaraz Varó, E., Campos, M.Á. & Miguélez, C. (2007). *El Inglés Jurídico Norteamericano*. Barcelona: Ariel.
- Anthony, L. (2018). *Introducing English for Specific Purposes*. Abingdon, MA/Nueva York, NY: Routledge.
- Belcher, D. (2006). English for Specific Purposes: Teaching to perceived needs and imagined futures in worlds of work, study, and everyday life. *TESOL Quarterly*, 40(1): 133-156.
- Belcher, D. (Ed.) (2009a). *English for Specific Purposes in theory and practice*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.

- Belcher, D. (2009b). What ESP is and can be: An introduction. En D. Belcher (Ed.), *English for Specific Purposes in Theory and Practice* (pp. 1-20). Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Bergh, G. & Ohlander, S. (2012). Free kicks, dribblers and WAGs. Exploring the language of the ‘people’s game’. *Moderna språk*, 106(1): 11-46.
- Bergh, G. & Sölve, O. (2012). English direct loans in European football lexis. En V. Pulcini, F. Rodríguez González & C. Furiassi (Eds.), *The Anglicization of European Lexis* (pp. 281-304). Amsterdam: John Benjamins.
- Biel, Ł., Engberg, J., Martín Ruano, R. & Sosoni, V. (Eds.), (2019). *Research Methods in Legal Translation and Interpreting: Crossing Methodological Boundaries*. Abingdon, MA/Nueva York, NY: Routledge.
- Brown, J.D. (2016). *Introducing needs analysis and English for Specific Purposes*. Nueva York, NY/Londres: Routledge.
- Cambridge Dictionary disponible en <https://www.cambridge.org>
- Campos, M.Á. (2016). Increasing metaphor awareness in Legal English teaching. *ESP Today*, 4(2): 165-183.
- Campos, M.Á. (2017). ‘Liaison magistrates’ and ‘contact points’ as a ‘remedy’ against ‘high levels of mistrust’: Metaphorical imagery in scholarly papers on EU judicial cooperation. *Ibérica*, 34: 231-255.
- Campos, M.Á., Constantinescu, R., Erbezniak, A., Ferrara, C., Jannelli, L., Mazur, D., Petralikova, D., Samaniego Fernández, E., Walbaum Robinson, I.A. & Domuta, C. (2017). *English for Human Rights EU Law*. Bruselas: Comisión Europea.
- Castellanos, P. (1999). *Diccionario histórico de la fotografía*. Madrid: Ediciones Istmo.
- Castelo Sardina, L. (2001). *Usos no normativos del lenguaje fotográfico*. Tesis doctoral de la Universidad Complutense de Madrid.
- Cohen, K. R. (2005). What does the photoblog want? *Media, Culture & Society*, 27(6), 883-901.
- Dudley-Evans, T. & St John, M.J. (1998). *Developments in English for Specific Purposes: A Multi-Disciplinary Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, M. & Johnson, C. (1994). *Teaching Business English*. Oxford: Oxford University Press.
- Ferguson, G. (2013). English for Medical Purposes. En B. Paltridge y S. Starfield (Eds.), *The Handbook of English for Specific Purposes* (Vol. 120), (pp. 243-261). Oxford/Malden/Chichester: John Wiley & Sons.
- Gállego Paz, R. (2002a). Notas sobre la historia del léxico de la fotografía en español. En M. T. Echenique & J. P. Sánchez Méndez (Eds.), *Actas del V Congreso Internacional de Historia de la Lengua Española* (pp. 2051-2062). Madrid: Gredos.
- Gállego Paz, R. (2002b). *El léxico técnico de la fotografía en español en el siglo XIX*. Tesis Doctoral de la Universidad Rovira i Virgili.
- Gállego Paz, R. (2003). El léxico de la fotografía en los textos del siglo XIX en España. *Asclepio*, 55(2), 135-158.
- Garnelo Díez, M. I. (2005). *La fotografía de creación: análisis de los fondos fotográficos de destacadas instituciones públicas y privadas de Andalucía*. Tesis doctoral de la Universidad de Málaga.
- Haigh, R. (2018). *Legal English*. Abingdon, MA/Nueva York, NY: Routledge.
- Herschdorfer, N. (2015). *The Thames & Hudson Dictionary of Photography*. London/Londres: Thames & Hudson.
- Hutchinson, T. & Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hyland, K. (2007). English for Specific Purposes. En J. Cummins & C. Davison (Eds.), (2007). *International Handbook of English Language Teaching* (pp. 391-402). Boston, MA: Springer.
- Hyland, K. (2019). English for Specific Purposes: some influences and impacts. En X. Gao (Ed.), *Second Handbook of English Language Teaching* (pp. 337-353). Sídney: Springer.
- Hyon, S. (2017). *Introducing Genre and English for Specific Purposes*. Londres: Routledge.
- Jay, B. (1984). The photographer as aggressor. En A. Trachtenberg & D. Featherstone (Eds.), *Observations: essays on documentary photography* (pp. 7-23). San Francisco, CA: The Friends of Photography.
- Johns, A.M. & Dudley-Evans, T. (1991). English for Specific Purposes: International in scope, specific in purpose. *TESOL Quarterly*, 25(2), 297-314.

- Johns, A.M., Paltridge, B. & Belcher, D. (2011). Introduction: New directions for ESP research. En D. Belcher, A.M. Johns & B. Paltridge (Eds.), *New Directions in English for Specific Purposes Research* (pp. 1-4). Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Korstanje, M.E. (2010). Supremacy of English in tourism research. *Anatolia*, 21(2) 383-387.
- Landau, P. (2002). Empires of the visual: Photography and colonial administration in Africa. En P. Landau & D. Kaspin (Eds.), *Images and empires: Visuality in colonial and postcolonial Africa*, (pp. 141-171). Los Angeles, CA: University of California Press.
- Lynch-Johnt, B. & Perkins, M. (2008). *Illustrated dictionary of photography: The professional's guide to terms and techniques for film and digital imaging*. Buffalo, NY: Amherst Media.
- Merriam-Webster Dictionary disponible en <<https://www.merriam-webster.com>>
- Mykytka, I. (2016). Metaphors in photography language. *Ibérica: Revista de la Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos (AELFE)*, (32), 59-86.
- Mykytka, I. (2017). The influence of English on the Spanish register of photography: An empirical study. *ESP Today*, 5(1), 68-90.
- Navab, A. D. (2001). Re-picturing photography: A language in the making. *Journal of Aesthetic Education*, 35(1), 69-84.
- Newhall, B. (2002). *Historia de la fotografía* [The history of photography from 1839 to the present], traducido por Homero Alsina Thevenet. Barcelona: Gustavo Gili.
- Nickerson, C. & Planken, B. (2015). *Introducing Business English*. Nueva York, NY/Londres: Routledge.
- Oshima, A., Hogue, A. & Lê, H.L. (2006). *Writing Academic English*, 4a ed. White Plains, NY: Longman.
- Oxford English Dictionary disponible en <<https://www.oed.com>>
- Paltridge, B. & Starfield, S. (2017). English for Specific Purposes. En E. Hinkel (Ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* (Vol. 3), (pp. 56-67). Nueva York, NY/Londres: Routledge.
- Paltridge, B. & Starfield, S. (Eds.) (2013). *The Handbook of English for Specific Purposes* (Vol. 120). Oxford/Malden/Chichester: John Wiley & Sons.
- Peres, M. R. (Ed.). (2013). *The focal encyclopedia of photography*, 4a ed. Abingdon, MA/Burlington, VT: Taylor & Francis.
- Pérez-Llantada, C. & Swales, J. (2017). English for Academic Purposes. En E. Hinkel (Ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* (Vol. 3), (pp. 42- 55). Nueva York, NY/Londres: Routledge.
- Pontrandolfo, G. (2016). *Fraseología y lenguaje judicial. Las sentencias penales desde una perspectiva contrastiva*. Roma: Aracne.
- Robinson, P. (1991). *ESP Today: A Practitioner's Guide*. Hemel Hempstead: Prentice Hall International.
- Scarcella, R. (2003). *Academic English: A conceptual framework*. <<https://escholarship.org/uc/item/6pd082d4>> [15/04/2020]
- Scharf, A. (1994). *Arte y fotografía*. Madrid: Alianza.
- Sontag, S. (1977). *On Photography*. Nueva York, NY: Straus and Giroux Macmillan.
- Soriano, T. (2012). *El lenguaje de la fotografía*. <<https://www.tinosoriano.com/blog/2012/08/el-lenguaje-de-la-fotografia.html>> [21/01/2020]
- Starfield, S. (2016). English for Specific Purposes. En G. Hall (Ed.), *The Routledge Handbook of English Language Teaching* (pp. 150-164). Nueva York, NY/Londres: Routledge.
- Stelzer, O. (1981). *Arte y fotografía. Contactos, influencias y efectos* [Kunst und photographie. Kontakte. Einflüsse. Wirkungen], traducido por Michael Faber-Kaise. Barcelona: Gustavo Gili.
- Sutton, T. (1858). *"A" dictionary of photography*. Londres: Sampson Low.
- Swales, J. (1985). *Episodes in ESP*. Oxford: Pergamon Press.
- Swales, J. & Feak, C.B. (2004). *Academic Writing for Graduate Students: Essential Tasks and Skills*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Szarkowski, J. (1978). *Mirrors and windows: American photography since 1960*. Nueva York, NY: Little Brown & Co.
- Walker, R. & Harding, K. (2009). *Oxford English for Careers: Tourism 1: Student's Book*. Oxford: Oxford University Press.

Wilder, K. (2009a). *Photography and the Art of Science*. *Visual Studies*, 24(2),163-168.

Wilder, K. (2009b). *Photography and Science*. Londres: Reaktion Books.



Assessment in Spanish heritage language programs

Clara Burgo¹

Loyola University Chicago

Department of Modern Languages and Literatures Crown Center 217B

ABSTRACT

Spanish heritage language learners (HLLs) are heterogeneous in nature. Thus, how can we assess these students? Most of the literature on this has been on placement exams (Polinsky & Kagan, 2017, among others), but the focus of this article is on assessment in Spanish heritage courses. Placement test results should be indicators of what should be included in the curriculum. One of the main challenges is the lack of the following components: specific proficiency indicators for HLLs, consensus in defining key concepts, understanding dialect variation, assessment for measuring linguistic skills, and finally research on HLLs' assessment (Malone, Kreeft Peyton, & Kim, 2014). Thus, assessment is the biggest challenge in HL education due to the dominant monolingual ideologies, so formative assessment practices are recommended to confront them by allowing HLLs to negotiate their linguistic identities via multilingual perspectives (King, Liu, & Schwedhelm, 2018). What are specific tools or activities to negotiate these? Personal narratives of US Latinx were collected by Carreira and Beeman (2014) for the sake of reflections of HLLs. González-Davies (2004, 2018) also mentions the importance of peer-to-peer strategies for translation competence. These projects can also become group projects, like the manifestos implemented by Moreno and MacGregor-Mendoza (2019) in a course in which language, culture, and community are the goals. All these activities are examples of the kinds of assessment that may be effective in the heritage classroom and may guide their instructors. The goal of this article is to suggest activities to connect HLLs with their communities at the same time that their learning gains are assessed in terms of language proficiency.

Keywords: assessment, language proficiency, personal narratives.

RESUMEN

Los aprendices como lengua de herencia (ALH) de español son heterogéneos en naturaleza. Por tanto, ¿cómo podemos evaluar a estos estudiantes? La mayoría de la literatura sobre esto ha sido sobre exámenes de ubicación (Polinsky & Kagan, 2017, entre otros), pero el enfoque de este artículo está en la evaluación en los cursos de herencia de español. Los resultados de los exámenes de ubicación deberían ser los indicadores de lo que se debería incluir en el currículo. Uno de los mayores retos es la falta de los siguientes componentes: indicadores de proficiencia específicos a los ALH, consenso al definir conceptos clave, comprender la variación dialectal, evaluación para medir habilidades lingüísticas, y finalmente investigación en la evaluación de los ALH (Malone, Kreeft Peyton, & Kim, 2014). Por tanto, la evaluación es el mayor reto en la educación como LH debido a las ideologías monolingües dominantes, así que se recomiendan prácticas de evaluación formativa para confrontarlas permitiendo a los ALH negociar sus identidades lingüísticas vía perspectivas multilingües (King, Liu, & Schwedhelm, 2018). ¿Cuáles son las herramientas o actividades específicas para regular estas? Se recogieron las narrativas personales de los latinx de EEUU por Carreira and Beeman (2014) en busca de reflexiones de los ALH. González-Davies (2004, 2018) también menciona la importancia de estrategias de compañero a compañero para la competencia de la traducción. Estos proyectos pueden además convertirse en proyectos de grupo, como los manifiestos implementados por Moreno and MacGregor-Mendoza (2019) en un curso en cuya lengua, cultura y comunidad son los objetivos. Todas estas actividades son ejemplos de los tipos de evaluación que podrían ser efectivos en el aula de herencia y podrían

¹ Corresponding author · Email: cburgo@luc.edu



guiar a los instructores. El fin de este artículo es sugerir actividades para conectar a los ALH con sus comunidades a la vez que su aprendizaje se evalúa en términos de proficiencia lingüística.

Palabras clave: evaluación, competencia lingüística, narrativas personales.

1. Introduction

It is well known that Spanish heritage language learners (HLLs) are very heterogeneous in nature, and many institutions do not have the funding or the student population to offer courses at different levels, so they may only offer one course at the basic or intermediate level. Thus, how can we assess these students under these circumstances? There is not much literature on this besides placement exams (Polinsky & Kagan, 2017, among others), but the focus of this article is on the assessment in Spanish heritage courses themselves. What are the main purposes of assessment in the heritage language (HL) context? According to Carless (2012), they are to promote and judge student learning, and to provide accountability. The first one responds to formative assessment and the next two to summative assessment. The formative assessment was called by Carreira (2012) “assessment for learning”. Instructors are able to monitor students’ progress and if goals have been achieved (Beaudrie, Ducar, & Potowski, 2014).

Placement test results may be used as indicators of what should be included in the curriculum. In fact, sometimes they show surprising results contrary to instructors’ and students’ perceptions. In Petrovic (2018), HLLs of Croatian in Canada self-assessed their linguistic skills in their HL and in English, and they only considered their listening skills to be as strong in Croatian as in English, contrary to the way they assessed their other skills, where they considered writing to be their weakest skill. This is usually the trend in second generation HLLs. Nevertheless, as Kagan and Kudyma (2019) argue, there are no studies so far on listening and reading proficiency of HLLs. As they say, we just assume that listening is their strongest skill. However, as Kagan and Dillon (2009) show, listening comprehension is not as strong as believed. Thus, these researchers suggest giving more weight to this skill in the curriculum. In other studies, such as Valentín-Rivera (2018), HLLs were very accurate regarding their self-perception of their limitation in specific skills, except in one aspect: their limited lexicon. She found that their poor mechanical skills may influence their limited lexicon domain. On the other hand, these learners turned out to be fluid writers that approach the text randomly without following a strategic plan. Thus, it is essential to guide them in the writing process to empower them in the heritage classroom. In fact, Elola (2017) highlights that most studies on HLLs’ writing do not address instructional methods. Valentín-Rivera (2015) found that HLLs benefited more than L2 learners from implicit or explicit instruction and feedback regarding aspectual distinction. Elola (2017) argues that traditionally instruction has been assessed considering linguistic gains, but this would not be very effective in the case of HLLs if we take writing as a complex task. As a consequence, she suggests the use of more holistic approaches. We must bear in mind the idea that authentic language should be encouraged to acknowledge linguistic variation.

Minor (2017) offers some specific useful guidance for instructors such as targeting the most common errors and adapting materials accordingly. This holistic approach should be followed by formative assessments throughout the course to make changes in the curriculum. Formative assessment is especially beneficial for HLLs so that they can acquire the metalinguistic awareness they lack due to the fact that they are naturalistic learners (Carreira, 2012). On top of this, Carreira highlights the fact that formative assessment takes into consideration students’ motivation and feelings. Through this assessment, students get continuous guidance and feedback as well as practice. Ultimately, there should be a proficiency assessment following the ACTFL guidelines (Titus, 2012).

2. Challenges for proficiency assessment

One of the main challenges in terms of proficiency assessment is the lack of the following components: specific proficiency for HLLs, consensus in defining key concepts, understanding dialect variation, assessment for measuring linguistic skills, and research on HLLs' assessment, especially on less commonly taught languages (Malone, Kreeft Peyton, & Kim, 2014). Bilingualism needs to be seen as a dynamic construct and proficiency has to be observed from a multilingual perspective through which code-switching is a common practice (García, 2009). Thus, assessment is the biggest challenge in HL education due to the dominant monolingual ideologies, so formative assessment practices are recommended to allow HLLs to negotiate their linguistic identities via multilingual perspectives as mentioned above (King, Liu, & Schwedhelm, 2018).

When it comes to assessment, we should distinguish between:

- a) placement procedures (e.g. placement exams, background questionnaires, interviews)
- b) classroom assessment

This article intends to focus on the second component: classroom assessment. What are specific tools for classroom assessment?

3. Suggestions for HLLs' assessment

Malone, Kreeft Peyton, and Kim (2014) proposed creating a HL framework with standards for proficiency so that we can measure it with reliable and valid tools. Beaudrie, Ducar, and Potowski (2014) called for a sociolinguistically-informed approach with differentiated assessment that goes along with differentiated instruction due to the heterogeneity of HLLs. Mercado (2000) suggested the use of portfolios, rubrics, classroom observations, or personal narratives, among other tools. In the same vein, Carreira (2012) advocated for a formative assessment with continuous feedback for students and instructors to track their progress. Examples of these are reflection journals, self or peer assessments, and exit cards. The aim is to monitor students' progress to predict whether their needs are met. Using the same assessment tools that we do for L2 learners may not work for several reasons, but especially those that assess metalinguistic knowledge and the domain of standard forms (Beaudrie, 2016). Thus, this researcher suggests the use of authentic assessment based on performance-based measures so that HLLs can show what they can do in the target language. It is necessary to develop specific standards for HLLs' proficiency in speaking, writing, reading, and listening.

On the other hand, project-based learning is indeed an efficient way to have HLLs work on a task that addresses a real-world need through authentic input that will allow them to produce good output (Carreira, Hitchins Chik, & Karapetian, 2019). A good technique is the use of a teaching and learning cycle (Rose & Martin, 2012). Gómez Pereira (2018) used biographies in her study of HLLs' writing as an academic genre to discuss biographies of Latinx around the world, starting with students' families. Functional text analyses were used as an assessment tool (Schlepppegrell, 2006). The content of these biographies was assessed by examining their linguistic choices regarding verbs and if the writing was focused on the main character. The results of this study showed the advantages of unfolding meaning and how this helped with the quality of students' writing. On top of this, they were given the opportunity to disclose multiple identities in the classroom. Loureiro-Rodríguez (2013) recommended a meaningful writing approach to encourage production and self-reflection. She made a distinction between online discussions and compositions. The former were on a topic related to their Spanish use, and the latter were linguistic autobiographies. This approach and the tasks used by the instructor allowed

her to get to know her students and to adapt the curriculum according to their needs. Students were able to feel part of a community and observe all that they had in common.

In terms of oral assessment, another language assessment tool for emergent bilinguals is the oral narrative retelling, as explained in Lucero (2016). Additionally, there is some research on the use of OPIs with HLLs. Nik (2012) compared Hindi HLLs' and L2 learners' oral skills. HLLs were perceived as native-like and they spoke faster. The problem arose when they were rated. They were rated higher on the interactive tasks than on their presentational tasks. Additionally, as Beaudrie, Ducar, and Potowski (2014) explained, another problem was HLLs' use of English whenever they lacked mastery of their HL. This exam proved to be an ambiguous measure of language proficiency for HLLs. Therefore, Nik (2012) suggested that the OPI manual address these issues by stating what is expected for HLLs and that the ACTFL guidelines accommodate these students. Another study on the use of the OPI to assess HLLs was that of Martin, Swender, and Rivera-Martinez (2013). They wanted to explain why HLLs did not achieve a higher performance. The HLLs in their study overestimated their oral abilities because they were fluent in their HL, so they did not see the need for instruction. These two studies suggest pedagogical implications so that these learners understand the importance of instruction to expand their vocabulary and raise their awareness about formality, and to develop skills especially in the presentational mode.

On the other hand, Oh and Au (2005) conducted a language assessment based on the following components: accent assessment (narrative and phonemes) and grammar assessment (narrative and grammaticality judgments). The participants in this study ranked in the middle in every category on average and with 70% accuracy in grammaticality judgments. HLLs who had a strong identity link with the Latinx culture and who were involved in the culture and interacted with people in the community had a more native-like accent. According to this study, these factors did not have an impact on their grammar though. Faltis (1984) studied the perceptions of instructors and students in their reading and writing in Spanish. Most of the assignments were on academic subjects and instructors gave more importance to reading than writing. It would be interesting to determine if the fact that HLLs tend to have less command of reading than writing is a factor. It is evident that HLLs need to be exposed to different genres and types of texts (Potowski, 2005). In the same vein, Hislope (2003) found that HLLs mainly read entertainment literature in Spanish, so she suggested to start with that genre and gradually move towards other academic texts. Rodrigo (2013) also argued that students need to be exposed not only to a variety of texts, but the quantity is also relevant due to the importance of this kind of input for language acquisition.

On another note, through a cognitive-oriented approach, Mikulski and Elola (2011) assessed the writing of HLLs in an advanced intermediate Spanish course. These learners spent plenty of time on planning in Spanish. As Beaudrie, Ducar, and Potowski (2014) claimed, assessing writing is very challenging because there are not specific standards for HLLs. These researchers suggested two principles of assessment for the HL classroom: to make it highly meaningful and to differentiate assessment to provide students with multiple opportunities to show progress.

Using a variety of assessment tools would be ideal in informing HLLs' teaching: convergent and divergent assessment. As Carreira (2012) explains, examples of convergent assessment are can-do statements and closed questions, and examples of divergent assessment are open-ended questions. Poehner (2008), on the other hand, made a distinction between static and dynamic assessment. Static assessment consists of isolating discrete traits that can be measured, and dynamic assessment focuses on understanding the development.

Computerized learning has also been considered key for success (Luo, Li, & Li, 2019). In their study of a Chinese heritage program, they found that students worked better and faster using learner-centered online materials and

engaging in multimedia projects. Regarding multimedia projects, Belpoliti and Gironzetti (2017) implemented the design of a digital family scrapbook, an oral interview report, or at a more advanced level, a digital storytelling and an oral academic presentation. Multimodality has also been proven to be efficient in the heritage classroom. Karahisardilis and Young (2017) conducted a study to examine the role of multimodality in increasing oral language proficiency of Spanish HLLs. The diverse nature of the tasks elicited communicative strategies that suggested language growth. Henshaw (2016) made a comparison between a traditional composition course for L2 learners and an equivalent online course for HLLs. As for assessment, the heritage course mainly consisted of online assignments including interactive tutorials and self-reflections on the composition drafts' feedback in an online journal.

As the National Forum on Assessment in October of 1995 stated, there should be some principles that connect assessment and learning, such as assessment should support student learning, it should be fair and require the collaboration of educators and student communities, and it should be updated to make sure it is beneficial.

4. The role of culture

Culture must play a crucial role in assessment. Beaudrie, Ducar, and Relaño-Pastor (2009) assessed the extent to which heritage courses were meeting students' needs regarding culture and identity. The instructors of these courses were very sensitive about intra-cultural awareness, and encouraged students to learn more about their heritage culture comparing it to other Latinx cultures. This study showed the importance of the role of culture in the curriculum and of promoting self-identity and cultural pride. However, little work has been done to analyze the role of the personal essay for advanced literacy. As Reznicek-Parrado (2014) argued, advanced literacy should be envisioned as a social tool that incorporates HLLs' voices.

What is the role of culture? Brownlow (2013) used supplementary readings with cultural topics to increase reading proficiency in Spanish HLLs and implemented reading clubs so that students could collaborate and focus on cultural topics. Initially, they conducted a self-assessment about their background, then there was a summative and formative assessment, a survey and a teacher journal. This teacher journal was a way for the instructor to document instances when HLLs were looking for readings in Spanish to read after class. Brownlow (2013) found that those who took part in the reading clubs increased their reading comprehension. Writing and reading tend to be deeply connected so this is a good example since the reading clubs addressed writing. In fact, Grabe (2009) offered several recommendations on assessing reading: encouraging students to read longer texts, background knowledge presented in a positive way, group tasks for discussions, assessing skills such as synthesizing or evaluating, among others.

5. HLLs' self-assessment

Research shows that most HLLs self-assessed their literacy skills at an intermediate level or less, and almost half of them self-assessed listening and mainly speaking at that level too (Carreira & Kagan, 2011). In fact, they tend to over-assess their proficiency, as found in Martin, Swendler, and Rivera-Martinez (2013) regarding the oral proficiency of Spanish and Russian HLLs. These data may make us question their ability to assess themselves and consequently not consider this an appropriate tool for placement. In this vein, Carreira (2014) claimed that HL programs tend to offer courses at high proficiency levels. Thus, we may expect that some of these HLLs are not accurately placed in the right course, possibly negatively affecting their self-assessment.

As Beaudrie (2018) claimed, acquiring literacy skills is one of the main goals of HL education. In a study conducted by Yi (2008) with Korean HLLs, they recorded their daily voluntary writing activities. Instant messaging was the most frequent one out of the diverse kinds of activities they engaged in. There were multiple benefits of implementing this strategy, such as increasing their motivation to write, since they found it more enjoyable. As a consequence, they showed more confidence and fluency in the HL. This study, additionally, suggests that peer interaction is an important component for these learners' literacy development. This way, students learn more about both their cultural heritage and literacy.

Another example of self-assessment for HLLs are the activities that are developed in study-abroad programs. That is, in the Russian Flagship study-abroad program, HLLs underscored the significance of the internships and field trips (Carreira, 2013). In service-learning courses, the self-assessment usually includes surveys, the writing of reflections, blogs, and/or journals. It is crucial not to forget that we should assess learning and not service (Howard, 2001). There is also the suggestion of including a personal digital storytelling project for personal and sociolinguistic gains (Martínez & Martín, 2018). As Lear and Abbott (2009) state, guided reflections enhance student learning and give the instructor the chance to clarify and help the student as needed.

Personal narratives of US Latinx were collected by Carreira and Beeman (2014) for the sake of reflections of HLLs as language brokers. In the meantime, instructors can engage in interpreting tasks that reflect these brokering tasks, as suggested in Mellinger and Gasca-Jiménez (2019). González-Davies (2004, 2018) also mentions the importance of peer-to-peer strategies for translation competence. These projects can also become group projects (instead of individual reflections), like the *manifestos* implemented by Moreno and MacGregor-Mendoza (2019) in a composition course in which language, culture, and community were the goal. The topics were related to both their service and class discussions, and students were provided with the opportunity to discuss controversial topics in a safe environment. This project made students express their thoughts, but also encouraged them to work on a plan of action by presenting problems and solutions. The interest that this project sparked in these students led them to the creation of childhood tales (*cuENTOS infantiles*). These tales created a strong relationship between the community and their classroom, and taught them the importance and value of the community and of acquiring academic Spanish skills when creating these tales.

Collaborative service-learning is also a good strategy to fight linguistic insecurity through teamwork. An example of this is the oral history project. In DuBord and Kimball (2016), the students received training on conducting interviews, and worked in groups to create questions. They also received training on interviewing in Spanish and English. In terms of assessment, their writing was assessed in the form of reflective essays and a portfolio essay. These authors argued that this inclusive local project and critical assessment of student learning goals in community-based learning can promote partnerships that will help these students build on their strengths. Through ethnography and an oral history project, Foulis and Barajas (2019) fostered the improvement of their HLLs' writing skills at the same time that they acknowledge the value of their own stories. Students were given the opportunity to be agents in the creation of knowledge and to establish a sense of community.

Ruggiero (2017) conducted a study based on the CruCES project, a service-learning opportunity to create community in a diverse neighborhood through micro-economy projects with two local non-profit organizations. Students also participated in a study on intercultural sensitivity, which is innovative in service-learning projects with HLLs. Intercultural sensitivity development was assessed via reflection journals (digital storytelling and reflections) and surveys. Reflection journals were intended to identify areas of development. Thus, they should be tailored to students' needs. Findings showed learning gains in intercultural sensitivity, positive attitudes towards the community, and an increase in their self-confidence and self-esteem.

6. Conclusions

This article attempts to present an overview of the current situation of Spanish HLLs' courses and programs in terms of assessment. It seems that there is a general agreement that more rigorous assessment tools are still needed to foster literacy, despite some efforts to assess HLLs accurately, such as the use of formative assessment by Carreira (2012) to monitor student work by providing guidance and feedback. HLLs' self-assessments are unfortunately common in terms of placement, but they may be problematic since these students tend to over-assess themselves at higher levels of proficiency. Furthermore, the fact that some programs are small and do not usually offer courses at all proficiency levels may have an impact on the wrong placement of some of these learners.

Due to the fact that there are many other challenges such as the lack of studies on assessment and the lack of proficiency measures, an overview of specific tasks that have been successfully used in the HL classroom have been presented, such as personal narratives, reflections, peer-to-peer strategies for translation competence, group projects like manifestos, or service-learning projects such as oral history or digital storytelling. The goal of these projects is to connect HLLs with their communities as well as to assess their learning gains in terms of language proficiency. Finally, this article attempted to present effective activities to assess HLLs' learning gains and to connect them with their communities.

Declaration of conflicting interests

The author(s) declared no potential conflicts of interest with respect to the research, authorship, and/or publication of this article.

Funding

The author(s) received no financial support for the research, authorship, and/or publication of this article.

About the author

Dr. Clara Burgo is an Associate Professor of Spanish at Loyola University Chicago. Her research and teaching interests are Spanish for Heritage Speakers and Sociolinguistics.

Acknowledgements

I would like to thank the reviewers for their insightful comments and feedback. A special thanks to my dear friend and colleague, Janine Matts, for her unconditional support.

References

- Beaudrie, S. (2016). Advances in Spanish heritage language assessment: Research and instructional considerations. In Pascual y Cabo, D. (Ed.), *Advances in Spanish as a heritage language*, (pp. 143-158). Amsterdam, Netherlands: John Benjamins.
- Beaudrie, S. (2018). On the relationship between self-concept and literacy development in the Spanish heritage language context. *Reading & Writing Quarterly*, 34(2), 147-159.
- Beaudrie, S., Ducar, C., & Potowski, K. (2014). *Heritage language teaching: Research and practice*: Columbus, OH: McGraw-Hill Education.
- Beaudrie, S., Ducar, C., & Relañó-Pastor, A. (2009). Curricular perspectives in the heritage language context: Assessing culture and identity. *Language, Culture and Curriculum*, 22, 157-174.
- Belpoliti, F., & Gironzetti, E. (2017). Metaknowledge and metalinguistic strategies in the Spanish for heritage learners classroom: a curriculum redesign. *Hispanic Studies Review*, 2(1), 45-72.
- Brownlow, G. (2013). *The Effects of Supplementary Reading Activities for Spanish Heritage Learners*. Retrieved from Sophia, the St. Catherine University repository website: <http://sophia.stkate.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1024&context=maed>
- Carless, D. (2012). *From testing to productive student learning: Implementing formative assessment in Confucian-heritage settings*. New York: Routledge.
- Carreira, M. (2012). Formative assessment in HL teaching: purposes, procedures, and practices. *Heritage Language Journal*, 9(1), 100-120.
- Carreira, M. (2013). Advanced proficiency: A practitioner's perspective on this special issue. *Heritage Language Journal*, 10(2), 139-152.
- Carreira, M. (2014). Teaching heritage language learners: A study of programme profiles, practices and needs. In Trifonas, P.P., Aravossitas, T. (Eds.), *Rethinking Heritage Language Education* (pp.20-44). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Carreira, M., & Beeman, T. (2014). *Voces: Latino Students on Life in the United States*. Santa Barbara, CA: Praeger.
- Carreira, M., & Kagan, O. (2011). Results of the National Heritage Language Survey: Implications for teaching, curriculum design, and professional development. *Foreign Language Annals*, 44, 40-64. doi:10.1111/j.1944-9720.2010.01118.x
- Carreira, M., Hitchins Chik, C., & Karapetian, S. (2019). Project-based learning in the context of teaching heritage language learners. In Gras-Velazquez, A. (Ed.), *Project-Based Learning in Second Language Acquisition: Building Communities of Practice in Higher Education* (pp. 135- 152). New York, NY: Routledge.
- DuBord, E., & Kimball, E. (2016). Cross-language community engagement: Assessing the strengths of heritage learners. *Heritage Language Journal*, 13(3), 298- 330.
- Elola, I. (2017). Writing in Spanish as a second and heritage language: Past, present, and future. *Hispania*, 100(5), 119-124.
- Faltis, C. J. (1984). Reading and writing in Spanish for bilingual college students: What's taught at school and what's used in the community. *Bilingual Review / La Revista Bilingüe*, 11(1), 21-32.
- Foulis, E., & Barajas, J. (2019). Weaving our histories: Latin@ ethnography in the heritage language classroom. *Journal of Folklore and Education*, 6, 98- 107.
- García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Gómez-Pereira, D. (2018). *Developing academic writing and cultural identity for Spanish heritage language learners (HLLs) through writing texts in Spanish*. (Doctoral Dissertation). Retrieved from Proquest Dissertation Publishing.
- González-Davies, M. (2004). *Multiple Voices in the Translation Classroom: Activities, Tasks, and Projects*. Amsterdam, Netherlands: John Benjamins.
- González-Davies, M. (2018). The use of translation in an integrated plurilingual approach to language learning: Teacher strategies and best practices. *Journal of Spanish Language Teaching*, 4(2), 1-12.
- Grabe, W. (2009). Teaching and testing reading comprehension. In M. Long & C. Doughty (Eds.), *Handbook of second and foreign language teaching* (pp. 441-462). Malden, MA: Blackwell.
- Henshaw, F. (2016). Online courses for heritage learners: Best practices and lessons learners. In Pascual y Cabo, D. (Ed.), *Advances in Spanish as a heritage language*, (pp. 281-298). Amsterdam, Netherlands: John Benjamins.

- Hislope, K. (2003). A reading study of Spanish heritage speakers. *The Reading Matrix*, 3(2), 1-21.
- Howard, J. (2001). *Service-learning course design workbook* (Michigan Journal of Community Service Learning, Companion Volume). University of Michigan: OCSL Press.
- Kagan, O., & Dillon, K. (2009). The professional development of teachers of heritage language learners: A matrix. In M. Anderson & A. Lazaraton (Eds.), *Bridging context, making connections: Selected papers from the fifth international conference on language teacher education* (pp. 155–175). Minneapolis, MN: Center for Advanced Research on Language Acquisition.
- Kagan, O., & Kudyma, A. (2019). Assessment and curriculum for heritage language learners: Exploring Russian data. In P. Winke, S. M. Gass (eds.), *Foreign Language Proficiency in Higher Education*, *Educational Linguistics* 37, (pp. 71-92). Springer Nature Switzerland AG.
- Karahisarlidis, C., & Young, A. (2017). Spanish oral language proficiency assessments and two-way immersion heritage language learners: Multimodal language analysis. *Hispanic Studies Review*, 2(1), 73-85.
- King, K.A., Liu, M., & Schwedhelm, M.C. (2018). Language policy, language study, and heritage language education in the US. In A. Bonnet & P. Siemund (Eds.), *Foreign Language Education in Multilingual Settings* (pp. 77-98). John Benjamins.
- Lear, D., & Abbott, A. (2009). Aligning expectations for mutually beneficial community service-learning: The case of Spanish language proficiency, cultural knowledge, and professional skills. *Hispania*, 92, 312-323.
- Loureiro-Rodríguez, V. (2013). Meaningful writing in the heritage language class: A case study of heritage learners of Spanish in Canada. *L2 Journal*, 5(1), 43-58.
- Lucero, A. (2016). Oral narrative retelling among emergent bilinguals in a dual language immersion program. *International Journal of Bilingual Education and Biligualism*, DOI: 10.1080/13670050.2016.1165181
- Luo, H., Li, Y., & Li, M.Y. (2019). Heritage language education in the United States: A national survey of college-level Chinese language programs. *Foreign Language Annals*, 52(1), 101-120.
- Malone, M.E., Kreeft Peyton, J., Kim, K. (2014). Assessment of heritage language learners: Issues and directions. In T. G. Wiley, J. Kreeft Peyton, D. Christian, S. C. K. Moore, & N. Liu (Eds.), *Handbook of Heritage, Community, and Native American Languages in the United States Research, Policy, and Educational Practice*, (pp. 349-358). New York, NY:: Routledge.
- Martin, C., Swender, E., & Rivera-Martinez, M. (2013). Assessing the oral proficiency of heritage speakers according to the “ACTFL Proficiency Guidelines 2012- Speaking.” *Heritage Language Journal*, 10(2), 73-87.
- Martínez, G. & San Martín, K. (2018). Language and power in a medical Spanish for heritage learners program: A learning by design perspective. In G. C. Zapata & M. Lacorte (Eds.), *Multiliteracies Pedagogy and Language Learning: Teaching Spanish to Heritage Speakers* (pp. 107-128). New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Mellinger, C., & Gasca Jiménez, L. (2019). Challenges and opportunities for heritage language learners in interpreting courses in the U.S. context/ *Retos y oportunidades para hablantes de lenguas de herencia en cursos de interpretación en el contexto estadounidense*. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 52(101), 950-974.
- Mercado, C.I. (2000). Monitoring the progress of heritage language learners: Assessment trends and emerging practices. In J.B. Webb & B.L. Miller (Eds.), *Teaching heritage language learners: Voices from the classroom* (pp. 209-230). Yonkers, NJ: American Council on the Teaching of Foreign Languages.
- Mikulski, A., & Elola, I. (2011). Spanish heritage language learners’ allocation of time to writing processes in English and Spanish. *Hispania*, 94(4), 715–733.
- Minor, D. (2017). Language instruction in the expanding borderlands teaching heritage language learners enrolled in L2 classrooms. *The Journal of the Midwest Modern Language Association*, 50(2), 149-179.
- Moreno, G., & MacGregor-Mendoza, P. (2019). Language, culture, and service: Innovative strategies for bridging SHL classrooms and communities through service-learning. In G. Thompson, & S.M. Alvord (Eds.), *Contact, Community, and Connections: Current Approaches to Spanish in Multilingual Populations* (pp. 277-304). Wilmington, DL: Vernon Press.
- Nick, G. (2012). Hindi heritage language learners’ performance during OPIs. Characteristics and pedagogical implications. *Heritage Language Journal*, 9(2), 18-36.
- Oh, J., & Au, T. (2005). Learning Spanish as a heritage language: The role of sociocultural background variables. *Language, Culture and Curriculum*, 18(3), 229-241. DOI:10.1080/07908310508668744
- Petrovic, I. (2018). Croatian as a heritage language in Canada. *Zbornik Radova Filozofskog Fakulteta u Splitu*, 11, 59-72.

- Poehner, M. E. (2008). *Dynamic assessment: A Vygotskian approach to understanding and promoting second language development*. Berlin: Springer.
- Polinsky, M., & Kagan, O. (2007). Heritage languages: In the 'wild' and in the classroom. *Compass of Language and Linguistics*, 1(5), 368–395.
- Potowski, K. (2005). *Fundamentos de la enseñanza del español a hispanohablantes en los EE.UU.* Madrid: Arco Libros.
- Reznicek-Parrado, L.M. (2014). The personal essay and academic writing proficiency in Spanish heritage language development. *Arizona Working Papers in SLA & Teaching*, 21, 71-83.
- Rodrigo, V. (2013). *Situación lingüística de los hablantes de herencia en Estados Unidos y la mejora de su competencia en español*. In B. Blecua, S. Borrell, B. Crous, & F. Sierra. (Eds.), *Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales*. (pp. 748-757). University of Girona Press.
- Rose, D., & Martin, J. R. (2012). *Learning to Write, Reading to Learn: genre, knowledge and pedagogy in the Sydney school*. London: Equinox.
- Ruggiero, D.M. (2017). The CruCES project: A consideration of service learning and intercultural sensitivity among heritage learners. *Revista de Lenguas para Fines Específicos*, 23(1), 45-62.
- Schleppegrell, M. (2006). The linguistic features of advanced language use: the grammar of exposition. In H. Byrnes (Ed.), *Advanced Language Learning: The contribution of Halliday and Vygotsky* (pp. 134-146). London and New York: Continuum.
- Titus, J. (2012). Creating an online assessment test for heritage learners of Russian. *Heritage Language Journal*, 9(2), 222- 244.
- Valentín Rivera, L.E. (2015). *Collaborative narratives between Spanish heritage and foreign language Learners: Understanding aspect selection through two types of corrective feedback*. (Unpublished Doctoral Dissertation). Texas Tech University, TX.
- Valentín Rivera, L.E. (2018). Comparing the self-perceptions and efficacy of Spanish heritage language learners as authors: In search of an effective writing process. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 68, 99–130. doi: 10.22201/enallt.01852647p.2018.68.743
- Yi, Youngjoo. (2008). Voluntary writing in the heritage language: A study of biliterate Korean-heritage adolescents in the US. *Heritage Language Journal*, 6(2), 72- 93.



Assessing the development of second language syntax in Content and Language Integrated Learning

Mar Gutiérrez Ortiz¹ ·  <https://orcid.org/0000-0002-1063-0933>

Universidad de Sevilla

Departamento de Literatura Inglesa y Norteamericana. Facultad de Filología. C/ Palos de la Frontera, S/N. 41004 Sevilla.

ABSTRACT

This study examined the effect of the Content and Language Integrated Learning (CLIL) approach on the English proficiency and syntax of a group of Andalusian learners. High-school students ($n = 22$) enrolled in CLIL and non-CLIL classes in the same school (I.E.S. Mariana Pineda) took an English proficiency test adapted from the University Entrance Examination. Students were assessed for syntactic development in English using an Elicited Imitation (EI) task in conjunction with an experimental design based on the syntactic properties of English. Pre-intervention academic achievement, socio-economic status (SES), and gender were included as covariates in the analyses. CLIL students scored significantly higher than non-CLIL students on the syntactic task ($p = 0.002$) and the proficiency test ($p < 0.001$). Results revealed a significant positive correlation between the scores obtained in the proficiency test and the EI task for the CLIL group ($p < 0.01$), but not for the non-CLIL group ($p = 0.39$). These findings advance a methodology to assess the English syntax of CLIL students.

Keywords: CLIL, second language assessment, syntax, L2 proficiency

RESUMEN

Este estudio examinó la efectividad del Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE) respecto al dominio del inglés y la incorporación de su sintaxis en un grupo de estudiantes andaluces. Alumnos de instituto ($n = 22$) matriculados en clases AICLE y clases no-AICLE del mismo centro educativo (I.E.S. Mariana Pineda) realizaron un examen de inglés adaptado de la Prueba de Evaluación de Bachillerato para el Acceso a la Universidad. Se evaluó el grado de desarrollo de la sintaxis del inglés en los alumnos empleando una prueba de Imitación Elicitada (EI) en conjunción con un diseño experimental basado en las propiedades sintácticas del inglés. Se incluyeron como covariables en el análisis el nivel académico y socioeconómico previos a la intervención, así como el sexo del alumnado. Los alumnos AICLE obtuvieron mejores resultados que los no-AICLE en la prueba sintáctica ($p = 0.002$) y en el examen de inglés ($p < 0.001$). Los resultados evidenciaron una correlación significativa positiva entre la puntuación obtenida en el examen inglés y en la prueba EI para el grupo AICLE ($p < 0.01$), pero no para el no-AICLE ($p = 0.39$). Estos resultados proponen una metodología para evaluar la sintaxis inglesa de los estudiantes CLIL.

Palabras clave: AICLE, evaluación de la L2, sintaxis, dominio de la L2

1. Introduction

Ever since Content and Language Integrated Learning instruction (henceforth CLIL) was implemented across Spain, a large body of research has evaluated its impact on the students' acquisition of the target language. Numerous studies have found a consistent advantage held by CLIL students over their non-CLIL peers in the command of English as a second language (henceforth L2). However, the analyses of the students' elicited narrations and written productions have obtained inconclusive results about the development of English morphosyntactic structures by learners immersed in CLIL classrooms when compared to those only taking

¹ Corresponding author · Email: margutort@alum.us.es



English-as-a-foreign-language lessons (henceforth EFL) (see Ruiz de Zarobe, 2015 for a review on the effect of the CLIL approach). Because the methodological shortcomings of some of these previous papers compromised the validity of their findings (Pérez Cañado, 2016), a recent longitudinal study has been conducted comparing homogeneous samples of CLIL and non-CLIL strands (Pérez Cañado, 2018). CLIL students have been shown to surpass their non-CLIL peers in every linguistic skill, especially upon completion of compulsory education (Pérez Cañado, 2018). Nevertheless, there is still a need for research studies that statistically guarantee the homogeneity of treatment and control groups in the comparison of specific language areas, such as morphology and syntax.

The central objective of this study was to investigate the effect of participation in a CLIL program on the students' implicit knowledge of the L2. The study was conducted in a Spanish high school located in Andalusia, a traditionally monolingual region where CLIL programs have been implemented in the vast majority of public schools to foster the acquisition of English as an L2. In addition to an Elicited Imitation (henceforth EI) task designed to evaluate the development of language syntax in the acquisition of English as a foreign language, students took a standardized exam that measured their proficiency. In order to ensure the estimates of the effect were not due to self-selection bias, socio-economic status (henceforth SES) and academic achievement (measured as Grade Point Average) were included as covariates in the study. This paper will inform us about the development of grammar in CLIL, and by doing so, a new approach is simultaneously advanced for measuring English language acquisition. The results suggest that direct assessment of students' syntactic knowledge through the EI task may be an effective approach to evaluating high school CLIL programs in different educational contexts.

2. Literature review

2.1. The CLIL advantage

A general advantage in English proficiency has been repeatedly reported for learners enrolled in CLIL programs when compared to learners who only receive EFL lessons (Dalton-Puffer, 2008). In the Spanish context, CLIL students have been shown to surpass non-CLIL students in reading comprehension (Lorenzo, Casal & Moore, 2010; Navés, 2011; Pérez-Vidal & Roquet, 2015; Prieto-Arranz, Rallo Fabra, Calafat-Ripoll & Catrain-González, 2015), vocabulary (Jiménez-Catalán & Ruiz de Zarobe, 2009; Moreno Espinosa, 2009), fluency, and lexical and syntactic complexity in written productions (Gené-Gil, Juan-Garau, & Salazar-Noguera, 2015; Lasagabaster, 2008; Lorenzo et al., 2010; Navés & Victori, 2010; Pérez-Vidal & Roquet, 2015; Ruiz de Zarobe, 2010). CLIL has also been shown to improve oral production (Lasagabaster, 2008; Lorenzo et al., 2010; Ruiz de Zarobe, 2008) and metacognitive awareness for selecting appropriate learning strategies (Ruiz de Zarobe & Zenotz, 2012, 2015). Research has obtained contradictory results for listening comprehension: whereas Navés (2011) and Pérez-Vidal and Roquet (2015) did not find a difference between CLIL and non-CLIL learners in the Catalanian context, Lorenzo et al. (2010), Lasagabaster (2008) and Prieto-Arranz et al. (2015) found a positive effect of CLIL on listening comprehension.

A number of researchers have questioned the validity of these previous findings (Pérez Cañado, 2016) on the grounds that CLIL groups are not comparable to the control groups used in the experiments due to self-selection bias (Bruton, 2011a, 2011b, 2013, 2015). It is not unreasonable to suspect that SES, academic performance or motivation may predispose students to choose a CLIL program, and that these very same reasons may also have

an impact on their proficiency. Therefore, the advantage of CLIL students may not only be due to their participation in the CLIL program, but to pre-existing differences between groups. In fact, a study conducted in the Catalan context found that CLIL students from grades 7 and 9 performed equally or better on writing and overall proficiency tasks than non-CLIL learners who were enrolled in higher grades (Navés & Victori, 2010). Over time, the differences were ameliorated, which shows that the initial results may have reflected a pre-existing imbalance. To fill in this research gap, Pérez Cañado (2018) has conducted a longitudinal study with 2,024 students in three monolingual communities: CLIL students have been shown to outperform their non-CLIL peers on all the linguistic skills assessed, even when controlling for motivation, verbal intelligence, extramural exposure to English, setting, and SES.

The few studies that have compared the grammatical development of CLIL and non-CLIL groups in Spain have made use of natural communication. By asking students to retell the picture story “Frog, where are you?”, they have obtained disparate results about different aspects of the students’ morphosyntax. In a longitudinal analysis of the oral narratives of Basque/Spanish bilinguals, Ruiz de Zarobe (2008) found that CLIL groups outperformed non-CLIL groups in grammatical accuracy. Villarreal and García Mayo (2009) demonstrated that CLIL students omitted affixal –s and –ed less than non-CLIL students, but they did not find significant differences between the omission rate of suppletive forms. Martínez Adrián and Gutiérrez Mangado (2009) found significant differences between the number of placeholders and embedded clauses used by CLIL and non-CLIL students, but not between the production of null subjects, null objects, and correct negative structures. Lázaro Ibarrola (2012) demonstrated that CLIL students produce higher rates of inflected verbs, higher correction rates in the use of pronouns, and a higher total number of pronouns and subordinate sentences.

By eliciting the narration of the picture story, all these studies compared the morphosyntactic structures that spontaneously emerge in the students’ discourse. However, the use of the L2 in oral production is not only determined by the implicit knowledge of the language, but also by external factors such as the characteristics of the language task, the personality and socio-psychological features of the learner, and the features of the pedagogical intervention (Housen & Kuiken, 2009). In fact, a study comparing successive and simultaneous bilinguals found that the children’s performance in the narration task was not always correlated with their actual knowledge of the grammar (Kim, Park & Lust, 2018). In turn, the EI task allows us to measure the acquisition of specific grammatical aspects by asking participants to reproduce sentences “that are designed to differ only with respect to a particular grammatical factor” (Lust et al., 1996: 57). In L2 acquisition research, this task has proven valid, reliable and fit for discriminating between learners of different proficiencies (Gaillard & Tremblay, 2016).

The present paper makes use of an EI task modelled after Flynn’s (1986) findings about the constraints that the principal branching direction of a language imposes on the acquisition of syntax to measure the impact of CLIL programs on the development of English subordinate clauses. The results obtained are compared to the students’ scores in a standardized English test adapted from the University Entrance Examination.

2.2. Principal Branching Direction

In recent decades, a vast number of theories have tried to account for the nature of language development and the role of input in the process of language acquisition (see Lust, 2011 for a review). Research has provided evidence that Universal Grammar (UG), the innate human language faculty, remains intact and constantly accessible during the process of first and second language acquisition (Epstein, Flynn & Martohardjono, 1996).

To account for the development of the specific languages despite the invariability of UG, Epstein et al. (1996) highlight the need to draw a distinction between the innate language faculty and the grammar of specific languages. This view is fleshed out in the Grammatical Mapping (GM) paradigm, which reconciles the role of Universal Grammar (UG) and input in the process of language acquisition (Lust, 2012). According to GM, children use UG to develop Specific Language Grammar (SLG), after being exposed to the data of a particular language (Lust, 2012). UG is constituted by principles, invariant properties common to all languages, and parameters, binary switches that are set to one of the values depending on the linguistic input (Chomsky, 1980). Principles account for language universals, whereas parameters account for language variation. L2 learners are guided by UG to develop the L2 from exposure, so they need to reset the parameters in the creation of the L2 grammar (Epstein et al., 1996). Since the knowledge of previous languages also plays a role in subsequent language acquisition (Flynn, Foley & Vinnitskaya, 2004), the SLG of the L2 is determined by UG, influenced by the SLG of the first language, and computed over the L2 data.

In the creation of the SLG of a first or second language, binary parameters are set to one of the values after exposure to the data and determine certain fundamental properties of the language grammar. The principal branching direction (PBD), also called the head initial/head final parameter, is a parameter that classifies languages according to their predominant branching direction.

Principal Branching Direction refers to the branching direction which holds consistently in unmarked form over major recursive structures of a language, where "major recursive structures" are defined to include embeddings of sentence complements under either NP or S "heads." Specifically, relative clauses in complex NP and adverbial subordinate clauses are critical to the definition of this parameter. (Lust et al., 1995, p. 199)

Thus, right-branching languages (head-initial languages) tend to include embedding to the right of their heads, i.e. the unmarked position for subordinate clauses is to the right of the sentence (Lust et al., 1995). Although not all languages have a perfectly consistent branching direction, and all languages appear to allow alternations in the order of components (Flynn, 1983), some languages, like English, allow head-initial characterization, as exemplified in (1) and (2) (Flynn & Espinal, 1985):

- (1) [The child [who is eating rice]] is crying
- (2) [The child drank the milk [after he ate the rice.]]

Research has shown that in early child language, the development of grammatical anaphora is determined by the principal branching direction of the language. In English, the acquisition of forward anaphora (3) precedes the acquisition of backward anaphora (4), because it coheres with the head-initial configuration of the language (Lust, 1981):

- (3) John read the play while he smoked a pipe.
- (4) While he smoked a pipe, John read the play.

In the same way, Flynn (1983) has demonstrated that the PBD is also a structural constraint in the acquisition of English as an L2. Thus, Spanish speakers learning English as an L2 are sensitive to the head-direction of the L2 and prefer forward to backward anaphora in complex sentences. Flynn (1986) showed that Spanish L2 learners of English acquired complex sentences with postposed embedded clauses and forward anaphora, such as in (5), before complex sentences with preposed embedded clauses and backward anaphora in (6):

- (5) The man answered the boss when he installed the television.
- (6) When he entered the office, the professor questioned the man.

Beginners did not show significant differences between the two types of sentences because they had not acquired any of them. Intermediate students mastered significantly more sentences with postposed clauses and forward anaphora (5) than sentences with preposed clauses and backward anaphora (6). Advanced students had command over both types. In the present study, Flynn's findings are used to assess the grammatical knowledge of students in CLIL and non-CLIL groups. The amount of correct imitations that students produce for each type of sentence indicates their level of the L2.

2. Rationale and design

The present study exemplifies the use of a comprehensive methodology to measure the effect of the CLIL approach on the students' level of English as an L2. CLIL and non-CLIL students are compared for the scores obtained in a proficiency test and on an EI task that taps into their grammatical knowledge through an experimental design. The research design was cross-sectional and quasi-experimental as the assignment to each condition (intervention vs. no intervention) was by self-selection. Since quasi-experimental designs lack random assignment, a comparison group was identified that was as similar as possible to the experimental group in terms of pre-intervention characteristics. Thus, the CLIL group was compared with 12th-grade students that attend the non-CLIL program in the same high school. To ensure the comparability between groups, SES, and academic achievement before the intervention were included as covariates.

3.1. Elicited Imitation Task

The EI task is an experimental task used in conjunction with experimental designs to assess grammatical knowledge (Lust, Flynn & Foley, 1996). In the EI task, the researcher reads a sentence aloud and asks the participant to repeat it according to standardized methods for administration. This task is based on the assumption that in order to repeat the sentence, the participant must analyze the structure of the sentence they have heard (including vocabulary, syntax and meaning), and then reconstruct this structure in their production of the model. The stimulus sentences must be too long to be stored in the short-term memory without being analyzed (Flynn & Espinal, 1985). So in order to "imitate" a structure, the structure must be part of the speaker's grammatical competence (Lust et al., 1996). The researcher can analyze the participants' knowledge of specific aspects of the grammar by modeling sentences that vary only in critical factors with all others held constant.

The critical factors that vary in our experimental design are based on Flynn's findings (1986): our two groups had to repeat a series of complex sentences with adverbial subordinate clauses and pronoun anaphora. The direction of the pronoun anaphora was coherent with the position of the subordinate clause in relation to the main clause. Thus, in postposed clauses the antecedent preceded the pronoun (forward anaphora), and in the preposed clauses the pronoun preceded the antecedent (backward anaphora):

(7) Postposed clause with forward anaphora: The man answered the boss when he installed the television.

(8) Preposed clause with backward anaphora: When he installed the television, the man answered the boss.

Because English is a right-branching language, postposed clauses with forward anaphora (7) are unmarked, and so they are acquired before preposed clauses with backward anaphora (8). This developmental pattern was used to determine the students' level of syntax by computing not only the total number of sentences imitated, but also the type of sentences that each group produced correctly. In line with previous findings (Flynn, 1986), significant differences between (7) and (8) are only expected for the non-CLIL group (equivalent to Flynn's (1986)

intermediate group). If the CLIL group has already acquired the two types of sentences, they will produce a similar number of correct imitations for all of them.

Even though Flynn (1983) did not find an independent effect of anaphora or branching direction on the number of correct imitations, a third type of sentence with preposed subordinate clause and forward anaphora (9) has been included to control whether the direction of the anaphora (backward vs. forward) alone had an effect on the number of correct imitations within left-branching clauses and whether the position of the clause (preposed vs. postposed) had an effect on the production of sentences with forward anaphora:

(9) Preposed clause with forward anaphora: When the doctor received the results, he called the gentleman

The independent variables are the program (CLIL or non-CLIL) X gender with covariates, SES and Grade Point Average (GPA). The dependent variable is the total number of correct imitations. To measure the difference in the number of correct imitations for each type of sentence, we used a generalized mixed model with subject as a random effect and type of sentence, gender, SES, and GPA as fixed effects.

3.2. Proficiency Test

The students' English performance was assessed using the mandatory University Entrance examination. This test is designed to evaluate the minimum level that all 12th-grade students need to achieve at the end of secondary education. Because passing the test contributes to the students' access to higher education, the results of the present study are informative about the potential impact of CLIL on the students' future careers. In addition to learning about the effect of CLIL on the students' English proficiency, we intend to gain further insight into the effect of CLIL on young people's potential to enter a globalized job market.

The independent variables are the program (CLIL or non-CLIL) X gender with covariates, SES, and GPA. The dependent variable is the score obtained in the proficiency test. To check the effect of CLIL participation on the students' performance in each part of the test, we used the score obtained in the different parts of the tests as dependent variables.

3.2. Hypotheses

The first hypothesis of this study is that students in the CLIL group would outperform students in the non-CLIL group in the proficiency test and the EI task. The second hypothesis is that students in the CLIL group would score similarly for the three types of complex sentences in the EI imitation task, given that previous research has shown that their English language is highly developed. In turn, non-CLIL students, who have not attained full English proficiency, are expected to be weaker on complex sentences with preposed clauses and backward anaphora, showing thus some of the intermediate steps in learning that have been documented in the literature. The third hypothesis is that if both the standardized proficiency tests and the EI test measure language knowledge, then the results of the proficiency test and the EI task would be strongly correlated.

4. Method

4.1. Program description

We investigated the achievements of the students in I.E.S. Mariana Pineda, a public high school located in Montequinto, a town near Seville (the main city in Andalusia). The school offers a CLIL program from 1° E.S.O. (7th grade) through 2° de Bachillerato (12th grade). The content that courses teach in the foreign language vary every year:

- 1° E.S.O (7th grade): Music, Natural Sciences, and Social Sciences.
- 2° E.S.O (8th grade): Technology, Music, Natural Sciences and Social Sciences.
- 3° E.S.O (9th grade): Technology, Natural Sciences, and Social Sciences.
- 4° E.S.O (10th grade): Social Sciences, Ethics and Integrated Project.
- 1° Bachillerato (11th grade): Science of Contemporary World, Philosophy and Integrated Project.
- 2° Bachillerato (12th grade): Integrated Project.

All students attended EFL during six years of primary education. In secondary education, the experimental group attended CLIL content classes (CLIL) and EFL, whereas the control group only learned English during the EFL lessons (Table 1).

	1° E.S.O. EFL/CLIL		2° E.S.O. EFL/CLIL		3° E.S.O. EFL/CLIL		4° E.S.O. EFL/CLIL		1° Bac. EFL/CLIL		2° Bac EFL/CLIL		TOTAL
Non-CLIL	4		4		4		4		3		3		22
CLIL	4	8	4	11	4	8	4	6	3	6	3	1	62

Table 1. Number of CLIL and EFL hours that each group receives weekly during secondary school.

4.2. Participants

The participants were 22 Spanish students between the ages of 17 and 18. The CLIL group (n = 11) had been attending a CLIL program for 6 years, although one of the students had only been in the program for 2 years. The non-CLIL group (n = 11) received all content lessons in Spanish and EFL three hours a week. All the parents of underage students and 18-year-old students completed consent forms before testing began. No monetary compensation was given for students' participation in this study.

The differences between groups were controlled with a linguistic and demographic questionnaire. In Spain, the fact that both groups attend the same public high school largely determines their SES. Even so, students provided their parents' occupation and highest academic attainment. SES was obtained from the fathers' occupation and education using the International Socio-Economic Index of Occupational Status (Ganzeboom, De Graaf & Treiman, 1992). Since the students' GPA prior to entering the program could not be retrieved, the grades obtained in the first semester of high school were used as covariates. High school grades usually reflect academic performance better than elementary school grades, which take into account attitudinal factors that are irrelevant to the present study. In addition, at that point, students had only attended three CLIL classes for three months (mid-September to mid-December). Because we did not have pre-intervention scores for English proficiency,

the students completed a survey about their linguistic background, which did not reveal significant differences between the groups.

4.3. Materials

4.3.1. Language Questionnaire

A questionnaire adapted from the Virtual Linguistics Lab Child Multilingualism Questionnaire (Lust & Blume, 2016) was used for gathering linguistic and demographic background information of students. Students provided the age and context of L2 and L3 acquisition, as well as information about their use of the language outside the classroom. Information was gathered about the parents' education and occupation prior to enrollment in the program. Students reported their GPA from the first year of compulsory education.

4.3.2. Elicited Imitation Task

This experimental task was adapted from Flynn (1986) and consisted of a battery of 9 sentences (3 iterations for each type) to specifically examine the learners' knowledge of embedded clauses in English (see appendix I). Participants were asked to repeat the sentences one by one after the experimenter. All the sentences were matched for length (15 syllables). The stimuli were counterbalanced across trials using an online randomizer.

4.3.3. Proficiency Test

The proficiency test was adapted from the reserve English test in the University Entrance Examination of September 2014. The exam was shortened to one hour, so students had to read a text, answer four reading comprehension questions (instead of five), complete 11 Use of English exercises (vocabulary and grammar), and write a text of 100 words (instead of 150 words).

4.4. Procedure

Two teachers in Mariana Pineda high school informed students that they would have the opportunity of participating in a study that would evaluate the effect of the CLIL program on the acquisition of English as an L2. Students that expressed willingness to participate received consent forms. Once the consent forms had been signed, the researcher attended the school to answer specific questions about the procedure. During the same session, the researcher examined students on the vocabulary of the EI task, and asked them to memorize the words they did not know. After a short time interval, a specific computerized link for the proficiency test was assigned to the participants. In the first part of the experiment, participants completed the proficiency test during the Computer Science class. Students were not allowed to consult any extra materials and only questions about the format of the exam were answered. The exam was proctored through collaboration between teachers and researcher.

After an average of three days, students were called individually to do the second part of the experiment. First, students were administered an online questionnaire about demographic information and previous experience with the language. Then they listened to the list of complex sentences in random order and repeated them one

by one. Their answers were recorded with Audacity. The recordings and their transcriptions were coded by researchers trained in language analysis according to standardized procedures.

4.5. Coding

4.5.1. Language Questionnaire

The highest academic qualification attained by both parents was divided into five levels: 1- None/Primary, 2- Secondary/Intermediate professional training, 3- Pre-university/Advanced professional training, 4- Tertiary and 5- Postgraduate. In addition, the occupation of the father was coded using the ISEI scores for Occupation categories (Ganzeboom et al., 1992), which transforms the father's education and occupation into SES. The ISEI score was standardized for the descriptive tables and centered for the statistical analyses. The students reported their GPA from the first year of secondary education on a scale of 0 to 10, and this score was centered for the statistical analyses.

4.5.2. Elicited Imitation Task

In order for an EI response to be scored correct (1 point), the participant had to repeat the stimulus sentence given without any major syntactic or semantic change. Lexical substitutions that did not imply a substantial change in the meaning of the sentence were not considered a semantic error. For example, the substitution of *gentleman* for *man* did not constitute an error, but the substitution of *actor* for *lawyer* did. Incidental changes made by the participant that did not alter the syntactic structure or meaning in ways that are relevant to the focus of this research, such as singular to plural or present tense to past tense, were not scored as incorrect, and neither were mispronunciations. Changes that altered the syntactic structure or meaning of the original stimulus sentences (e.g., repetition of only one clause, alteration of the original anaphora/antecedent relation, change in clause order, or repetition of a lexical item not considered to be a synonym) were scored as incorrect (0 points). Because there were three iterations of each type of sentence, the maximum score students could obtain was 9. The researcher transcribed all the sentences. Reliability was determined by having a native Spanish speaker who was bilingual in English and a native English speaker code all the data. Agreement between coders was 100%.

4.5.2. Proficiency test

The guidelines established for the correction of the University Entrance examination were adapted for this proficiency test. In the reading comprehension section, students could obtain up to 3 points, 1.5 for two multiple-choice questions and 1.5 for two true or false questions. The 11 Use of English questions were worth 4 points. A specific set of guidelines was taken into account for the writing task. The score (up to 3 points) was based on grammatical correction (repeated mistakes were only taken into account once), lexical richness and accuracy, and textual and communicative aspects. The maximum total score in the proficiency test was 10. To ensure scoring reliability, the composition was scored by the researcher and a research assistant. Disagreements were resolved by discussion, and in the event that consensus could not be reached, the two grades were averaged.

5. Results

This chapter presents the results of the statistical analyses conducted for the study. The first section elucidates the students' linguistic background and demographic information. Then the results of the proficiency test, the EI task, and the correlation between them are reported.

Before all the analyses, assumption checks were performed. Normality of residuals was checked by graphical methods (normal q-q plot). A plot of the residuals against the predicted value revealed fairly linear relationships between continuous data. There was no discernable pattern to the Scale Location plots (square root of the standardized residuals vs. fitted values), so the homoscedastic error assumption was not violated. Neither the Cook's D plot nor the Residuals vs. Leverage plot pointed to the presence of influential outliers.

5.1. Demographic and linguistic information

The questionnaire revealed the students' homogeneous background. All of them are native speakers of Spanish who started attending EFL classes (3 hours a week) in the first year of primary education (age 6-7), and 16 students (CLIL = 9 and non-CLIL = 7) took French in secondary education. None of the students had spent more than one week in an English-speaking country.

GROUP	GENDER	Extracurricular Mean (SD)	SES (z-score) Mean (SD)	GPA Mean (SD)
Non-CLIL	Male (<i>n</i> = 8)	0.37 (0.99)	-0.25 (1.12)	6.85 (0.65)
	Female (<i>n</i> = 3)	0.00	0.64 (1.52)	6.54 (0.42)
	Both genders (<i>n</i> = 11)	0.27 (0.86)	0.008 (1.22)	6.77 (0.61)
CLIL	Male (<i>n</i> = 6)	3.5 (3.54)	-0.28 (0.66)	7.17 (0.84)
	Female (<i>n</i> = 5)	1.6 (3.2)	0.36 (8.38)	7.69 (0.82)
	Both genders (<i>n</i> = 11)	2.63 (3.52)	-0.008 (0.78)	7.41 (0.87)

Table 2. Summary of the background information of the students by group and gender.

Students in the CLIL group attended extracurricular English classes for more years than students in the non-CLIL group before entering secondary education, but the results of a t-test did not indicate significant differences between groups ($t(20) = 1.58, p = 0.13$). In addition, parents in the CLIL group had a slightly higher education level (Figures 1 and 2). However, according to the ISEI class scheme, students in the CLIL class did not have significantly higher SES than students in the non-CLIL class, $t(20) = 0.37, p = 1.00$. Although students in the CLIL group had slightly higher GPA than students in the non-CLIL group at the onset of the intervention, the difference was not significant ($t(20) = 1.9, p = 0.70$).

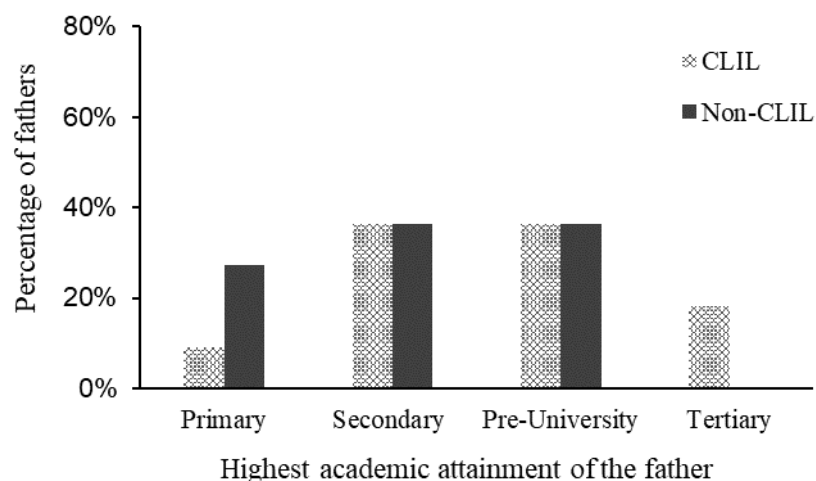


Figure 1. Highest academic achievement of the fathers in the CLIL and non-CLIL groups.

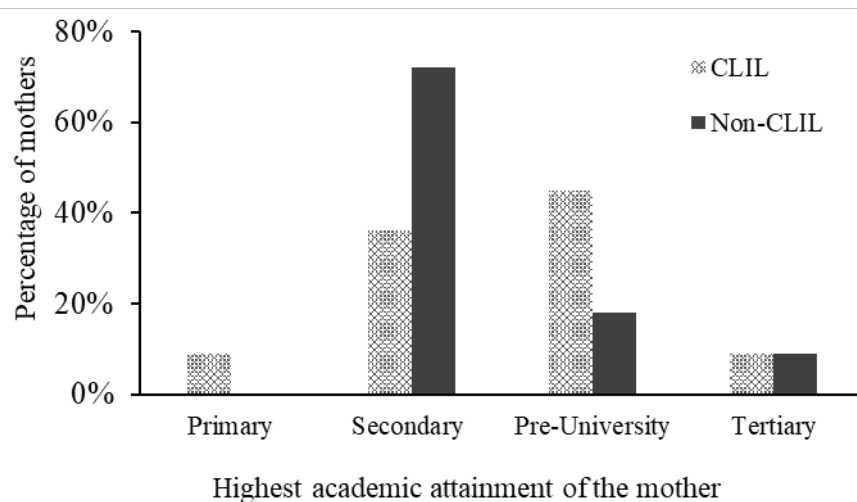


Figure 2. Highest academic achievement of the fathers in the CLIL and non-CLIL groups.

5.2. CLIL effects on syntactic development

In keeping with the design, grammatical language knowledge was tested through an EI task with the experimental design explained above. Students in the CLIL group surpassed students in the non-CLIL group for each type of sentence (Table 3). As predicted, students repeated more sentences with postposed clauses and forward anaphora than sentences with preposed clauses and backward anaphora. Three was the maximum score students could obtain for each type of sentence, and nine the maximum overall score (Table 3).

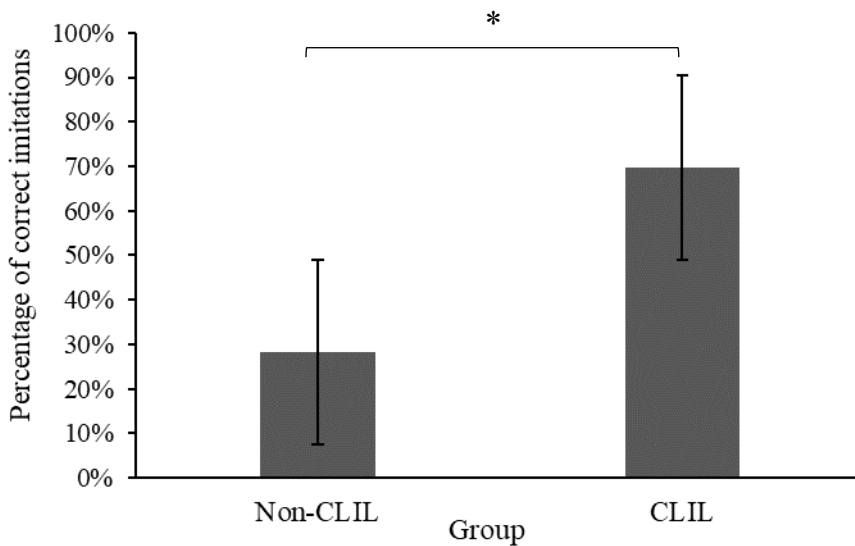
GROUP	Preposed backward Mean (SD)	Preposed forward Mean (SD)	Postposed forward Mean (SD)	Total Mean (SD)
Non-CLIL	0.45 (0.66)	0.91 (0.79)	1.18 (0.94)	2.54 (1.78)
CLIL	2 (1.04)	2.09 (1)	2.18 (0.94)	6.27 (2.6)

Total	1.23 (1.17)	1.5 (1.07)	1.68 (1.06)	4.41 (2.9)
--------------	-------------	------------	-------------	------------

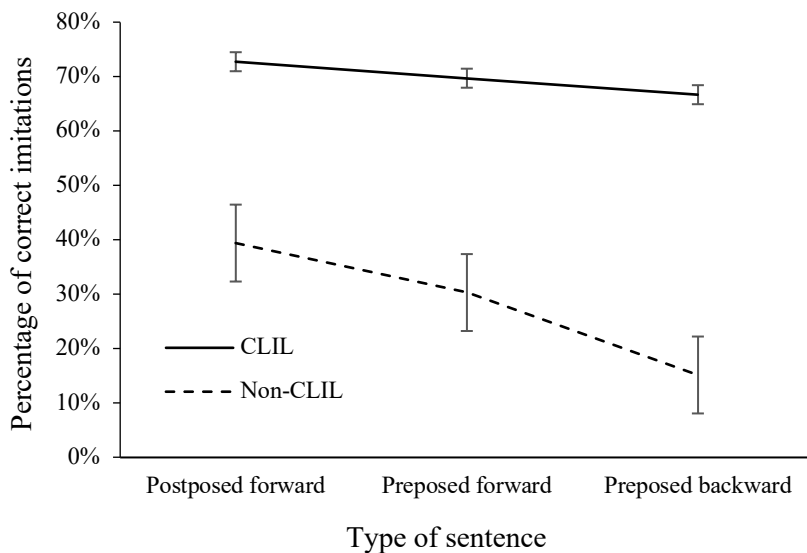
Table 3. Mean score obtained by students of both groups in each type of the EI task and total score.

A generalized Analysis of Covariance (ANCOVA) indicated a significant effect of the intervention on the total score of the EI task ($F(1, 17) = 12.15, p = 0.003$), Fig. 3. However, there was no effect of gender ($F(1, 17) = 0.29, p = 0.6$), GPA ($F(1, 17) = 0, p = 0.98$) or SES ($F(1, 17) = 0.04, p = 0.85$).

Figure 3. Percentage of total sentences correctly imitated by students in the CLIL and non-CLIL groups.



The number of correct imitations for each type of sentence was analyzed using a generalized mixed model where gender, GPA, SES and type of sentence were included as fixed effects, and student ID as a random effect. Overall, the scores of both groups were higher for the sentences that are acquired earlier, i.e. sentences with postposed clauses and forward anaphora in right-branching languages, Fig. 4. A marginal effect of type ($F(2,$



$42) = 2.63, p = 0.08$) and a significant difference between preposed backward and postposed forward sentences ($t(42) = 2.28, p = 0.03$) were found.

Figure 4. Percentage of each type of sentence correctly imitated by the CLIL and the non-CLIL groups.

In addition, even though the intervention by type interaction was not significant ($F(2, 40) = 0.97, p = 0.39$), a pairwise comparison was performed to test the hypothesis that the difference between complex sentences with preposed clauses (backward anaphora) and complex sentences with postposed clauses (forward anaphora) would only be significant for the non-CLIL group because they are at an earlier stage in the development of the language. As predicted, only students in the non-CLIL group differed significantly in the number of correct imitations for the two types of sentence ($t(40) = -2.58, p = 0.04$). The fact that no significant differences were found between the two types of sentences with preposed subordinate clauses ($t(42) = 1.37, p = 0.18$) or the two types of sentences with forward anaphora ($t(42) = 0.91, p = 0.37$), confirms that anaphora direction or clause position alone do not have an effect on the number of correct imitations.

In sum, students in the CLIL group produced significantly more correct imitations in the EI task than their counterparts in the non-CLIL class. In addition, students in the non-CLIL group produced significantly fewer sentences with preposed clauses and backward anaphora than sentences with postposed clauses and forward anaphora. This difference was not observed for students in the CLIL group, which confirms our prediction that CLIL students were able to produce all types of sentences because their English grammar is more advanced.

5.3. CLIL effects on proficiency

GROUP	Reading (max 3) Mean (SD)	Use of English (max 4) Mean (SD)	Writing (max 3) Mean (SD)	Overall (max 10) Mean (SD)
Non-CLIL	1.57 (0.93)	1.27 (0.58)	0.84 (0.55)	3.70 (1.56)
CLIL	2.52 (0.58)	3.05 (0.58)	2.30 (0.53)	8.00 (1.26)
Total	2.05 (0.91)	2.16 (1.06)	1.57 (0.91)	5.85 (2.57)

Table 4. Mean score obtained by students of both groups in each part of the proficiency test and total score

Table 4 shows that students in the CLIL group outscored their peers in the non-CLIL group in all the parts of the proficiency test. A generalized ANCOVA was conducted to determine a statistically significant difference between CLIL and non-CLIL students on the overall score of the proficiency test and scores of every part of the proficiency test including gender, GPA, and SES as covariates. There was a statistically significant main effect of CLIL on the overall score of the proficiency test, $F(1, 17) = 44.28, p < .001$, Fig. 5. Neither gender, GPA nor SES had a significant effect on the proficiency scores (all $ps. < 0.05$).

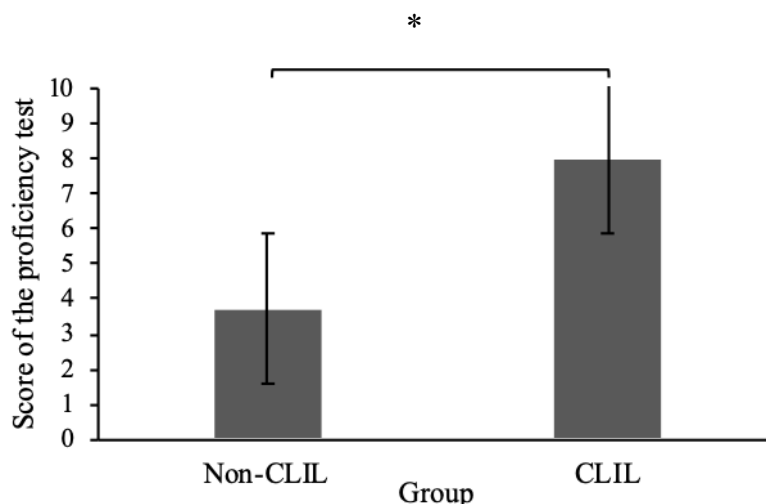


Figure 5. Mean score obtained by students in the CLIL and non-CLIL groups in the proficiency test.

A significant effect of intervention was found for reading comprehension ($F(1, 17) = 7.55, p = 0.01$), Use of English ($F(1, 17) = 42.91, p < 0.001$) and written production ($F(1, 17) = 44.06, p < 0.001$). In sum, the CLIL group scored significantly above the non-CLIL group in the three parts of the test (reading, writing and Use of English).

5.4. Correlation between proficiency and syntactic development

To assess the relationship between the scores obtained by students in both tasks, a Pearson product-moment correlation coefficient was obtained to measure the strength of the linear association between the proficiency scores and the EI scores. There was a strong positive correlation between the results of the proficiency test and the results of the overall EI task for the CLIL group, $r(9) = 0.71, p < 0.01$. However, the correlation was not significant for the non-CLIL students ($r(9) = 0.28, p = 0.39$).

5.5. Overall difference between CLIL and non-CLIL students

The students' responses to the linguistic and demographic questionnaire did not reveal significant differences between groups; the participants were native speakers of Spanish who started learning English at the same age in school. Students did not have significantly different grades in the first semester of high school. There were no significant differences between groups in SES or years in extracurricular English classes prior to enrollment in the program. There was a statistically significant effect of the intervention (CLIL) on the overall score of the proficiency test and the total number of correct imitations (EI task). Students in the CLIL group outscored their counterparts in the non-CLIL group on the total score of the proficiency test and each of its parts (reading comprehension, Use of English and written production). In addition, whereas students in the CLIL group were able to repeat a similar rate of sentences with preposed clauses (backward anaphora) and sentences with postposed clauses (forward anaphora), students in the non-CLIL group were weaker at sentences with preposed clauses (backward anaphora). Collectively, these results imply that the CLIL participation has a positive effect on the students' proficiency and grammatical development. Finally, a strong positive correlation was found between the scores of both tests for the CLIL group, suggesting that both are measuring the students' knowledge of the English language.

6. Discussion

The goal of the present research was to test the hypothesis that the CLIL approach enhances the students' level of English as an L2. As predicted, we have provided evidence that students enrolled in the CLIL group outscore their counterparts in the non-CLIL group both in a proficiency test which measures performance in reading comprehension, Use of English, and written production, and in an EI task that taps into grammatical knowledge more directly. Simultaneously, we have advanced a methodology to assess the language grammar of students enrolled in a CLIL group by designing an EI task based on the acquisition of adverbial subordinate clauses in English.

This is the first study to successfully use the EI task based on a syntactic developmental pattern as an assessment method. Järvinen (2005) used an EI in which CLIL and non-CLIL students had to repeat a set of complex sentences with relative clauses of varying levels of difficulty. Although CLIL groups produced significantly longer and more complex sentences than control groups, the mean score obtained by the two groups of students in each type of sentence did not cohere with the hypothesized difficulty of the sentences. In the present experiment, the constraints of PBD on the acquisition of the L2 syntax have provided a useful pattern to measure the acquisition of syntax by Spanish students. The students in the CLIL group produced a higher total of correct imitations and showed a more advanced knowledge of the English syntax than their peers in the non-CLIL group. It is possible that an intervention by type interaction was not found due to the sample size. However, a pairwise t-test revealed a significant difference between sentences with preposed clauses (backward anaphora) and sentences with postposed clauses (forward anaphora) only for students in the non-CLIL group.

Proficiency tends to be influenced by extra-linguistic factors, such as pedagogical intervention, and so it may vary across different CLIL programs. In turn, an assessment of the grammar with the EI task produces generalizable results about the context-free effect of the CLIL approach on the L2 acquisition. The low level of students in the non-CLIL group could explain the non-significant correlation between the two tasks. Given that on average non-CLIL students did not pass the proficiency test and only repeated 40% of the sentences in the EI task, these tests are likely too advanced to adequately evaluate the English level of these students. Either complemented with a proficiency test or on its own, the EI task can be used to test language knowledge by consulting developmental patterns uncovered by studies on L2 acquisition. Future research could evaluate different aspects of the students' grammar by developing batteries of sentences that adequately measure L2 acquisition. Differences between the L1, the L2, or even the L3 grammar would need to be taken into account in the creation of the stimuli. In sum, assessing the acquisition of a foreign language should become an interdisciplinary endeavor that integrates L2 teaching, linguistics, and experimental psychology to broaden teaching and learning effectiveness.

Results of this experiment have limitations and raise the necessity for further research. Having conducted the study only in one high school necessarily limits the generalizability of the results. Although there is a possibility that the differences are due to specific characteristics of this particular high school, the fact that the regional government has established the same guidelines and provided the same materials for all schools in Andalusia makes our results relevant for the most populated region in the country. Thus, we have shown the context-specific gains of the approach for English proficiency and competence in Andalusia, but future studies should extend this experiment to other CLIL schools located in different areas of the Spanish territory (other cities and towns) with students of different SES.

Additionally, this study shares the shortcomings of any quasi-experimental design. By assuming the absence of additional confounders, we run the risk of ignoring a common cause that is responsible both for the students' decision to enter a CLIL program and the results obtained. L2 proficiency does not only depend on the students' contact with the language (as we measured in the questionnaire), but on other factors such as motivation (Clément, 1980). If motivation had influenced the students' decision to enroll in the CLIL program and their outcomes in the test, it would become a potential confounder in our experiment. An ideal longitudinal study would have allowed us to obtain pre-intervention scores in English proficiency and motivation for L2 learning.

Notwithstanding these caveats, the results of this study have implications for the educational system in Spain. Given the low position of Spain in the European language rankings (TNS Opinion & Social, 2012), we need to find ways of improving the system of foreign language teaching. The study shows the benefits for the CLIL group, but there is cause for concern about the non-CLIL group. At the time of testing, almost none of the students in the non-CLIL group would have passed the English test that is part of the Spanish University entrance examination. The EI task and the experimental design have shown that the difference between groups may be partially attributed to the students' command of English grammar. This research may serve as a wake-up call for policymakers, teachers and researchers to look into the impact of CLIL not only on the students who enroll in the program, but also on the students who remain in non-CLIL classes.

Declaration of conflicting interests

The author(s) declared no potential conflicts of interest with respect to the research, authorship, and/or publication of this article.

Funding

The author(s) received no financial support for the research, authorship, and/or publication of this article.

About the author

Mar Gutiérrez-Ortiz holds a BA in English (2013) and M. Ed. in Teaching English as a Second Language (2015) from the University of Seville. After doing research as a non-degree Ph.D. student in the English Department at Cornell University (2013-2014), she worked with the Cornell Language Acquisition Lab from 2014 to 2016. She earned a Fulbright-funded M.A. in Developmental Psychology from Cornell University in 2016. She co-authored the translation of Iris Murdoch's novel *Nuns and Soldiers*, which was published by Impedimenta in 2019. She is currently working as a High School teacher and pursuing her Ph.D. degree in the Department of English and American Literature at the University of Seville.

Acknowledgements

Thanks, first of all, to my advisor at Cornell University, Prof. Barbara C. Lust, for giving me a chance to

work on this project under her guidance. I must also thank my committee member Prof. Qi Wang for her insightful comments and suggestions. I gratefully acknowledge the effort of teachers and students at I.E.S. Mariana Pineda for facilitating data collection.

References

- Bruton, A. (2011a). Are the differences between CLIL and non-CLIL groups in Andalusia due to CLIL? A reply to Lorenzo, Casal and Moore (2010). *Applied Linguistics*, 32(2), 236–241.
- Bruton, A. (2011b). Is CLIL so beneficial, or just selective? Re-evaluating some of the research. *System*, 39(4), 523–532.
- Bruton, A. (2013). CLIL: Some of the reasons why ... and why not. *System*, 41(3), 587–597.
- Bruton, A. (2015). CLIL: Detail matters in the whole picture. More than a reply to J. Hüttner and U. Smit (2014). *System*, 53, 119–128.
- Chomsky, N. (1980). *Rules and Representations*. New York: Columbia University Press.
- Dalton-Puffer, C. (2008). Outcomes and Processes in Content and Language Integrated Learning (CLIL): Current Research from Europe. In L. V. W. Delanoy (Ed.), *Future Perspectives for English Language Teaching* (pp. 139–157). Heidelberg: Carl Winter.
- Clément, R., C. R., & Smythe, P. C. (1980). Social and individual factors in second language acquisition. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue Canadienne Des Sciences Du Comportement*, 12(4), 293–302.
- Epstein, S. D., Flynn, S., & Martohardjono, G. (1996). Universal Grammar and second language acquisition: The null hypothesis. *Behavioral and Brain Sciences*, 19(4), 746–758.
- Flynn, S. (1983). *A Study of the Effects of Principal Branching Direction in Second Language Acquisition: the Generalization of a Parameter of Universal Grammar from First to Second Language Acquisition*. Cornell University, Ithaca.
- Flynn, S. (1986). Production vs. Comprehension: Differences in Underlying Competences. *Studies in Second Language Acquisition*, 8(2), 135–164.
- Flynn, S., & Espinal, I. (1985). Head-initial/head-final parameter in adult Chinese L2 acquisition of English. *Second Language Research*, 1(2), 93–117.
- Flynn, S., Foley, C., & Vinnitskaya, I. (2004). The Cumulative-Enhancement Model for Language Acquisition: Comparing Adults' and Children's Patterns of Development in First, Second and Third Language Acquisition of Relative Clauses. *International Journal of Multilingualism*, 1(1), 3–16.
- Gaillard, S., & Tremblay, A. (2016). Linguistic Proficiency Assessment in Second Language Acquisition Research: The Elicited Imitation Task. *Language Learning*, 66(2), 419–447.
- Ganzeboom, H. B. G., De Graaf, P. M., & Treiman, D. J. (1992). A standard international socio-economic index of occupational status. *Social Science Research*, 21(1), 1–56.
- Gené-Gil, M., Juan-Garau, M., & Salazar-Noguera, J. (2015). Writing development under CLIL provision. In M. Juan-Garau & J. Salazar-Noguera (Eds.), *Content-based language learning in multilingual educational environments* (pp. 139–161). Berlin: Springer.
- Housen, A., & Kuiken, F. (2009). Complexity, Accuracy, and Fluency in Second Language Acquisition. *Applied Linguistics*, 30(4), 461–473.
- Järvinen, H. M. (2005). *Language Learning in Content Based Instruction*. In A. Housen & M. Pierrard (Eds.), *Investigations in Instructed Second Language Acquisition*. Berlin/Boston: De Gruyter Mouton.
- Jiménez-Catalán, R. M., & Ruiz de Zarobe, Y. (2009). The receptive vocabulary of EFL learners in two instructional contexts: CLIL vs. Non-CLIL. In Y. Ruiz de Zarobe & R. M. Jiménez Catalán (Eds.), *Content and language integrated learning: Evidence from research in Europe*. (pp. 81–92). Bristol: Multilingual Matters.

- Kim, A., Park, A., & Lust, B. (2018). Simultaneous vs. successive bilingualism among preschool-aged children: a study of four-year-old Korean–English bilinguals in the USA. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(2), 164–178.
- Lasagabaster, D. (2008). Foreign Language Competence in Content and Language Integrated. *The Open Applied Linguistics Journal*, 1(1), 30–41.
- Lázaro Ibarrola, A. (2012). Faster and further morphosyntactic development of CLIL vs. EFL Basque-Spanish bilinguals learning English in high-school. *International Journal of English Studies*, 12(1), 79+.
- Lorenzo, F., Casal, S., & Moore, P. (2010). The Effects of Content and Language Integrated Learning in European Education: Key Findings from the Andalusian Bilingual Sections Evaluation Project. *Applied Linguistics*, 31(3), 418–442.
- Lust, B. (1981). Constraints on anaphora in child language: A prediction for a universal. In S. Tavakolian (Ed.), *Language acquisition and linguistic theory* (pp. 74–96). Cambridge, Mass.: M.I.T. Press.
- Lust, B. (2011). Acquisition of Language. In P. Hogan (Ed.), *Cambridge Encyclopedia of the Language Sciences*. (pp. 56–64). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Lust, B. (2012). Tracking universals requires grammatical mapping. In K. K. Grohmann, A. Shelkova & D. Zoumpalidis (Eds.), *Linguists of Tomorrow: Selected Papers from the 1st Cyprus Postgraduate Student Conference in Theoretical and Applied Linguistics* (pp. 105–130). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Lust, B., Bhatia, T., Gair, J., Sharma, V., & Khare, J. (1995). Children’s acquisition of Hindi anaphora: A parameter-setting paradox. In V. Ghambir (Ed.), *Teaching and acquisition of South Asian languages* (pp. 172–189). Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Lust, B., Flynn, S., & Foley, C. (1996). What Children Know about What They Say: Elicited Imitation as a Research Method for Assessing Children’s Syntax. In D. McDaniel, C. McKee, & H. Smith Cairns (Eds.), *Methods for Assessing Children’s Syntax* (pp. 55–76). Cambridge, Mass.: M.I.T. Press.
- Lust, B. and Blume, M. (2016). *Research Methods in Language Acquisition: Principles, Procedures, and Practices*. Berlin/Boston: De Gruyter, Inc.
- Martínez Adrián, M., & Gutiérrez Mangado, J. (2009). The acquisition of English syntax by CLIL learners in the Basque Country. In Y. Ruiz de Zarobe & R. M. Jiménez-Catalán (Eds.), *Content and language integrated learning: Evidence from research in Europe* (pp. 176–196). Bristol: Multilingual Matters.
- Moreno Espinosa, S. (2009). Young learners’ L2 word association responses in two different learning contexts. In Y. Ruiz de Zarobe & R. M. Jiménez Catalán (Eds.), *Content and language integrated learning: Evidence from research in Europe* (pp. 93–111). Bristol/Tonawanda/Ontario: Multilingual Matters.
- Navés, T. (2011). How promising are the results of integrating content and language for EFL writing and overall EFL proficiency? In Y. Ruiz de Zarobe, J. M. Sierra, & J. M. Gallardo del Puerto (Eds.), *Content and foreign language integrated learning: Contributions to multilingualism in European contexts* (pp. 155–186). Bern: Peter Lang.
- Navés, T., & Victori, M. (2010). CLIL in Catalonia: an overview of research studies. In D. Lasagabaster & Y. Ruiz de Zarobe (Eds.), *CLIL in Spain: Implementation, results and teacher training* (pp. 30–54). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Pérez Cañado, M. L. (2016). From the CLIL craze to the CLIL conundrum: Addressing the current CLIL controversy. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 9(1), 9–31.
- Pérez Cañado, M.L. (2018) ‘CLIL and Educational Level: A Longitudinal Study on the Impact of CLIL on Language Outcomes. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, 29, 51–70.
- Pérez-Vidal, C., & Roquet, H. (2015). CLIL in context: Profiling language abilities. In M. Juan-Garau & J. Salazar-Noguera (Eds.), *Content-based language learning in multilingual educational environments* (pp. 237–255). Berlin: Springer.
- Prieto-Arranz, J. I., Rallo Fabra, L., Calafat-Ripoll, C., & Cattrain-González, M. (2015). Testing progress on receptive skills in CLIL and non-CLIL contexts. In M. Juan-Garau & J. Salazar-Noguera (Eds.), *Content-based language learning in multilingual educational environments* (pp. 123–137). Berlin: Springer.
- Ruiz de Zarobe, Y. (2008). CLIL and Foreign Language Learning: A Longitudinal Study in the Basque Country. *International CLIL Research Journal*, 1(1), 60–73.

- Ruiz de Zarobe, Y. (2010). Written production and CLIL: An empirical study. In C. Dalton-Puffer, T. Nikula, & U. Smit (Eds.), *Language use and language learning in CLIL classrooms* (pp. 191–209). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Ruiz de Zarobe Y. (2015) The Effects of Implementing CLIL in Education. In: Juan-Garau M., Salazar-Noguera J. (Eds), *Content-based Language Learning in Multilingual Educational Environments* (pp. 51-68). Berlin: Springer.
- Ruiz de Zarobe, Y., & Zenotz, V. (2012). Estrategias de lectura en CLIL. Presented at the International Symposium on Practical Approaches in CLIL, Pamplona, Spain.
- Ruiz de Zarobe, Y., & Zenotz, V. (2015). Reading strategies and CLIL: the effect of training in formal instruction. *The Language Learning Journal*, 43(3), 319–333.
- TNS Opinion & Social (2012). Europeans and their Languages. Special Eurobarometer 386. European Commission.
- Villarreal, I., & García Mayo, M. P. (2009). Tense and agreement morphology in the interlanguage of Basque/Spanish Bilinguals. In Y. Ruiz de Zarobe & R. M. Jiménez Catalán (Eds.), *Content and language integrated learning: Evidence from research in Europe* (pp. 157–175). Bristol: Multilingual Matters.

APPENDIX I

Elicited Imitation task

Preposed/backward anaphora:

When he entered the office, the professor questioned the man.

(1) When he delivered the message, the man questioned the lawyer.

When he prepared the breakfast, the doctor called the professor.

Preposed/forward anaphora:

When the doctor received the results, he called the gentleman.

(2) When the lawyer delivered the plans, he answered the worker.

When the professor opened the package, he answered the man.

Postposed/forward anaphora:

The man answered the boss when he installed the television.

(3) The mayor questioned the president when he entered the room.

The man introduced the actor when he delivered the plans.



Zerrillo, Philip. (2019). *The Case for Cases. Teaching with Cases. How to Teach Using the Case Method*. Singapore: World Scientific. ISBN: 9789813273344. 94 pp.

Ana Almagro Esteban¹ ·  <https://orcid.org/0000-0002-7786-9252>

Universidad de Jaén

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, edificio D2. Paraje Las Lagunillas s/n 23071 Jaén.

Manual breve -aunque de vasta y sutil riqueza-, de lectura fácil y con un enfoque eminentemente práctico; al tiempo que radicalmente diferente, innovador en muchos casos y de suma utilidad. Este enfoque lo distingue de materiales clásicos en el campo, así como de las distintas novedades editoriales entre las que se encuentra. Su carácter diferenciador e innovador y su utilidad se sustentan en su practicidad que, a su vez, se fundamenta en una triple vertiente. De una parte, es un relato derivado de la experiencia de un experto en la aplicación del Método del Caso, que no persigue sino hacer llegar a un amplio espectro de profesores, recién iniciados y no tan noveles, la esencia de este método desde un punto de vista funcional. De otra, es un “collage” de consejos en distintas esferas, que esbozaremos a grandes rasgos. Y, finalmente, se centra en la preparación y aplicación del Método del Caso.

En los agradecimientos del manual ya se deja ver la sencillez de su autor, sencillez que suele ser sinónimo de conocimiento y experticia, además de generosidad. Esta es fácilmente constatable en cada una de sus líneas, que brindan un “goteo” incesante de consejos y apreciaciones exquisitas que difícilmente se descubren en la inagotable literatura en el campo.

Así, en el prólogo se delimita tanto el perfil del destinatario, esto es, “those that come to work each day and inspire the next generation of learners”, como el principal cometido de este manual, encontrar nuestro propio estilo, el mejor para nuestros alumnos y el material más idóneo. Destaca también la introducción, que se estructura en 4 ejes:

- (1) A partir de la pregunta de por qué utilizar el Método del Caso, se listan los atributos distintivos del mismo (realidad, relevancia, aprendizaje activo, conexión con las destrezas de identificación y resolución de problemas y la toma de decisiones y, por último, concienciación de los riesgos éticos de las decisiones). Entre todos estos atributos destaca su visión con respecto al último de ellos, la potenciación de la destreza comunicativa de las presentaciones -una de las grandes fortalezas de este método, aunque esta destreza había sido denostada durante mucho tiempo-. En esta línea, cabe destacar que la comunicación verbal y, por extensión, las presentaciones orales como exponente de la clara articulación de lo que comunicamos ocupan un lugar de privilegio desde la era Obama (Eaton, 2010, p. 13), aspecto en el que Zerrillo pone el dedo en la llaga.
- (2) La apreciación personal del autor con respecto a este método y de la que como “un botón de muestra” sobresale tanto la correlación entre el Método del Caso y el consabido “can-do spirit” como la consecución de compartir y progresar, como evidencian sus palabras “the case method [...] helps our students to feel confident in sharing and stepping up” (p. 5).
- (3) Una pregunta es de nuevo la vía para delimitar los riesgos de este método.
- (4) Y, por último, la identificación, según este autor, de las tres Ps del Método, *Plan, Prepare, Perform*, que son la clave

¹ **Corresponding author** · Email: aalmagro@ujaen.es



tanto para la inmersión exitosa de profesores y alumnos en el Método del Caso como para la consecución final de una carrera prometedora del alumno. Asimismo, es el momento oportuno de llamar la atención sobre un recurso recurrente de este manual a partir de cuadros de texto denominados “boxes”, que destacan experiencias reales de otros expertos en el Método del Caso en distintas esferas.

Aparte de las secciones señaladas, la esencia del manual se concentra en 4 capítulos dedicados a la preparación del Método del Caso principalmente y, de forma menos extensa, a su aplicación. Así, la segunda de las dos Ps, *Preparation*, se despliega en la preparación en sí misma, la del alumno y la del profesor, correspondiéndose cada una de estas variables con los capítulos 2, 3 y 4 en cada caso.

El primero de ellos aborda cómo comenzar, siendo clave la esclarecedora apreciación de que cada profesor ha de identificar su propio estilo. Para ello resulta clave conocer a la audiencia (edad, género, experiencia, nivel de competencia en la lengua en la que se desarrolla la instrucción, los aspectos culturales y la actualidad de los temas propuestos), aspectos todos ellos que facilitan la elección de los casos prácticos. Esta elección es el punto neurálgico del capítulo, que se sustenta en diez criterios clave escrupulosamente desarrollados. Así, los mejores casos prácticos son aquellos que:

- (1) Se corresponden con el currículum.
- (2) Coinciden con los objetivos de aprendizaje.
- (3) Son de naturaleza no multidimensional -“don’t include the kitchen sink” (p. 20), como el propio autor señala-.
- (4) Facilitan que el profesor sea el experto.
- (5) Incluyen observaciones didácticas.
- (6) Potencian que se escuche y se haga un diagnóstico del aula.
- (7) Son fáciles de aplicar y se adaptan al estilo del profesor.
- (8) Son adecuados para el nivel del alumno, aspecto que determinará la extensión, complejidad y la profundidad del caso práctico.
- (9) Son interesantes y relevantes.
- (10) Forman un todo con la institución, el plan de estudios y el grado -lo que se ejemplifica a partir de la expresión ‘as “no man is an island”’- (p. 28).

Así, se inicia el capítulo 3, dedicado a la preparación del alumno. Lo que sucede en el aula es equiparable, desde nuestro punto de vista, a la relación que se debe establecer entre las partes intervinientes en una negociación, esto es, “a win-win relation”. Zerrillo, de otra parte, compara lo que acontece en el aula con una sinfonía que favorece algo esencial según sus palabras: “the deep peer-to-peer participation” (p. 34). Para ello, por una parte, el alumno debe conocer “las reglas del juego”:

- (1) Los beneficios de la preparación y las penalizaciones por la falta de esta.
- (2) Lo que se considera participación aceptable y no aceptable.
- (3) Los criterios de evaluación.
- (4) Lo que no deben hacer en ningún caso.
- (5) La correlación existente entre preparación y aprendizaje.
- (6) El papel de la evaluación continua.
- (7) Y, por último, las pautas de cómo prepararse.

Y, por otra parte, se recomienda proporcionar al alumno un modelo del género de escritura en cuestión cuando el caso práctico contemple una tarea escrita, sección en la que el autor ofrece orientación acerca de los errores típicos que se cometen en este tipo de actividad. Finalmente, la preparación del alumno se sustenta al mismo tiempo en cuestiones distintivas implícitas en cada caso práctico y cada día dedicado al mismo, como son: decidir las preguntas que ayudan al alumno a prepararse para sesiones de estas características, el material adicional, el papel que el alumno va a asumir en el caso práctico, si se ha de recabar información de distintos actores del caso práctico y, para concluir, si se va a indicar o no qué alumnos van a responder a qué cuestiones en concreto.

La preparación del alumno se completa con la del profesor -que se describe como “rewarding and tough” (p. 51)-, contenidos que se introducen en el capítulo 4 y que son seminales en este manual. Así, inicialmente, hay una primera “parada” que equipa con reflexiones de primera necesidad: concebir la finalidad del caso práctico en cuestión y su conexión con los objetivos de aprendizaje, determinar su duración, delimitar la pregunta inicial, planificar cómo se van a utilizar las tecnologías y el papel de las mismas en el desarrollo del caso práctico, decidir cómo se va a concluir -el alumno espera conocer lo que debería haber aprendido y lo que ahora es capaz de hacer-, delimitar lo que ha aportado el caso práctico con respecto a los contenidos previamente introducidos y la progresión del currículum, clarificar la organización de los contenidos centrales del caso, determinar qué se va a revelar y qué no, cuantificar cuánto vamos a escuchar y a hablar y hacer uso de un archivo que recoja la evolución de nuestra visión del caso; reflexiones que, una vez introducidas, se desarrollan de forma detallada.

Y, así, de entre los contenidos de este capítulo, especial atención merecen cuestiones como el papel de la pregunta inicial del caso práctico -que se puede concebir como “recompensa” (favorecer que el alumno participe es la antesala de conseguir interesarlo), “castigo” o “barómetro” de la preparación del alumno-; la planificación del uso de la pizarra (la parte central para cuestiones clave, cálculos a ambos lados mejor que de arriba abajo, las conclusiones todas juntas a un lado u otro, entre otras muchas observaciones de suma relevancia); la metáfora del bosque y el claro en el bosque utilizada para ejemplificar las conclusiones que se deben esclarecer al alumno “it is a good idea to stop in the clearing and look back at the forest. Tell the students what they learned, how well they did on the path, and that now this part of the journey is complete, prepare them for the forest or hill that lies ahead” (p. 67); y lo que Zerrillo denomina las historias “post mortem”, que funcionan como epílogo del caso y que son fruto de la documentación que se va archivando durante el desarrollo del mismo.

Llegados a este punto, la aplicación del Método del Caso y la tercera de las Ps, Performance, se abre hueco en el manual, contenidos que se corresponden con el capítulo 5. Según Zerrillo, cómo hacer uso de este método depende del estilo del profesor (taskmaster, cheerleader, conductor, facilitator, friendly mentor) (p. 89) y de aquello con lo que se siente cómodo, posición que suscribimos. Asimismo, se destaca que la forma en que se hace uso del Método del Caso depende, en gran medida, del tema del caso práctico, del número de alumnos y de su formación. No obstante, hay unas reglas de oro que se deben considerar: el profesor es el dueño de la clase - “Recognizing that you have the power to shape it is the first step in properly delivering” (p. 82)-es quien lleva la batuta, podríamos decir; no entrar en pánico -incluso si no se tiene una respuesta-; ser humano en el sentido de ser parte de lo que contamos; relacionar los casos prácticos con la vida de los alumnos; vigilar el ritmo de lo que hacemos; y, por último, ser flexibles. Al tiempo, estas reglas se completan con varios consejos de cómo hacer frente a ciertos problemas que pueden surgir en el aula (alumnos poco educados, los habladores, entre otras cuestiones)

Y, por último, el capítulo 6 -el más breve de todos ellos- introduce las conclusiones, cerrando el manual con un esquema de las variables que se deben considerar en la elaboración de un caso práctico. Así, ante las innumerables fortalezas de este manual, cabría considerar algunas cuestiones que contribuirían a subsanar un aspecto de carácter menor. Y nos referimos principal y exclusivamente a la nomenclatura de los epígrafes, que resulta difícil de seguir teniendo en cuenta el gran número de consejos que nos brinda, cuestión que, al mismo tiempo, evitaría la repetición de ciertos contenidos.

Centrándonos en trabajos previos en el campo, cabe subrayar que el manual que nos ocupa se distingue de todos ellos por su enfoque esencialmente práctico y resulta equiparable, en cierta medida, al extenso artículo de Golich (2000) “The ABCs of case teaching”. Trabajo este de carácter académico que destaca por su exhaustividad, carácter integral y claridad. Recorre esta metodología desde las variables “*The What*” -¿qué es un caso, el Método

del Caso, qué hace el profesor que hace uso de este método?-, “The Why” -¿por qué utilizarlo?; y “The How?” -¿cómo preparase? Aquí se distinguen tres cuestiones claves: la esencia -hacer corresponder esta metodología con los resultados de aprendizaje y cómo seleccionar el caso práctico-, el proceso -distinción de las fases o “mapeo”, las preguntas, escucha activa, validación de la participación del alumno y el uso de la pizarra- y el repaso o *debriefing*. Finalmente, estas variables se completan con un ejemplo de cómo preparar un caso práctico. Y, así, el manual de Zerrillo es la versión “en directo”, esto es, la experiencia a pie de aula del trabajo de Golich. Esta experiencia se amplía y refrenda con la opinión en estilo directo de otros profesores de renombre que aplican el Método del Caso en distintas universidades internacionales.

Por todo ello, *The Case for Cases. Teaching with Cases. How to Teach Using the Case Method* abre una estela singular y enormemente enriquecedora que lo diferencia de otros manuales y que debería tomar una posición de privilegio como “mano derecha” en nuestra preparación para aplicar el Método del Caso.

Declaration of conflicting interests

The author(s) declared no potential conflicts of interest with respect to the research, authorship, and/or publication of this article.

Funding

The author(s) received no financial support for the research, authorship, and/or publication of this article.

About the author

Ana Almagro Esteban es Profesora Titular de la Universidad de Jaén, cuyas principales líneas de investigación y publicaciones se centran en Inglés para Fines Específicos, en las variedades de Inglés para los Negocios, Inglés para Turismo e Inglés para Arqueología y con especial atención al análisis de necesidades, el análisis y la evaluación de materiales didácticos y el Método del Caso.

Referencias bibliográficas

- Eaton, S. E. 2010. *Global Trends in Language Learning in the 21st Century*. Calgary: Onate Press.
- Golich, V. L. 2000. “The ABCs of Case Teaching”. *International Studies Perspectives*, 1: 11-29.
- Lima, M. y T. Fabiani. 2014. *Teaching with Cases. A Framework Based Approach*. London: Amazon.
- Stanley, T. 2019. *Case Studies and Case-Based Learning. Inquiry and Authentic Learning that Encourages 21st-Century Skills*. Waco: Proofrock Press Inc.
- Zerrillo, P. 2019. *The Case for Cases. Teaching with Cases. How to Teach Using the Case Method*. Singapore: World Scientific.