

ISSN 2007-7319

VERBUM ET LINGUA

DIDÁCTICA
LENGUA Y
CULTURA

REVISTA ELECTRÓNICA

DEPARTAMENTO DE LENGUAS MODERNAS



UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

ENERO/JUNIO 2019

AÑO 7, NÚMERO

13



Verbum et Lingua, Año 7,
No. 13, enero-junio 2019, es una
publicación semestral editada por
la Universidad de Guadalajara,
a través del Departamento de
Lenguas Modernas por la División
de Estudios Históricos y Humanos
del CUCSH; Guanajuato No. 1045,
Col. Alcalde Barranquitas, planta
baja, C.P. 44260. Guadalajara,
Jalisco, México, tel. (33) 38 19 33
00 ext. 23351, 23364 y 23555,
<http://www.verbumetlingua.cucsh.>

udg.mx, verbum.udg@gmail.com.
Editor responsable: Humberto
Márquez Estrada. Reservas de
Derechos al uso exclusivo 04-2013-
081214035300- 203, ISSN: 2007-
7319, otorgados por el Instituto
Nacional de Derechos de Autor.
Responsable de la última
actualización de este número:

Departamento de Lenguas
Modernas, CUCSH; Carlos Solís
Becerra. Fecha de la última
modificación: 28 de junio de 2019,
con tiraje de un ejemplar.

Las opiniones expresadas por los
autores no necesariamente reflejan
la postura del editor de la publicación.

Queda estrictamente prohibida
la reproducción total o parcial de
los contenidos e imágenes de la
publicación sin previa autorización de
la Universidad de Guadalajara.

Rector general

Dr. Miguel Ángel

Navarro Navarro

Vicerrector ejecutivo

Dra. Carmen

Rodríguez Armenta

Secretario general

Mtro. José Alfredo

Peña Ramos

VERBUM ET LINGUA

Dirección colegiada

Sara Quintero Ramírez

Gerrard Edwin Mugford Fowler

Olivia C. Díaz Pérez

Editor responsable

Humberto Márquez Estrada

Secretario técnico

Carlos Solís Becerra

Consejo editorial

María Luisa Arias Moreno

Olivia C. Díaz Pérez

Salomé Gómez Pérez

Elisa Mai

Humberto Márquez Estrada

Dora Meléndez Vizcarra

Gerrard Edwin Mugford Fowler

Sara Quintero Ramírez

Norberto Ramírez Barba

Margarita Ramos Godínez

Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades

Rector

Dr. Héctor Raúl Solís Gadea

Secretaría académica

Dra. María Guadalupe

Moreno González

Secretaría administrativa

Mtra. Karla Alejandrina

Planter Pérez

Consejo Asesor

Dr. Gerardo Gutiérrez Cham

Universidad de Guadalajara

Dr. Michael Dobstadt

Universidad Técnica de Dresde

Dr. Peter Ecke

Universidad de Arizona

Prof. Dr. Christian Fandrych

Universidad de Leipzig

Dra. Beatriz Granda

Universidad Nacional

Autónoma de México

Dra. María Magdalena

Hernández Alarcón

Universidad Veracruzana

Dr. Mario López Barrios

Universidad de Córdoba,

Argentina

Dra. Yolanda López Franco

Universidad Nacional

Autónoma de México

Dr. Leonel Ruiz Miyares

Centro de Lingüística Aplicada

de Santiago de Cuba

Dra. Haydée Silva

Universidad Nacional

Autónoma de México

Director de la División
de Estudios Históricos y
Humanos

Dr. David Carbajal López
Jefa del Departamento de

Lenguas Modernas
Dra. Salomé Gómez Pérez

Dra. Karen Pupp Spinassé

Universidade Federal do

Rio Grande do Sul

Prof. Dr. Erwin Tschirner

Universidad de Leipzig

Dr. Alfredo Urzúa

Universidad Estatal de California

en San Diego

Dr. Dominique de Voghel Lemercier

Universidad Autónoma del

Estado de Morelos

Dra. Rosa H. Yáñez Rosales

Universidad de Guadalajara

Dra. Katharina Niemeyer

Universidad de Colonia

Dr. Eduardo Patricio Velázquez

Patíño

Universidad Autónoma de

Querétaro

Dr. Adam Borch

Abo Akademie

Dr. Rafael Jiménez Cataño

Universidad de la Santa Cruz

Dr. Rolf G. Renner

Universidad de Friburgo

Dra. Carlotta von Maltzan

Universidad de Stellenbosch

VERBUM ET LINGUA

ÍNDICE

Ensayos

- María Victoria Soulé
De la narrativa oral a la escrita:
análisis del proceso de
monitorización en el uso
de la morfología verbal por
aprendientes de ELE **6**
- Reynaldo Radillo Enríquez
Configuraciones tonales del
español tapatío **23**
- Luis Antonio Balderas Ruiz
Exploring the Development of
Linguistic Competence: English
Learning as a Foreign Language **48**
- Hugo Trejo González
Recursos digitales para la
integración de la colaboración en
clase de lengua extranjera **67**

VERBUM ET LINGUA

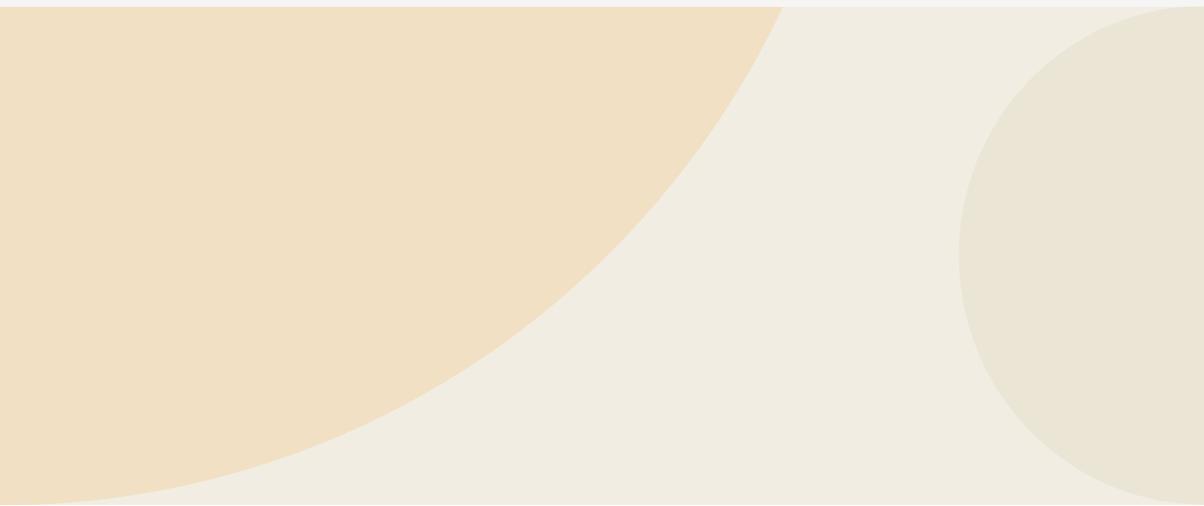
REVISTA ELECTRÓNICA DEPARTAMENTO DE LENGUAS MODERNAS UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA / AÑO 7 NÚMERO 13 / ENERO - JUNIO 2019

Nallely Garza Rodríguez
Mariana Carreón Zúñiga
María Guadalupe Pedraza Vázquez
Exploring Foreign Language
Anxiety through English Foreign
Language learners' perceptions **94**

Lizette Rivera Lima
Sabrina Nigra
Formación y certificación del
docente nativo y no nativo de
italiano en México **113**

Gilda Waldman M.
Memoria y literatura: el pasado
que no pasa. Resonancias de la
dictadura en tres generaciones
de escritores chilenos
contemporáneos **131**

ENSAYOS



De la narrativa oral a la escrita: análisis del proceso de monitorización en el uso de la morfología verbal por aprendientes de ELE

From oral to written narratives: Analysing the monitoring process in the use of verbal morphology of Spanish learners

RESUMEN: En las últimas décadas el proceso de adquisición de la temporalidad verbal ha recibido la atención de numerosas investigaciones. La mayoría de estos estudios se ha centrado en los diferentes estadios por los que pasan los aprendientes a partir del análisis de su producción ya sea oral o escrita, pero no se detienen a analizar aquellos contextos en los que el alumno es capaz de reflexionar sobre lo que considera un uso correcto de la morfología verbal. El presente trabajo indaga sobre este fenómeno comparando las secuencias de desarrollo de este aspecto gramatical en 120 textos narrativos (60 orales y 60 escritos) de estudiantes de ELE surcoreanos. Los resultados obtenidos revelan la existencia de unas etapas con características específicas en los contextos narrativos en los que los aprendientes son capaces de monitorizar su producción.

PALABRAS CLAVE: Textos narrativos, monitorización, temporalidad verbal, español como lengua extranjera.

ABSTRACT: In the last decades the acquisition of verbal temporality has received the attention of numerous studies. Most of these have focused on the different stages through which the learners pass by when analysing their production, whether oral or written. However, little attention has been given to contexts where the learners reflect on what they consider an accurate use of verbal morphology. The present study explores this phenomenon by comparing the developmental sequences of this grammatical aspect in 120 narrative texts (60 oral and 60 written) of South Korean learners of Spanish as a foreign language. The results reveal the existence of stages with specific characteristics in the narrative contexts where the learners are able to monitor their production.

KEY WORDS: Narrative texts, monitor, verbal temporality, Spanish as a foreign language.

María Victoria Soulé

Cyprus University of Technology

mariavictoria.soule@cut.ac.cy

maria.victoria.soule@gmail.com

Recibido: 11/04/2018

Aceptado: 30/06/2018

VERBUM ET LINGUA

NÚM. 13

ENERO / JUNIO 2019

ISSN 2007-7319

Introducción

La complejidad que encierra el dominio del sistema verbal español para los aprendientes de español como lengua extranjera (ELE) ha sido abordada desde numerosas perspectivas. Entre ellas se suele recurrir a la explicación que proporciona la distancia existente entre la lengua materna y la lengua meta, tal como se ha argumentado en los recientes estudios empíricos que recoge Ainciburu (2017) donde se examinan diferentes aspectos del sistema verbal español que generan dificultad para su aprendizaje.

Asimismo, ocupan un lugar destacado las investigaciones dedicadas al análisis de las secuencias de desarrollo que llevan a la adquisición de las formas verbales del modo indicativo (Fernández, 1997), así como la interacción de estas formas tanto con el aspecto gramatical como con el léxico (Andersen, 1991; Salaberry, 2003), junto con la influencia de la estructura narrativa en la distribución de dicha morfología (Liskin-Gasparro, 2000; López Ortega, 2000; Salaberry, 2011; Domínguez et al., 2013).

Otro factor fundamental que afecta el proceso de adquisición de la temporalidad es la instrucción a la que queda expuesto el aprendiente (Tracy-Ventura, 2008). Se han defendido diversas propuestas didácticas pasando por los enfoques cognitivos (Castañeda Castro, 2006), los discursivos (Granda, 2008) y los espaciales (Ruiz Campillo, 2017). Y se ha argumentado que la superposición de estas propuestas, así como también la multiplicidad de interpretaciones del paradigma verbal que se proyectan en el aula, no siempre resultan beneficiosas para el aprendizaje del elemento gramatical objeto de este trabajo (Soulé, 2017).

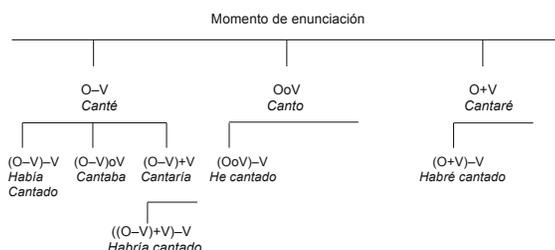
Estudios como los mencionados exponen sus conclusiones a partir de los resultados obtenidos en el uso de la morfología verbal en contextos determinados, ya sea a nivel sintáctico o discursivo, analizando tanto la producción oral como la escrita, pero sin llegar a establecer una comparación de los problemas específicos que atañen a una y otra producción. Esto nos ha llevado a plantearnos la necesidad de investigar este fenómeno atendiendo a la expresión de la temporalidad verbal a través de la monitorización que puede llegar a realizar el aprendiente de su propia producción. Para ello, examinaremos la interconexión existente en el uso de la morfología verbal en textos narrativos orales y escritos de estudiantes universitarios de ELE surcoreanos. Creemos que los datos aportados servirán a profesores y diseñadores de currículo para elaborar materiales didácticos que tengan en cuenta las necesidades lingüísticas del alumnado, especialmente en lo que concierne a la planificación de actividades orientadas a promover la adquisición de la temporalidad verbal atendiendo a las diferentes destrezas lingüísticas.

Consideraciones teóricas

En el análisis del funcionamiento del paradigma verbal español se han tenido en cuenta, a lo largo de la historia, diferentes factores. Entre ellos, destaca el carácter déictico del tiempo verbal, postura defendida por la escuela funcionalista española (Rojo, 1974, 1990; Rojo y Veiga, 1999; Veiga, 2008) cuyos postulados encuentran su origen en la obra de Bello (1841). Siguiendo esta propuesta, Gutiérrez Araus (1998) elabora un modelo analítico basado en la distribución de las formas verbales a nivel

Figura 1

Clasificación de las formas verbales del modo indicativo según el sistema vectorial de Rojo (1974)



discursivo junto con la información aspectual contenida en el lexema verbal. Revisaremos estas propuestas que luego pasaremos a aplicar a nuestro corpus.

El verbo y la deixis temporal

La aproximación al sistema verbal español llevada a cabo por Bello (1841) se basa en una descripción de las formas verbales en función de su valor deíctico. El análisis propuesto por este gramático consiste en una caracterización en la que el centro de la organización verbal es el momento de enunciación: "momento en que se habla" (1841, § 28). Y es a partir de este "momento en que se habla" sobre el cual Bello organiza el sistema verbal desde tres conceptos básicos: anterioridad, coexistencia y posterioridad. De modo similar, Rojo (1974, 1990) y sus aportaciones junto a Veiga (Rojo y Veiga, 1999; Veiga, 2008) defiende una interpretación de las formas verbales atendiendo a la relación que establecen con el origen.¹ Para ello, los autores emplean un

¹ En una primera definición Rojo señala que: "El origen es el punto cero, móvil, cambiante en cada situación lingüística y que suele coincidir con el momento del habla" (1974: 89). Sin embargo, en la

sistema vectorial con el que representan el funcionamiento del paradigma verbal donde las relaciones temporales se contemplan como vectores (V), los cuales, con respecto al origen (O) o con respecto a otra referencia relacionada a su vez con el origen, establecen relaciones de anterioridad (-V), simultaneidad (oV) o posterioridad (+V). En la Figura 1² representamos las formas verbales según las fórmulas vectoriales propuestas por Rojo.

Tiempo y planos de la enunciación

El modelo temporalista que hemos revisado ofrece un análisis del comportamiento de las formas verbales a nivel oracional,

ampliación de su teoría, lleva a cabo una precisión al afirmar que "la identificación del punto origen con el momento en que se produce el acto verbal no siempre resulta aceptable" (1999: 2889). En efecto, el desplazamiento del origen en función del cual se orientan temporalmente los procesos verbales puede producirse en varias situaciones, como por ejemplo en las producciones epistolares en las que el "ahora" del emisor conforma el pasado del receptor y el presente de este es el futuro del emisor.

² Adaptamos el esquema propuesto por Brucart (2003: 198) para la elaboración de esta figura.

pero desatiende las funciones que desarrollan dichas formas a nivel supra-oracional donde tiene lugar el discurso o el uso de las formas lingüísticas con determinadas intenciones comunicativas. Es precisamente este nivel discursivo el que nos permite analizar las producciones de aprendientes de ELE y señalar las dificultades a las que estos se enfrentan a la hora de utilizar la lengua para narrar eventos pasados.

En los estudios sobre la distribución de las formas verbales del español en el discurso destacamos los sucesivos trabajos de Gutiérrez Araus (1995, 1998, 2000) para quien las unidades del sistema verbal pueden organizarse a partir de la categoría de perspectiva discursiva. Como señala la autora, “esta categoría hace referencia a cómo emplea el hablante las diversas formas verbales en relación con los diferentes momentos y tipos de la comunicación” (2000: 223) por lo que el uso de los tiempos verbales queda asociado con la relación que establecen con el tipo de discurso. Gutiérrez Araus (1998: 288) afirma que la perspectiva discursiva puede ser de dos tipos:

1. *Perspectiva actual* o del *discurso* es aquella que coincide con el momento de enunciación.
2. *Perspectiva inactual* o de la *historia* que no coincide con el momento de enunciación.

Dentro de la perspectiva actual la autora agrupa las formas de presente, pretérito perfecto, el futuro simple y compuesto, y las formas del condicional simple y el compuesto. En la perspectiva inactual se hallan las formas del pasado: el pretérito indefinido, el

pretérito imperfecto,³ el pluscuamperfecto y el pretérito anterior, así como las formas del condicional cuando tienen valor de pospretérito, esto es, en función de las relaciones temporales (O-V)+V y ((O-V)+V)-V, respectivamente. Teniendo en cuenta el objetivo de este trabajo, vamos a centrarnos en los tiempos verbales de la perspectiva inactual por ser los tiempos que tienden a conformar textos narrativos, entendiendo por esta tipología textual: “Las narraciones que se producen en la comunicación cotidiana: narramos lo que nos pasó (a nosotros o a otros que conocemos) recientemente o hace tiempo.” (Van Dijk, 1992: 153-154).

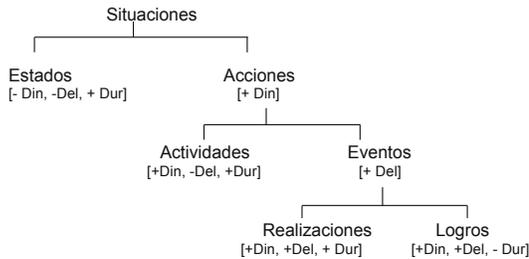
Junto a los mencionados tiempos de la perspectiva inactual, debemos incluir al denominado “presente histórico” también utilizado en textos narrativos. Para Silva-Corvalán (1983) la aparición de este tiempo en narraciones orales tiene lugar en el momento en el que el narrador describe el momento más dramático de aquello que está relatando. Se trata de un tiempo que no coincide con el momento de la enunciación, sino que se identifica con un punto situado en un momento del pasado,⁴ tal como lo ilustra el siguiente ejemplo:

³ Gutiérrez Araus emplea esta nomenclatura y es la que también adoptamos en este trabajo para la forma *canté*, y no la de “pretérito simple” (RAE, 2009) ni la de “pretérito” (Bello, 1841) por inscribirse este trabajo en los estudios de ELE en los que prima la denominación “pretérito indefinido”. Lo mismo ocurre con la forma *cantaba* y su designación como “imperfecto” (véase, por ejemplo, *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para las lenguas*, 2012).

⁴ Es importante señalar, como afirma Veiga (1987), que este fenómeno no es exclusivo de las

Figura 2

Clasificación de los verbos o tipos de predicado a partir de sus propiedades aspectuales



Fuente: Mourelatos (1981: 201).

1. El 18 de junio de 1927 **nace** Ruth, prieta como su madre y con los ojos saltones de su padre. (Poniatowska, *Dos veces única*, p. 76).

Otro factor importante que debemos considerar para el análisis de la distribución de la morfología verbal en la estructura narrativa es la información aspectual contenida en el lexema verbal, especialmente por la influencia que ejerce en el proceso de adquisición. Varios estudios coinciden en atribuir a Vendler (1967) la clásica clasificación cuatripartita para establecer tipos de verbos o predicados según el criterio aspectual, es decir, según la información semántica que estos ofrecen en cuanto a la constitución temporal interna de la situa-

formas de presente, sino que también se produce con otras formas verbales cuando tiene lugar el desplazamiento del punto de origen a un momento localizable en el pasado como en: "El poeta X.X. *nace* en 1523, cuando su país *ha logrado* la independencia y se respira un clima de exaltación patriótica, *morirá* en 1597, y a lo largo de su vida *habrá compuesto* más de dos mil obras" (1987: 191).

ción que denotan. Así para este autor los verbos pueden clasificarse según su modo de acción en cuatro subcategorías: estados, actividades o procesos, realizaciones y logros (1967: 102). De esta clasificación, destacamos la jerarquización llevada a cabo por Mourelatos (1981) quien establece una división entre estados y acciones, las cuales a su vez contienen las actividades, las realizaciones y los logros (ver figura 2).

De este modo, los estados (*saber, conocer, gustar*) se oponen al resto de situaciones por la ausencia de dinamismo [-Din]. Las actividades (*correr*) se distinguen de las realizaciones (*correr diez kilómetros*) y los logros (*nacer*), en que las primeras no poseen un límite intrínseco, es decir, las actividades se caracterizan por ser atéticas o no delimitadas [-Del] frente a los otros dos tipos de eventos. Por último, las realizaciones se diferencian de los logros en que poseen duración [+Dur].

Esta distinción resulta significativa por la influencia que ejerce en las funciones que realizan el pretérito indefinido y el imperfecto en la estructura narrativa. La primera de ellas se caracteriza, según Gutié-

rez Araus (1995), por conformar el primer plano de la narración. Con verbos de acción señala sucesos y con verbos de estado se produce un cambio de estado, es decir, los estados en la relación temporal O-V se convierten en eventos dinámicos. Esta relación temporal forma parte del primer plano narrativo donde se desarrollan los eventos indispensables para la narración. Por su parte, la relación temporal (O-V)oV tiene tres funciones significativas: con verbos de acción desarrolla la narración secundaria, en oposición a la narración principal de O-V; con este tipo de verbos también se lleva a cabo la narración de hechos repetidos como hábitos y con verbos de estado se realiza la descripción en el pasado. En otras palabras, la relación temporal (O-V) oV conforma el segundo plano donde tienen lugar las situaciones necesarias para entender los motivos o las actitudes de los eventos del primer plano. El siguiente ejemplo ilustra lo expuesto:

2. **Sintió** [[O-V]/ estado] que se ahogaba, **dejó** [[O-V]/ acción] de ver el pedazo de cama que estaba mirando y en su lugar **que-**

dó [[O-V]/ estado] un confuso rodar de rayas y líneas pegajosas que **salían** [[O-V] oV/ acción] de sus ojos y le **caían** [[O-V]oV/ acción] por la cara [...]. Mezclándose con su rencor **nacía** [[O-V]oV/ acción] poco a poco una historia de sacrificio en la que él los salvaría a todos, no **sabía** [[O-V]oV/ estado] de qué los salvaría. (Cortázar, *Los premios*, p. 164)

El proceso de adquisición del tiempo verbal

Las primeras investigaciones en torno a la adquisición de la temporalidad verbal por aprendientes de español como lengua extranjera defienden un proceso de adquisición basado en secuencias de desarrollo en las que interviene la información aspectual contenida en el lexema verbal. De este modo, Andersen (1991) pudo comprobar la existencia de una distribución de la morfología verbal en los textos narrativos basada en ocho etapas (ver Cuadro 1).

Esta distribución dio lugar a la denominada *hipótesis del aspecto léxico* (HAL) que posteriormente fue rechazada por otras investigaciones. Así, por ejemplo, Salaberry

Cuadro 1

Distribución de la morfología verbal empleada en textos narrativos por aprendientes de ELE

Etapas	Estados	Actividades	Realizaciones	Logros
1	tiene	juega	enseña	se parte
2	tiene	juega	enseña	se partió
3	tenía	juega	enseña	se partió
4	tenía	jugaba	enseñó	se partió
5	tenía	jugaba	enseñó/enseñaba	se partió
6	tenía	jugaba/jugó	enseñó/enseñaba	se partió
7	tenía	jugaba/jugó	enseñó/enseñaba	se partió/se partía
8	tenía/ tuvo	jugaba/jugó	enseñó/enseñaba	se partió/ se partía

Fuente: Andersen, 1991: 314.

(2003), tras analizar los datos recopilados en 105 narraciones de aprendientes adultos de ELE, pudo observar que el pretérito indefinido es el tiempo utilizado por defecto en las primeras etapas de adquisición y con todos los tipos de verbos, a partir de lo cual formuló la *hipótesis del tiempo pasado por defecto* (HTPD). También Domínguez et al. (2013) cuestionan los principios de la HAL, ya que el estudio realizado por estas investigadoras reveló que el uso de la morfología verbal de pasado en textos narrativos está determinada por el contraste [+/-] dinamismo, es decir, a partir de la distinción entre verbos de acción (actividades, realizaciones, logros) y verbos de estado. Esta aparición se produce en los niveles inicial e intermedio de ELE en los que los aprendientes utilizan el pretérito indefinido con verbos de acción y el imperfecto con verbos de estado. Sin embargo, los defensores de la HAL sostienen que el tipo de tarea empleada para la recolección de datos puede afectar las asociaciones que llevan a cabo los aprendientes. Tal es el caso de Shirai (2004), quien afirma que en las investigaciones en las que se emplean pruebas escritas de opción múltiple o ejercicios de huecos es más fácil encontrar evidencias que apoyen las predicciones de la HAL.

Desde el modelo del monitor, Krashen (1977, 1985) ha intentado explicar precisamente las diferencias que pueden encontrarse en los diferentes tipos de tarea utilizados para la recolección de datos. En las pruebas de expresión oral, donde la producción ha de ser espontánea, no se dispone del tiempo requerido para aplicar lo que el autor denomina “monitor” (1985: 102); sin embargo, en las pruebas de expresión escrita y comprensión lectora, los

aprendientes pueden centrarse en la forma al disponer de tiempo suficiente para realizar la tarea en cuestión, lo cual les permite reflexionar sobre el conocimiento aprendido y realizar una monitorización sobre su producción.

El estudio

Partiendo de los resultados obtenidos en las investigaciones citadas y adoptando la interpretación de los tiempos verbales que hemos descrito en § 2.1. y § 2.2, nos proponemos examinar si existen diferencias en el uso de la morfología verbal al ser utilizada en una narración oral o escrita. Concretamente, intentamos dar respuesta a las siguientes interrogantes:

1. ¿Qué tiempos verbales se ven afectados por un proceso de monitorización?
2. ¿Con qué tipología verbal se lleva a cabo la monitorización?
3. ¿En qué contextos narrativos se produce dicha monitorización?
4. ¿Cómo se desarrolla la monitorización según los niveles de ELE de los participantes?

Diseño

Para responder a las preguntas de investigación elaboramos dos pruebas de recolección de datos centradas en el uso no condicionado de la morfología verbal a través del relato de un viaje realizado por el aprendiente. La primera de estas pruebas consistió en una narración personal oral desarrollada a partir de una entrevista semiestructurada (Dörnyei, 2007) en la cual se incluyeron cuatro preguntas básicas, junto a otras interrogantes que fueran surgiendo en función del relato de los participantes.

Para la segunda prueba, una narración personal escrita, los aprendientes recibían un único estímulo en forma de título de la narración: *Mi viaje más interesante*, se trata de un enunciado carente de verbo por lo que el aprendiente debía iniciar su relato de forma totalmente libre, comenzando por un marco, es decir, por un segundo plano explicativo del contexto en el que se produjeron las acciones principales del primer plano, o directamente a partir de la sucesión de los eventos narrados.

Participantes

Para formar nuestro corpus contamos con la participación de 60 estudiantes surcoreanos del grado en Lengua y Literatura Española de la Universidad Hankuk Estudios Extranjeros.⁵ De este modo, obtuvimos un total de 120 textos narrativos, 60 correspondientes al componente oral de la lengua, y otros 60 correspondientes al componente escrito. Los participantes fueron clasificados en cuatro grupos de 15 estudiantes cada uno según los niveles A2, B1, B2 y B2+ del Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas (Consejo de Europa, 2002). Para la clasificación, se contó con los resultados obtenidos en un examen oral y otro escrito atendiendo a los criterios de evaluación propuestos por Bores y Camacho (2016).

Procedimiento y método de análisis

Las dos pruebas de obtención de datos con las que se conformó el corpus fueron aplicadas de forma individualizada, es

⁵ Los datos fueron obtenidos por quien escribe este trabajo en el período que ejerció como docente visitante en la mencionada institución.

decir, se entrevistó a cada participante de forma individual una única vez para evitar que la participación de los informantes fuera irregular y faltaran a alguna de las pruebas. Para ello, se siguió un protocolo de aplicación: en primer lugar, se les hacía preguntas de contacto, a continuación; se daba lugar al desarrollo de las dos pruebas, comenzando por la prueba 1, recogida mediante una grabadora digital con formato mp3; y luego, se concluía con la prueba 2.

Los textos narrativos fueron analizados cualitativamente atendiendo a una interpretación del paradigma verbal basada en la orientación que establecen las formas verbales con el momento de enunciación junto con la tipología verbal seleccionada y su distribución en la estructura narrativa. Procedimos, luego, a determinar cuáles son los contextos narrativos en los que los aprendientes de ELE surcoreanos son capaces de establecer una monitorización de su producción. Acompañamos este análisis aportando datos cuantitativos: cifras absolutas y porcentajes.

Análisis de los resultados

El análisis de las narraciones de aprendientes de ELE surcoreanos reveló una variedad de tiempos verbales y formas no personales que alcanza un total de 1.561 formas verbales en las narraciones orales y un total de 1.362 formas verbales en las narraciones escritas. Estas cifras se distribuyen del siguiente modo:

Los datos presentados indican que el pretérito indefinido es el tiempo más utilizado por los participantes de esta investigación, excepto en las narraciones orales del grupo 2, donde el presente es el tiem-

Tabla 1

Tiempos verbales empleados en la narración oral

Tiempos verbales	Grupo 1 (A2)		Grupo 2 (B1)		Grupo 3 (B2)		Grupo 4 (B2+)		Total
	%	(n)	%	(n)	%	(n)	%	(n)	
Indefinido	34,4	(70)	29,9	(114)	37,9	(169)	29,8	(159)	(512)
Presente	32,5	(66)	31,4	(120)	23,3	(104)	26,1	(139)	(429)
Imperfecto	13,7	(28)	20,2	(77)	22,6	(101)	27	(144)	(350)
Pret. Perfecto	4,4	(9)	3,4	(13)	0	(0)	2,8	(15)	(37)
Pret. Plusc.	0	(0)	0	(0)	0	(0)	0,3	(2)	(2)
Condicional S.	1,4	(3)	0,26	(1)	0,4	(2)	0,3	(2)	(8)
Otros tiempos verbales	13,3	(27)	14,6	(56)	15,5	(69)	13,3	(71)	(223)
Total		(203)		(381)		(445)		(532)	(1.561)

Tabla 2

Tiempos verbales empleados en la narración escrita

Tiempos verbales	Grupo 1 (A2)		Grupo 2 (B1)		Grupo 3 (B2)		Grupo 4 (B2+)		Total
	%	(n)	%	(n)	%	(n)	%	(n)	
Indefinido	42,2	(98)	40	(132)	43,8	(159)	34,5	(151)	(542)
Imperfecto	21,9	(51)	24,2	(80)	19	(69)	25,4	(111)	(311)
Presente	18,1	(42)	16,9	(56)	13,7	(50)	14,1	(62)	(210)
Pret. Perfecto	3,4	(8)	1,5	(5)	0,5	(2)	0,6	(3)	(18)
Condicional	0,4	(1)	0	(0)	0,5	(2)	2,2	(10)	(13)
Pret. Plusc.	0,4	(1)	0,3	(1)	0,5	(2)	0,6	(3)	(7)
Otros tiempos verbales	13,3	(31)	16,9	(56)	21,7	(79)	22,1	(97)	(263)
Total		(232)		(330)		(363)		(437)	

po más utilizado en todos los relatos. En los grupos 1 y 3, este tiempo ocupa el segundo lugar, seguido del imperfecto en la narración oral. Estos datos se invierten en la narración escrita donde el imperfecto desplaza al presente a un tercer lugar. Otra diferencia importante de la segunda prueba con respecto a la primera es, por una parte, la disminución del uso del pretérito

perfecto y, por otra parte, el aumento del pluscuamperfecto.

Otro dato relevante de nuestra muestra son las diferencias entre las dos narraciones en cuanto a las asociaciones que se establecen entre la información aspectual contenida en el lexema verbal y los tiempos verbales, especialmente para el pretérito indefinido, el imperfecto y el presente que

son los tiempos con mayor representación en el corpus analizado. Los gráficos 1 y 2 ilustran este proceso.

La comparación de los datos presentados en los dos gráficos señala que en las narraciones escritas existe una tendencia a reducir el uso del indefinido con verbos de acción y del imperfecto y presente con verbos estativos. Esta tendencia difiere cuantitativamente según el nivel de ELE. Así, por ejemplo, en las narraciones escritas del nivel A2 se produce una importante reduc-

ción en el uso del indefinido con verbos dinámicos; mientras que en los niveles B1 y B2 dicha reducción es menos significativa, y en el nivel B2+ la diferencia entre la narración oral y la escrita es casi inexistente. Por el contrario, el nivel A2 no experimenta cambios en las asociaciones establecidas con el imperfecto y lo mismo ocurre en el nivel B2, únicamente los niveles B1 y B2 tienden a modificar el tipo de asociaciones llevadas a cabo: el primero aumenta el uso con verbos estativos y el segundo lo redu-

Gráfico 1

Porcentajes de asociación entre la información contenida en el lexema verbal y los tiempos verbales de la narración oral, donde IN corresponde al pretérito indefinido, IM al pretérito imperfecto y PR al presente

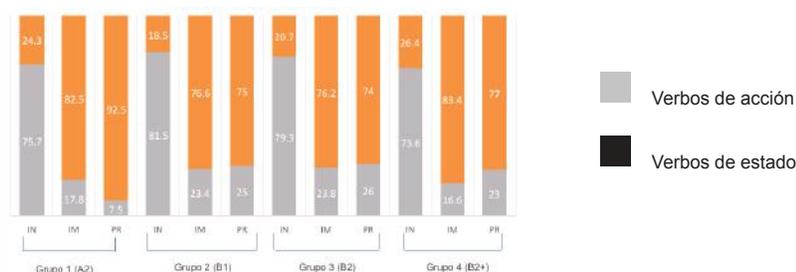
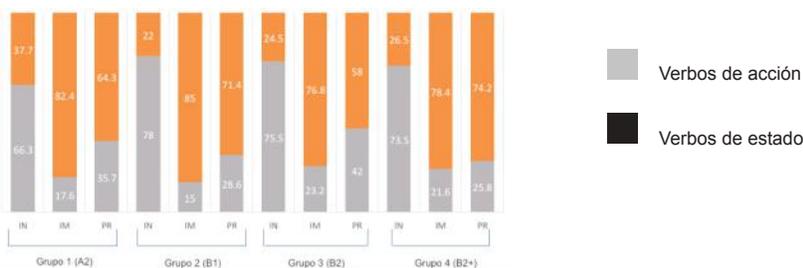


Gráfico 2

Porcentajes de asociación entre la información contenida en el lexema verbal y las formas verbales de la narración escrita, donde IN corresponde al pretérito indefinido, IM al pretérito imperfecto y PR al presente



ce. Por último, los cambios más relevantes se registran en las asociaciones llevadas a cabo con el presente. Con este tiempo verbal, el nivel A2 reduce casi un 30% su uso con verbos estativos y el nivel B2 lo hace en casi un 20%. Es menor la reducción que experimentan los niveles B1 y B2+.

La comparación de los datos cuantitativos obtenidos en ambas narraciones nos lleva a localizar los contextos narrativos en los que se producen los cambios señalados. Así, por ejemplo, en el nivel A2 se produce una monitorización de los tiempos utilizados tanto en el primer plano como en el segundo. En el primer plano de la narración oral, los aprendientes de este nivel tienden a utilizar verbos estativos en presente que luego transforman a un imperfecto, pero no llegan a reconocer el contenido temporal de anterioridad primaria, representado mediante la fórmula O-V, que expresa el indefinido, tiempo de este plano narrativo. Este proceso puede observarse en el ejemplo (3):

3. a) (E): ¿Qué país te gustó más?/ (P9): **Me gusta** Italia. (P9/A2/NO)⁶
 b) Fui a alemán, Italia, France y Inglaterra. Estaba muy feliz y gané buena experiencia. **Me gustaba** Italia muchísimo. (P9/A2/NE)

Otro tipo de monitorización que caracteriza a este nivel tiene lugar en el segundo plano, nuevamente con verbos estativos que en la narración oral son utilizados en presente y en la escrita en indefinido, como en 4, donde nuevamente se puede observar

⁶ Entiéndase por "P" participante, por "NO" narración oral y por "NE" narración escrita.

un caso de monitorización parcial, ya que se traslada al indefinido el valor temporal de simultaneidad respecto a un momento anterior a la enunciación, expresado como (O-V)oV.

4. a) Y en Estados Unidos encontré mucha gente vivieron en L.A. [...] Y también camarero a menudo **son** hispano américo, puedo hablar español contigo, con ellos es muy feliz. (P12/A2/NO)
 b) Casi todos camareros **fuleron** hispanoamericanos y en autobús pude escuchar español a menudo. (P12/A2/NE)

En el primer plano del nivel B1, tanto en sus narraciones orales como en las escritas, en los casos en los que se reproduce la misma secuencia narrativa, no tiene lugar una transformación de la morfología verbal empleada, sino que en ambas narraciones se utiliza el imperfecto con verbos estativos para expresar el contenido temporal de la relación O-V, como en (5):

5. a) Y después fui a Italia y República Checa y después devolví a Barcelona. Y allí **quedaba** bastante tiempo, casi diez días. (P21/B1/NO)
 b) Y volví a Barcelona otra vez y me **quedaba** casi diez días allí sin hacer nada. (P21/B1/NE)

En el segundo plano de las narraciones orales el presente y el indefinido son utilizados para expresar el contenido funcional de la relación (O-V)oV. Sin embargo, en todos los casos los participantes logran realizar una monitorización total en su pro-

ducción escrita reconociendo el valor de simultaneidad a un momento anterior a la enunciación que caracteriza al imperfecto. Este proceso se observa con verbos dinámicos:

6. a) Mis amigos compraron una mujer [...] que se **vende** su... *her body* [...] Es que veo, veía que no se limpiaba nada, el pelo es, era muy sucio y sus camisetas y pantalones, todos eran sucios, pero el hotel es muy limpio. (P16/B1/NO)
- b) En aquel lugar, algunos compañeros compraron una mujer que **vendía** su cuerpo por una noche. (P16/B1/NE)
7. a) Creo que antes de ir a Shanghai **pensé** que los chinos, el chino es un poco sucio. (P23/B1/NO)
- b) Antes de visitar a China, **pensaba** que China era un peligroso lugar. (P23/B1/NE)

En el nivel B2 se produce en algunos casos un curioso fenómeno de hipercorrección ya que, ante la duda y reestructurando su producción oral, determinados aprendientes deciden elegir un tiempo que no siempre es adecuado para el contexto narrativo en el que se aplica. Este fenómeno tiene lugar con el uso del presente en la narración oral reemplazado por el pretérito indefinido en la escrita. No se trata de un presente histórico (cfr. § 2.2.) que podría ser reemplazado por un pretérito indefinido, sino de un presente utilizado con valor habitual para hacer referencia a un comportamiento usual y acostumbrado. La interlengua de este estadio parece obedecer

a mecanismos e hipótesis sobre el uso del indefinido que no se corresponden con el sistema verbal español. El ejemplo (8) ilustra lo expuesto:

8. a) Sí, las colillas al suelo pero los españoles también tiran pero **apagan** en el, la basura porque los coreanos solo tiran y eso me llamó la atención. (P42/B2/NO)
- b) Lo que me llamó la atención es que los españoles **apagaron** colillas de cigarrillo. Y también estaba permitido fumar en el estadio de fútbol. (P42/B2/NE)

En cuanto al segundo plano de este nivel se produce el reconocimiento del valor temporal del imperfecto con verbos estativos en tanto que expresión de (O-V)oV, como en (9):

9. a) Fuimos a la playa también pero **hacía** mucho frío por eso no entramos en el agua, solo vimos la escena. (P37/B2/NO)
- b) También fuimos a la playa pero **hacía** mucho frío, por eso no entramos en el agua. (P37/B2/NE)

Por último, en el nivel más alto de nuestra muestra se produce otro tipo de monitorizaciones que atañen al uso del pretérito pluscuamperfecto en función de la relación temporal O-V, como sucede en (10). En la secuencia narrativa oral de este ejemplo también puede observarse el uso de tomaba en función de la relación O-V. En ambos casos el aprendiente logra realizar una monitorización en su producción escrita al trasladar el contenido de la relación tem-

poral O-V a la forma subimos y añadir la conjunción temporal mientras, inexistente en la secuencia de la narración oral, estableciendo la simultaneidad de tomábamos respecto a subimos.

10. a) Calafate era único lugar que había, no sé cómo se dice, una montaña de hielo. [...] Eso fue muy impresionante. También **había subido** a esa montaña. [...] Me encantó y también **tomaba** vino. (P51/B2+/NO)
- b) Y allá encontré a unos buenos amigos extranjeros y **subimos** junto al glaciar mientras **tomábamos** un copa de vino. (P51/B2+/NE)

Discusión de los resultados

Los resultados obtenidos confirman, siguiendo la argumentación de Bardovi-Harlig (2005), la existencia de diferencias cuanti-

tativas y cualitativas en el uso de morfología verbal según el tipo de texto narrativo. Estas diferencias encuentran una explicación en la aplicación del monitor (Krashen, 1977, 1985) en la medida en que los participantes de esta investigación logran reformular su discurso cuando disponen de tiempo para reflexionar sobre las funciones de las formas verbales en la estructura narrativa. En nuestro corpus el contraste entre la producción oral y la escrita ha sido más representativo en el uso del presente, el pretérito indefinido y el imperfecto. Estas diferencias se han podido observar en la interacción de estos tres tiempos verbales con la información aspectual contenida en el lexema verbal y su distribución en la estructura narrativa. Este proceso de monitorización se sucede en etapas acordes al nivel de ELE de los participantes según las características que recogemos en el cuadro 2:

Cuadro 2

Etapas en el proceso de monitorización en el uso de la morfología verbal en textos narrativos, donde O-V indica anterioridad al momento de la enunciación, (O-V)oV indica simultaneidad a un momento anterior a la enunciación, NO corresponde a narración oral y NE a narración escrita

Nivel de ELE	Estructura narrativa y temporalidad	
	Primer plano	Segundo plano
	O-V	(O-V)oV
	NO NE	NO NE
A2	Presente > Imperfecto (Verbos de estado)	Presente > Indefinido (Verbos estativos)
B1	Imperfecto > Imperfecto (Verbos de estado)	Presente > Imperfecto (Verbos de acción) Indefinido > Imperfecto (Verbos de acción)
B2	Presente > Indefinido (Verbos de acción)	Imperfecto > Imperfecto (Verbos de estado)
B2+	Plusc. > Indefinido (Verbos de acción)	Imperfecto > Imperfecto (Verbos de acción)

El nivel A2 tiende a no reconocer el valor temporal del pretérito indefinido en tanto que expresión de O-V y tiempo característico del primer plano en ambas narraciones. La aparición en este contexto tanto del presente como del imperfecto con verbos estativos nos llevaría a identificar nuestros resultados con los obtenidos por Andersen (1991) para las primeras etapas del proceso de adquisición de la temporalidad. Sin embargo, debemos rechazar esta interpretación, ya que en nuestra muestra puede observarse el uso de verbos estativos en pretérito indefinido en el segundo plano, contexto narrativo que con esta tipología verbal requiere la expresión (O-V)oV a través del imperfecto. Por consiguiente, la interlengua de los participantes de este nivel no responde a las características de la hipótesis del aspecto léxico (HAL) formulada por el mencionado autor:

Las monitorizaciones que se producen en el nivel B1 continúan sin reconocer la expresión de O-V característica del pretérito indefinido para el primer plano. No obstante, a diferencia del nivel anterior, los participantes del nivel B1 sustituyen en este contexto de la narración oral el presente por el imperfecto, nuevamente con verbos estativos. Sí se produce un reconocimiento del valor temporal de (O-V)oV propia del imperfecto para el segundo plano en las narraciones escritas. Este reconocimiento se extiende por los niveles más avanzados de nuestra muestra, tanto en la producción oral como en la escrita. Por último, en algunas narraciones escritas del nivel B2 se observa un fenómeno de hipercorrección al modificar el presente utilizado correctamente en la narración oral por un pretérito indefinido para construir el primer plano. En este con-

texto narrativo, el nivel B2+ experimenta en las narraciones orales con otros tiempos verbales, pasando al uso del pretérito indefinido en la producción escrita.

Las características presentadas ponen de manifiesto que la interlengua de los participantes de esta investigación no sigue el recorrido por etapas propuesto desde la hipótesis del aspecto léxico cuando se aplica el monitor. Por otra parte, si bien en nuestra muestra existe un predominio del uso del pretérito indefinido, tanto en la narración oral como en la escrita, tal como ha quedado reflejado en los datos cuantitativos de las tablas 1 y 2, tampoco ha sido posible comprobar la hipótesis del tiempo pasado por defecto (Salaberry, 2003) en los casos en que se aplica el monitor.

Cabe preguntarse si este comportamiento responde a la influencia de la lengua materna, ya que las mencionadas hipótesis fueron elaboradas a partir de los resultados obtenidos con aprendientes de ELE anglófonos. Long y Whatley (2014) excluyen esta posibilidad tras replicar con aprendientes de ELE surcoreanos el estudio realizado por Salaberry (2011) y comprobar que existen grandes similitudes con los hallazgos de este autor, es decir, que las asociaciones prototípicas entre la información aspectual del lexema verbal y los pretéritos imperfecto e indefinido se incrementan a medida que avanza el conocimiento de la lengua española, y lo mismo ocurre entre dichas asociaciones y los planos narrativos. Esto los llevó a postular la existencia de factores universales en la evolución de la interlengua hacia la lengua objeto, en la medida en que el comportamiento de los aprendientes surcoreanos en la adquisición de la temporalidad resultó similar al de los

aprendientes de ELE anglófonos del estudio de Salaberry. Sin embargo, debemos destacar que en ambos estudios se aplicó un ejercicio de huecos basado en una narración impersonal, es decir, se trata de una prueba con un control total sobre la producción de los aprendientes; mientras que en nuestra investigación se emplearon dos narraciones personales donde el uso de la morfología verbal y su distribución en la estructura narrativa es libre. Por consiguiente, en consonancia con Shirai (2004), creemos que el tipo de tarea empleada afecta el tipo de asociaciones que se producen y que tanto los tiempos verbales como las etapas en las que estos aparecen poseen unas características propias cuando se ven afectados por un proceso de monitorización.

Conclusiones

Los resultados obtenidos en esta investigación nos llevan a concluir afirmando que el uso de la morfología verbal en textos narrativos se desarrolla según diferentes etapas acordes al nivel de ELE de los aprendientes. Estas etapas poseen unas características específicas en los contextos narrativos en los que los aprendientes son capaces de monitorizar su producción. El contraste entre narraciones orales y escritas también ha puesto de manifiesto que la interlengua de los casos estudiados no sigue el mismo recorrido que el propuesto desde las teorías más significativas sobre la adquisición de la temporalidad verbal, sino que progresa según otras secuencias de desarrollo. En estas secuencias se observa una influencia de la interacción entre los tiempos verbales y la información aspectual del lexema verbal junto con su distribución en la estructura narrativa.

Las diferencias encontradas con los resultados de investigaciones previas plantean la posibilidad de cierta interferencia de la lengua materna en la selección de la morfología verbal para narrar eventos pasados. Sin embargo, es necesario llevar a cabo nuevas pruebas de obtención de datos para poder confirmar esta hipótesis. Concretamente, el diseño de textos narrativos donde la producción tanto oral como escrita pueda ser controlada, por ejemplo, en secuencias narrativas guiadas por viñetas y enmarcadas con formas verbales para la producción oral y con ejercicios de huecos y de opción múltiple para la producción escrita. Estos textos podrán ser conformados a partir de las etapas de desarrollo que se han observado en nuestra muestra.

De confirmarse un recorrido diferente en la interlengua de aprendientes de ELE coreanos, será necesario proporcionarles nuevas aproximaciones para la didáctica del paradigma verbal español. La enseñanza explícita de este componente de la lengua podría ser diseñado siguiendo las características de la interlengua descritas. Esto sería beneficioso para los aprendientes en tanto que aceleraría el desarrollo de los sucesivos estadios y además propiciaría una más rápida adquisición de los conocimientos obtenidos mediante el aprendizaje. De ese modo, se podrá favorecer la comprensión de este complejo componente gramatical de la lengua española.

Bibliografía

- AA. VV. (2012). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Ainciburu, M. C. (Ed.) (2017). *La adquisición del sistema verbal español. Datos empíricos del proceso*

- de aprendizaje del español como lengua extranjera*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Andersen, R. (1991). "Developmental sequences: the emergence of aspect marking in second language acquisition". En T. Huebner y Ch. Ferguson (Eds.), *Cross-currents in Second Language Acquisition and Linguistic Theories* (pp. 305-324). Amsterdam: John Benjamins.
- Bello, A. (1981 [1841]). "Análisis ideológica de los tiempos de la conjugación castellana". En *Obras Completas de Andrés Bello, Vol. V* (pp. 5-67). Segunda Edición Facsimilar. Caracas: Fundación La Casa de Bello.
- Bardovi-Harlig, K. (2005). "Tracking the Elusive Imperfect in Adult L2 Acquisition". En P. Kempchinsky y R. Slabakova (eds.) *Aspectual Inquiries* (pp. 397-419). Dordrech: Kluwer Academic.
- Bores, M y Camacho, L. (2016). "Criterios para evaluar la expresión oral y escrita en la clase de E/LE". En *Actas del LI Congreso AEPE: Cervantes y la universalización de la lengua y la cultura españolas* (pp.131-146). Palencia.
- Brucart, J.M. (2003). El valor del imperfecto de indicativo en español. *Estudios hispánicos. Revista de la Asociación Coreana de Hispanistas*, 27: 193-233.
- Castañeda Castro, A. (2006). Aspecto, perspectiva y tiempo de procesamiento en la oposición imperfecto / indefinido en español: ventajas explicativas y aplicaciones pedagógicas. *RAEL: Revista Electrónica de Lingüística Aplicada*, 5: 107-140.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Instituto Cervantes y Anaya.
- Cortázar, J. (1995). *Los premios*. Buenos Aires: Alfaguara.
- Domínguez, L., Tracy-Ventura, N., Arche, M.J., Mitchel, R. y Myles, F. (2013). The role of dynamic contrasts in the L2 acquisition of Spanish past tense morphology. *Bilingualism: Language and Cognition*, 16 (03): 558-577.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Fernández, S. (1997). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- Granda, B. (2008). La enseñanza del pasado en español como lengua extranjera con un enfoque discursivo. *Decires*, 2 (12-13): 27-44.
- Gutiérrez Araus, M. L. (1995). *Formas del pasado en Indicativo*. Madrid: Arco/ Libros.
- Gutiérrez Araus, M. L. (1998). Sistema y discurso en las formas verbales del pasado. *Revista Española de Lingüística*, 28 (2): 275-300.
- Gutiérrez Araus, M. L. (2000). El paradigma verbal. En M. Alvar (ed.) *Introducción a la lingüística española* (pp. 213-234). Barcelona: Ariel.
- Krashen, S. (1977). "The Monitor model for adult second language performance". En M. Burt, H. Dulay y M. Finocchiaro (eds.) *Viewpoints of English as a second language* (pp. 152-161). New York: Regents.
- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Torrance, CA: Laredo.
- Liskin-Gasparro, J. (2000). The use of Tense-Aspect Morphology in Spanish Oral Narratives: Exploring the Perceptions of Advanced Learners. *Hispania*, 83 (4): 830-844.

- Long, A. y Whatley, M. (2014). "Investigating the role of learners' first language in the acquisition of past-time expression: A study of Korean-speaking learners of Spanish". Comunicación presentada en el Congreso de la *American Association for Applied Linguistics*, Portland: en prensa.
- López Ortega, N. (2000). Tense, aspect and narrative structure in Spanish as a second language. *Hispania*, 83 (3): 488-502.
- Mourelatos, A. (1981). "Events, processes and states". En P. Tedeschi y A. Zaenen (eds.) *Tense and Aspect: Syntax and Semantics*, vol. 14, pp. 191-212. Nueva York: Academic Press.
- Poniatowska, E. (2015). *Dos veces única*. Ciudad de México: Seix Barral.
- RAE (Real Academia Española) y AALE (Asociación de Academias de la Lengua Española) (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- Rojo, G. (1974). La temporalidad verbal en español. *Verba*, 1: 68-149.
- Rojo, G. (1990). Relaciones entre la temporalidad y el aspecto en el verbo español. En I. Bosque, I. (Ed.), *Tiempo y aspecto en español* (pp. 17-43). Madrid: Cátedra.
- Rojo, G. y Veiga, A. (1999). "El tiempo verbal. Los tiempos simples". En I. Bosque y V. Demonte (Eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 2867-2934). Madrid: Espasa.
- Ruiz Campillo, J. P. (2017). El verbo como espacio. Seis nuevos temas de gramática del español. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 22. Recuperado de <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/el-verbo-como-espacio>.
- Salaberry, M. R. (2003). Tense Aspect in Verbal Morphology. *Hispania*, 86 (3): 559-573.
- Salaberry, M. R. (2011). Assessing the effect of lexical aspect and grounding on the acquisition of L2 Spanish past tense morphology among L1 English speakers. *Bilingualism: Language and Cognition*, 14 (2): 184-202.
- Shirai, Y. (2004). "A multiple-factor account to form-meaning connection in the acquisition of tense-aspect morphology". En B. VanPatten (ed.) *Form-meaning connections in second language acquisitions* (pp. 91-112). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Silva-Corvalán, C. (1983). Tense and Aspect in Oral Spanish Narrative: Context and Meaning. *Language*, 59: 760-780.
- Soulé, M. V. (2017). Modelos temporales aplicados a la enseñanza del pretérito y copretérito: un estudio centrado en el discurso del aula. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 35 (65), 11-36.
- Tracy-Ventura, N. (2008). *Developmental readiness and tense/aspect: An instructional study of L2 Preterit and Imperfect acquisition in Spanish*. Tesis doctoral inédita: Northern Arizona University.
- Van Dijk, T. (1992). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.
- Veiga, A. (1987). El presente histórico como hecho de sistema verbal. *Verba*, 14: 169-216.
- Veiga, A. (2008). "Co-pretérito" e "irreal"/"imperfecto" e "inactual". *El doble valor de la forma cantaba en el sistema verbal español y algunos problemas conexos*. Lugo: Axac.
- Vendler, Z. (1967). *Linguistics in Philosophy*. Ithaca and London: Cornell University Press.

Configuraciones tonales del español tapatío

Tonal settings of the tapatío Spanish

RESUMEN: La importancia de la prosodia como vehículo de sentido lingüístico y social es reconocida por numerosos autores (Searle, 2009 y 2014; Quilis, 1993; Martín Butragueño, 2014; Martinet, 2005). Sin embargo, los rasgos prosódicos del español de Guadalajara (México) han sido poco estudiados hasta ahora. Esta contribución se propone dar cuenta de algunas configuraciones del tonema de actos de habla asertivos y expresivos con miras a contribuir a la descripción de esta variedad del español mexicano. Este artículo es el resultado de una investigación enmarcada en el modelo métrico-autosegmental –que tiene como base la fonología generativa– y la teoría de los actos de habla. Los informantes fueron jóvenes de entre 20 y 34 años con nivel de estudios alto. Finalmente, los datos analizados fueron obtenidos de entrevistas semidirigidas y corresponden a datos de habla semiespontánea, por lo que este trabajo se enmarca en la prosodia basada en el uso.

PALABRAS CLAVE: Prosodia basada en el uso, entonación, configuraciones tonales, tonema, español mexicano.

ABSTRACT: The importance of prosody as a vehicle of linguistic and social sense is recognized by many authors (Searle, 2009 and 2014; Quilis, 1993; Martín Butragueño, 2014; Martinet, 2005). However, the intonational features of Spanish in Guadalajara (Mexico) have been little studied until now. This contribution intends to account for some nuclear configurations of assertive and expressive speech acts in order to contribute to the description of this variety of Mexican Spanish. This article is the result of an investigation framed in the Autosegmental-Metric model –which is based on the generative phonology– and the theory of the speech acts. The informants were young people between 20 and 34 years with high level of

Reynaldo Radillo Enríquez

Universidad de Guadalajara

reyradillo@gmail.com

Recibido: 07/05/2018

Aceptado: 24/06/2018

VERBUM ET LINGUA

NÚM. 13

ENERO / JUNIO 2019

ISSN 2007-7319

¹ El presente artículo fue extraído de mi tesis de grado de maestría en lingüística aplicada (Radillo Enríquez, 2017). Agradezco la dirección de la Dra. Érika Mendoza Vázquez y la asesoría de la Dra. Leonor Orozco. Asumo plenamente la responsabilidad de los errores cometidos en el trabajo recepcional.

studies. Finally, the analyzed data were obtained from semidirected interviews and they correspond to semispontaneous speaking data, so this work is framed in the prosody based on the use.

KEY WORDS: Prosody based on the use, intonation, tonal settings, tunes, Mexican Spanish.

Introducción

En la actualidad resulta innegable que la prosodia juega un papel muy importante a nivel pragmático, textual y social, pues se ha comprobado que constituye un indicador de la fuerza ilocutiva (Martinet, 2005; Searle, 2009; Escandell Vidal, 1999), tiene funciones de introducción de información nueva en los textos orales, puede ser una herramienta de cohesión textual, permite establecer puentes entre el texto y el mundo extratextual (Quilis, 1993; Tomlin et al. 2000; De Beaugrande y Dressler, 1997) y provee información sobre el origen sociolectal y geolectal de los hablantes (Navarro Tomás, 1944; Labov, 1966a y 1966b; Martín Butragueño, 2014, 2015b y 2016).

De los diferentes componentes prosódicos, en este trabajo daremos cuenta únicamente de la configuración de los tonemas. Sosa (1999: 47) explica que el tonema está formado por la última sílaba acentuada de un enunciado (que corresponde al núcleo) y por la(s) postónica(s) que le sigue(n). A éstas últimas se alinean los tonos de juntura, es decir, los movimientos de la curva melódica al final de un enunciado.

Dentro del modelo métrico-autosegmental (en adelante, AM), el concepto de tonema es crucial dado que es el elemento que permite reconocer los límites de una unidad prosódica mayor y, por lo tanto, es un indicador de la forma en la que la melodía está alineada al texto. La importancia y las funciones de los tonemas son variadas

y han sido reconocidas por varios autores. Entre ellas se pueden mencionar que, por un lado, permiten distinguir tipos enunciativos como afirmaciones de interrogaciones (Quilis, 1993; Navarro Tomás, 1944; Martinet, 2005) y, por otro, identificar el origen geolectal de un individuo (Navarro Tomás, 1944; Quilis, 1993; Sosa, 1999). Aun cuando no todos los autores mencionados usan el término “tonema”, todos ellos hacen referencia a él, pues aluden a los movimientos de la curva melódica al final de los enunciados.

La prosodia de Guadalajara

A pesar de su importancia, los estudios descriptivos prosódicos del habla de la ciudad de Guadalajara son pocos. Al trabajo pionero de Cárdenas (1967) –quien abordó de manera tangencial la descripción de la entonación de Jalisco– se suman las contribuciones enmarcadas en el modelo AM de Orozco (2008 y 2010) en las que la autora describe las configuraciones tonales y algunos rasgos prosódicos de los actos de habla peticiones y tratamientos de la variedad de Guadalajara. Además, en Orozco (2016) se puede encontrar un análisis de enunciados declarativos (foco amplio y contrastivo) de cuatro hablantes nativos de esta ciudad. Asimismo, en Orozco (en prensa) se hace un análisis comparativo de interrogativas (peticiones de información, transaccionales e invitaciones) de Monterrey, Guadalajara y Tuxtla Gutiérrez. Finalmente, Gil Burgoin

(en prensa) hace una comparación dialectal de enunciados declarativos neutros de Guadalajara, Monterrey, La Paz, Tuxtla Gutiérrez y Ciudad de México partiendo también del mismo modelo de análisis.

La prosodia basada en el uso

El estudio de los fenómenos prosódicos (entonación, ritmo, pausas, alargamientos silábicos, etc.) desde la perspectiva de la prosodia basada en el uso (en adelante, PBU) implica alejarse lo más posible de técnicas de elicitación que buscan obtener datos controlados y, en contraste, dar cuenta de cómo los hablantes realizan prosódicamente y en contextos comunicativos naturales sus emisiones.

Martín Butragueño (2015a: 98) hace mención de la necesidad de trabajar “[D] desde una perspectiva realista sobre los procesos lingüísticos [que implica el principio de] la *representatividad* social y discursiva” (cursivas en el original). La PBU busca analizar no solo los diferentes fenómenos fonético-fonológicos, sino que propone estudiarlos en sus contextos de emisión, determinar la frecuencia de aparición de las estructuras y determinar el sentido pragmático que aporta la prosodia a los enunciados. Esto solamente puede conseguirse “[a] partir del uso en un contexto dado” (*ibid*) puesto que “no sólo el discurso, sino también el sistema prosódico puede estudiarse desde el uso” (*ibid*).

Dicho de otro modo, la PBU busca dar cuenta de cuáles son los patrones prosódicos reales de los hablantes, es decir, se describe la realidad prosódica partiendo de enunciados verosímiles y efectivamente producidos por un enunciador en un contexto comunicativo real, mientras que

otras técnicas buscan, desde nuestro punto de vista, validar a través de oraciones muy poco verosímiles (p. ej. Willis, 2005 y 2008) patrones prosódicos preestablecidos y registrados en trabajos clásicos como el de Navarro Tomás (1944) o el de Quilis (1993).

La propuesta de la PBU nos lleva a reflexionar sobre la naturalidad de los datos que se analizan según la técnica de elicitación utilizada. Como ya lo mencionamos en Radillo Enríquez (2017), la entrevista semidirigida permite obtener muestras de habla más espontánea que otras técnicas. En efecto, Labov (1966a) y Lastra (2003) explican que se puede identificar el habla espontánea en este tipo de entrevistas a partir del momento en el que hay modificaciones prosódicas por parte del informante: tono, ritmo o volumen de la voz, la respiración e incluso cuando el informante se ríe.

Esto es posible por la duración mínima recomendada de las entrevistas (Labov, 1966a; Lastra, 2003 y PRESEEA 2003 y 2011) –que es de 45 minutos– y por los módulos temáticos que se abordan. Consideramos que esta técnica permite la aparición del habla espontánea en algún momento, aunque no se trate de toda la grabación. Nos parece también que es una técnica que obtiene datos más cercanos al habla natural que otras técnicas como la de completamiento discursivo, la de ejercicios de lectura o la de cuestionarios: se trata más bien, en el caso de las últimas, de ejercicios de reflexión metalingüística y metacomunicativa por parte de los informantes que de producción de discursos naturales.

Los datos obtenidos mediante técnicas de elicitación controladas responderían a la pregunta “¿cómo *realizaría* prosódicamente un hablante una *oración* de tipo X?”, puesto

que no corresponden a una situación comunicativa real sino hipotética, mientras que los datos considerados desde la PBU responderían a la pregunta “¿cómo *realiza* prosódicamente un hablante un *enunciado* de tipo X?” en una situación comunicativa real. Este último aspecto se justifica por el hecho de que las muestras de habla se analizan exactamente como fueron producidas.

Con base en lo anteriormente expuesto, pensamos que uno de los problemas de otras técnicas de elicitación es que no producen datos naturales ni surgen de “[...] entornos realistas que garanticen la verosimilitud del análisis en su contexto social” (Martín Butragueño, 2011) por lo que no corresponden a la PBU en la que se inscribe este trabajo.

Así, en consonancia con la PBU, en esta investigación analizamos enunciados que fueron producidos por hablantes de diferentes características sociales (*cf. infra*) en una situación comunicativa en concreto: la entrevista semidirigida. Los enunciados fueron extraídos de diferentes momentos de las entrevistas y corresponden a una variedad de tipos textuales (narrativos, explicativos, etc.).

Además, los datos analizados en este trabajo son cercanos al habla espontánea, lo que es importante porque no hay trabajos, hasta donde sabemos, que hayan estudiado la prosodia tapatía en el marco de la PBU, de tal manera que el repertorio de tonemas de la variedad de Guadalajara y del español mexicano podría ser ampliado, no solo por la técnica de elicitación, sino también por los actos de habla estudiados.

Cabe señalar que los datos analizados tanto por Orozco como por Gil Burgoin (*cf.*

supra) fueron obtenidos mediante técnicas de elicitación controladas: cuestionarios, pruebas de completamiento discursivo, encuestas de situaciones, etc. Este trabajo se diferencia de los de los autores mencionados en el grado de naturalidad de las muestras de habla.

La teoría de los actos de habla

Siguiendo a Ducrot y Todorov (1974) y a Charaudeau y Maingueneau (2002), en este trabajo consideramos el concepto de *acto de habla* como una unidad pragmática compuesta por tres actos: el *locutivo* (articulación y combinación de sonidos, es decir, los actos de decir algo), el *ilocutivo* (los actos que se efectúan al decir algo, que se cumplen al enunciar algo en el sentido performativo) y el *perlocutivo* (actos efectuados por el hecho de decir algo o consecuencias que causa decir algo). Para Maingueneau (1999: 15), el enunciador no solo refiere cuando emite un mensaje: cualquier enunciado, además del contenido que transmite, lleva a cabo un tipo de acto de habla (*acte de langage*) con respecto al enunciatario. Así, los actos de habla pueden ser: prometer, preguntar, amenazar, etc.

La clasificación de actos de habla que tomamos como base para agrupar los enunciados corresponde a las hechas por Charaudeau y Maingueneau (2002), Adam (2011), Searle (2014) y Austin (1990):

1. **Asertivos:** se enuncian para decir y representar cómo son las cosas (afirmaciones, aseveraciones, aserciones, descripciones, etc.).
2. **Directivos:** se enuncian para decirle a la gente que haga cosas (órdenes, solicitudes, mandamientos, etc.).

3. Compromisorios: se enuncian para comprometer al hablante a hacer cosas (promesas, juramentos, etc.).
4. Expresivos: se enuncian para expresar sentimientos y actitudes del hablante en relación con un estado de cosas que ya existe (disculpas, agradecimientos, felicitaciones, etc.) (Searle, 2014).
5. Performativos: son aquéllos a través de los cuales se realiza una acción al momento mismo de enunciarlos como bautizar, nombrar ministro a alguien, etc., es decir, los actos de habla realizativos (Austin, 1990).

Además, siguiendo a Benveniste (2011: 83), consideramos que en este trabajo no analizamos propiamente una muestra de enunciados sino de *actos que se cumplen a través de los enunciados* emitidos por los hablantes. En efecto, Benveniste (*ibid.*) explica que

Hay que atender a la condición específica de la enunciación: **es el acto mismo de producir un enunciado y no el texto del enunciado lo que es nuestro objeto** (negritas nuestras).

Así, en este trabajo consideramos que un enunciado es a la vez un acto de habla pues seguimos a Charaudeau y Maingueneau (2002: 18) quienes dicen que “Considérer les énoncés comme des actes, c’est alors admettre qu’ils sont faits pour agir sur autrui, mais aussi pour l’amener à *réagir*: quand dire, c’est non seulement faire, mais aussi *faire faire*” (cursivas en el original).

En efecto, el interés de esta investigación es dar cuenta de cómo se realizan prosódicamente los actos que se llevan a

cabo en el momento de la enunciación y de su función en el discurso: expresar un sentimiento, dar una opinión, hacer una declaración, describir algo o a alguien, etc. Considerar únicamente los textos de los enunciados equivaldría a caracterizar un acto locucionario, es decir, únicamente una parte de un acto de habla. Sin embargo, caracterizar también los actos ilocucionarios, es decir, las acciones que se llevan a cabo con el hecho de enunciar algo, permite agregar un elemento más de análisis en lo referente a las funciones discursivas de la prosodia.

Finalmente, es importante mencionar que para clasificar un enunciado dentro de un acto de habla o de otro, tuvimos en cuenta el contexto de emisión y su relación con otros enunciados en una secuencia de actos de habla ligados entre sí que forman parte de un acto de habla mayor, es decir, un *macro acto de habla* (van Dijk, 2005).

En suma, la aportación de este trabajo reside principalmente en dos hechos: i) analizamos actos de habla asertivos –poco estudiados– y expresivos –no estudiados– con datos de Guadalajara y ii) se trata de la primera descripción prosódica de la variedad tapatía enmarcada en la PBU.

Metodología

En este trabajo partimos de la hipótesis de que uno de los rasgos característicos de la prosodia tapatía son los finales descendentes. Asimismo, nos planteamos el objetivo de describir, desde una perspectiva sincrónica, cómo es la configuración de los tonemas de los actos de habla asertivos y expresivos en hablantes de entre 20 y 34 años de la ciudad de Guadalajara y con un nivel de instrucción alto.

Procedimiento de análisis

El análisis de datos se realizó en diferentes etapas y tomamos como base las propuestas del modelo AM y del sistema de transcripción prosódica Sp_ToBI. Asimismo, utilizamos el programa PRAAT, versión 6.0.21 (Boersma y Weenink, 2016) para el análisis acústico y realizamos cálculos de los porcentajes y de las frecuencias de aparición de las configuraciones tonemáticas.

En primer lugar, seleccionamos los 490 enunciados a analizar: escuchamos las grabaciones proporcionadas por PRE-SEEA en diferentes formatos (MP3, MP4, etc.). Los extrajimos con el programa Audacity, versión 2.1.2 (Mazzoni, 2016) y los convertimos al formato WAV en formato mono. Después, ajustamos la ventana del espectrograma y oscilograma del programa PRAAT según el género del hablante: 75-250 Hz para la voz de los hombres y 75-500/600 Hz para la voz de las mujeres.

En segundo lugar, realizamos la transcripción ortográfica de los enunciados y la segmentación en sílabas. Enseguida, identificamos todas las sílabas tónicas y marcamos los niveles de cesuras (*cf. infra*). Después medimos la altura de todos los inicios y finales de cada sílaba tónica en semitonos.

En tercer lugar, hicimos mediciones en milisegundos de todas las sílabas tónicas de los enunciados para determinar si había un alargamiento de la sílaba nuclear, ya que este podría guardar una correlación con tipos enunciativos o ser una de las características de la variedad de la ciudad de Guadalajara, como lo sugiere Orozco (2016).

Finalmente, agrupamos las configuraciones tonemáticas obtenidas para observar su frecuencia y distribución.

Separación prosódica. Con base en la propuesta de dominios prosódicos de Nespor y Vogel (1994), realizamos la marcación de los diferentes niveles de cesuras. Las cesuras de nivel 0 corresponden a la ausencia de lindes entre palabras prosódicas (ω). Las cesuras de nivel 1 corresponden a las palabras prosódicas (ω) y sus lindes. Una cesura de nivel 2 corresponde a frases fonológicas (ϕ), identificables a partir de pausas menores a las de nivel 3, alargamientos silábicos menores o ascensos de la F0 más moderados, es decir, unidades menores que la frase intermedia (ϵ) (Prieto y Roseano, 2010).

Las cesuras de nivel 3 corresponden a las frases de entonación (ϵ) o intermedias y se les asigna un tono de juntura intermedia (T-). Finalmente, la marcación de nivel 4 corresponde a los finales de enunciados (frases entonativas o ι) o, en términos de Nespor y Vogel (1994), enunciados fonológicos (EF) y se les asigna un tono de juntura final (T⁰).

Acentos tonales. El sistema de notación prosódica ToBI considera cuatro niveles de análisis: el ortográfico (transcripción de enunciados por palabras o sílabas) del que se da cuenta en la primera grada de arriba hacia abajo, el de separación prosódica (en la segunda grada), el tonal (transcripción de acentos tonales y de los tonos de juntura) en la tercera grada, y el misceláneo en la cuarta grada (reservado para fenómenos como risas y otro tipo de realizaciones consideradas paralingüísticas) que usamos en este trabajo para dar cuenta de la duración silábica (Beckman et al., 2002).

Los repertorios de los acentos tonales (ver tabla 1) y de los tonos de juntura (ver tabla 2) que tomamos como guía para

este trabajo son los propuestos por Estebas Vilaplana y Prieto (2008), Frota y Prieto (2015) y Hualde y Prieto (2015).

En lo referente a la transcripción de los acentos tonales y los tonos de juntura, la altura en semitonos (st) es un criterio que nos permitió decidir si a) asignábamos al movimiento dentro de una sílaba un bitono en caso de ser mayor a 1.5 st, b) si en una sucesión de picos era necesario utilizar los diacríticos para el escalonamiento ascen-

dente (i) (*upstep*) o descendente (!) (*downstep*) y c) si asignábamos a un acento la etiqueta H* cuando su altura superara por 1.5 st al acento anterior marcado como L* (ver tabla 3). Establecimos estos criterios con base en el umbral de percepción de 1.5 st de los estudios de Pamies et al. (2002).

En lo referente a los ascensos y descensos en las junturas, no consideramos el rango comprendido entre 0 st y 1.49 st como un cambio de tono en este trabajo, por lo que

Tabla 1
Repertorio de acentos tonales (Vilaplana y Prieto, 2008 y Frota y Prieto, 2015)

Acentos tonales	
H*	F0 alta sin valle anterior.
L*	F0 baja o de descenso progresivo.
H+L*	Descenso de F0 en la tónica.
L*+H	F0 baja en la tónica con ascenso en la postónica o <i>late rising accent</i> .
L+>H*	Pico de F0 desplazado a la postónica, ascenso progresivo o <i>delayed peak</i> .
L+H*	Valle alineado al inicio y pico de F0 alineado en la tónica o <i>early rising accent</i> .

Nota. Los acentos L+>H* y L+H* son de la propuesta de notación de Estebas Vilaplana y Prieto (2008).

Tabla 2
Repertorio de tonos de juntura (Estebas Vilaplana y Prieto 2008 y Frota y Prieto 2015)

Tonos de juntura	
H%	Ascenso de F0 desde un acento bajo anterior o continuación ascendente desde un acento alto anterior.
L%	Descenso de F0 desde un acento alto anterior o desde un acento bajo anterior.
!H% (M%)	Ascenso a una F0 media desde un acento nuclear bajo, tono sostenido desde un acento alto o descenso desde un acento nuclear alto.
LH%	Descenso -ascenso de F0 después de un acento nuclear alto o F0 baja con ascenso posterior
HL%	Ascenso-descenso de F0 después de un acento nuclear bajo o F0 alta con descenso posterior si el tono anterior es alto.
L!H% (LM%)	Ascenso moderado a F0 medio desde un acento nuclear bajo.
HH%	Ascenso de F0 desde un acento bajo o alto anterior que se caracteriza por un ascenso de F0 significativamente mayor al del tono H%

Nota. El tono de juntura HH% fue tomado de Estebas Vilaplana y Prieto (2008).

Tabla 3

Criterios de los rangos en semitonos para la asignación de tonos

Rango de semitonos	Acentos tonales	Tonos de juntura	Diacríticos
De 0 st a 1.49 st	No hay bitonos dentro de una sílaba. En la configuración global, marcamos un acento posterior a uno L* como L* y un acento posterior a uno H* como H*.	Marcamos H- y H% si el acento anterior es H* y L- y L% si el acento anterior es L*.	No hay uso de diacríticos.
De 1.5 st a 3 st	Marcamos el movimiento dentro de una sílaba como un bitono. En la configuración global, marcamos un acento posterior a L* como H* en caso de ascenso y un acento posterior a H* como L* en caso de descenso.	Marcamos M- y M% después de un acento L* en caso de ascenso y después de H* en caso de descenso.	No hay uso de diacríticos.
A partir de 3 st	Marcamos el movimiento dentro de una sílaba como un bitono. En la configuración global, marcamos un acento posterior a L* como H* en caso de ascenso y un acento posterior a H* como L* en caso de descenso.	Marcamos HH- y HH% después de un acento H*, H- o H% después de un acento L* y L- y L% después de un acento H*.	Uso de ¡ o de ! en caso de escalonamiento.

un ascenso menor a 1.49 st proveniente de un acento tonal L* lo concebimos como un sostenimiento y lo marcamos como L- o L⁰. Del mismo modo, un ascenso o descenso en el mismo rango proveniente de un acento H*, también lo consideramos como un sostenimiento y lo marcamos como H- o H⁰.

En cuanto a los tonos de juntura M- y M%, el rango comprendido entre 1.5 st y 3 st corresponde, en este trabajo, a ascensos o descensos moderados o medios puesto que no culminan en un tono bajo o en un tono alto. Con estos criterios pretendemos

diferenciar un movimiento ascendente o descendente que busca un objetivo tonal claramente alto o bajo, de los movimientos que son más moderados.

En los casos de ascensos desde un acento tonal L* mayores a 3 st, marcamos un cambio de tono con las junturas H- y H⁰. En los ascensos desde un acento tonal H* marcamos un tono HH- o HH⁰. En los descensos desde un acento tonal H* marcamos el movimiento como L- o L⁰ y en el caso de L* el movimiento descendente como !L- o !L⁰.

Los informantes

Para esta investigación, nos apoyamos en el *corpus* del equipo de investigación sociolingüística PRESEEA–Guadalajara (Córdova Abundis y Barragán Trejo, en preparación).²

Los informantes considerados fueron once, seis hombres y cinco mujeres, todos ellos nacidos en la ciudad de Guadalajara, de entre 20 y 34 años y de nivel de instrucción alto (alrededor de 15 años de escolarización) (ver tabla 4).³

El grupo etario seleccionado representa casi un cuarto de la población de Guadalajara (372,384 personas o 24.9 %) según datos del INEGI (2010), por lo que se trata de un segmento importante de la población tapatía. Del total de habitantes pertenecientes a esta generación, 134,199 (36 %), tienen estudios superiores (INEGI, 2010). De este modo, seleccionamos un grupo que representa un cuarto de la población en cuanto a la edad y a más de un

² La entrevista realizada a la informante 5M no pertenece al *corpus* del equipo PRESEEA–Guadalajara, pero fue llevada a cabo con la misma metodología.

³ En investigaciones previas del habla de Guadalajara, el número de informantes ha variado. Cárdenas (1967) recogió datos de dos informantes hombres en Guadalajara. Por su parte, Orozco (2008) analizó 196 enunciados de 12 hablantes, Orozco (2010) analizó datos de 36 hablantes y 192 enunciados, Orozco (2016) consideró 4 hablantes con 10 enunciados por cada uno, Orozco (en prensa) analizó los datos de dos informantes mujeres y Gil Burgoin (en prensa) también trabajó con datos de dos informantes mujeres.

Tabla 4

Código y género de los informantes

Informante	Género
1H	H
2H	H
3H	H
4H	H
5H	H
6H	H
1M	M
2M	M
3M	M
4M	M
5M	M

Nota. H: hombre, M: mujer.

tercio de este segmento en cuanto al nivel de estudios.

Técnica de elicitación

La elicitación de datos por parte del equipo PRESEEA–Guadalajara se llevó a cabo mediante la entrevista semidirigida audio-grabada, según los principios metodológicos de PRESEEA (2003) y procedieron de la siguiente manera: obtuvieron una cita con los informantes, grabaron la conversación con el aparato de grabación a la vista y, finalmente, aplicaron un cuestionario para dar cuenta de las características sociales de cada uno de ellos.

Finalmente, las entrevistas analizadas tienen una duración de 45 minutos como mínimo y se cubrieron alrededor de 8 módulos temáticos (Labov, 1984; PRESEEA, 2003).

Criterios de inclusión

El número de enunciados considerados para la conformación de la muestra fue

de 490. En algunos casos, los hablantes produjeron más enunciados de un acto de habla que de otro, de tal suerte que seleccionamos de algunos informantes más de 20 enunciados de un tipo y menos de 20 de otro.

En la revisión preliminar del *corpus* encontramos que los actos de habla directivos, compromisorios y declarativos (*cf. supra*) eran muy poco frecuentes y que los más abundantes eran los asertivos y los expresivos. Así, las interrogaciones, por ejemplo, correspondían más bien al entrevistador: “¿Siempre has vivido en la misma colonia?”. En las entrevistas analizadas fue difícil encontrar órdenes, promesas o enunciados performativos por lo que, para buscar una representatividad cuantitativa y cualitativa, seleccionamos únicamente los dos actos de habla mencionados.

La muestra quedó formada por 252 enunciados de 6 informantes hombres y 238 enunciados de 5 informantes mujeres

(ver tabla 5) para dar un total de 490 (250 asertivos y 240 expresivos):

La selección de los enunciados obedeció a los siguientes criterios:

1. Que correspondieran a actos de habla asertivos (afirmaciones, aseveraciones, etc.) y expresivos (externar sentimientos o actitudes del hablante). Así, una aserción es *Mi mamá hace la comida* (informante 4H) y un acto de habla expresivo sería *¡Está muy chido!* (informante 1H), pues el enunciadador manifiesta un sentimiento de entusiasmo o de gusto.
2. Que los enunciados tuvieran una o dos unidades melódicas a fin de dar cuenta del fraseo prosódico,
3. Que la mayoría de los enunciados terminaran en palabras graves, esdrújulas o sobresdrújulas a fin de tener material postónico suficiente para observar el comportamiento de la F0 en los tonos

Tabla 5
Número de enunciados por informante y por actos de habla

Informante	Número de enunciados		
	Asertivos	Expresivos	Total
1H	20	20	40
2H	19	19	38
3H	22	22	44
4H	23	22	45
5H	21	17	38
6H	25	22	47
1M	22	23	45
2M	20	19	39
3M	27	23	50
4M	24	20	44
5M	27	33	60
Total	250	240	490

de juntura, ya que el material fónico se comprime en las palabras agudas y se dispone de menos espacio para observar los movimientos de la F0⁴,

4. Que los enunciados no tuvieran interrupciones por parte del entrevistador o de terceras personas,
5. Que los segmentos de las grabaciones tuvieran un mínimo de ruido de fondo.

Análisis

Tonemas de la muestra

En este apartado, presentamos los tonemas más frecuentes de la muestra, su frecuencia y distribución pragmática, así como una descripción de las realizaciones fonéticas de las configuraciones. Los datos confirman la hipótesis de que uno de los rasgos característicos de la entonación tapatía serían los finales descendentes.

Las configuraciones tonemáticas más comunes fueron L* L% con 110 ocurrencias, H+L* L% con 96 ocurrencias, H+L* M% con 32 ocurrencias, H* M% con 47 ocurrencias, H* L% con 33 ocurrencias, L+H* M% con 21 ocurrencias, H* HH% con 24 ocurrencias y L+H* HH% con 16 ocurrencias. En la tabla 6 presentamos el repertorio de todos los tonemas encontrados en esta investigación.

La distribución pragmática de los tonemas es considerablemente homogénea: las frecuencias no muestran una diferencia contundente en la distribución de los tonemas en ambos actos de habla. También se puede apreciar que los tonemas descen-

dentos constituyen la mayoría de las configuraciones.

A continuación, presentamos una caracterización de los tonemas más frecuentes registrados en la muestra: describimos sus realizaciones fonéticas y su distribución pragmática.

L L%*

El tonema más frecuente en esta muestra fue L* L%. Se presentó después de un descenso progresivo de la F0 en el material prenuclear y generalmente con un valle en la pretónica (figura 1).⁵

Dada su frecuencia y su distribución pragmática, esta pudiera ser una de las configuraciones características del habla tapatía pues este tonema se registró 110 veces en la muestra (22.44 % del total): 58 ocurrencias en los actos de habla asertivos y 52 ocurrencias en los expresivos. El tono de juntura L% presenta ligeros ascensos de 0.45 st en promedio o bien sostenimientos del tono L*.

El ejemplo de la figura 2 es un enunciado asertivo del informante 3H, cuyo contexto de emisión presentamos en (1).

1. “Cuando te asaltan/ tú eres parte de eso porque lo permites// Claro que no te estoy diciendo que por ejemplo te pongan una pistola en la cabeza y te resistas/ pero tampoco te estoy diciendo que lo dejes pasar todo// *A mí me ha tocado ese tipo de asaltos*// Sí recuerdo

⁴Aunque sí se incluyeron enunciados terminados en palabras agudas sin ser la mayoría.

⁵ El área sombreada corresponde a la sílaba nuclear y las zonas claras adyacentes al material pre y postnuclear.

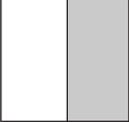
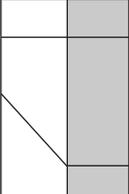
Tabla 6

Repertorio de los tonemas de la muestra: frecuencia, distribución pragmática y porcentajes

Contorno	Enunciados asertivos	Enunciados expresivos	Total de ocurrencias
L* L%	58 (23.10 %)	52 (21.75 %)	110 (22.45 %)
L* M%	5 (1.99 %)	7 (2.92 %)	12 (2.45 %)
L* HH%	6 (2.39 %)	5 (2.09 %)	11 (2.24 %)
L* H%	2 (0.79 %)	7 (2.92%)	9 (1.84 %)
L* HL%	3 (1.19 %)	0 (0.0%)	3 (0.61 %)
H+L* L%	50 (19.92 %)	46 (19.24 %)	96 (19.59 %)
H+L* M%	17 (6.77 %)	15 (6.27 %)	32 (6.53 %)
H+L* HL%	7 (2.78 %)	1 (0.41 %)	8 (1.63 %)
H+L* H%	1 (0.39 %)	6 (2.51 %)	7 (1.43 %)
H+L* HH%	1 (0.39 %)	2 (0.83 %)	3 (0.61 %)
H* M%	26 (10.35 %)	21 (8.78 %)	47 (9.59 %)
H* L%	14 (5.57 %)	19 (7.49 %)	33 (6.73 %)
H* HH%	11 (4.38 %)	13 (5.43 %)	24 (4.90 %)
H* HL%	7 (2.78 %)	8 (3.34 %)	15 (3.06 %)
H* H%	5 (1.99 %)	7 (2.92 %)	12 (2.45 %)
L+H* M%	10 (3.98 %)	11 (4.60 %)	21 (4.29 %)
L+H* HH%	12 (4.78 %)	4 (1.67 %)	16 (3.27 %)
L+H* H%	6 (2.39 %)	5 (2.09 %)	11 (2.24 %)
L+H* L%	5 (1.99 %)	5 (2.09 %)	10 (2.04 %)
L+H* HL%	5 (1.99 %)	5 (2.09 %)	10 (2.04 %)
Total	251 (100 %)	239 (100 %)	490 (100 %)

Figura 1

Esquema, configuración y realización del tonema L* L%

Esquema	Configuración	Realización
	L* L%	F0 baja en el núcleo que busca un objetivo tonal bajo. Proviene de un valle anterior.
	L* L%	F0 baja en el núcleo que busca un objetivo tonal bajo. Puede provenir de undescenso progresivo en el pretonema.

una vez que me pusieron una pistola aquí en el estómago”⁶.

El tonema se presenta justo después de una meseta tonal formada por las sílabas *ca* y *ti* cuya altura se sitúa en los 91.22 st, por lo que asignamos los acentos H* a ambas. El valle de la sílaba nuclear tiene un valor de 83.62 st, 7.6 st por debajo del último acento del pretonema, por lo que le asignamos un acento L*. El tono de juntura final mantiene el movimiento descendente iniciado en la tónica y llega hasta los 82.15 st, con un descenso de 1.47 st con respecto del acento nuclear y alcanza el piso tonal y le asignamos un tono L⁰. El material postnuclear presenta un ensordecimiento debido, en parte, a la presencia de la oclusiva sorda /t/ y de la fricativa /s/⁷.

H+L L%*

El tonema descendente H+L* L⁰ se realiza como un bitono con un descenso abrupto en la sílaba nuclear de 3.05 st en promedio precedido por una meseta tonal en el pretonema. El tono de juntura final presenta un ascenso promedio de 0.54 st, es decir, no hay un ascenso propiamente dicho, sino un sostenimiento del descenso iniciado en el núcleo, por lo que el objetivo tonal que busca

el movimiento es ligeramente ascendente sin culminar en un tono alto y es por eso que le asignamos un tono L⁰ (figura 3).

Se trata del segundo tonema más recurrente en la muestra analizada y podría suponerse, por su número de ocurrencias y su distribución pragmática, que forma parte de los rasgos característicos de la variedad tapatía, junto con el tonema H+L* M⁰ que presentamos más adelante. Este tonema se registró 96 veces (19.59 %) con 50 ocurrencias en los actos de habla asertivos y 46 ocurrencias en los expresivos.

En la figura 4 presentamos un ejemplo de este tonema en un enunciado expresivo producido por el informante 2H y en (2) el contexto de emisión.

2. E: ¿Y sí quisieras tener hijos?

I: Sí, este <alargamiento> un <vacilación> *es que quiero nietos* <risas “T”>
Quiero lidiar con los nietos primero que con los hijos.

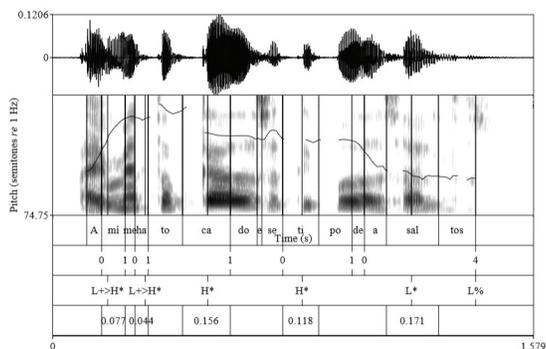
Se trata de un acto de habla expresivo no solamente porque la emisión se da entre risas por parte del enunciador, sino porque este manifiesta un poco de vergüenza por querer tener hijos *para* tener nietos.

Al primer acento tonal le asignamos una forma bitonal L+>H* porque la altura de la sílaba tónica al inicio es de 82.48 st y el pico se encuentra desplazado a la postónica alcanzando los 87.26 st. El siguiente acento tonal tiene una altura de 87.17 st y lo marcamos como H*. Ambos forman una meseta que se mantiene hasta aproximadamente la tercera parte de la sílaba nuclear. La sílaba nuclear *nie* comienza con una altura de 82.56 st en la parte estable de la vocal y termina con un valle de 76.13 st.

⁶ Las transcripciones corresponden, o bien a fragmentos en los que no hay intervención del entrevistador (como en este ejemplo) o bien a fragmentos de diálogos. En el segundo caso se marca “E:” para los turnos de habla del entrevistador e “I:” para el informante. Las cursivas marcan el fragmento analizado y presentado.

⁷ En el caso específico de este ejemplo, la ventana se ajustó a los 75-300 Hz por el rango de voz que presentó el hablante.

Figura 2
 Oscilograma, espectrograma y transcripción del enunciado asertivo
 A mí me ha tocado ese tipo de asaltos.
 Ejemplo del tonema $L^*L\%$



Las figuras presentan, de arriba hacia abajo: oscilograma, espectrograma con la línea de la F0, gradas de transcripción ortográfica con división en sílabas, de cesuras, de acentos tonales y de duración silábica.

Figura 3
 Esquema, configuración y realización del tonema $H+L^*L\%$

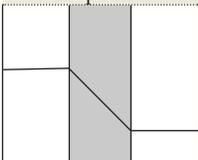
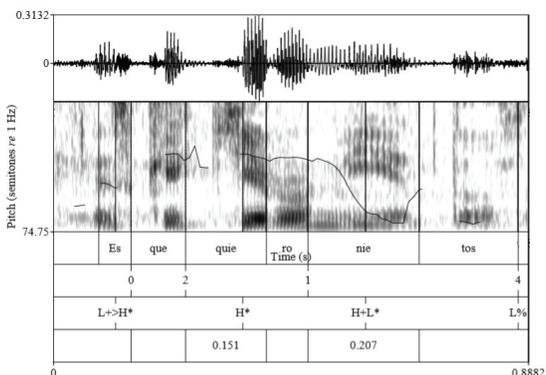
Esquema	Configuración	Realización
	$H+L^*L\%$	Descenso abrupto de la F0 en la sílaba nuclear y realizado como bitono. Generalmente precedido de una meseta alta. El material postnuclear presenta un movimiento que representa un sostenimiento del tono bajo del núcleo.

Figura 4
 Oscilograma, espectrograma y transcripción del enunciado expresivo
 Es que quiero nietos.
 Ejemplo del tonema $H+L^*L\%$



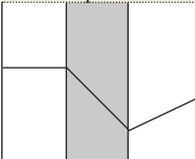
La diferencia de -4.61 st dentro de la tónica justifica la decisión de asignar el bitono H+L* al núcleo –además de que el pico se realiza dentro de la tónica– y no un acento monotonal L*. La juntura final muestra un sostenimiento de la trayectoria descendente iniciada en el núcleo por lo que le asignamos un tono L%.

H+L M%*

El tonema H+L* M% se realiza de manera similar al tonema H+L* L%, pues el acento nuclear muestra un descenso promedio de 3.05 st y está precedido también por una meseta tonal en el pretonema. La diferencia reside, fonéticamente, en que el material postnuclear presenta un movimiento ascendente moderado de 1.6 st en promedio. Si bien se trata de un ascenso, este no culmina en un tono alto por lo que le asignamos un tono medio (ver tabla 3). El movimiento de la juntura da la impresión de que el enunciador no ha terminado su emisión, contrariamente al descenso del tonema H+L* L% en el que el enunciatario puede percibir la contundencia del final del enunciado (figura 5).

Este tonema se registró 32 veces en la muestra (6.53 %), con 17 ocurrencias en los actos de habla asertivos y 15 en los expresivos.

Figura 5
Esquema, configuración y realización del tonema H+L* M%

Esquema	Configuración	Realización
	H+L* M%	Descenso abrupto de la F0 en la sílaba nuclear y realizado como bitono, seguido de un movimiento ascendente que busca un objetivo tonal medio. Generalmente precedido de una meseta alta.

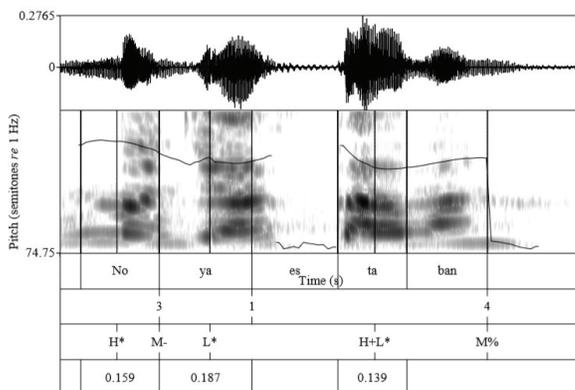
En la figura 6, presentamos un ejemplo de este tonema producido por la informante 4M. El acto de habla asertivo, cuyo contexto de emisión presentamos en (3), fue enunciado cuando la entrevistadora preguntó a la informante acerca de los negocios que hacen ruido en su colonia.

3. E: ¿Entonces como cuánto tiempo tiene que <vacilación> que empezaron a ponerse esos negocios?
 I: *No, ya estaban.*
 E: ¿Ya estaban?
 I: Cuando yo me cambié/ ahí/ ya <alargamiento> estaban.

Se trata de un acto de habla asertivo pues la enunciatora dice cómo son las cosas en su colonia, pero en la estructura informativa hay una focalización que busca hacer una aclaración. La entrevistadora sabe que hay negocios en la zona, aunque no sabe desde hace cuánto tiempo. En este sentido, la enunciatora confirma la información dada –la presencia de los negocios en la colonia– e introduce información nueva, el hecho de que los negocios estaban en la colonia desde antes de que ella se mudara allí.

El primer acento tonal, en la sílaba *no*, tiene una altura de 100.8 st y el movimien-

Figura 6
 Oscilograma, espectrograma
 y transcripción del enunciado
 asertivo No, ya estaban.
 Ejemplo del tonema
 H+L* M%



to ascendente desde el inicio de la sílaba de 1.14 st, junto con el nivel de la curva en el enunciado le merecen un tono H*. Sigue un descenso de 2.97 st y le asignamos un tono de juntura intermedia M- (ver tabla 3). La cesura de nivel 3 se justifica tanto por el movimiento descendente como por el hecho de que se trata de una respuesta a una pregunta previa, por lo que podría tener un cierto grado de autonomía prosódica y forma una frase intermedia. La sílaba tónica *ya* presenta altura de 95.37 st y le asignamos un acento L*, pues presenta un descenso de 2.46 st con respecto del tono de juntura intermedia. La sílaba nuclear *ta* presenta un movimiento descendente de 2.6 st entre el inicio (96.75 st) y el final (94.15 st). Este movimiento descendente mayor a 1.5 st dentro de la sílaba nuclear justifica la asignación del bitono H+L* y revela una focalización. Dado que hay dos segmentos sordos, /s/ y /t/, las mediciones se hicieron en la parte estable de la vocal. La juntura presenta un movimiento ascendente de 2.44 st desde el punto más bajo del núcleo, alcanzando los 96.58 st y con base en este movimiento ascendente (per-

ceptible por ser mayor a 1.5 st y a la vez moderado por no exceder los 3 st) le asignamos un tono M%.

H* M%

El tonema H* M% se presentó principalmente después de una meseta elevada con pocas variaciones de la F0 en el pretonema. Se trataría de una realización más bien plana, con un descenso moderado que no termina en un tono bajo en el material postnuclear (figura 7), por lo que el descenso no se marca como L% sino como M%. La altura del pretonema manifiesta un cierto grado de expresividad con matiz de queja o de indignación en la mayoría de los casos y el tonema formaría parte no sólo de la queja (H*) sino también de una especie de invitación al enunciatario para que valore la situación expuesta por el enunciadore (M%). La invitación a valorar lo dicho por el enunciadore puede constatare agregando las expresiones “¿tú crees?” o “¿cómo ves?” al final del enunciado.

Este tonema se presentó 47 veces en la muestra y representa el 9.59 % del total de los tonemas registrados, con 26 ocurrencias

en los actos de habla asertivos y 21 ocurrencias en los expresivos.

El enunciado asertivo de la figura 8 fue producido por la informante 5M cuando la enunciativa opinaba acerca de la pérdida del hábito de la lectura en la actualidad (4):

4. “Y ves que mucha gente <vacilación> o sea/ tiene como esa <vacilación> esa parte de la lectura... *pero ahorita no la están fomentando* (en las escuelas). No <vacilación> no la están haciendo.”

Después de aseverar que mucha gente lee, la enunciativa declaró que las escuelas no fomentan la lectura.

El primer pico tonal alcanza una altura de 100.9 st en la postónica *ta* con un valor de 97.63 st en la tónica *ri*. La diferencia de +3.27 st justifica la asignación de un acento bitonal L*+H porque el ascenso no es progresivo como sería el caso de L+>H*. El siguiente acento tonal de la sílaba *no* tiene una altura de 99.97 st con una diferencia de -0.93 st con respecto del acento anterior y le asignamos un acento H*. La sílaba *tán* tiene una altura de 100.5 st y le asignamos un acento H*. Finalmente la sílaba nuclear *tan* tiene una altura de 96.94 st. La diferencia de -3.56 st con respecto del pico anterior podría deberse a los efectos microprosódicos derivados de

Figura 7
Contorno, configuración y realización del tonema H* M%

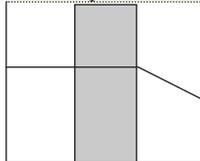
Esquema	Configuración	Realización
	H* M%	F0 alta proveniente de una meseta alta. El movimiento descendente del material postnuclear busca un objetivo tonal medio.

Figura 8
Oscilograma, espectrograma y transcripción del enunciado asertivo Pero ahorita no la están fomentando. Ejemplo del tonema H* M%

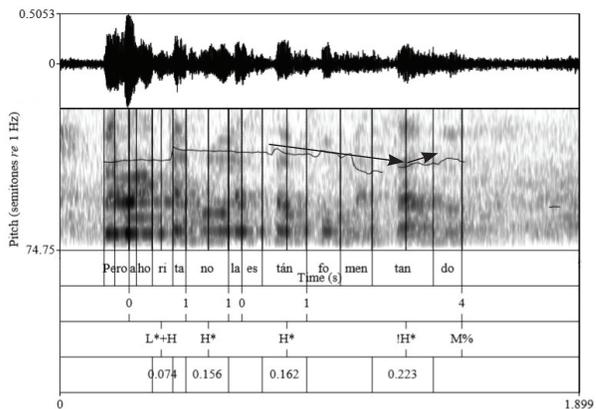
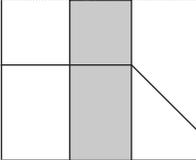


Figura 9

Esquema, configuración y realización del tonema H* L%

Esquema	Configuración	Realización
	H* L%	F0 alta proveniente de una meseta alta. El movimiento descendente del material postnuclear busca un objetivo tonal bajo.

la presencia del segmento oclusivo sordo /t/ en la tónica⁸. Si trazamos una línea recta entre el último pico prenuclear y el objetivo tonal de la juntura final, podemos ver que el descenso no ocurre tan marcadamente como lo indica la línea de la F0 y que el movimiento no busca el piso tonal. Por estas razones le asignamos un tono !H* y el diacrítico da cuenta de la diferencia de altura entre el pico prenuclear y el nuclear. El tono de juntura final tiene una altura de 98.06 st, presenta un movimiento ascendente moderado de 1.59 st con respecto al núcleo y le asignamos un tono M⁰%.

H* L%

El tonema H* L% se realiza principalmente después de un pretonema alto, es decir, precedido por una secuencia de tonos altos que forman una meseta, aunque también hay casos en los que las emisiones comien-

zan con un valle (figura 9). El descenso en el tono de juntura da a las emisiones contundencia en la terminación del mensaje.

Este tonema presentó 14 ocurrencias en los actos de habla asertivos y 19 en los expresivos, es decir, 33 ocurrencias en total (6.73 %).

El enunciado expresivo de la figura 10 y cuyo contexto de emisión presentamos en (5) fue producido por el informante 1H.

5. E: ¿Y tú qué prefieres?/ ¿El calor o el frío?

I: No me gusta el calor// Obviamente si vas a la playa <alargamiento>// algo así pues bueno <alargamiento> ya se disfruta más el calorcito/¿no?/ con una chela// la playa/ y nadando// *está muy chido*.

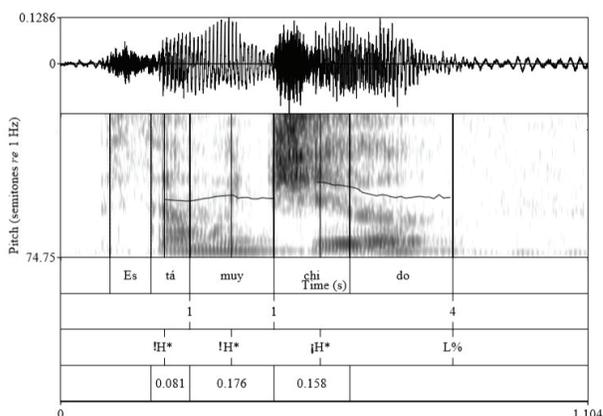
Se trata de un acto de habla expresivo porque el enunciador manifiesta su gusto y opinión con respecto a la combinación del clima cálido y las actividades que se pueden realizar en la playa. El macro acto de habla es dar una opinión, expresar una preferencia.

El enunciado comienza con un tono alto, marcado como !H*, en la sílaba *tá* a una altura de 83.14 st y forma una meseta

⁸ Los efectos microprosódicos son alteraciones de la curva de la F0 por la presencia de consonantes oclusivas y fricativas. Los segmentos sordos y sonoros pueden elevar, interrumpir o hacer descender la línea de la F0. Para el desarrollo del tema de la microprosodia ver el trabajo de Buenafuentes de la Mata et al. (2000).

Figura 10

Oscilograma, espectrograma y transcripción del enunciado expresivo *Está muy chido*. Ejemplo del tonema $H^* L^%$



con el tono H^* de la siguiente sílaba tónica, *muy*, que tiene una altura de 83.76 st. El énfasis de la emisión se da en la sílaba nuclear *chi*, que presenta un ensordecimiento por la presencia de la consonante africana sorda / tʃ/. El núcleo tiene una altura en la parte estable de la vocal de 85.65 st, es decir, hay un ascenso de 1.89 st en relación con el pretonema. Así, el acento nuclear es H^* . El uso del diacrítico “!” en el pretonema da cuenta de que la prominencia del núcleo marcado como H^* tiene una función de énfasis. El tono de juntura presenta un movimiento descendente que alcanza los 83.39 st, es decir, -2.26 st en relación con el núcleo y le asignamos un tono $L^%$. El descenso en la juntura marca el fin del enunciado y del macro acto de habla como se puede ver en (5).

Síntesis de resultados

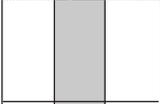
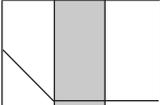
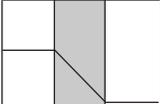
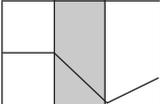
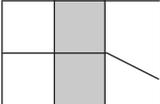
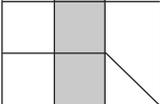
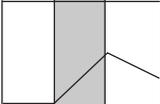
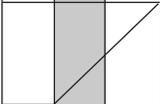
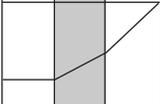
En suma, los datos registrados en esta muestra permiten esbozar algunas características de la entonación de esta comunidad de habla. El rasgo más sobresaliente es que

esta variedad del español se caracterizaría por tener finales descendentes en ambos actos de habla, realizados principalmente con los tonemas $L^* L^%$, $H+L^* L^%$, $H^* M^%$, $L+H^* M^%$, $H^* L^%$, y también con $L^* HL^%$, $H+L^* HL^%$, $H^* HL^%$, $L+H^* L^%$ y $L+H^* HL^%$. Juntos representan el 72.21 % de los tonemas de la muestra (353 ocurrencias).

Los finales no descendentes también formarían parte de las realizaciones entonativas de esta comunidad de habla –sin ser la mayoría pues registramos 137 casos (27.90 %)– y los tonemas más comunes para estos movimientos serían $H+L^* M^%$, $H^* HH^%$ y $L+H^* HH^%$, seguidos por $L^* M^%$, $L^* HH^%$, $L^* H^%$, $H+L^* H^%$, $H+L^* HH^%$, $H^* H^%$ y $L+H^* H^%$. Los acentos nucleares registrados fueron cuatro ($H+L^*$, L^* , H^* y $L+H^*$) y los tonos de juntura documentados fueron cinco ($L^%$, $M^%$, $HH^%$, $H^%$ y $HL^%$).

En la figura 11 presentamos el repertorio de los tonemas más frecuentes encontrados en esta investigación:

Figura 11
Repertorio de tonemas: esquema, configuración y realización

Esquema	Configuración	Realización
	L* L%	F0 baja en el núcleo que busca un objetivo tonal bajo. Proviene de un valle anterior.
	L* L%	F0 baja en el núcleo que busca un objetivo tonal bajo. Puede provenir de un descenso progresivo en el pretonema.
	H+L* L%	Descenso abrupto de la F0 en la sílaba nuclear y realizado como bitono. Generalmente precedido de una meseta alta. El material postnuclear presenta un movimiento que representa un sostenimiento del tono bajo del núcleo.
	H+L* M%	Descenso abrupto de la F0 en la sílaba nuclear y realizado como bitono, seguido de un movimiento ascendente que busca un objetivo tonal medio. Generalmente precedido de una meseta alta.
	H* M%	F0 alta proveniente de una meseta alta. El movimiento descendente del material postnuclear busca un objetivo tonal medio.
	H* L%	F0 alta proveniente de una meseta alta. El movimiento descendente del material postnuclear busca un objetivo tonal bajo.
	L+H* M%	Movimiento ascendente en el núcleo que se realiza como un bitono y está precedido por un valle en el pretonema. El movimiento descendente del material postnuclear busca un objetivo tonal medio.
	L+H* HH%	Movimiento ascendente en el núcleo que se realiza como un bitono. Proviene de un valle en el pretonema. El movimiento ascendente del material postnuclear se realiza como un bitono y alcanza el techo tonal.
	H* HH%	Movimiento ascendente en el núcleo proveniente de un pretonema elevado. El movimiento ascendente del material postnuclear se realiza como un bitono y alcanza el techo tonal.

Conclusiones

Los datos registrados en esta investigación muestran convergencias y diferencias con los resultados obtenidos por otros autores.

Gil Burgoin (en prensa) menciona también los finales descendentes como un rasgo de la variedad tapatía. Sin embargo, el tono de juntura que este autor reporta es M⁰, en tanto que el tono de juntura más frecuente de nuestra muestra es L⁰. El autor menciona que los descensos son menos marcados que en otras variedades del español. Diferimos de esta aseveración del autor puesto que registramos movimientos descendentes de -3.62 st en promedio en el núcleo.

En los datos del español mexicano central (De-la-Mota et al., 2010) y del español en general (Hualde y Prieto, 2015), también se documentó el tonema L* L⁰ en la configuración tonemática de enunciados asertivos. Sin embargo, existen rasgos que pueden diferenciar a la variedad tapatía de otras variedades en las que se registra dicho tonema, a saber, los ligeros ascensos en la juntura final de 0.45 st y los sostenimientos del tono L* del núcleo en la variedad de Guadalajara.

Orozco (2016) menciona los finales no descendentes como una posible característica de la entonación de la variedad de Guadalajara (p. 31). Los datos analizados en la presente investigación nos llevan a diferir de esta aseveración de la investigadora pues los movimientos descendentes representan el grueso de las configuraciones tonemáticas registradas (72.21 %). La diferencia pudiera deberse tanto a la técnica de elicitación como al tamaño de la muestra. En Orozco (2016) la muestra se obtuvo mediante la técnica de encuesta de situaciones y para el presente trabajo utilizamos datos de

entrevistas semidirigidas. Además, Orozco (2016: 31) advierte que “los datos analizados fueron pocos”, pues obtuvo la muestra de 4 hablantes, a razón de 10 enunciados por hablante, mientras que en este trabajo obtuvimos la muestra de 11 hablantes y analizamos 490 enunciados.

En cuanto a los tonemas registrados en este trabajo, las configuraciones H+L* L⁰ y H+L* M⁰ representan la mayoría y no han sido documentadas en ninguna variedad del español mexicano, salvo H+L* L⁰ por Martín Butragueño (2016: 77 y 92-95) en actos de habla expresivos con datos de la Ciudad de México, pero no son numerosas en el repertorio de tonemas encontrados en su trabajo. Orozco (2016) y Gil Burgoin (en prensa) no registraron estas configuraciones en la variedad tapatía.

Si se parte del hecho de que los tonemas H+L* L⁰ y H+L* M⁰ no están documentados en ninguna variedad del español mexicano, que ambos son los más frecuentes en esta muestra, que en las variedades del centro de México (De-la-Mota et al. 2010; Martín Butragueño 2004, 2006, 2015b, 2016 y en prensa; Mendoza Vázquez, 2014) se registraron los tonemas L+(j)H* L⁰ y L+<H* L⁰ en enunciados declarativos y que Gil Burgoin (2011 y en prensa) documentó los tonemas L+H* HL⁰ en La Paz, Baja California Sur, L+H* HL⁰ en Monterrey y !H* L⁰ en Tuxtla Gutiérrez, se podría considerar a ambas configuraciones como características, que no exclusivas, de la entonación tapatía. Se podría pensar, como hipótesis de trabajo para futuras investigaciones, que los tonemas H+L* L⁰ y H+L* M⁰ pudieran estar asociados con la vernacularidad.

En suma, se puede inferir que los rasgos entonativos de la variedad de la ciudad de Guadalajara no difieren significativamente de los rasgos del español en general. Sin embargo, esta variedad tiene algunas características que la pudieran diferenciar de otras desde el punto de vista prosódico: i) los finales descendentes, ii) los tonos de junctura L% que representan un sostenimiento del tono L* del núcleo o que presentan un ligero ascenso de 0.45 st, iii) los tonemas H+L* L% y H+L* M% y iv) los marcados descensos en el núcleo de 3.62 st en promedio.

Con el panorama aquí expuesto, estimamos pertinente hacer las siguientes consideraciones finales:

1. En este trabajo registramos los finales descendentes como uno de los rasgos

característicos de la entonación tapatía a partir de una muestra pequeña y limitada, por lo que es necesario realizar estudios con muestras más amplias y que consideren a hablantes de otros grupos etarios y otros niveles de instrucción.

2. En este trabajo postulamos los tonemas H+L* L% y H+L* M% como un posible rasgo que distinga a la variedad tapatía de otros dialectos mexicanos a reserva, por supuesto, de hacer más investigaciones al respecto.
3. Sería recomendable incluir sistemáticamente la medición de la distancia entre el pico nuclear y el tono de junctura final para determinar su función como herramienta pragmática de los hablantes de esta comunidad de habla.

Bibliografía

- Adam, J.-M. (2011). *La linguistique textuelle*. París: Armand Colin.
- Austin, J. R. (1990). *Cómo hacer cosas con palabras. Palabras y acciones*. Barcelona : Paidós.
- Beaugrande, R.-A. de y W. Dressler (1997). *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel.
- Beckman, M., M. Díaz-Campos, J. Tevis McGory y T.A. Morgan (2002). Intonation across Spanish, in the tones and break indices framework, *Probus*, 14 (1), 9- 36.
- Benveniste, E. (2011). *Problemas de lingüística general II*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Boersma, P y D. Weenink (1992-2016). *Praat. Doing phonetics by computer*. Versión 6.0.21. Amsterdam: University of Amsterdam. Recuperado de <http://www.praat.org/>

- Buenafuentes de la Mata, C., N. Madrigal Montoya y J.M. Garrido Almiñana (2000). “Análisis acústico de las variaciones micromelódicas en las curvas del F0 en español”, *Español Actual*. Madrid: Arco/Libros 73, 65-77.
- Cárdenas, D. N. (1967). *El español de Jalisco. Contribución a la geografía lingüística hispano-americana*. Madrid: CSIC.
- Charaudeau, P. y D. Maingueneau (Dir.). (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. París: Éditions du Seuil.
- Córdova Abundis, P. y D. Barragán Trejo (Coords.) (en preparación). *Corpus PRE-SEEA – Guadalajara*.
- Ducrot, O. y T. Todorov (1974). *Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje*. México : Siglo Veintiuno Editores.

- De la Mota, C., P. Martín Butragueño y P. Prieto (2010). "Mexican Spanish intonation". En Prieto, P. y P. Roseano (Eds.) *Transcription of intonation of the Spanish language*. Munich: Lincom Europa, 319-350.
- Escandell Vidal, M. V. (1993). *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Anthropos.
- Estebas Vilaplana, E. y P. Prieto Vives (2008). La notación prosódica del español: una revisión del Sp_ToBI. *Estudios de fonética experimental* 17, 264-283. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/EFE/article/view/140072>
- Frota, S. y P. Prieto (2015). "Intonation in Romance: Systemic similarities and differences". En Frota, S. y P. Prieto (Eds.) *Intonation in Romance*. Oxford: OUP Oxford, (11) 392-418.
- Gil Burgoin, C. I. (2011). *El español del municipio de La Paz, Baja California Sur: variación fónica y entonativa* (tesis de pregrado). Escuela Nacional de Antropología e Historia-INAH-SEP, Ciudad de México, México.
- Gil Burgoin, C. I. (en prensa). "La entonación de los enunciados declarativos neutros en cinco variedades del español mexicano: una búsqueda de hipótesis dialectales", en Orozco, L. y A. Guerrero Galván (Coords.) *Estudios de variación geolingüística*. México: Secretaría de Cultura-INAH, 227-250.
- Hualde, J. I. y P. Prieto (2015). "Intonational variation in Spanish: European and American varieties". En Frota, S. y P. Prieto (Eds.) *Intonation in Romance*. Oxford: OUP Oxford, 350-391.
- INEGI (2010) *Censo de población y vivienda 2010*. Recuperado de http://www.inegi.org.mx/lib/olap/consulta/gener-al_ver4/MDXQueryDatos.asp?#Registro&c=27770
- Labov, W. (1966a). "The linguistic variable as a structural unit", *Washington Linguistics Review*, 3, 4-22.
- Labov, W. (1966b). *The Social Stratification of English in New York City*. Washington: Center for Applied Linguistics.
- Labov, W. (1984). "Field Methods of the Project on Linguistic Change and Variation". En Baugh, J. y J. Sherzer (Eds.) *Language in Use. Readings in Sociolinguistics*. Englewood Cliffs, Nueva Jersey: Prentice Hall, 28-53.
- Lastra, Y. (2003). *Sociolingüística para hispano-americanos: una introducción*. México: El Colegio de México.
- Maingueneau, D. (1999). *L'énonciation en linguistique française*. París : Hachette Supérieur.
- Martín Butragueño, P. (2004). Configuraciones circunflejas en la entonación del español mexicano. *RFE* 84, 347-373.
- Martín Butragueño, P. (2006). "Proyección sintáctico-discursiva de la entonación circunfleja mexicana". En Company, C. (Ed.) *El español de América. Diatopía, diacronía e historiografía. Homenaje a José G. Moreno de Alba en su 65 aniversario*. México: UNAM, 35-63.
- Martín Butragueño, P. (2011). "Estratificación sociolingüística de la entonación circunfleja mexicana". En Martín Butragueño, P. (Ed.) *Realismo en el análisis de corpus orales. Primer coloquio de cambio y variación lingüística*. México: El Colegio de México, 93-121.
- Martín Butragueño, P. (2014). "La división dialectal del español mexicano". En Barriga Villanueva, R. y P. Martín Butragueño (Dir.) *Historia sociolingüística*

- de México: volumen 3. *Espacio, contacto y discurso político*. México: El Colegio de México, 1353-1407.
- Martín Butragueño, P. (2015a). Hacia una prosodia basada en el uso: actos de habla en el español mexicano. *Normas* 5, 97-115.
- Martín Butragueño, P. (2015b). “Acercamiento a la prosodia de los actos de habla expresivos. Datos del español de México”. En Hernández, E. y P. Martín Butragueño (Eds.) *Variación y diversidad lingüística: hacia una teoría convergente*. México: El Colegio de México, 259-349.
- Martín Butragueño, P. (2016). *A veces lloro mis lágrimas*. “Acercamiento multivariable a la prosodia de los actos de habla expresivos en el español de México”. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 63, 59-102.
- Martín Butragueño, P. (en prensa), “Historia de dos medidas: contacto entonativo en la Ciudad de México”. En Serrano, J. y A. Soler (Eds.) *Contacto lingüístico*. Recuperado de https://www.academia.edu/8553019/_Historia_de_dos_medidas_contacto_entonativo_en_la_ciudad_de_M%C3%A9xico_draft_2_in>Contacto_ling%C3%BC%C3%ADstico._Ed._J._Serrano_and_%C3%81._Soler_forthcoming_
- Martinet, A. (2005). *Éléments de linguistique générale*. París: Armand Colin.
- Mazzoni, D. (2016). *Audacity* Versión 2.1.2. Recuperado de <http://www.audacityteam.org>
- Mendoza Vázquez, E. (2014). *La impresión de un tono: estudio sociolingüístico de la entonación en Cuapixtla, Tlaxcala* (tesis doctoral). El Colegio de México, Ciudad de México, México.
- Navarro Tomás, T. (1944). *Manual de entonación española*. Nueva York: Hispanic Institute in the United States.
- Nespor, M. y Vogel, I. (1994). *La prosodia*. Madrid: Visor.
- Orozco, L. (2008). “Petición cortesés y factores prosódicos”. En Herrera Zendejas, E. y P. Martín Butragueño (Eds.) *Fonología instrumental: patrones fónicos y variación*. México: El Colegio de México, 335-355.
- Orozco, L. (2010). *Estudio sociolingüístico de la cortesía en tratamientos y peticiones. Datos de Guadalajara* (tesis doctoral) El Colegio de México, Ciudad de México, México.
- Orozco, L. (2016). Aproximación a la entonación de enunciados declarativos en Guadalajara, *Estudios de Lingüística Aplicada*, 63, 13-55.
- Orozco, L. (en prensa). “Variación dialectal en interrogativas absolutas: datos de Guadalajara, Monterrey y Tuxtla Gutiérrez”. En Orozco, L. y A. Guerrero Galván (Coords.) *Estudios de variación geolingüística*. México: Secretaría de Cultura-INAH, 281-302.
- Pamies Bertrán A., A.M. Fernández Planas, E. Martínez Celdrán, A. Ortega Escandell y M.C. Amorós Céspedes (2002). “Umbral tonales en español peninsular”. En Díaz García, J. (Ed.) *Actas del II Congreso de fonética experimental*. Sevilla: Universidad de Sevilla, 272-278.
- PRESEEA (2003). *Metodología del “Proyecto para el Estudio Sociolingüístico del Español de España y América” (PRESEEA)*. Recuperado de <http://preseea.linguas.net/Portals/0/Metodologia/METODOLOG%C3%8DA%20PRESEEA.pdf>
- PRESEEA (2011). *Guía PRESEEA para la investigación lingüística*. (Versión 2.0). Re-

- cuperado de <http://www.linguas.net/preseca>
- Quilis, A. (1993). *Tratado de fonología y fonética españolas*. Madrid: Gredos.
- Radillo Enríquez, R. (2017). *Que en Guanatos no cantamos, sabe. La entonación de actos de habla asertivos y expresivos en el español de Guadalajara (México): una aproximación sociolingüística* (tesis de maestría) Universidad de Guadalajara, Guadalajara, México.
- Searle, J. R. (2009). *Actos de habla. Ensayo de filosofía del lenguaje*. Madrid: Cátedra.
- Searle, J. R. (2014). *Creando el mundo social. La estructura de la civilización humana*. México: Paidós.
- Sosa, J. M. (1999). *La entonación del español. Su estructura fónica, variabilidad y dialectología*. Madrid: Cátedra.
- Tomlin, R. S., L. Forrest, M. Ming Pu y M. Hee Kim (2000). “Semántica del discurso”. En Van Dijk, T. A. (Comp.) *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona: Gedisa, 107-170.
- Van Dijk, T. A. (2005). *Estructuras y funciones del discurso. Una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto y a los estudios del discurso*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Willis, E. W. (2005). “Tonal levels in Puebla Mexico Spanish Declaratives and absolute Interrogatives”. En Randall, G. y E. Rubin (Eds.) *Theoretical and Experimental Approaches to Romance Linguistics*. Amsterdam: John Benjamins, 351-363.
- Willis, E. W. (2008). “Tonal characteristics of pronominal interrogatives in Puebla Mexico Spanish”. En Herrera Zendejas, E. y P. Martín Butragueño (Eds.) *Fonología instrumental: patrones fónicos y variación*, México: El Colegio de México, 357-376.

Exploring the Development of Linguistic Competence: English Learning as a Foreign Language

Exploración del desarrollo de la competencia lingüística: el inglés como lengua extranjera

ABSTRACT: This general review explores the importance of linguistic competence (LC) in developing communicative competence (CC) among English as a foreign language (EFL) learners with a Spanish language background. An area of interest to be addressed is explicit and meaningful instruction (EI) of grammar, phonetics, morphology, and spelling meaningfully; that is through tasks focused on meaning. Chomsky's (1965) notion of LC, along with Hymes' (1972) notion of CC will be dealt with to support the development of this general review (De Bona, & Machado, 2012). However, the LC proposed in the Canale and Swain (1980) model of CC (Salazar, 2015) is mainly considered from the perspective of what EFL learners need to know about language through EI of the aforementioned linguistic aspects in a meaningful way. This general review will be based considering research in which EFL learners have received explicit grammar instruction through periodic communicative activities. E-books and peer-reviewed articles related to research on LC development of the CC of EFL learners will be considered. Several topics will be discussed in order to support the development of linguistic competence in English language learners.

KEY WORDS: Linguistic competence, communicative competence, explicit instruction, implicit instruction, EFL learning.

Luis Antonio Balderas Ruiz

Universidad Autónoma de
Nuevo León
tonybalderas@hotmail.com

Recibido: 18/01/2018

Aceptado: 28/08/2018

VERBUM ET LINGUA

NÚM. 13

ENERO / JUNIO 2019

ISSN 2007-7319

RESUMEN: En esta reseña general se explora la importancia de la competencia lingüística (CL) en el desarrollo de la competencia comunicativa (CC) del inglés como lengua extranjera (ILE) en aprendientes hispanohablantes. Un área de interés a tratar es la instrucción explícita (IE) y significativa de la gramática, la fonética, la morfología y la ortografía de manera significativa, es decir, a través de actividades enfocadas en el significado. La noción de CL de acuerdo a Chomsky (1965), junto con la de Hymes (1972) se abordarán para apoyar el desarrollo de esta reseña (De Bona, & Machado, 2012). Sin embargo, la CL propuesta en el modelo de CC de Canale y Swain (1980) (Salazar, 2015) es considerada desde la perspectiva de lo que los aprendientes necesitan saber acerca de la lengua, a través de la IE de

los aspectos lingüísticos antes mencionados, de una manera significativa. Para la realización de esta reseña se considerarán investigaciones en las cuales los aprendientes de ILE han recibido instrucción explícita de la gramática principalmente a través de actividades comunicativas periódicas. Se tomarán en cuenta libros electrónicos y artículos arbitrados relacionados a la investigación sobre el desarrollo de la CL de la CC de aprendientes de ILE. Varios temas se discutirán para apoyar el desarrollo de la competencia lingüística en aprendientes del idioma inglés.

PALABRAS CLAVE: Competencia lingüística, competencia comunicativa, instrucción explícita, instrucción implícita, aprendizaje de ILE.

Introduction

Linguistic competence (LC) is one of the important components of communicative competence (CC). Defining the concept of competence and CC is relevant in the development of this general review. The former is a term that comes from Latin and refers to “the ability of a person to do a particular thing, the degree of expertise that the person has in a particular area” (Stan, 2015). Whereas the latter, can be described “as a processing ability consisting of two components: analysis of knowledge and control of processing” (Laughlin, Wain, & Schmidgall, 2015). With respect to LC, such a component “broadly refers to the rules of grammar” (8).

Linguistic competence is also known as grammatical competence. As a scientific concept, Chomsky (1965: 15-16) states that “knowledge of a language involves the implicit ability to understand indefinitely many sentences. Hence, a generative grammar must be a system of rules that can iterate to generate an indefinitely large number of structures”. In this general review, such a competence, which is interrelated to the other components of the CC, has been considered taking into account Hymes` (1972) suggested inclusion of discursal and sociocultural components to

define CC (Esteik, 2014). However, Canale and Swain’s (1980) and later Canale’s (1983) model of CC, specifically with respect to grammatical competence, will be highlighted (Esteik, 2014)

Norris and Ortega (2000) carried out an excellent study related to the effectiveness of Second Language (L2) instruction through research synthesis and quantitative meta-analysis. The findings of their study, based on experimental and quasi-experimental research about such an instruction, were summarized by them from publications released between 1980 and 1998. Although the research analyzed in their study are not recent, they contribute, to great extent to the purpose and the development of the current general review. Some of these studies have been considered since they are relevant to support some of the topics and subtopics that will be covered below.

Theoretical overview

Native language acquisition and foreign language learning are two concepts used to deal with the process of language development from those two different perspectives. The above can be firmly substantiated by Vygotsky, who affirms that “it is well known that to learn a foreign language at school and to develop one’s native language involve

two entirely different processes” (1986: 159). Thus, teachers and those involved in language development should be aware of the difference between language acquisition and language learning processes.

The acquisition of a native language (Krashen, 1982) occurs without consciously paying attention to language form. On the other hand, second language learning takes place through conscious attention to the form and rules of language. Thus, Cadierno (1995) states that “by formal instruction is meant any attempt by teachers to intervene directly in the process of interlanguage construction by providing samples of specific features for learning”, which include grammar, lexis, morphology, syntax, semantics and phonology as part of the linguistic component of communicative competence according to Canale and Swain’s (1980) model; this will be considered in this general review from the perspective of how learners’ linguistic competence in EFL may be affected positively through explicit and meaningful instruction of linguistic aspects.

Throughout time, theories of language acquisition and language learning have been topics of debate among linguists and researchers (Esteki, 2014). Those theories have been influencing one another in an attempt to contribute to an understanding of how languages are acquired and learned. In a review of studies related to the impact of formal instruction, Krashen (1999) interprets DeKeyser’s (1997) results “as showing that conscious learning and subconscious acquisition of language are different”. Chomsky’s theory about first language acquisition influenced Krashen’s (1982) model of second language acquisition, known as the Monitor Model, which

was first described in the early 1970s (Lightbown, 2013). Chomsky’s ideas on how language acquisition develops and is stored in the mind has been considered in research related not only to first language acquisition but also to second language learning (38).

The findings of some of the studies analyzed by Norris and Ortega (2000) provide us with evidence that supports the development of this general review. Treatment versus control groups were compared and contrasted in terms of focused L2 instruction. Their findings and results show that such instruction, including those studies whose treatment involved an explicit focus on L2 structures, is effective. The method used for the analysis of the studies was based on research synthesis and quantitative meta-analysis of research done on L2 instruction. Their study is limited since their findings are generalized. L2 instruction needs to be subjected to empirical replication and be enhanced through changes in research practices (418).

Cadierno (1995) engaged in a study on formal instruction from a processing perspective. Findings of that study reveal that processing provides learners with knowledge available for comprehension and production, whereas the traditional type of instruction provides knowledge only for the latter. These findings were obtained through an experimental study in which three instructional treatments, including a traditional group, a processing group and a group receiving no instruction at all were analyzed. A limitation of this study is that only one linguistic item was researched in this study, the past tense verb morphemes.

Day (2001) conducted an experimental classroom-based study in which there

was an experimental and a control group. A pretest and posttest were used to evaluate 315 grade 7 French immersion students' language proficiency. The finding of this study provides evidence that "classes which had experienced an approach that integrated formal, analytic, and functional communicative activities in teaching the conditional made significantly greater advances in their ability to use this form in writing than did those classes that had not experienced this approach" (74). A limitation of this study is that only one aspect of the grammatical structures of French was considered in the development of this study. Additionally, it was limited to observation of the use of such an aspect in writing; speaking ability should also be taken into account in future research to observe the correct use of the conditional.

The relationship between concept formation and language acquisition and language learning

An awareness of the processes involved in how human beings construct meaning and learn a language from a socio-cultural perspective should also be considered in the development of language acquisition and learning. Learning processes differ from context to context and from individual to individual. The audience, in which literacy and language learning is intended to be developed, should be taken into account since learning experiences may vary socio-culturally speaking at a collective or individual level (Vygotsky, 1986). This is important to consider, not only when teaching ESL or EFL but also when culturally and linguistically diverse learners are present.

From a socio-cultural point of view,

concept formation in children may be developed through meaningful communication in social interactions with other individuals (Vygotsky, 1986). This social communication and interaction children have with other people provides them with an opportunity to learn that words convey meaning which varies socio-culturally. Formal and informal concept formation can be used as a means to help teachers and those involved in language teaching comprehend the relationship existing between such concepts and likewise, language learning and acquisition.

Formal and informal concepts are also known as scientific and spontaneous concepts, respectively. These are acquired by children during childhood. The former refers to those concepts that are learned consciously by the child; such "scientific concepts evolve under the conditions of systematic cooperation between the child and the teacher" (Vygotsky, 1986: 148). The latter refers to those concepts that evolve unconsciously in everyday life experience, in other words "...the child is not conscious of them because his attention is always centered on the object to which the concept refers to, never on the act of thought itself" (171). These two types of concepts are related to the language acquisition and language learning processes.

Prior knowledge of the first language in EFL learning

The comparison and contrast between spontaneous and scientific concept formation development and native and foreign language acquisition can provide teachers with a better understanding of how the relationship between scientific concept

formation and foreign language learning developments can be mastered through an awareness of such processes. Knowledge of the foreign language depends to some extent on knowledge of the native language in the same way as scientific concepts depend on spontaneous concepts (Vygotsky, 1986). Thus, the relationship between spontaneous and scientific concept formation development and foreign language learning and native language acquisition shows the importance of considering previous knowledge and background language resources English Language Learners (ELLs) bring to the classroom when learning a foreign language.

There are similar psychological relationships between spontaneous and scientific concepts and native and foreign language acquisition respectively. The native language may contribute to the learning of a foreign language in certain circumstances. According to Vygotsky, (1986) “while learning a foreign language, we use word meanings that are already well-developed in the native language, and only translate them; the advanced knowledge of one’s own language also plays an important role in the study of the foreign one, as well as those inner and outer relations that are characteristic only in the study of a foreign language”. Foreign language learning and native language acquisition vary in that the former makes use of the semantics of the latter one as its foundation (159).

Importance of developing linguistic competence in adult EFL learners

Linguistic competence, which is sometimes known as language competence, is an essential component of communicative com-

petence. Such a component involves learning aspects related to vocabulary, grammar, pronunciation and spelling. Each aspect provides many challenges for adult EFL learners. For this reason, English language learners need to develop their linguistic competence so they can make use of the foreign language adequately in oral and written forms in different social contexts. This can be attained through teachers who make use of explicit instruction of each aspect of the linguistic competence meaningfully; that is through tasks focused on meaning.

Linguistic competence along with the other components of the communicative competence as suggested by Canale and Swain’s (1980) and later Canale’s (1983) model (Esteki, 2014; Koran, 2015), plays a very significant role in the development of aspects related to the other three competences of such a model. All of these competences are interrelated and should not be treated as isolated components from one another when learning a foreign language. Nevertheless, since the linguistic one, itself, deals mainly with language aspects, it deserves strict attention (Parmenter, & Byram, 2012) in developing the form of language through explicit instruction utilizing tasks focused on meaning.

Exploring the development of the linguistic competence of English as a foreign language in adult language learners deserves special attention. Explicit instruction in vocabulary, grammar, pronunciation and/or spelling in meaningful ways should be understood not only as knowledge language learners need to know about these linguistic aspects, but also as a means to develop communicative competence in

written and oral form. The purpose of the above is to try to find out if adult language learners develop EFL linguistic competence the same way they acquired their native language and also if such learners can benefit from explicit instruction of linguistic aspects through meaningful contexts, that is, through tasks focused on meaning.

Linguistic competence

Exploring the development of the linguistic component of communicative competence is addressed in this review taking into account the knowledge a foreign language learner should have about language itself. However, the main intention is to contribute to the actual use of a foreign language in real life situations. According to Fahrutdinova, Fahrutdinov, & Yusupov, (2016: 1286) “it is not just about knowing the language, but about the ability to use it in real communication, in the practical language acquisition and, consequently, the development of ‘communicative competence’”. To arrive at this finding, theoretical, empirical and experimental data were used as part of the methodology of their study. One of the main limitations has to do with the methodological conditions in the formation of foreign language communicative competence.

There are four competences (linguistic, sociolinguistic, discursive, and strategic) as subdivisions of communicative competence according to Canale and Swain’s (1980) and later Canale’s (1983) model (Esteki, 2014; Koran, 2015). The Common European Framework of Reference (CEFR), apart from the aforementioned competences, includes the sociocultural and social dimensions of communicative

competence (Parmenter, & Byram, 2012). However, the development of the grammatical (linguistic) competence is the one this general review will be focused on.

Linguistic competence development as part of communicative competence in language acquisition and foreign language learning may develop in a different way. Therefore, this general review intends to explore how such language processes take place in terms of developing communicative competence. Fahrutdinova, Fahrutdinov, and Yusupov (2016: 1286) state that “forming foreign communicative competence of learners is not worked out yet”. For this reason, this general review aims to contribute to this theme, specifically with respect to linguistic competence development. Chomsky (1965) defines linguistic competence as the implicit grammatical knowledge language users have in the same speech community. On the other hand, linguistic performance refers to the actual use of such knowledge in specific contexts (Ifantidou, 2014; Salazar, 2015).

The linguistic competence development in language acquisition may differ from the one developed in foreign language learning. Grammar and some other aspects of the linguistic competence develop during the unconscious acquisition of the native language (Fei, & Zou, 2016). However, the interest in this general review is to explore the development of the linguistic competence of communicative competence in a foreign language. Therefore, to support the interest in the topic for this general review, in analyzing scientific theory, there is evidence of many theories related to research done on the structure of communicative competence from native scientists’ perspec-

tives, and from scientists that have carried out studies on the structure of communicative competence in foreign methodology and didactics (Fahrutdinova, Fahrutdinov, & Yusupov, 2016).

The definition of competence and how competence is developed is important to consider in this general review. In a study carried out by Fahrutdinova, Fahrutdinov, and Yusupov (2016) several works related to the notion of communicative competence and the approach to competence building in contemporary education have been considered as meaningful in their research regarding communicative competence development. Similarly, there is a special interest in this general review to compare and contrast native language acquisition and foreign language learning development.

There is a relationship between concept formation and language acquisition and foreign language learning. Concept formation is classified as spontaneous and scientific concepts. The former, which is developed unconsciously by human beings during childhood, resembles native language acquisition, whereas the latter, which evolve through the cooperation between the teacher and children (Vygotsky, 1986), are similar to foreign language learning. Eleanor Rosch's prototype theory of concept formation highlights the importance of contexts in the formation of concepts (Álvarez, Ballesteros, Berro, Carvajal, & Ciria, 2015).

Developing linguistic competence meaningfully plays a very important role in learning English as a foreign language. However, according to Fei, & Zou (2016: 779) "second language acquisition class-

rooms generally use fictional or virtual dialogue, and focus on the form rather than the content". Thus, this general review intends to explore how the form of the language can be developed through meaningful content, making use of explicit instruction of linguistic aspects. The concept of linguistic competence is being addressed in this general review from a general perspective. The CEFR provides six levels or steps which are used to calibrate language communicative proficiency and progress in language learning. These levels which are interpretations of the basic, intermediate and advanced proficiency levels are classified as follows: Basic User (A1=Breakthrough, A2=Waystage); Independent User (B1=Threshold, B2=Vantage); and Proficient User (C1=Effective Operational Proficiency, C2=Mastery) (Council of Europe, 2001: 22-24). Among the different dimensions involved in the development of language communicative proficiency, the linguistic one is absolutely essential (Parmenter, & Byram, 2012). Such a dimension of communicative competence will be explored in more detail in the following paragraphs.

There are different reasons why some individuals need to learn foreign languages voluntarily or involuntarily. However, regardless of the necessity for learning EFL, the development of foreign communicative competence should be an integrative objective at all stages of foreign language teaching (Fahrutdinova, Fahrutdinov, & Yusupov, 2016). This is important to consider since learners of English as a foreign language will not only make use of this language with native speakers, but also with nonnative ones. Before trying to develop linguistic competence in EFL learners, it is necessary

to develop such competence in native and non-native English teachers first.

Non-native English-speaking teachers and native English-speaking teachers

In teaching EFL there are some aspects that need to be considered for teachers to develop linguistic competence in their language learners. In a study carried out by Ma (2012), the perceptions non-native English-speaking teachers (NNESTs) had of themselves and their native counterparts in terms of weaknesses and strengths of factors related to their teaching and knowledge of linguistic aspects were explored. Obviously, native English-speaking teachers (NESTs) were perceived to be superior in listening, speaking, reading, pronunciation and vocabulary. However, for example, with respect to the teaching of grammar, NESTS “are not sure how to teach” (Ma, 2012: 10). On the other hand, although NNESTs show more linguistic weaknesses in EFL contexts, their bilingual language ability, multicultural awareness, and experience in L2 learning were seen as their strengths (Ma, 2012). Also, NNESTs’ strengths can be observed in their language learning experience and their understanding of learners’ needs, abilities and difficulties (11). Nevertheless, their weaknesses were found in their lack of self-confidence, insufficient knowledge of American culture and their ‘foreign accent’ (Ma, 2012). However, not only NNESTs but also EFL learners’ perceptions towards NNESTs and NESTs need to be considered for supporting the argument for the importance of developing linguistic competence in such learners.

EFL learners need to develop different dimensions related to communicative com-

petence. This general review aims to explore the development of aspects of the linguistic competence through explicit instruction meaningfully. Some other studies have explored the perceptions EFL learners have about learning such aspects from NNESTs and NESTs. Being a native speaker of English does not necessarily mean to have developed communicative competence in terms of knowledge about the language. Considering oral performance, however, native speakers of English as teachers of such a language can serve as a pronunciation model for learners (Sung, 2014: 37). As mentioned above, this general review will concentrate on the linguistic dimension which is one of the components of communicative competence according to Canale and Swain’s (1980) and later Canale’s (1983) model (Esteki, 2014; Koran, 2015).

Several studies have explored each aspect of linguistic competence from different perspectives. Through exploring literature for this general review, the observation of how grammar, vocabulary, spelling and pronunciation require special attention in teaching EFL learners through explicit and meaningful instruction is expected. However, a lack of knowledge of pronunciation rules and the didactics required, and consequently mispronunciation problems in this language, are expected to be the reason why EFL learners prefer NESTs over NNESTs with respect to this specific aspect.

Individual differences and explicit instruction

Teaching aspects of the linguistic competence through explicit instruction meaningfully is understood as teaching the form of

the language explicitly through meaningful content. Lightbown and Spada (2013) provide an example related to the counter-balance hypothesis in which findings of a comparative study with respect to recasts in different instructional settings show that “learners who receive L2 instruction that is focused on meaning/content need feedback that directs their attention to form more explicitly” (143).

Individual differences play a very important role in learning English as a foreign language. In a study carried out by He (2013) with respect to the development of grammatical competence, it was found that individual aspects, such as language aptitude, motivation, personality, learning strategies, previous educational background and even learner’s gender may influence their foreign language process of grammar acquisition in a foreign language. Such individual differences can work in the development of pronunciation, too. Therefore, those differences should be considered in teaching aspects of linguistic competence regardless of their implicit or explicit instruction.

Some other studies have been explored to examine their relationship to implicit and explicit instruction. In these studies, research has been conducted on the development of spelling rules at the morphological and phonological levels under different conditions, such as, explicit-instruction, implicit-instruction, or control-group conditions. Explicit instruction favored students who were instructed explicitly in terms of spelling rules considering the two levels aforementioned (Cordewener, Bosman, & Verhoeven, 2015). Their research provides us with an important contribution

for the development of this general review in terms of the relationship and difference there is between implicit and explicit instruction and implicit and explicit learning, respectively.

Implicit or explicit instruction of any of the aspects of the linguistic competence should take into account not only individual differences, but also the surrounding circumstances. For example, Kissling (2013: 721) states that in “evaluating the evidence regarding the value of pronunciation instruction, it is crucial to limit the scope of analysis and define precisely for whom and under what conditions the instruction is being evaluated”. In an attempt to improve Chinese students’ production of stress in English words in an EFL setting, explicit, implicit and noticing instruction were compared, with results indicating that all groups had improved at the same rate in a posttest administered soon after instruction, but in the delayed posttest, the explicit group turned out to be significantly better (723-725).

With respect to communicative competence as knowledge about the language EFL learners have to develop to become competent communicatively (orally speaking) the important role each aspect of the linguistic competence plays in their learning should be considered. Nisbet, and Tindall (2015) developed a framework for teaching vocabulary explicitly and meaningfully considering five key research-based principles. Although all of the principles are relevant to vocabulary development through explicit instruction, principle three is highlighted for its relationship to this general review since it deals with the importance of drawing attention to aspects of

language, such as phonology, syntax, morphology, pragmatics, and semantics.

Explicit and implicit instruction in children and adults learning an L2

Explicit instruction of aspects of the linguistic component meaningfully has been one of the main objectives in exploring literature for this general review. Skill-building theories hold that children under seven years of age and younger individuals can learn a language through incidental learning, without being aware of passing through this process of learning. There is usually an agreement in teaching language to older children or adults through explicit learning and teaching (Long, 2015).

Adult L2 acquisition can be done incidentally and implicitly to a certain extent, but the results usually fall far short of native-like abilities, but are of considerable importance to language teaching. There are positive and negative factors and aspects that may influence adults' successful or unsuccessful results in second language acquisition respectively. The yield is limited when adults are learning linguistic aspects such as lexis or collocations purely incidentally since it is usually less successful and too slow paced for practical reasons (1424).

Adults, so defined, are partially disabled second language learners in two ways; one is by having learned their first language successfully, and by a rather weaker capacity for learning implicitly and not being able to verbalize abstract knowledge about problems they have faced in Second Language Acquisition (L2A), due particularly to age-related declines in the efficiency of instant-based learning. One more important aspect that occurs in second language

acquisition is what is known as developmental sharpening, which refers to habits adults bring from their experience in L1 learning from the time of birth. Such habits may influence adult second language learning negatively due to the fact that they were acquired as established attractors in their first language. This is what is known as 'learnt attention' (1523).

There are some linguistic features that adults fail to acquire in L2A, mainly non-salient features such as inflectional morphology and case, among others that may be difficult for learners to acquire through an implicit learning process. Additionally, there are fragile features that are usually the same ones that are vulnerable in a variety of situations in which language is involved. The above is based not only on linguistic but also psycholinguistic qualities, which would turn out to be more accurate (Long, 2015).

Code-switching and explicit instruction

Previous sections of this general review have already dealt with the difference between language acquisition and language learning; native and foreign language acquisition in children and adults respectively, and how explicit instruction in EFL can support adults' language learning of not only linguistic aspects, but also some other factors related to the target language. Explicit instruction of such aspects through the use of the target language in adults taking English courses for the first time, might turn out to be difficult for most, if not for all of them, but it is not the intention to generalize since in this general review, we have already explored the idea that learners' learning styles, individual needs, etc.

have to be considered in the EFL classroom, where code-switching, as a pedagogical practice, could support adult L2 learning.

As we know, throughout the history of language teaching and learning there have been different approaches, methods, techniques, and specific practices in the teaching of EFL. Code-switching, which is one of those practices, has been defined as the “communicative exchange of two language codes by people who contribute to such particular codes. Code-switching is manifested in this exchange by a number of social and linguistic factors” (Samani, & Narafshan, 2016: 718). Nowadays, in theory, language teaching has been considered to be completely intra-lingual; that is, teachers mainly use the target language. However, students have preferred to make use of the native language as a learning strategy (Samani, & Narafshan, 2016).

Translanguaging

Translanguaging is a tool that teachers can use in the EFL teaching and learning process. Such a linguistic device can be used to help learners succeed in the attainment of a second language. García and Li Wei (2014: 80) describe translanguaging as “flexibility language learners have to control their own learning”. It is important to note that by making use of such a tool, students can feel more confident during their language learning process. Making use of the native language to make things clear for students whenever they feel uncertain about the target language, is one of the advantages of such an instructional practice. Therefore, for example, utilizing a native language in class, such as Spanish,

can be useful for teachers when providing feedback and guidance for learners in the development of EFL skills. While learning English, students, through the use of the native language, can have a better control of their own process of learning of a foreign language (García and Li Wei, 2014).

Long’s contributions to explicit and implicit instruction

The literature explored for the development of this general review is relevant to the topic since it mainly deals with teaching aspects of the linguistic competence of EFL through explicit and meaningful instruction. As a consequence, Long’s (2015) contributions to the topic of this general review, through its work done on *Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching (TBLT)*, will mainly be considered and described below. His comments on explicit instruction and related concepts will be dealt with to support the development of this general review.

Long (2015) differentiates between implicit and explicit learning. Implicit learning occurs without awareness of the knowledge or input being taught. On the other hand, explicit learning is intentional and the individual is conscious of the knowledge being obtained. Such implicit and explicit learning, along with memory and knowledge are two separate systems and processes whose end products are stored in different areas of the brain. According to my opinion, there are some factors and aspects that should be considered in determining what type of instruction to use with a group of learners or individually. Age is a key point in deciding between implicit and explicit instruction. For example, in

teaching children before the sensitive and critical period, implicit instruction would give better results, although as Long (2015) mentions, it is very difficult to demonstrate implicit learning without ambiguity. Even though it is said that adults require explicit instruction in SLA in some cases, a combination of implicit and explicit instruction in language teaching may be considered under certain circumstances when teaching children or adults.

Explicit learning which includes focal attention, is necessary to improve implicit processing in adult SLA, but it is still controlled. Also, he explains that both implicit and explicit learning remain the dominant, default processes in SLA. Based on the above, focusing on the form as a teaching goal for adult learners could be an advantage to help such learners succeed in their acquisition of a second language, obviously considering pedagogical tasks necessary to reach this objective. This situation can be expected to become a genuine factor of a theory of Instructed Second Language Acquisition (ISLA), whereby efficiency, not sufficiency or necessity, is the feature for inclusion (Long, 2015).

Learning implicitly results to be weaker in adults than in children. Such learning can be improved by explicit learning whose purpose is to develop in adult learners an awareness of aspects related to the linguistic component of communicative competence in second language acquisition. Although the main objective of explicit learning is not to teach students to learn through the process known as declarative knowledge, procedural knowledge-automatization, skilled performance, and fluency can be attained by some individuals this way. Personally

speaking, I agree with the idea that a role for explicit learning must gain recognition, as has been shown by reviews and research in that learning explicitly is faster than learning implicitly, at least when simple linguistic objectives are involved.

Attention, as is noticing, is one more stage in the process of language acquisition, the former being a prerequisite for the latter in which what is noticed is held and processed in the short-term memory to be later compared to what is stored in the long-term memory. The Interaction Hypothesis “holds that the important brief opportunities for attention to linguistic code features, and for explicit learning (cf. explicit teaching) to improve implicit input processing, occur during negotiation for meaning” (Long, 2015: 1893).

The role of negative feedback in SLA plays a very important role in the Interaction Hypothesis. Such feedback can successfully be provided either implicitly or explicitly when dealing with mistakes made in aspects related to the linguistic component, mainly phonological, grammatical and lexical aspects. Recast is a technique used in language teaching to correct learners’ mistakes while avoiding interference during the communication process. Such a technique is the most common form of negative feedback in the classrooms (1963).

Adult individuals’ success and failure in SLA vary among themselves. There are two more problems in need of explanation when dealing with adults second language acquisition. There are differences in the level of competence and proficiency adult learners have individually, despite their comparable features and opportunities for learning, which are found in such learners.

From my personal point of view, this is one more important reason why individual differences should be considered in language teaching. Every learner is unique and assimilates knowledge in different ways. Multiple intelligences, learning styles and needs analysis, among other aspects, should be considered in second language acquisition to provide learners with the necessary tools and pedagogic tasks to succeed in their learning. Thus, individual and linguistic differences, particularly perceptual saliency, are mainly responsible for the variability in the attainment of L2.

There are two strong predictors in SLA literature: Age of onset or the age which is an important aspect to consider in learning and teaching a language, and aptitude for languages which explain part of the variance among students, but do not have sufficient explanatory potential at the level of differential achievement within learners. The above variables are strongly interconnected and interrelated with each other, especially as far as the aptitude for learning implicitly is concerned. For a theory to be adequate, it must account, not only for how adults achieve whatever they do in a second language, but also for the differences among those learners, within individuals, and in the level of language features and constructions (Long, 2015).

One more aspect to consider is the one related to those stated variables that can be relevant in determining whether learners will be successful or unsuccessful in their use of L2 and learning outcomes, themselves. Cognitive variables take over when students confront the learning activity itself. Sensitivity to input, (not only to negative input) is the most reliable predictor

of success and failure, taking into account the EFL level of knowledge an individual possesses. Such a factor is quite variable among learners and is a key component of language aptitude. Hypothetically speaking, a combination between the interaction of input sensitivity and perceptual saliency is necessary to account for success and failure at the level of both individual learners and individual structures (Long, 2015).

Reflections

Different processes take place in the development of a native language, ESL or EFL. It is necessary to raise an awareness of those processes in not only native, but also nonnative language teachers, and those involved in the teaching and learning processes. Language acquisition and language learning are two different concepts that have been misinterpreted by some people in the language teaching field.

There is research supporting the stance that language acquisition and language learning are two different processes. Native speakers acquire their language unconsciously; that is, they are not aware of the way they develop their language skills. According to some linguists, there is a critical period when children develop language as described above. During this period, children are, psycholinguistically speaking, equipped to develop proficiency in one, two or more languages they have been exposed to since birth. However, having acquired one or more languages during childhood does not necessarily mean that children have developed conscious knowledge about their language; that is to be able to talk about what they know about their language or languages in terms of

morphology, phonology, lexicon and orthography.

Communicative competence is a concept that has been investigated by language scientists throughout time. Most research has been done on how native speakers of a language develop such competence. However, the literature considered in this general review shows that even though there are some authors that affirm that communicative competence in foreign language methodology and didactics has been researched by scientists, some others state that foreign communicative competence has not been worked out yet.

Communicative competence has been defined from different perspectives by Chomsky (1965), Hymes (1972) and other linguists. Different components that are part of communicative competence have been suggested by linguists such as Hymes, Canale and Swain, among others. These components are the linguistic, sociolinguistic, discursive, pragmatic, strategic, social and cultural ones. The former according to the CEFR, is the specific component that needs to be developed since it is mainly related to the form of the language itself.

There are different methods and approaches that have arisen in an attempt to contribute to the teaching and learning process of a foreign language like English, for example. All of them have as an objective to contribute to the development of foreign language communicative competence. However, in most cases, the methodology and didactics of foreign language teaching as applied by EFL teachers do not consider learning styles, multiple intelligences and individual needs for learning a foreign language.

Most teachers are concerned with fulfilling the requirements of the lessons in the book only through the use of the foreign language, trying to avoid the use of the native language, and expecting all EFL learners, regardless of their age, to develop their skills in the target language almost the same way they acquired their native language. Explaining aspects of the form of the foreign language is not dealt with since teachers and learners are supposed to be teaching and learning EFL, respectively, through communicative activities, all of the learners being expected to learn the foreign language inductively without explicit instruction of linguistic competence aspects.

Adult EFL learners should be taught in a different way from that used in teaching learners who are still in the critical period. In the case of Spanish speakers learning English as a foreign language, the knowledge already acquired in their first language can be used for teaching them aspects of the form of the target language. Translanguaging and Code-switching, as mentioned above, are tools that have been proposed in foreign language teaching in order to make things clear for EFL learners, for example, whenever they have a question about the target language.

The objective in making use of translanguaging and code-switching in EFL teaching is not to translate everything, but to contribute to language learning, specifically with respect to questions EFL learners have about grammatical, phonological, lexical or orthographic rules. These are rules which have to be taught meaningfully; that is through tasks focused on meaning, to develop linguistic competent

skills for learners to become communicatively competent, not only in their knowledge about the target language, but in making use of such knowledge for successfully communicating in written and oral form in different social contexts with native or nonnative speakers of English around the world.

Code-switching in second and foreign language teaching has been a subject of debate regarding its benefit in language learning (Samani, & Narafshan, 2016). Nevertheless, for the purpose of this general review, such a pedagogical practice has been considered an important one to explore for its contribution and support in the development of aspects of linguistic competence. In language classrooms, there are usually learners with different levels of proficiency in the foreign language. There are many answers with respect to how much of a role the native language should play in EFL classrooms (Iyitoglu, 2016). There are different reasons why teachers make use of code-switching in the classroom. One of those reasons has to do with facilitating understanding of grammatical rules and structures (261).

From my point of view students' attitudes with respect to the use of code-switching by their teachers in the language classroom should be considered since they are usually the ones interested in learning. In a study carried out by Samani and Narafshan (2016) learners' attitudes towards the use of code-switching by teachers in EFL classrooms were investigated, positive results were obtained with respect to the use of such a practice by their teachers. In research regarding learners' attitudes with respect to factors that could bring about

the use of code-switching by EFL teachers in their classrooms, it was found that students agreed that this practice enhances their understanding of aspects of the target language. Male and female attitudes towards this practice in EFL classrooms did not prove to be significantly different. Finally, as related to this general review, students' attitude towards teachers teaching language skills and subskills was strongly positive in their agreement regarding the use of code-switching to teach grammar, for example (Samani, & Narafshan, 2016).

Conclusion

To conclude, it is important to notice that language acquisition and language learning are two different language processes that develop unconsciously and consciously respectively. The relationship existing between these two processes and concept formation provide us with an understanding of what acquiring and learning concepts and languages implies. In teaching EFL, there are different aspects to be considered in order to develop communicative competence in language learners. Age, learning styles, multiple intelligences, and individual needs, among other factors, need to be considered to make use of the appropriate methodology and didactics best suited for learners to reach their goal, that of becoming competent communicatively speaking.

Explicit instruction of aspects of the linguistic component of communicative competence in English as a foreign language through meaningful contexts, that is through activities focused on meaning, can contribute to the development of such competence, not only in terms of knowledge about language forms, but in the

actual use of the target language in real life situations. Both native and nonnative English teachers must develop linguistic competence, which involves knowledge of grammar, phonetics, lexicon and spelling. Having acquired the English language, in the case of native speakers, does not necessarily mean that they will be able to teach the target language when they lack knowledge of didactic theory and methodology with regard to the aforementioned linguistic aspects.

Teachers and learners' attitudes and perceptions towards the topic for this general review, that of exploring the development of linguistic competence in English learning as a foreign language, should be taken into account in order to support the relevance of this type of themes, which have as an aim, to contribute to the learning of English as a foreign language in adult L2 learners in a non-native context of EFL. This is important to consider since according to literature of some studies examined for this general review positive and/or negative results with respect to implicit and/or explicit instruction of aspects of linguistic competence have been obtained, but based on their specific contexts.

There is plenty of literature related to the debate between teaching L2, both implicitly and explicitly. The comparison and contrast between children acquiring their native language during the critical period and older children or adults learning an L2 has proven to be a relevant issue to explore since literature related to explicit instruction mainly through meaningful contexts, significantly supports the interest in the undertaking of this general review.

The work carried out by Long (2015), who deals with Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching, was mainly considered as part of the literature explored for the development of this general review for its contribution in terms of topics related to implicit and explicit instruction which lead to implicit and explicit learning or knowledge. Throughout the reading of Long's chapters, one could observe what some other linguists, language scientists, and language researchers in native and second language acquisition have discovered with respect to various topics related to L1 and L2 development.

Switching from a foreign to the native language of foreign language learners, as mentioned above, is a language process also known as code-switching; it is a concept that Long (2015) dealt with briefly, but can support the idea of the importance of making use of students' native language in making some aspects of the target language clear, not only in terms of explicit instruction of those aspects of linguistic competence that may be too abstract to be understood by language learners, but also to make things clear for them when instructions to proceed on a learning task have not been comprehended.

An awareness of the different factors involved in the teaching and learning processes of EFL should be taken into account. Both teachers and learners involved in the teaching and learning processes respectively, need to reflect on the different aspects of each component of communicative competence, not only in terms of knowledge about the language, but also in making use of such knowledge to become

communicatively competent, either in oral or written form in different social contexts.

Administrators will also benefit from the information provided in this general review since they will realize the importance of taking into account knowledge NESTs and NNESTs have about the English language so they can transmit it to their learners effectively. Stakeholders should understand that not because someone is a native speaker of a language, that person has really developed communicative competence in terms of knowledge about the language. They should train their foreign language teachers in developing aspects of linguistic, sociolinguistic, pragmatic, strategic, social and cultural competences so they can become communicatively competent, first in terms of what they need to know about their native and/or foreign language or languages they are teaching, and for them

to develop oral and written communicative competence so that, in turn, they can develop these competences in their EFL learners.

There are different factors and aspects that should be considered in teaching EFL learners. Learning styles, multiple intelligences, individual needs, age, etc. play a very important role in deciding upon the approach, method, techniques, strategies and language practices that would help learners develop the target language more effectively. Explicit instruction of aspects of the linguistic component of communicative competence in terms of knowledge about the language and for becoming communicatively competent, both in writing and speaking, could be one of those options in teaching EFL learners. The above considering activities focused on meaning.

References

- Álvarez, I., Ballesteros, E., Berro, S., Carvajal, P., & Ciria, E. (2015). Abstract and spontaneous concepts formation: A transnational comparison between Danes and Spaniards. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 212(Multimodal communication in the 21st century: professional and academic challenges), 330-337. doi:10.1016/j.sbspro.2015.11.383
- Cadierno, T. (1995). Formal instruction from a processing perspective: An investigation into the Spanish past tense. *The Modern Language Journal*, 79(2), 179-193. doi:10.2307/329618
- Council of Europe. (2001). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cordewener, K., Bosman, A., & Verhoeven, L. (2015). Implicit and explicit instruction. *Written Language and Literacy*, 18(1), 121-152. doi:10.1075/wll.18.1.06cor
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Day, E.M. & Shapson, S. M. (2001). Integrating formal and functional approaches to language teaching in French immersion: An experimental study. *Language Learning*, 5,147-180. doi: 10.1111/j.1467-1770.2001.tb00014.x
- De Bona, C., & Machado, S. (2012). Linguistic and communicative competence: a parallel on two different and complementary language approaches in an En-

- glish teaching context. *Brazilian English Language Teaching Journal*, 3(1), 40-52.
- Esteki, B. (2014). The relationship between implicit and explicit knowledge and second language proficiency. *Theory and Practice in Language Studies*, 4(7), 1520-1525. doi:10.4304/tpls.4.7.1520-1525
- Fahrutdinova, R., Fahrutdinov, R., & Yusupov, R. (2016). The Model of forming communicative competence of students in the process of teaching the English language. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(6), 1285-1295. doi:10.12973/ijese.2016.399a
- Fei, D., & Zou, Q. (2016). "A Study on whether the adults' second language acquisition is easy or not--from the perspective of children's native language acquisition." *Theory and Practice in Language Studies*, 6(4), 776-780.
- He, H. (2013). On FL learners' individual differences in grammar learning and their grammatical competence training. *Theory and Practice in Language Studies*, (8), 1369. doi:10.4304/tpls.3.8.1369-1374
- García, O., & Li Wei. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. New York: Palgrave Macmillan.
- Ifantidou, E. (2014). *Pragmatic Competence and Relevance*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. Retrieved from <http://0-search.ebscohost.com.oasis.lib.tamuk.edu/login.aspx?direct=true&db=e000xna&AN=777829&site=eds-live>
- Iyitoglu, O. (2016). Code-switching from L2 to L1 in EFL classrooms. *Croatian Journal Educational / Hrvatski Casopis Za Odgoj I Obrazovanje*, 18(1), 257-274. doi:10.15516/cje.v18i1.1314
- Kissling, E. (2013). Teaching pronunciation: Is explicit phonetics instruction beneficial for FL learners?. *Modern Language Journal*, 97(3), 720-744. doi:10.1111/j.1540-4781.2013.12029.x
- Koran, E. (2015). Practical value of EFL textbooks for teaching main aspects of communicative competence (sociolinguistic and pragmatic competences). *International Journal on New Trends in Education and their Implications (IJONTE)*, 6(1), 28.
- Kozulin, A. (2011). Cognitive aspects of the transition from a traditional to a modern technological society. In P. R. Portes & S. Salas (Eds.), *Vygotsky in 21st century society: Advances in cultural historical theory and praxis with non-dominant communities* (pp.66-86). New York, NY: Peter Lang.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. D. (1999). Seeking a role for grammar: A review of some recent studies. *Foreign Language Annals*, 32(2), 245-257.
- Laughlin, V., Wain, J., & Schmidgall, J. (2015). Defining and operationalizing the construct of pragmatic competence: Review and Recommendations. *ETS Research Reports Series*, (1), 1-43. doi:10.1002/ets2.12053
- Lightbown, P., & Spada, N. (2013). *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Long, M. H. (2015). *Second language acquisition and task-based language teaching*. Malden, MA: Wiley-Blackwell. ISSN 1327/774X
- Ma, L. (2012). Strengths and weaknesses of NESTs and NNESTs: Perceptions of NNESTs in Hong Kong. *Linguistics and Education*, 23, 1-15. doi:10.1016/j.linged.2011.09.005

- Nisbet, D., & Tindall, E., (2015). A Framework for explicit vocabulary instruction with English language learners. *Kappa Delta Pi Record*, 51(2), 75. doi:10.1080/00228958.2015.1023141
- Norris, J. M., & Ortega, L. (2000). Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning*, 50(3), 417-528. doi:10.1111/0023-8333.00136
- Parmenter, L., & Byram, M. (2012). *The common European framework of reference: The globalisation of language education policy*. Bristol: Multilingual Matters. Retrieved from <http://0eds.b.ebscohost.com.oasis.lib.tamuk.edu/eds/ebookviewer/ebook/ZTAwMHhuYV9fNDcxOTMyX19BT-g2?sid=3ed0281a-c469-48da-bbbe-df4818d8d7bd@sessionmgr104&vid=37&format=EB&rid=1>
- Salazar, W. (2015). Exploring communicative competence development in an EFLT classroom at cursos libres. *Zona Próxima*, (23), 88-103. doi:10.14482/zp.22.5832
- Samani, S., & Narafshan, M. (2016). Students' strategic reactions to the role of native language as a medium of instruction in English classrooms. *Journal of Language Teaching and Research*, 7(4), 716-723. doi:10.17507/jltr.0704.11
- Stan, C. (2015). Impactul competențelor manageriale asupra performanței în sistemul educațional. *Review of Management and Economic Engineering*, 14(3), 632-642. Retrieved from <http://0eds.b.ebscohost.com.oasis.lib.tamuk.edu/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=6&sid=0d3228d7-8074-47fa-9a3a-e517c55e2671%40sessionmgr103>
- Sung, C. (2014). An exploratory study of Hong Kong students' perceptions of native and non-native English-speaking teachers in ELT. *Asian Englishes*, 16(1), 32. doi:10.1080/13488678.2014.880252
- Vygotsky, L. (1986). *Thought and language* (Kozulin, Trans.). Cambridge, Mass.: MIT Press.

Recursos digitales para la integración de la colaboración en clase de lengua extranjera

Digital resources searching for the integration of collaboration in foreign language classes

RESUMEN: El objetivo central de este trabajo consiste en aportar información complementaria a las actividades de docencia e investigación educativa en relación con la integración de recursos digitales en las actividades colaborativas en clase de lengua extranjera. Para lograrlo, hemos realizado una indagación en algunos de los buscadores más utilizados en internet a fin de descubrir algunos de los recursos tecnológicos que podrían integrarse en clase para fomentar la colaboración entre los estudiantes. Esta investigación nos ha permitido obtener información general de treinta herramientas que podrían adaptarse a los contextos aludidos. Además, con los resultados obtenidos hemos propuesto un análisis de cuatro aplicaciones con el propósito de esclarecer sus características generales y su aplicación didáctica en el trabajo colaborativo en clase de lengua. Finalmente, consideramos que esta investigación puede enriquecer el conocimiento en el ámbito educativo en cuestión posibilitando que algunos de los elementos expuestos en este trabajo puedan ser considerados para nuevas experiencias en otras investigaciones sobre tecnología educativa.

PALABRAS CLAVE: Aprendizaje colaborativo, lenguas extranjeras, innovación educativa, recursos de Internet, aprendizaje virtual.

ABSTRACT: The aim of this research is to offer information about the activities in the teaching and education research areas related to the integration of digital resources in the collaborative activities in foreign language classes. In order to achieve this objective, we have done a search in some of the most used search engines in the web to discover some of the digital resources that could be integrated to the class to promote the collaboration among students. This research has let us obtain general information about thirty tools that could be adapted to the mentioned contexts. Moreover, with the results we obtained, we propose an analysis of four applications with the purpose to explain their general characteristics and their didactic application in the collaborative work in the language classroom. Finally, we consider that this research can enrich the knowledge in the educational field because it offers

Hugo Trejo González
Universidad de Guadalajara
hugo.trejo@outlook.com

Recibido: 14/05/2018
Aceptado: 15/08/2018

VERBUM ET LINGUA
NÚM. 13
ENERO / JUNIO 2019
ISSN 2007-7319

some possibilities that the alluded resources could be considered in new experiences in other research about educational technology.

KEY WORDS: Collaborative learning, foreign languages, educational innovation, internet resources, virtual learning.

Introducción

El trabajo colaborativo en los ambientes educativos es sin dudas un aliado fuerte en el desarrollo del aprendizaje en clase. En el trabajo en grupos, los miembros se ven obligados a exponer sus ideas para explicar, comprender y realizar tareas complejas difícilmente resueltas de manera individual. En el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras esto no es una excepción, Landone (2004: 2) afirma que un grupo consolidado de manera adecuada favorece los procesos de comunicación motivando y estimulando el desarrollo de su interlengua en el proceso de interacción. En un contexto didáctico en grupo los alumnos podrían desarrollar efectivamente la competencia comunicativa conversando sobre situaciones sociales o sobre aquellas implicadas en la circunstancia didáctica (Marcos, 2009: 3).

Por otra parte, en lo que se refiere a las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC), estas permiten la implementación de entornos virtuales que facilitan la comunicación y ofrecen un aspecto innovador que podría resultar motivante para la colaboración. “Las TIC tienen el papel de ofrecer nuevas posibilidades de mediación social, creando entornos (comunidades) de aprendizaje colaborativo que faciliten a los estudiantes la realización de actividades de forma conjunta, actividades integradas con el mundo real, planteadas con objetivos reales” (García-Valcárcel, Basilotta y López, 2014: 66). Sin embargo, en algunos contextos educativos, los nuevos

recursos tecnológicos resultan poco utilizados por los docentes, quienes por falta de conocimiento, tiempo, espacios o infraestructura deciden impartir sus cursos de manera habitual prescindiendo de las TIC, pero con un alto grado de reclamo de necesidades de capacitación tecnológica (estudio TALIS en OECD, 2015). Aunque la cuestión técnica en la comprensión de las TIC no es ni debería ser una prioridad de todos los factores del aprendizaje (Gutiérrez, 2007: 150), se requiere que cada vez más docentes utilicen los nuevos medios para permitir una reflexión profunda sobre su pertinencia y uso adecuado, buscando aprovechar los beneficios que estas aportan para el aprendizaje. Dicho lo anterior, los nuevos recursos tecnológicos basados en internet permiten generar contextos colaborativos de comunicación más reales que posibilitan la práctica del discurso, para así favorecer el desarrollo de las competencias comunicativas en lenguas extranjeras (Cerdà y Querol, 2014: 22).

Ante esta situación, el objetivo principal de este estudio es analizar el funcionamiento y la posible aplicación de algunas herramientas tecnológicas aplicables al aprendizaje colaborativo en la clase de lengua. En primer lugar, presentaremos fundamentos teóricos buscando esclarecer algunas de las características a considerar en la construcción de actividades colaborativas de aprendizaje. En segundo lugar, hablaremos de la metodología utilizada para la obtención de la información y expondremos los resulta-

dos obtenidos y la manera en la que determinamos el objeto de análisis. Esta etapa tiene como objetivo principal abonar a la comprensión de la disponibilidad de recursos digitales aplicables al aspecto educativo en cuestión. En la tercera etapa, presentamos el análisis considerando las funciones generales y las posibilidades didácticas de los recursos digitales estudiados para la construcción de actividades colaborativas en clase de lengua extranjera. Finalmente, exponemos los hallazgos más relevantes de la investigación.

Fundamentos teóricos: las TIC en el aprendizaje de lenguas y el trabajo colaborativo

Cualquiera que sea el objetivo educativo, las TIC permiten desarrollar procesos didácticos más ricos, dinámicos y congruentes con la realidad del estudiante mediante la integración de nuevos recursos que la innovación digital supone (Morrissey, 2008: 83-84). En el ámbito de las lenguas extranjeras, la integración de medios de comunicación innovadores no resulta algo novedoso, desde hace algunas décadas se han estudiado, implementado y evaluado diferentes soportes audiovisuales que cambian en su época la manera de aprender una lengua (Simons, 2010: 2-3). En la actualidad, esto no es la excepción, con la diversidad de recursos multimedia y aplicaciones para el aprendizaje disponibles en internet, podría considerarse una falta importante no integrarlos a la práctica educativa en la enseñanza de lenguas (Fernández, 2006: 414-415).

Por otra parte, en la enseñanza de lenguas como en cualquier otro ámbito de aprendizaje, la motivación juega un papel

fundamental en la obtención de resultados significativos. En relación con las TIC, siendo estas por sí mismas elementos de motivación que forman parte de la cultura del estudiante, el hecho de excluirlas del aprendizaje podría afectar el rendimiento o los intereses de los alumnos acostumbrados a su uso cotidiano (Maggiolini, 2013: 89-90). Según Rodríguez (2016: 582), las “TIC impulsan los procesos de aprendizaje, fomentan el intercambio de opiniones a través de las redes, el aprendizaje mutuo entre el grupo de alumnos y promueven el desarrollo de diferentes competencias como el aprendizaje colaborativo”. En el aprendizaje de una lengua extranjera, estas representan una oportunidad para enriquecer el acercamiento a la cultura de estudio gracias a la gran diversidad de recursos multimedia digitales, pues “no podemos imaginar documentos más auténticos que aquellos cuyo contenido lingüístico y cultural está justamente destinado a un público francófono” (Mendoza, 2014). A esto, cabe resaltar que los cambios tecnológicos no implican solamente la aparición de dispositivos, tecnologías digitales y recursos multimedia, la innovación representa también cambios en la manera de comunicar que impactan la comprensión del lenguaje y la manera de interactuar con la lengua en entornos digitales (Gavarri, 2016: 56-57).

En relación con el aprendizaje colaborativo, con ayuda de las TIC, esta actividad representa una opción interesante que podría ofrecer resultados positivos en el aprendizaje de lenguas, pues las habilidades comunicativas (de expresión oral y escrita) de los estudiantes tienden a mejorar considerablemente (Torres y Yépez, 2018: 880) y a su vez los entornos tecnológicos

favorecen el desarrollo de habilidades de investigación y aprendizaje autónomo mediante una visión constructivista en donde el docente se vuelve facilitador y mediador del aprendizaje (Moreno, 2011: 6-7). En relación con la interacción en las actividades colaborativas en el aprendizaje de una lengua, Salas-Alvarado (2016: 14) estima que en “la práctica oral en grupo se genera una mejora en las estructuras gramaticales y la pronunciación de palabras y sonidos, ya que se promueve la corrección y la ayuda por parte de quienes participan en el trabajo”. A esto se suma la gran cantidad de recursos tecnológicos digitales que invitan a la diversidad de posibilidades didácticas permitiendo nuevas formas de expresión e intercambio de la información y de acercamiento a la cultura motivando el desarrollo de la creatividad (Henry Jenkins; 2006 y Tyner; 2008, citados en Dussel y Quevedo, 2010: 24).

En lo que se refiere al trabajo colaborativo, siendo este un “conjunto de mediaciones pedagógicas -digitales o no digitales- a través de las cuales se pretende aunar los esfuerzos de un grupo determinado hacia el objetivo de juntos puedan aprender” (Cardozo, 2010: 88), dicho trabajo implica una serie de componentes para asegurar que una tarea en grupo se convierta en una experiencia significativa de aprendizaje. Álvarez y Bassa (2013: 8-9) describen tres aspectos esenciales para comprender la actividad colaborativa: interactividad, sincronidad y negociabilidad. El primero supone el intercambio y comunicación de dos vías entre los participantes. La sincronidad se refiere al tiempo de espera entre las respuestas y se distingue de la comunicación asíncrona en donde los intercam-

bios de información no son instantáneos, por ejemplo, en el caso del *chat* la comunicación es síncrona (Collazos y Mendoza, 2006: 64). En cuanto a la negociación “es un proceso, por el cual dos o más personas intentan superficialmente o en conciencia, obtener consentimiento y acuerdos en relación a una idea, tarea o problema” (Zañartu, 2007: 8).

Por su parte Pérez-López (2014: 88) enumera los cinco fundamentos básicos para el aprendizaje colaborativo: interdependencia positiva, responsabilidad individual, habilidades sociales, interacción y procesamiento de grupo. Según este autor, el desarrollo e integración de estos elementos en las actividades colaborativas supone que las tareas se darán con mayor facilidad y se logrará trasladar a cada miembro la perspectiva e interés para interiorizar cada uno de estos cinco conceptos en el grupo.

La interdependencia positiva indica que el resultado de cada miembro incide en el éxito del grupo por lo que todos los miembros están implicados en la resolución de la tarea. Para esto, se pueden utilizar diferentes mecánicas que motiven la interdependencia, por ejemplo: roles, repartición de recursos, enemigo común, entre otros (Collazos y Mendoza, 2006: 65).

En cuanto a la responsabilidad individual, Núñez, Romero y Mateos (2011: 6) la definen como “el compromiso consciente y libremente asumido por el sujeto que le lleva a actuar haciendo compatibles los intereses colectivos o grupales con los estrictamente individuales o personales”.

En lo que se refiere a la interacción en el grupo, esta requiere de la presencia de habilidades sociales que permitan que el trabajo se dé de manera pertinente y que

este avance hacia el objetivo planteado. Las habilidades sociales suponen que los integrantes sean capaces de defender y argumentar sus puntos de vista de manera respetuosa, así como mantener la armonía en el grupo, ceder la palabra, respetar las diferentes opiniones y buscar la concesión para lograr la meta planteada. Además, estas habilidades implican que el individuo sea capaz de solicitar apoyo a sus compañeros cuando se requiera y dar apoyo a todo el grupo mediante una interacción que considere elementos básicos de respeto: saludar, agradecer, escuchar, disculparse, entre otros (Rodríguez, 2009: 1-3).

Finalmente, el procesamiento del grupo se define como un espacio de reflexión profunda sobre los resultados de la actividad colaborativa. En esta etapa los grupos analizarán las acciones y decisiones tomadas por los integrantes para evaluar cuáles de estas fueron productivas y cuáles deberían ser replanteadas. Se busca entonces que exista el procesamiento con el propósito de hacer visibles los logros, pero también reflexionar sobre los puntos débiles a fin de mejorar las prácticas en actividades posteriores (Johnson y Johnson, 1999: 129).

En resumen, la implicación integral de estos elementos podría facilitar la tarea colaborativa. No obstante, la presencia o ausencia de estos aspectos en la práctica en grupo dependerá en cierta medida de la disposición del estudiante, de los medios físicos o digitales utilizados y de la creatividad del docente para integrar las mecánicas y procesos que motiven la práctica en equipo. Ante esta situación, habrá que tener en cuenta que “el aprendizaje colaborativo no viene a resolver los problemas que tanto el cuerpo docente

como el estudiantado podría afrontar en un contexto académico sino, más bien, es una alternativa a considerar en el momento de enseñar un contenido o de poner este en práctica” (Salas-Alvarado, 2016: 6) y las TIC promueven la implementación de nuevos espacios de trabajo en donde el desarrollo autónomo y colaborativo del estudiante pueden verse beneficiados. Su implicación en el aprendizaje aumenta, al mismo tiempo se desarrollan competencias esenciales para hacer frente a los nuevos retos profesionales. En relación con el profesor, este se ve obligado a desarrollar competencias tecnológicas que le permitan nuevas estrategias didácticas para responder las necesidades educativas actuales (Martínez y Gómez, 2014: 6-8).

Metodología y resultados

A fin de atender nuestro objetivo principal, este estudio se enfoca en analizar, en primer lugar, la disponibilidad actual en materia digital en lo referente a los recursos en internet aplicables al trabajo colaborativo en la clase de lengua. Para ello, en primera instancia, se realizó una indagación en dos de los buscadores de internet más utilizados actualmente *Google* y *Bing*. Esta búsqueda tiene como objetivo primario determinar la facilidad o dificultad que conlleva la indagación de los docentes de lenguas extranjeras que deseen integrar recursos digitales en su práctica docente a fin de proponer actividades colaborativas en clase y, en segundo lugar, ofrecer una visión general del tipo de materiales disponibles de manera gratuita en la *Web*. A esto, resaltamos que más allá de obtener un número que evidencie la alta o baja disposición de herramientas digitales, nuestro interés es que los docentes dispon-

gan de un referente práctico que les permita revisar las funciones generales y algunos de los posibles usos de los recursos expuestos en esta investigación.

En la indagación realizada se utilizaron conceptos generales en los buscadores aludidos con anterioridad a fin de obtener un panorama general que nos permitiera abarcar en mayor medida posibles usos de recursos digitales que respondan a las necesidades requeridas para una actividad colaborativa; hablamos de los cinco aspectos básicos descritos en nuestro apartado anterior (Pérez-López, 2014: 88; Collazos y Mendoza, 2006: 65; Johnson y Johnson, 1999: 129). No obstante, cabe mencionar que solo se utilizó la información obtenida en los primeros cinco sitios web de cada buscador. Esto es debido a nuestro interés principal de delimitar los recursos para facilitar su inserción en el ámbito educativo y no establecer un referente descriptivo

exhaustivo de la alta o baja disponibilidad de recursos en nuestra actualidad. Además, se consideró que al realizar este tipo de búsquedas se puede llegar a obtener demasiada información que podría desviar y complicar el objeto de estudio, dando lugar a un trabajo diferente del que aquí se propone.

Dicho lo anterior, esta indignación se basó en los resultados obtenidos en dos indagaciones utilizando los conceptos *Recursos digitales para el trabajo colaborativo en el aula* en cada uno de los buscadores de internet mencionados.

Cabe señalar que la información expuesta en la tabla siguiente fue consultada en el momento de la indagación, por lo que la disponibilidad de esta en cada sitio web dependerá de los propietarios. La tabla 1 presenta los resultados de las dos indagaciones en los buscadores *Google* y *Bing* utilizando los conceptos *Recursos digitales para el trabajo colaborativo en el aula*.

Tabla 1
Resultados de la primera indagación

	Dirección web para la obtención de la información (Google)	Recursos	
1	http://www.aulaplaneta.com/2015/07/14/recursos-tic/25-herramientas-tic-para-aplicar-el-aprendizaje-colaborativo-en-el-aula-y-fuera-de-ella-infografia/	Office365	Padlet
		Zoho	Stormboard
		Google Apps for Education	Mindmeister
		Edmodo	Symbaloo
		Blogger	Dropbox
		WordPress	Google Drive
		Tumblr	WeTransfer
		Wikia	Jumpshare
		Wikispaces	Google Calendar
		Remind	Hightrack
		Google Hangouts	WorkFlowy
		Marqueed	Symphonical
		Voxopop	

Dirección web para la obtención de la información (Google)		Recursos	
2	http://www.aulaplaneta.com/2014/11/03/recursos-tic/diez-consejos-para-aplicar-el-aprendizaje-colaborativo-en-el-aula/	Google Drive WordPress Blogger SlideShare Prezi Glogster Mural.ly	
3	https://www.educaciontrespuntocero.com/recursos/herramientas-colaborativas-aula/70926.html	Microsoft Teams Google for Education Edmodo Zoho EasyClass Google Hangouts WordPress Remind	Padlet Stormboard Google Drive WeTransfer Mindmeister Storify Dropbox
4	http://www.tecnologiaseducativas.info/eventos-y-contenidos/noticias-y-articulos-sobre-tecnologia-educativa/16-las-tics-y-el-aprendizaje-colaborativo	Moodle	
5	https://educrea.cl/herramientas-para-el-trabajo-colaborativo-en-linea/	Cmaps tools	
Dirección web para la obtención de la información (Bing)		Recursos	
1	http://www.aulaplaneta.com/que-servicios-ofrece/herramienta-para-el-profesor/usar-recursos-digitales/	Sin información.	
2	http://www.aulaplaneta.com/2015/07/14/recursos-tic/25-herramientas-tic-para-aplicar-el-aprendizaje-colaborativo-en-el-aula-y-fuera-de-ella-infografia/	Misma información que en la búsqueda en <i>Google</i> .	
3	http://www.eduforics.com/es/recursos-dinamicas-grupales-niveles-educativos-contenidos/	Sin información.	
4	https://ineverycrea.net/comunidad/ineverycrea/recurso/aprendizaje-cooperativo-en-el-aula-algunas-ideas/3ec8b040-7b9c-4e02-9f54-e30f7e1c78d1	Sin información.	

Dirección web para la obtención de la información (Google)	Recursos
5 http://mailing.uahurtado.cl/cuaderno_educacion_41/pdf/art_trabajo_colaborativo.pdf	Sin información.

Como se puede observar en la tabla 1, la mayoría de la información obtenida sobre recursos digitales que hacen referencia al trabajo colaborativo pertenece al mismo sitio encontrado en los resultados de los dos buscadores (*Google y Bing*). Esta página se ubicó en el segundo sitio en la búsqueda en las dos compañías. Esta información nos permite afirmar que se puede encontrar información sobre recursos tecnológicos aplicables al aprendizaje colaborativo fácilmente hasta cierto punto, ya que, sin realizar una búsqueda exhaustiva en internet, hemos logrado localizar e identificar treinta y cuatro herramientas distintas obtenidas en dos búsquedas, pero considerando solo los primeros cinco sitios de los resultados arrojados.

Con el objetivo de clarificar algunas de las funciones generales y la posible aplicación didáctica de estos recursos, proponemos la siguiente tabla descriptiva que

considera ciertas características generales de las herramientas a fin de entender su posible aplicación en el aprendizaje colaborativo. Resulta importante subrayar que, para la descripción de las características de cada recurso encontrado, se hizo una revisión individual inspeccionando la información disponible en su página oficial y probando algunas de las funciones. En ningún momento buscamos ofrecer una descripción detallada de cada recurso y quizás la información aquí expuesta resulte limitada para algún lector; no obstante, nuestra intención fue describir de manera general el posible uso que cada recurso podría ofrecer para que los interesados en el aprendizaje colaborativo dispongan de un referente práctico que les permita conocer un mayor número de herramientas que las que se analizan en el apartado posterior y, de esta manera, adecuar la información a sus intereses y necesidades, ver tabla 2.

Tabla 2
Descripción de recursos

Recursos	Descripción	Tipo de acceso	
		Gratuito	Con costo
Office365	Paquete de <i>Office</i> que incluye herramientas para la gestión y comunicación, así como aplicaciones para la creación de archivos multimedia. Se permite la colaboración en diferentes aplicaciones.	○	○
Zoho	Conjunto de herramientas para crear, compartir y administrar archivos en línea. Dispone de aplicaciones para la comunicación y organización de proyectos y para la creación de archivos en línea.	○	○

Recursos	Descripción	Tipo de acceso	
		Gratuito	Con costo
Google Apps for Education	Grupo de aplicaciones de <i>Google</i> que integra diferentes funciones para la gestión y creación de archivos multimedia en línea. Ofrece herramientas para la comunicación digital y para la gestión de clases virtuales.	○	○
Edmodo	Permite administrar cursos para el aprendizaje a distancia en una interfaz de tipo red social. Dispone de herramientas de comunicación síncrona y se pueden integrar actividades colaborativas.	○	○
Blogger	Herramienta para la creación y gestión de <i>blogs</i> . Perteneciente al grupo de aplicaciones de <i>Google</i> y permite la colaboración.	○	
WordPress	Entorno virtual para la gestión y creación de sitios web en línea. Permite la colaboración en la creación de los contenidos.	○	○
Tumblr	Plataforma virtual para la creación y gestión de <i>blogs</i> . Dispone de herramientas de colaboración y comunicación digital.	○	○
Wikia	Creador y gestor de páginas que pueden ser editadas de manera colaborativa (<i>Wikis</i>).	○	
Wikispaces	Sitio cerrado.	s/i	s/i
Remind	Aplicación para la comunicación digital en grupos en instituciones educativas.	○	○
Google Hangouts	Herramienta perteneciente al grupo <i>Google</i> . Permite la comunicación síncrona mediante chats y videoconferencias.	○	
Marqueed	Sitio cerrado.	s/i	s/i
Voxopop	Sitio cerrado.	s/i	s/i
Padlet	Herramienta para la gestión y creación de muros digitales. Permite la colaboración y posibilita la inserción de archivos multimedia.	○	○
Stormboard	Gestor de tableros para actividades de tipo <i>lluvia de ideas (brainstorming)</i> . Permite la colaboración de cinco usuarios en su versión gratuita.	○	○
Mindmeister	Aplicación para la creación de mapas y esquemas digitales. Permite la colaboración.	○	○
Symbaloo	Plataforma digital para la gestión de contenidos educativos en línea. Se enfoca en la administración de sitios web y permite la colaboración.	○	○

Recursos	Descripción	Tipo de acceso	
		Gratuito	Con costo
Dropbox	Herramienta para administrar y guardar documentos en línea. Permite compartir carpetas y archivos.	○	○
Google Drive	Herramienta para guardar documentos en línea. Permite compartir carpetas y archivos digitales. Pertenece al grupo <i>Google</i> y posibilita el acceso a todas sus aplicaciones desde la herramienta.	○	○
WeTransfer	Herramienta para el envío de documentos digitales de gran tamaño. No requiere registro y permite enviar los documentos mediante el uso de correo electrónico.	○	○
Jumpshare	Aplicación para el intercambio de documentos digitales de gran tamaño. Permite la instalación en equipos de cómputo e incluye algunas herramientas de comunicación y edición.	○	○
Google Calendar	Aplicación del grupo <i>Google</i> para la gestión de calendario y agenda. Se puede compartir la información sobre los eventos.	○	
Hightrack	Herramienta para la gestión de actividades, eventos, calendarios y tareas.	○	○
WorkFlowy	Aplicación para la gestión de tareas. Permite la creación una hoja o bloc de notas para crear tareas y subtareas de manera organizada.	○	
Symphonical	Cambió su nombre a <i>upwave</i> . Herramienta enfocada a la gestión de tareas, notas y eventos.	○*	○
SlideShare	Sitio web para la gestión y creación de presentaciones a partir de documentos multimedia.	○	
Prezi	Sitio web para la creación de presentaciones, mapas y esquemas. Permite compartir presentaciones y trabajar en colaboración.	○	○
Glogster	Herramienta para crear murales, infografías y diseños interactivos educativos.	○*	○
Mural.ly	Herramienta para la elaboración de murales. Posibilita el trabajo colaborativo.	○*	○
Microsoft Teams	Herramienta del grupo <i>Office</i> que permite la creación de equipos de trabajo en un entorno que posibilita el intercambio y gestión de documentos.	○	○
EasyClass	Sitio web para la gestión y creación de cursos en línea. Se pueden proponer actividades colaborativas con las diferentes herramientas.	○	

Recursos	Descripción	Tipo de acceso	
		Gratuito	Con costo
Storify	Sitio cerrado.	s/i	s/i
Moodle	Sitio web para la gestión y creación de cursos en línea. Se pueden proponer actividades colaborativas con ayuda de las diferentes herramientas disponibles.	○	
Cmaps tools	Herramienta descargable para la elaboración de mapas y esquemas. En su versión en línea se permite la colaboración en los proyectos.	○	

○ = tipo de acceso permitido. ○* = acceso gratuito limitado. s/i = sin información disponible.

A partir de los resultados de las tablas 1 y 2, podemos rescatar que los recursos encontrados en nuestra indagación corresponden en su mayoría a tres categorías o tres funciones generales en lo que se refiere a actividades digitales en internet: recursos para la gestión y alojamiento de documentos, herramientas para la edición de murales, infografías y documentos y aplicaciones para la comunicación.

De las treinta y cuatro herramientas resultantes solo se pudo obtener información de treinta, ya que cuatro recursos ya no ofrecen sus servicios. Para seleccionar las herramientas que utilizamos en nuestro análisis en el siguiente apartado, partimos desde un interés personal que considera los elementos: tipo de recurso no repetido, herramientas que consideramos no son de uso común, experiencia previa e interés generado en su primer análisis. De esta manera, buscamos descubrir las funciones de cuatro herramientas que consideramos podrían ser utilizadas de manera conjunta en la elaboración de actividades colaborativas. Dicho esto, seleccionamos los recursos: *Remind* para la comunicación, *Padlet* para la creación de muros colaborativos, *Mindmeister* para la creación de contenido visual y

Microsoft Teams para la gestión de la clase y trabajo en *Wikis*. De esta forma, podríamos tener una visión más completa de algunas de las posibilidades didácticas que se podrían integrar con estos recursos en función de los elementos recomendados para motivar y crear actividades colaborativas, por ejemplo, la interacción y habilidades sociales con *Remind* y la interdependencia positiva en actividades con *Padlet* (Collazos y Mendoza, 2006 y Sosa, 2017: 44). A esto agregamos que no es de nuestro interés que el lector considere que esta fue la mejor elección, pues partimos desde una perspectiva personal que podría no adaptarse a las necesidades de enseñanza de algunos docentes. Consideramos pertinente que los lectores interesados analicen la información que aquí se expone y decidan por sí mismos si estas herramientas se adaptan a sus necesidades institucionales o si otros recursos de la tabla 2 les parecen más interesantes para su aplicación en el aula.

Nuestro objetivo es abonar a la comprensión de la disposición y de las características de los recursos actuales, pero también motivar el uso y aplicación de estos de una manera pertinente en función de las necesidades y el contexto educativo.

Análisis

Con el objetivo de abonar a la comprensión de las características generales y generar en el lector posibles ideas de aplicación didáctica en la clase, proponemos el siguiente análisis de herramientas que considera la descripción y explicación de cada recurso mediante los rubros de estudio: descripción general, uso en actividades colaborativas en la enseñanza de lenguas y desventajas encontradas en la práctica con la herramienta. A esto, subrayamos que la información aquí expuesta no deberá ser considerada como absoluta, pues esta se limita a nuestra experiencia con cada recurso en su análisis individual y a nuestra perspectiva basada en las ideas que se generaron durante el estudio y en función de nuestra práctica docente.

Remind

Descripción genera. *Remind* es una plataforma digital enfocada en ofrecer el servicio de comunicación en entornos seguros para contextos escolares. Su objetivo principal es brindar un espacio en donde los profesores, estudiantes y tutores puedan tener información de lo que sucede en la clase para dar seguimiento a los procesos educativos. Para hacer uso de sus diferentes funciones

se requiere el registro de una cuenta de correo y el acceso se realiza por medio de un teléfono inteligente, desde una aplicación o mediante el ingreso al sitio web de la compañía en donde se pueden utilizar las diferentes funciones de comunicación. A diferencia de otras aplicaciones de comunicación digital, uno de los intereses principales de la marca es ofrecer una comunicación segura permitiendo que los números de teléfono personales permanezcan confidenciales. *Remind* dispone de tres tipos de acceso: profesor, padre o tutor y estudiante. Entre las funciones principales, esta herramienta permite el envío de mensajes, archivos, confirmaciones, avisos y posibilita la creación de grupos para promover debates o facilitar el trabajo colaborativo (Remind, 2018). En relación con su uso, consideramos que gracias a la simplicidad de la aplicación para teléfonos inteligentes y de la página web, *Remind* podría ser utilizado por la mayoría de los estudiantes, docentes y padres que tienen experiencia con aplicaciones digitales actuales, pues la interfaz en los dos tipos de acceso nos resulta simple y fácil de entender al agrupar la mayoría de sus características en la herramienta de *chat* (ver Figura 1).

Figura 1
Captura de la interfaz de chat en página web

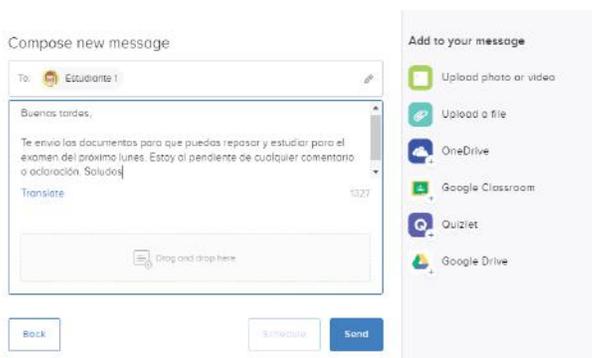


Figura 2
Captura de la interfaz de chat en teléfono inteligente



Como se puede observar en las figuras 1 y 2, la aplicación también posibilita la inserción de documentos y archivos desde las aplicaciones *OneDrive*, *Google Classroom*, *Quizlet* y *Google drive*. Además, es importante subrayar que en el *chat* se puede enviar fotos, clip de voz y utilizar la función de traducción para enviar mensajes en setenta idiomas distintos.

Para crear un curso como profesor solo se requieren pocos pasos que concluirán en la obtención de un código que el estudiante deberá utilizar para unirse a las clases y tener acceso a las diferentes funciones de la herramienta. Tanto el docente como el estudiante pueden crear cursos y agregar estudiantes a los diferentes grupos. Además, las dos cuentas antedichas permiten agregar familiares para la supervisión de las actividades educativas.

Uso en actividades colaborativas en la enseñanza de lenguas. En lo referente a la enseñanza de lenguas extranjeras, consideramos que *Remind* facilita la comunicación en la clase y el intercambio de documentos necesarios para las actividades docentes. Estimamos que la simplicidad de la aplicación permite que su uso sea aceptado por la mayoría de las estudiantes y profesores que ya utilizan recursos digitales y que tiene experiencia en el uso de aplicaciones móviles. Para el trabajo colaborativo en clase de lengua, creemos que la aplicación podría beneficiar cualquier actividad de grupo en la clase, por ejemplo, los profesores podrían proponer una actividad de trabajo en equipo mediante la creación de actividades que promuevan la discusión en la aplicación considerando la participación escrita u oral de los estudiantes en lengua extranjera. Así, los profesores pueden tener en su teléfono o computadora todas las producciones realizadas para hacer la corrección de la lengua por equipo. También, al promover el uso de la aplicación para la comunicación y organización de trabajos colaborativos, el docente puede crear los grupos de trabajo en *Remind* y así dar retroalimentación, seguimiento y apoyo en la realización de las acciones requeridas en un proyecto determinado: actividades integradoras, monografías, presentaciones, producciones orales o escritas, etc.

Además, es importante señalar que es probable que la herramienta de traducción disponible en la aplicación motive en mayor medida la comunicación en lengua extranjera en el marco de la clase, pues el estudiante puede escribir en su lengua materna y realizar la traducción al instante. Sin embargo, esta opción también podría

ser considerada como un inconveniente, pues el estudiante al beneficiarse de la traducción instantánea podría dejar de intentar realizar sus propias producciones en la lengua meta de estudio. El docente deberá ser cuidadoso con esta situación y asegurar que el estudiante comprenda las afectaciones posibles al desarrollo lingüístico.

En resumen, consideramos que con las diferentes funciones disponibles en *Remind* el estudiante de lengua extranjera podría tener un gran apoyo en la comunicación para el desarrollo de la interdependencia positiva mediante la interacción síncrona constante en los grupos de trabajo, pues sabemos que si no se tiene un intercambio continuo de ideas entre los participantes del equipo en la realización de las tareas, no se desarrollará la interdependencia positiva en el grupo (Johnson y Johnson, 1999: 8). Además, la aplicación podría ser utilizada como medio de retroalimentación y generación de espacios de procesamiento de grupo en ambientes de aprendizaje mixtos o a distancia, pudiendo así tener reflexiones sobre los resultados, es decir un momento en donde “el grupo procesa la calidad del trabajo y su funcionamiento como equipo” (Johnson y Johnson, 1999: 111).

Inconvenientes encontrados. En relación con los posibles problemas con *Remind*, no hemos encontrado inconvenientes relacionados con el buen funcionamiento de la aplicación para el envío y recepción de mensajes y contenidos. Durante las pruebas realizadas para el análisis, se utilizaron tres cuentas (docente, familiar y estudiante) para la revisión de las diferentes funciones disponibles y en ningún momento hemos tenido

problemas técnicos, ni inconvenientes en el uso de la aplicación. Sin embargo, creemos importante recordar que la función de traducción podría representar un problema en contextos educativos de enseñanza de lenguas, pues si no se tiene un control o no se logra que el estudiante comprenda el uso adecuado de una herramienta de traducción en el desarrollo de las competencias lingüísticas de la lengua meta, este podría hacer un uso excesivo de la traducción en actividades que impliquen la utilización de *Remind*, impidiendo que se tenga un esfuerzo consciente para la expresión escrita. Con respecto a esta situación, nos parece pertinente tener en cuenta que si no se tiene el ambiente de trabajo ideal en donde los estudiantes son conscientes de las implicaciones de la traducción en su desarrollo lingüístico, esta herramienta se utilice solamente para favorecer la comunicación y el intercambio de información en actividades colaborativas.

Padlet

Descripción general. *Padlet* es una herramienta digital enfocada en la creación de muros o tableros para la organización de archivos multimedia. En una página web, los usuarios pueden colocar, insertar y organizar publicaciones para compartir información o administrar un portafolio digital de sus trabajos. Aunque el sistema puede ser utilizado gratuitamente mediante el registro de una cuenta de correo y una contraseña, se ofrece también una versión de costo que aumenta las características, por ejemplo, mejora la privacidad, elimina la marca de la empresa y permite aumentar de espacio. Esta herramienta promueve la colaboración en las actividades que propone, pues

desde su descripción en la página web se señalan las funciones para compartir y colaborar en la elaboración de los muros de trabajo.

En cuanto al apartado de diseño, el sistema dispone de estilos preestablecidos que facilitan el proceso de edición y después de realizar el registro en el sitio web, los usuarios tendrán a su disposición tutoriales que les guiarán paso a paso en el proceso de creación del muro digital. Consideramos que esta herramienta es fácil de utilizar y de comprender por los usuarios que ya tienen experiencia con herramientas digitales, pues la interfaz no se sobrecarga con muchas funciones y accesos que compliquen su comprensión. Sus funciones principales se limitan a tres accesos: crear *Padlet*, unirse a un *Padlet* y *Galería*. El primero inicia la creación del muro, el segundo posibilita el acceso a un espacio ya creado y el tercero muestra ejemplos existentes (ver figura 3) (Padlet, 2018).

En el proceso de creación y edición de los muros digitales, la función para agregar contenido al sitio se realiza mediante el uso de un botón en la parte inferior izquierda de la pantalla. Mediante este acceso, el usuario puede agregar el contenido multimedia y realizar las publicaciones en el muro virtual. Entre los documentos que el estudiante puede incluir en el muro se encuentran: textos, enlaces, videos, fotos, audio, dibujo, capturas de pantalla, entre otros, ver figura 4.

Para compartir la edición del muro, el usuario utiliza el botón *Compartir* que le permite elegir entre cuatro tipos de opciones: privado, contraseña protegida, secreto (con código) y público. Estas opciones permiten tener más control sobre el acceso al muro digital para gestionar el trabajo en actividades educativas. Estimamos que esta herramienta facilita en gran medida el trabajo colaborativo, pues las diferentes opciones y características del sitio permi-

Figura 3
Captura de la interfaz principal de Padlet

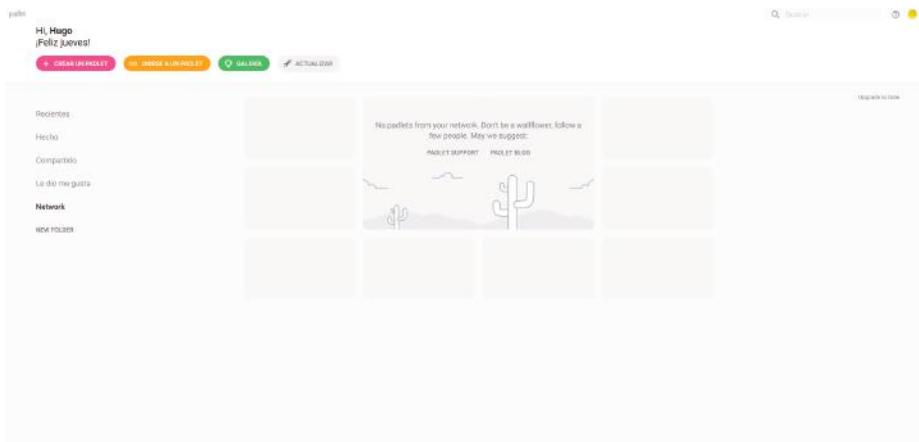
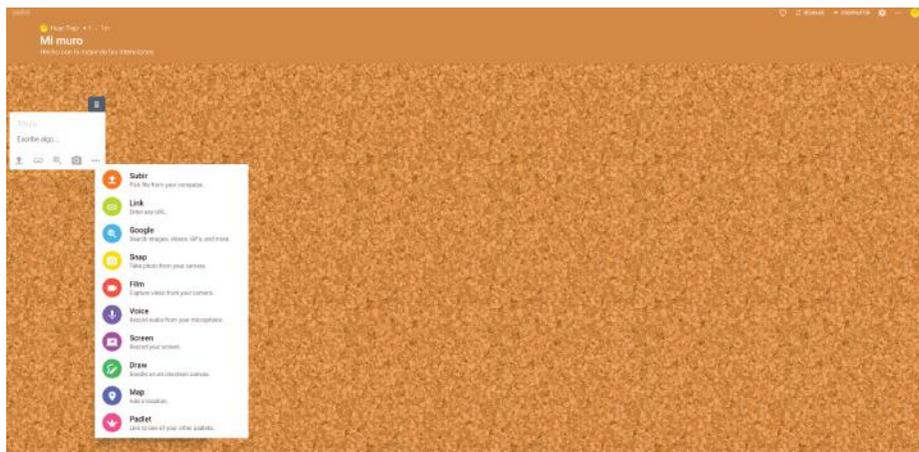


Figura 4
Captura de la interfaz de diseño de Padlet



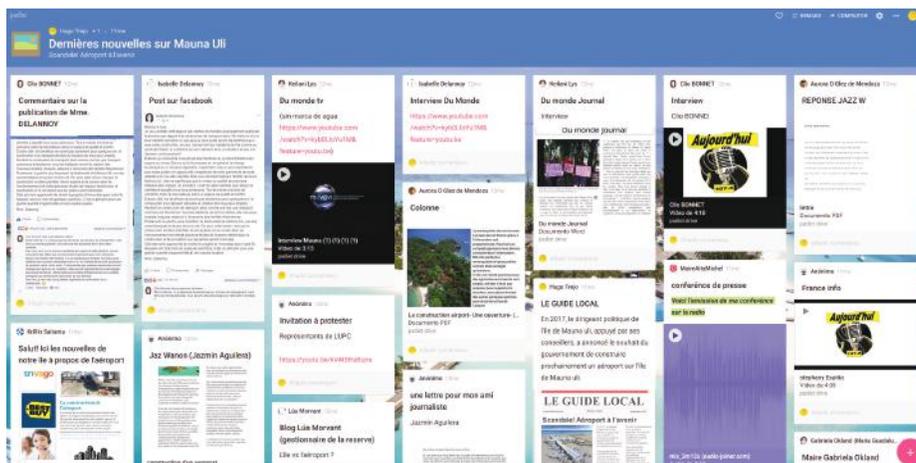
ten compartir rápidamente contenidos digitales para crear repositorios, discusiones y portafolios individuales o en equipo.

Uso en actividades colaborativas en la enseñanza de lenguas. En cuanto al trabajo colaborativo en clase de lengua, creemos que *Padlet* ofrece un espacio digital que favorece considerablemente el desarrollo de los elementos básicos para la colaboración. Con la posibilidad de gestionar espacios de trabajo en grupo, se pueden introducir actividades en donde los estudiantes de lengua presenten trabajos en grupos con roles preestablecidos (interdependencia positiva y responsabilidad individual) o puedan crear un portafolio educativo en equipo (procesamiento de grupo e interacción), esto utilizando la lengua meta de aprendizaje. Como ejemplo, a partir de nuestra experiencia con la plataforma en la enseñanza del francés como lengua extranjera, podemos ilustrar el uso de herramienta para crear un espa-

cio para compartir publicaciones correspondientes al trabajo realizado utilizando la técnica de *Simulación Global* que implica el desarrollo de una situación concreta en la que los estudiantes deben crear identidades ficticias para responder una problemática establecida que permitirá la interacción en la lengua meta integrando diferentes competencias lingüísticas, sociales y culturales necesarias para la realización de las diversas actividades (Lehuen y Kitlinskap, 2006: 2-3). En nuestro caso, fue la problemática de construcción de un aeropuerto en una isla. *Padlet* permitió obtener un espacio para compartir las posturas de las identidades ficticias frente a la problemática mencionada. Los estudiantes a partir de su función social y política debían interactuar con diferentes publicaciones (según su rol) para presentar y discutir (en individual y en equipo) las diferentes posturas, ver figura 5.

Con este tipo de actividades en *Padlet*, podemos disponer de un espacio digital en

Figura 5
Muro digital de la Simulación Global en Padlet



donde todos los trabajos de lengua sean compartidos para la retroalimentación, interacción y construcción de entornos colaborativos. En nuestro caso, se utilizó el espacio para el trabajo colaborativo del grupo para fomentar la interdependencia positiva, la responsabilidad individual (mediante los roles y posturas a favor y en contra), la interacción y discusión (críticas y debate), el desarrollo de habilidades sociales (elementos pragmáticos de los géneros creados) y el procesamiento de grupo (retroalimentación y análisis de las producciones), (Collazos y Mendoza, 2006; Rodríguez, 2009; Johnson y Johnson, 1999).

Inconvenientes encontrados. En relación con posibles problemas al utilizar las diferentes funciones de *Padlet*, no hemos encontrado dificultades en el registro y uso de la herramienta. En las pruebas realizadas durante este estudio no hemos encontrado problemas que pudieran dificultar el uso de las

diversas características de la aplicación. Consideramos que esta herramienta ofrece un espacio rápido y fluido que permitirá gestionar de manera efectiva trabajos de los estudiantes permitiendo su uso integral con otras herramientas digitales que podrían enriquecer el tipo de entradas en el muro digital. Ahora bien, quizás el apartado de notificaciones podría ser desarrollado, pues la aplicación no envía mensajes a los propietarios del muro cuando alguien realiza un aporte o comenta en las diferentes publicaciones.

Mindmeister

Descripción general. La herramienta *Mindmeister* corresponde a un sitio web o aplicación de teléfono inteligente que permiten el diseño de mapas mentales y esquemas para su publicación digital o impresión en formatos físicos. Esta aplicación se distingue por facilitar la colaboración en la creación de los documentos digitales y permite que

los mapas creados puedan ser utilizados como presentaciones mediante la organización de apartados en diapositivas. Para hacer uso de sus diferentes funciones, se requiere el registro de un correo electrónico y una contraseña que permitirán crear un perfil en donde se guardarán todas las creaciones. Cabe mencionar que *Mindmeister* ofrece cuatro tipos de cuenta: *Básica*, *Personal*, *Pro* y *Empresarial*. Solo la cuenta *Básica* es gratuita y permite la creación de tres mapas posibilitando la colaboración en tiempo real. El resto de las cuentas aumentan las capacidades en la aplicación, pero implican un costo anual por parte del usuario. También, *Mindmeister* ofrece cuentas educativas que mejoran los costos anuales y aumentan las funciones disponibles en la aplicación (Mindmeister, 2018).

Para este trabajo, nos enfocaremos en la cuenta gratuita, pues consideramos que con las funciones disponibles en este tipo de acceso el profesor o estudiante puede

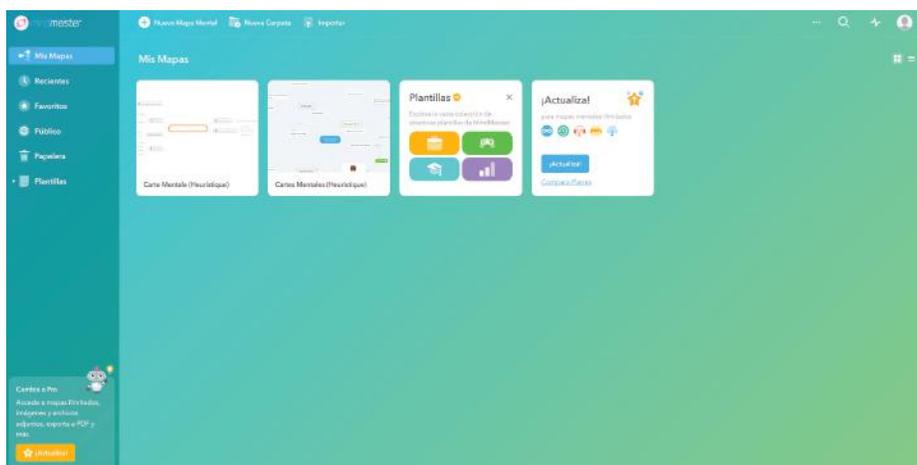
realizar algunas actividades interesantes para el trabajo colaborativo en la clase.

En la interfaz principal de la aplicación, el usuario puede crear carpetas para la gestión de los mapas, utilizar plantillas, importar diseños en formatos compatibles y configurar los apartados de diseño e información de la cuenta, ver figura 6.

La disposición simple de los apartados en la interfaz permite una fácil comprensión de los menús y de las opciones de creación. Estimamos que la organización de los elementos gráficos cumple criterios básicos de usabilidad web (tiempo de respuesta, facilidad de aprendizaje, disminución de la carga cognitiva, etc.) que permiten que el sitio pueda ser comprendido por la mayoría de los usuarios que utilizan herramientas digitales (Cancio y Bergues, 2013: 183-184).

En la interfaz de diseño, el usuario deberá comenzar la creación a partir de un concepto central que desplegará las diferentes relaciones con el uso de un botón

Figura 6
Interfaz principal de Mindmeister



cara), interdependencia positiva (mediante la creación de equipos y roles), habilidades interpersonales (en el trabajo presencial en equipos) y el procesamiento de grupo (en la presentación de resultados con la aplicación), (Johnson y Johnson, 1999).

Inconvenientes encontrados. Durante las pruebas realizadas en *Mindmeister*, no se presentaron inconvenientes relacionados con el buen funcionamiento de las diferentes características de la aplicación. La interfaz principal y la interfaz de diseño ofrecen a la vista la información necesaria para comprender el funcionamiento general de la plataforma. No obstante, nos resulta importante mencionar que consideramos que la manera de agregar conceptos e ideas, así como las conexiones entre estos nos han resultado algo difícil de comprender. Estimamos que, para un buen uso de la herramienta de diseño para creación de mapas mentales, es necesario practicar previamente a la realización de un mapa a fin de comprender el funcionamiento de las diferentes opciones, ya que algunas acciones requieren de tiempo para dominar su uso y agilizar el proceso de edición. Por ejemplo, los globos de conceptos no pueden moverse libremente para ser organizados como en otros programas de diseño en donde se desplazan mediante el arrastre de los objetos. Sin embargo, es nuestro deber indicar que esta opinión se construye con base en la experiencia que hemos tenido con esta y otras herramientas y en ningún momento corresponde a una verdad absoluta. Dicho esto, los usuarios (estudiantes y profesores) serán quienes determinen si la propuesta de diseño dirigido les convence o no en función de sus intereses académicos.

Por otra parte, consideramos que *Mindmeister* en su versión básica puede resultar limitado para el trabajo colaborativo y la gestión de mapas en las clases. En esta versión el usuario solamente puede crear tres mapas. La exportación para la creación de archivos se limita a texto y al formato de la compañía y no se dispone de un *chat* para la discusión síncrona a distancia. Esta situación podría desmotivar su uso, pues algunos usuarios en la actualidad están acostumbrados a mayores prestaciones y para acceder a mejores condiciones de trabajo en *Mindmeister* se requiere de una cuota que amplíe los beneficios.

Microsoft Teams

Descripción general. *Microsoft Teams* es una plataforma digital para la gestión de equipos de trabajo que tiene como objetivo el intercambio de información en una interfaz virtual que posibilita la comunicación a distancia en texto, audio y video. En su versión gratuita el sistema permite un gran número de funciones para el trabajo colaborativo: envío y recepción de mensajes de manera ilimitada, acceso de invitados, trabajo con hasta trescientos usuarios, acceso a aplicaciones de *Office*, videoconferencia, pantalla compartida, entre otros. Para poder hacer uso de sus diferentes funciones, se requiere de una cuenta de correo de la compañía *Office 365* y el llenado de un formulario para el registro de la institución o grupo de trabajo. Dicho esto, es importante aclarar que para poder hacer uso de las funciones de *Microsoft Teams* como miembros de los grupos, se necesita que las cuentas dispongan de una membresía de *Office 365* para instituciones u organizaciones (Microsoft Teams, 2018).

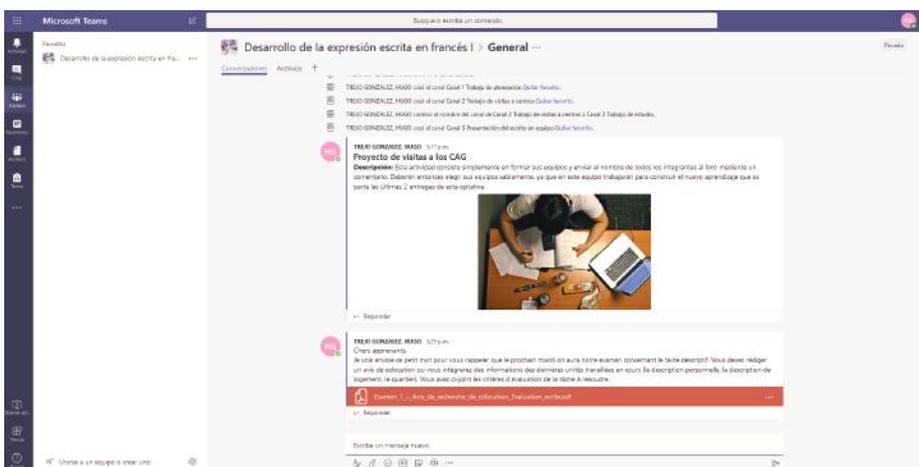
El sistema en cuestión permite editar las opciones para facilitar y controlar la comunicación digital en los espacios de trabajo mediante la configuración de una gran variedad de apartados: privacidad, notificaciones, permisos, sonido, idioma, roles, etc. En relación con su interfaz y funciones, consideramos que las opciones y la disposición de la interfaz resultan comprensibles desde su primer ingreso. La pantalla se organiza en tres apartados principales. El primero, encontrado en la parte izquierda de la interfaz, corresponde al menú de desplazamiento entre las pantallas de trabajo de las funciones generales de la aplicación: actividad, *chat*, equipos, reuniones, archivos y tareas. El espacio siguiente permite gestionar los equipos para que el usuario cree los mismos y los canales que les pertenecen. Un tercer apartado de mayor tamaño (en la parte central) corresponde al espacio de trabajo en donde se verán todas las publicaciones para cada grupo y se podrán

realizar los aportes de tipo: texto, audios, imágenes, videos, *emojis*, adhesivos, entre otros (ver figura 9).

Dicho lo anterior, cabe subrayar que la interfaz tiene como base el uso de discusiones o *chats* para el trabajo colaborativo, es decir, la mayoría del trabajo se centra en el envío de publicaciones, mensajes y contenidos en un espacio (el tercer apartado antes mencionado) en donde los miembros pueden participar en las publicaciones realizando comentarios. De esta forma, la aplicación se centra en el trabajo colaborativo; igualmente, la participación de los miembros se realiza mediante el acceso a los canales en cada grupo con las aportaciones que se generan en los mismos.

En cuanto a sus funciones y aplicaciones didácticas, rescatamos que *Microsoft Teams* ofrece una extensa gama de posibilidades en lo que se refiere al intercambio de archivos digitales en la *Web*. Mediante la gestión de grupos de trabajo, los usuarios

Figura 9
Interfaz de trabajo en Microsoft Teams

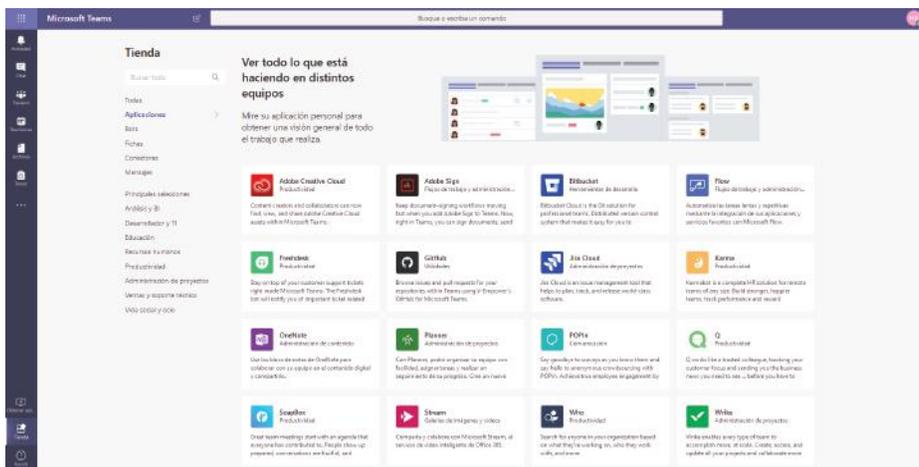


pueden intercambiar una extensa variedad de archivos para construir proyectos en colaborativo sin limitaciones en lo que se refiere a la discusión y al envío de materiales multimedia. Además, la aplicación dispone de un espacio de *chat* para la comunicación síncrona, un espacio para la creación de *Wikis*, necesarios en el trabajo colaborativo en línea y la posibilidad de instalar aplicaciones externas que enriquezcan la disponibilidad tecnológica en la plataforma (ver captura 10).

En resumen, *Microsoft Teams*, desde nuestra perspectiva y experiencia en el estudio de recursos tecnológicos, es una plataforma completa enfocada en el trabajo colaborativo en línea para docentes y estudiantes que favorece el trabajo colaborativo en una interfaz que posibilita la integración de la mayoría de las herramientas de uso común en un espacio de trabajo simple y altamente funcional en lo que se refiere a la comunicación actual en entornos seguros.

Uso en actividades colaborativas en la enseñanza de lenguas. En cuanto al trabajo colaborativo en la enseñanza de lenguas mediante el uso de *Microsoft Teams*, creemos que esta aplicación ofrece el espacio ideal de trabajo para la realización de actividades didácticas que impliquen al estudiante en el desarrollo de proyectos de investigación. Esta aplicación ofrece todas las facilidades para la comunicación y el intercambio de archivos en entornos privados para favorecer el trabajo entre pares de manera completa mediante el uso de las diferentes aplicaciones de *Office* que en algunos casos forman parte de la vida cotidiana de los estudiantes. En este espacio se podrían dar discusiones en la lengua meta que evidencien el desarrollo lingüístico de lo estudiantes, por ejemplo, pedir que en grupos se realicen indagaciones sobre una cultura y se recolecte información para la construcción de un posible proyecto en la clase. Además, con la herramienta para *wikis*, se podría trabajar

Figura 10
Interfaz de trabajo en Microsoft Teams



la redacción escrita en lengua extranjera en un espacio que evidencie el trabajo de cada integrante facilitando la revisión, el intercambio y la comunicación, buscando aumentar el interés y la participación de los estudiantes gracias al uso de un entorno innovador. En los estudios realizados por Emively, Faylenys y Lidia (2009) se pudo observar un aumento de la motivación y una mejora de la ortografía y de la sintaxis en las producciones escritas en el aprendizaje del inglés. Los docentes de lengua extranjera pueden promover, a través de esta herramienta, actividades en clase que impliquen el uso de laboratorios de cómputo para fomentar actividades en donde dos o más estudiantes trabajen en una investigación o en una redacción escrita in situ. Por ejemplo, en el caso de la *Simulación Global* en clase de lengua, se podría utilizar la herramienta de *wiki* para la creación de una monografía en colaborativo sobre el entorno implicado en la situación problemática de la técnica didáctica. Mediante la interfaz, el docente puede supervisar en todo momento el trabajo en cada equipo desde su equipo principal de trabajo.

En relación con los elementos y competencias ideales para el trabajo en grupos, estimamos que *Microsoft Teams* podría responder de manera pertinente a las necesidades esenciales para la colaboración en lo que se refiere a la interactividad, sincronidad y negociabilidad (Álvarez y Bassa, 2013) y abonar en el desarrollo de los cinco elementos básicos para este tipo de trabajo (Pérez-López, 2014; Collazos y Mendoza, 2006; Johnson y Johnson, 1999).

Inconvenientes encontrados. Durante las diferentes pruebas realizadas con las herra-

mientas de *Microsoft Teams*, no encontramos inconvenientes mayores para que los usuarios puedan integrar adecuadamente esta aplicación en sus actividades colaborativas en clase de lengua. Sin embargo, resulta importante destacar ciertos elementos que, en algunos casos, podrían complicar una integración rápida de la herramienta. Dicho esto, rescatamos los siguientes puntos:

En primer lugar, consideramos que *Microsoft Teams* es una herramienta compleja que requiere de un estudio cuidadoso de sus diferentes funciones. Al ser una plataforma que permite la incorporación de un gran número de herramientas de *Office*, así como herramientas externas, para el uso de todos los beneficios se necesita un cierto tiempo de práctica y estudio para el dominio de las diversas posibilidades de gestión y comunicación. Ante esta situación, es probable que algunos usuarios sin experiencia en herramientas de *Office Online* necesiten revisar guías y tutoriales que les ayuden a comprender de mejor manera las posibilidades y alcances de la aplicación en cuestión.

En segundo lugar, es importante señalar que para hacer uso de las distintas funciones de *Microsoft Teams* es necesario disponer de una cuenta educativa o de organización. Esta situación limita el uso de la aplicación en instituciones registradas en *Office*, por lo que no todos los maestros pueden aprovechar las ventajas de esta aplicación en sus diferentes instituciones laborales. Además, consideramos que, para tener un mejor uso de las funciones, es necesario que todos los miembros (alumnos y profesores) de la institución registrada conozcan las funciones y estén dados de alta en la aplicación para tener una mejor gestión y comunicación en la creación de equipos de

trabajo, situación que requiere de una inversión de tiempo considerable para poder aprovechar completamente el potencial de esta herramienta.

Conclusiones

A partir de las experiencias y resultados obtenidos en este trabajo, hemos logrado constatar que existe un gran número de posibilidades didácticas en lo que se refiere a recursos digitales para el trabajo colaborativo en clase de lengua. Con la indagación realizada previamente a nuestro análisis, hemos logrado rescatar información general sobre treinta recursos que responden a diferentes necesidades educativas para la integración de los elementos básicos para las actividades colaborativas.

Esta información, además de mostrar en cierta medida la disponibilidad actual en materia tecnológica, nos permite también obtener un referente sintético de algunos instrumentos utilizables para los docentes en la implementación de la colaboración en clase de lengua. Aunque somos conscientes de que esta información solo muestra una pequeña parte de la disponibilidad en materia de tecnología digital aplicable en contextos educativos, los resultados de este trabajo coadyuvan a una posible apropiación de los medios por parte de los investigadores o docentes interesados en el tema para que estos dispongan de mayor información aplicable a nuevas investigaciones o experiencias docentes que permitan de alguna manera ampliar el campo de conocimiento en la materia.

Con respecto al estudio de las herramientas *Remind*, *Padlet*, *Mindmeister* y *Microsoft Teams*, el análisis aquí expuesto ha permitido esclarecer algunas funcionalidades y

posibles usos de cada instrumento. Esto ha tenido el propósito de ofrecer un referente práctico que permita tanto a estudiantes como profesores tener mayor conocimiento sobre la posible aplicación de cada instrumento en su situación académica, considerando también los inconvenientes que se pudieran presentar mediante su uso.

En síntesis, podemos afirmar que la disposición en materia de recursos digitales para el desarrollo de actividades colaborativas es extensa y variada. En la *Web* se pueden encontrar de manera gratuita herramientas que facilitan el trabajo colaborativo en entornos digitales respondiendo a necesidades de interacción y comunicación (*Remind*), de cooperación e interdependencia (*Padlet* y *Microsoft Teams*) y de creación de materiales visuales (*Mindmeister*), entre otras (tabla 2).

Para concluir, es importante considerar que este trabajo representa un pequeño aporte al ámbito de la tecnología educativa. Somos conscientes de que la información aquí expuesta es solo una pequeña contribución al ámbito que podría ser considerada como el primer paso para el análisis de recursos digitales. Estimamos que más estudios deberían realizarse con el objetivo de experimentar en entornos determinados que permitan exponer los logros o defectos en el aprendizaje deseado con cada recurso tecnológico utilizado.

Bibliografía

Álvarez, G. y Bassa, L. (2013). TIC y aprendizaje colaborativo: el caso de un blog de aula para mejorar las habilidades de escritura de los estudiantes preuniversitarios. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 10(2): 5-19. <http://doi.dx.org/10.7238/rusc.v10i2.1740>.

- Cancio, L. y Bergues, M. (2013). Usabilidad de los sitios Web, los métodos y las técnicas para la evaluación. *Revista Cubana de Información en Ciencias de la Salud*, 24(2): 176-194.
- Cardozo, J. (2010). Los aprendizajes colaborativos como estrategia para los procesos de construcción de conocimiento. *Revista de educación y desarrollo social*, 2: 87-103.
- Cerdà, C. y Querol, J. (2014). El aprendizaje cooperativo para el desarrollo de la competencia comunicativa oral en lengua inglesa de primaria. *Encuentro* 23: 6-29.
- Collazos, C. y Mendoza, J. (2006). Cómo aprovechar el “aprendizaje colaborativo” en el aula. *Educación y Educadores*, 9 (2): 61-76.
- Dussel, I. y Quevedo, L. (2010). *Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*. Buenos Aires: Santillana.
- Emively, P., Faylenys, G. y Lidia, G. (2009). Estrategias de enseñanza basadas en un wiki para el desarrollo de la destreza escrita en estudiantes de inglés como lengua extranjera. *Télématique*, 8(2): 28-43.
- Fernández, M. (2006). Las TIC en la enseñanza del inglés como Lengua Extranjera (ILE): una herramienta online y una off-line. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 5 (2): 409-416.
- Gavarrí, S. (2016). El aprendizaje de lenguas extranjeras mediado por las TIC: aprender Inglés con Duolingo. *El toldo de Astier*, 12: 56-65.
- García-Valcárcel, A. Basilotta, V. y López, C. (2014) Las TIC en el aprendizaje colaborativo en el aula de Primaria y Secundaria. *Comunicar*, 21 (42): 65-74.
- Gutiérrez, A. (2007). Integración curricular de las TIC y educación para los medios en la sociedad del conocimiento. *Revista Iberoamericana de educación*, 45: 141-156.
- Johnson, D. y Johnson, R. (1999). *Aprender juntos y solos, aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Buenos aires: Aique S.A.
- Simons, M. (2010). Perspectiva didáctica sobre el uso de las TIC en clase de ELE. *MarcoELE*, 11: 1-21.
- Landone, E. (2004). El aprendizaje cooperativo del ELE: propuestas para integrar las funciones de la lengua y las destrezas colaborativas. *RedELE. Revista electrónica de didáctica del español como lengua extranjera*, 0.
- Lehuen, J. y Kitlinska, S. (2006). Simulation globale en réseau pour le FLE ? La plate-forme informatique MEPA-2D. *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation*, ATIEF, 13, 23.
- Maggiolini, L. (2013). Estrategias de motivación en una era digital: Teléfonos móviles y Facebook en el aula. *Digital Education Review*, 24: 83-97.
- Marcos, M. (2009). *El aprendizaje cooperativo para el desarrollo de competencias en las lenguas extranjeras*. VI Jornadas de Innovación Universitaria. Universidad Europea de Madrid.
- Martínez, B. y Gómez, M. (2014). Las TIC como herramienta para fortalecer el aprendizaje colaborativo, en las IES. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 12.
- Mateo, F. y Lora, Y. (2015). *Los mapas mentales como alternativa en la enseñanza de las matemáticas en Formación Profesional Básica*. Jornadas sobre el Aprendizaje y la Enseñanza de las Matemáticas. Recuperado de: <http://17jaem.semrm.com/aportaciones/n157.pdf>

- Mendoza, T. (2014). El aspecto humano y las TIC en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Relingüística aplicada*, 14.
- Moreno, N. (2011). *Las TICs como herramientas para el desarrollo del aprendizaje autónomo del español como segunda lengua (L2) en las A.T.A.L. XII congreso internacional de teoría de la educación*. Recuperado de: <https://www.cite2011.com/Comunicaciones/TIC/105.pdf>
- Morrisey, J. (2008) *El uso de las TIC en la enseñanza y el aprendizaje. Cuestiones y desafíos*. Fondo de Naciones Unidas para la Infancia. Buenos Aires.
- Núñez, L., Romero, C. y Mateos, T. (2011). *Aprendizaje cooperativo y desarrollo de la responsabilidad personal y grupal: una experiencia de innovación docente en la Universidad de Sevilla (España). XII congreso internacional de teoría de la educación*. Recuperado de: <http://www.cite2011.com/Comunicaciones/A+R/140.pdf>
- OECD (2015). *Teaching in Focus. Enseñar con tecnología*. Recuperado de: <http://www.oecd.org/education/school/Teaching-in-Focus-brief-12-Spanish.pdf>
- Pérez-López, E. (2014). Implementación de la estrategia didáctica del aprendizaje colaborativo, en el curso de laboratorio de técnicas instrumentales de análisis de la carrera de laboratorista químico. *InterSedes: Revista de las Sedes Regionales*, 15 (32): 85-96.
- Rodríguez, L. (2012) *La enseñanza de ELE desde el enfoque léxico: técnicas de integración de vocabulario y uso de mapas mentales*. Actas del III Simposio internacional de didáctica de español para extranjeros del Instituto Cervantes de Argel. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/argel_2012.htm
- Rodríguez, N. (2016). ¿Las TIC como mediadoras en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras? *Opción*, 10: 569-588.
- Rodríguez, S. (2009). El aprendizaje cooperativo como reforzador para la adquisición de algunas competencias básicas. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 5.
- Salas-Alvarado, J. (2016). El aprendizaje colaborativo en la clase de Inglés: El caso del curso de Comunicación Oral I de la Sede del Pacífico de la Universidad de Costa Rica. *Revista Educación* 40(2):1-19.
- Sosa, E. (2017). Aprendizaje colaborativo mediante estudio de caso y juego de roles en el curso análisis de las finanzas de la escuela de administración de negocios en la universidad de costa rica. *Tec Empresarial*, 11(2) : 41-53.
- Torres-Cajas, M. y Yépez, D. (2018). Aprendizaje cooperativo y TIC y su impacto en la adquisición del idioma inglés. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(78): 861-882.
- Zañartu, L. (2007). Aprendizaje colaborativo: una nueva forma de Diálogo Interpersonal y en red. *Revista digital de educación y nuevas tecnologías*, 28.

Webgrafía

- Remind (2018). Recuperado de: <https://www.remind.com>
- Padlet (2018). Recuperado de: <https://es.padlet.com/>
- Mindmeister (2018). Recuperado de: <https://www.mindmeister.com/>
- Microsoft Teams (2018). Recuperado de: <https://products.office.com/en-us/microsoft-teams/group-chat-software>

Exploring Foreign Language Anxiety through English Foreign Language learners' perceptions

Explorando la ansiedad en el idioma extranjero a través de las percepciones de los estudiantes de inglés como lengua extranjera

ABSTRACT: The current study is based on a phenomenon that has been labeled as Foreign Language Anxiety (FLA) which is, in accordance with Horwitz, Horwitz, and Cope (1986), a series of ideas about oneself and others, or specific attitudes that emerge from the process of learning a foreign language. This type of anxiety is widely recognized for hindering students' learning achievement when studying a different language from the native one (Horwitz et al., 1986; Krashen, 1982; MacIntyre & Gardner, 1989).

For this reason, this qualitative study aimed to interpret the perceptions and identify the reasons why students who are Spanish native speakers experience FLA in their English language classes, how this phenomenon affects their learning achievement, and how they deal with this problem. Through a phenomenological approach, a standardized questionnaire was applied to 17 English language learners from a Language Center in a public Mexican university. After analyzing the data, findings showed that the main cause of the development of FLA is that students did not feel satisfied with their English level; therefore, they felt that everybody else was better prepared than them and it became a source of anxiety. In the same way, students mentioned that FLA did affect their learning process and that they did not perceive an improvement of their language skills because of it. Finally, they said that what they do to deal with this problem is relaxing and practicing so as to be better in the language.

KEYWORDS: Foreign Language Anxiety, foreign language learning, English as a foreign language, Foreign Language Learners, perceptions.

RESUMEN: El presente estudio está basado en un fenómeno identificado como ansiedad en el idioma extranjero, el cual, de acuerdo con Horwitz, Horwitz y Cope (1986), puede ser definido como una serie de percepciones sobre uno mismo y los demás, o actitudes específicas que surgen en el proceso de aprendizaje de un idioma extranjero. De la misma manera, este tipo de ansiedad es ampliamente reconocido como una barrera que dificulta el aprendizaje de un idioma diferente al nativo (Horwitz et al., 1986; Krashen, 1982; MacIntyre & Gardner, 1989).

Nallely Garza Rodríguez
nalle24@gmail.com

Universidad Autónoma de Nuevo León

Mariana Carreón Zúñiga

marianacarreon1998@gmail.com

Universidad Autónoma de Nuevo León

María Guadalupe Pedraza Vázquez

mariapedrazavzz@gmail.com

Universidad Autónoma de Nuevo León

Recibido: 19/09/2018

Aceptado: 15/04/2019

VERBUM ET LINGUA

NÚM. 13

ENERO / JUNIO 2019

ISSN 2007-7319

Por esta razón, este estudio cualitativo ha tenido como objetivos principales identificar las razones por las cuales algunos estudiantes de habla española experimentan ansiedad en el idioma extranjero en sus clases de inglés, explorar cómo este fenómeno afecta su aprovechamiento académico y entender la manera en que ellos lidian con este problema. A través de un enfoque fenomenológico, un cuestionario estandarizado fue aplicado a 17 estudiantes de inglés de un centro de idiomas de una universidad pública en México. Después de haber analizado la información, los resultados mostraron que la principal causa del desarrollo de ansiedad entre estos estudiantes fue que no se sentían satisfechos con su nivel de inglés y, por lo tanto, creían que sus demás compañeros eran mejores que ellos en el idioma. De la misma manera, los participantes mencionaron que este fenómeno afecta su proceso de aprendizaje. Finalmente, algunas de las formas en las que ellos lidian con este problema es mediante técnicas de relajación y práctica para mejorar en el idioma.

PALABRAS CLAVE: Ansiedad en el idioma extranjero, aprendizaje de idiomas extranjeros, inglés como lengua extranjera, estudiantes de lengua extranjera, percepciones.

Introduction

Day to day, more students are interested in learning English as a Foreign Language (EFL) because it will certainly increase their possibilities to find a better job in this world in which communication has become one of the most important sources of success. As well, “learning another language provides access into a perspective other than one’s own, increases the ability to see connections across content areas, and promotes an interdisciplinary perspective while gaining intercultural understandings” (Moeller & Catalano, 2015). However, learning a foreign language is not as easy as many may think, and this may cause that some students have certain problems at the moment of learning and performing in this language. For example, in a foreign language classroom, there can be some students who feel anxious when they are asked to participate or speak in front of the classroom, others that are afraid of

failing their foreign language exams, etc. (Horwitz, et al., 1986; Huang, 2012). Consequently, these feelings may hinder their learning achievement.

Some authors (Horwitz et al., 1986; MacIntyre & Gardner, 1989; Dewaele & Al-Saraj, 2015; Bensalem, 2018) have found these kinds of problems are related to the phenomenon called Foreign Language Anxiety (FLA). This concept is defined as “a distinct complex of self-perceptions, beliefs, feelings, and behaviors related to classroom language learning arising from the uniqueness of the language learning process” (Horwitz et al., 1986, p. 128). Thus, it can be concluded that this problem involves certain characteristics that are developed in the classroom when students are learning a foreign language, in this case, English.

Plenty of research has been made in regard to the causes and consequences of this phenomenon. Horwitz et al. (1986)

identified three components that lead to FLA, which are: communication apprehension, test anxiety, and fear of negative evaluation. Other studies have found that what provokes students to be anxious is the way they perceive their knowledge in regard to the target language (Ewald, 2007; Yim, 2014; Dewaele & Al-Saraj, 2015; Garcia de Blakeley, Ford, & Casey, 2017; Lien, 2016). Interestingly, some research is focused on how FLA influences students' development on a specific language skill. There are authors who were interested in finding how this phenomenon affects students' pronunciation (Baran-Łucarz, 2013), reading (Alkhateeb, 2014; Lien, 2016), writing (Macayan, Quinto, Otsuka, & Cueto, 2018), and speaking skills (Woodrow, 2006; Mak, 2011; Liu, 2018; Macayan et al., 2018).

There is also research concerned about the strategies students use in order to reduce their levels of anxiety (Woodrow, 2006; He, 2017). Nevertheless, there is a lack of information when it comes to Spanish speakers who are learning English as a foreign language. Most of the found research has been carried out in Asiatic and European countries and, for now, it was not possible to find any information related to this problem from the perspective of the Mexican context.

The purpose of this study was to identify the reasons why students from a Language Center in a public Mexican university feel anxious in their English classes, how this phenomenon affects their learning achievement, and how they deal with this problem in their daily lives. Thus, the significance of this study is to provide information about how FLA is produced and

to make teachers aware of this common problem so that they work on action plans in order to reduce their students' FLA as well as to encourage them to improve their English skills.

To fulfill the purpose of this study, the following questions were addressed:

- Why do students feel anxious in their English classes?
- How does FLA affect students' learning achievement?
- How do students deal with FLA?

Literature Review

Anxiety in Foreign Language Learning

Learning a new language is supposed to be a new opportunity for students to learn how to communicate with people all around the world so as to be able to share ideas, perspectives, etc.; nonetheless, there are factors that can be an impediment for students to learn the target language in a profitable way. One of the most studied factors is anxiety, which has been identified as a negative factor that hinders the process of learning a foreign language (Horwitz et al., 1986; MacIntyre & Gardner, 1989).

Anxiety is defined as “the subjective feeling of tension, apprehension, nervousness, and worry associated with an arousal of the autonomic nervous system” (Spielberger, 1983, as cited in Huang, 2012, p. 2). MacIntyre and Gardner (1991) have identified three types of anxiety: trait anxiety, that is related to “an individual's likelihood of becoming anxious in any situation” (Spielberger, 1983, as mentioned in MacIntyre & Gardner, 1991, p. 87); state anxiety, which is “an unpleasant emotion-

al arousal in face of threatening demands or dangers such as taking a test” (Huang, 2012, p.2); nevertheless, it is said that the scales used to measure this type of anxiety do not inquire the subject to make a connection between anxiety and the situation that provokes it (MacIntyre & Gardner, 1991); and the latter one, situation-specific anxiety, which differs from the others because this one focuses on a specific context and it is also the most linked to FLA (MacIntyre & Gardner, 1991).

According to Horwitz et al. (1986) “when anxiety is limited to the language learning situation, it falls into the category of specific anxiety reactions” (p. 125). Thus, as the present study was concerned about the causes and consequences of anxiety and the strategies used to cope with it in the context of learning English as a foreign language, it can be concluded that this type of anxiety fit in a better way with the research purposes.

Foreign Language Anxiety

As mentioned before, FLA has been a topic of great interest in regard to the process of learning languages. This phenomenon is defined as “the feeling of tension and apprehension specifically associated with second language contexts, including speaking, listening, and learning.” (MacIntyre & Gardner, 1994, as cited in Dewaele, 2007, p. 391). As well, Garcia de Blakeley et al., (2017) defined it as “[an] specific anxiety (emotional, cognitive and physiological symptoms) arising from the process of learning and communicating in a second or foreign language” (p. 1). As it can be seen, these definitions agree with the idea that it is a specific anxiety reaction (Hor-

witz et al., 1986) that appears when certain affecting variables are present in the process of learning a language different from the mother tongue.

It has been proved that this phenomenon has a great impact during the learning and production process of the target language (MacIntyre & Gardner, 1989). The sources and consequences of FLA have been largely studied too. Hashemi (2011) found that according to Iranian English language learners, what causes them to be very anxious is trying to speak like a native person; giving a presentation in front of the class; and the idea of having very formal English classes, which provokes them to feel more stressed. Quite interesting is the study carried out by Ewald (2007), in which she found out that half of the number of participants did not feel confident enough with their foreign language skills; actually, some of them believed that their partners were better than them in the language. As well, the pressure of the teacher was also a source of anxiety.

Interestingly, Woodrow (2006) found that what provokes the learners to be more stressed about speaking is the idea of performing in front of the class and speaking with native speakers of the target language. As a result, they reported to experience blushing, sweating, and mind going blank. Equally interesting, Macayan et al. (2018) found that anxiety influences speaking in a negative way. The participants reported that the fear of being criticized by their peers and the need of making a good impression with the teacher were the main sources of speaking anxiety for them. However, they did not see writing as an anxiety source since they have the

time to think what they have to write, and no one is pressing them; nonetheless, their writing anxiety is present when they think about grades and evaluations. Worth mentioning is that “students’ fear of speaking and being called on is a major source of their Foreign Language Classroom Anxiety (FLCA)” (Huang, 2012, p. 8).

Consequently, since anxiety deprives students from speaking, participating, being confident with their knowledge about the language, etc., this leads to decrease the students’ abilities in the language they are learning, as well as it makes them take more time to learn it. As Huang (2012) mentions, “the most commonly affected areas include communication apprehension, reading comprehension, speaking abilities, communicative skills, listening skills, and writing skills” (p. 9).

The Effect of Anxiety on the Affective Filter Hypothesis

As it was stated before, learning a foreign language which is “learned largely in the classroom and is not spoken in the society where the teaching occurs” (Moeller & Catalano, 2015, p. 327) is not an easy process. For that reason, there are a great number of second language acquisition theories (see Aravena et al., 2015) that seek to explain the way in which learners acquire a foreign language. One of the best-known theories about second language acquisition is the Monitor Model Theory, or sometimes called the Input Theory, proposed by Krashen in 1982. This theory is made up of five different hypotheses: The Acquisition-Learning Hypothesis, the Natural Order Hypothesis, the Monitor Hypothesis, the Input Hypothesis, and the Af-

fective Filter Hypothesis (Krashen, 1982). Therefore, since anxiety is very related to the last of these hypotheses (Huang, 2012), it is particularly important to analyze it so as to be able to understand the importance of maintaining low levels of anxiety among EFL learners.

According to Krashen’s Affective Filter hypothesis (1982), which was first proposed by Dulay and Burt (1977), attitude, motivation, self-confidence, and anxiety are the most important affective factors that will cause students to fail or success in the target language. In the words of Lin, Chao and Huang (2015), this affective filter “acts like an invisible wall between learners and input, interfering with and limiting the delivery of language input” (p. 229). This means, if a student is highly anxious or unmotivated in his foreign language class, his affective filter will be higher and it will decrease his chances of understanding the given input leading not to acquire the appropriate information (Echevarria & Graves, 2007, as mentioned in Huang, 2012).

After having understood how the Affective Filter works, it is very important that teachers try to understand that “a positive affective learning environment enhances language learning” (Huang, 2012, p. 5). Consequently, it is the teachers’ responsibility that students feel comfortable in the classroom in order for them to have a lower affective filter that allows them to learn in a better way.

Methodology

Methodology Description

This study was carried out through a qualitative methodology. Creswell (2007) sug-

gests that “qualitative research begins with assumptions, a worldview, the possible use of theoretical lens, and the study of research problems inquiring into the meaning individuals or groups ascribe to social or human problem” (p. 37), contributing to a large degree to the reason of which it was decided to use this method. In the same way, it is widely recognized that “the allure of qualitative research is that it enables you to conduct in-depth studies about a broad array of topics, including your favorites, in plain and everyday terms” (Yin, 2011, p. 6). Therefore, qualitative research is a way of conveying the concerns about the world in a way that it represents the vision of other people or groups and the meaning they give to these problems or situations. Qualitative research fit with this project because it consists of analyzing the perceptions that students who learn English as a foreign language have about experiencing anxiety during their process of learning. By using this approach, it was possible to find out the reasons why they feel like that and how this problem affects their learning achievement.

Moreover, qualitative research aims to explore in a deeper way those questions that quantitative research is not interested in answer. As Creswell (2007) mentions, quantitative theories provide a general view of a problematic, but they do not take into account the experiences and personal interpretations of the ones that participate in the surveys, the context in which they live, and all the characteristics that affect their responses, such as their beliefs, the way they behave, their manners, etc. For this reason, qualitative research was very helpful for this study because it was possible

to get to know in a deeper way how FLA affects students who are learning English as a foreign language, taking into account that they live in a context that is pretty close to a country whose native language is English.

From a qualitative perspective, this project used the phenomenological approach. According to Creswell (2007), it is the description of the different meanings that several individuals give to a specific situation, concept, or phenomenon and how they have experienced it throughout their lives. In the same way, it is considered that phenomenology is “the study of lived experiences or the life world [...]. The ‘life world’ is understood as what we experience pre-reflectively, without resorting to categorization or conceptualization [...].” (van Manen, 1997, as cited in Laverty, 2003, p. 22).

One of the characteristics of phenomenology is that its center of interest is related to human lived and shared experiences. According to Creswell (2007) phenomenology research focuses “on describing what all participants have in common as they experience a phenomenon” (p. 57-58). In addition, Roberts (2013) mentions that the goal of phenomenology is to describe those experiences and to understand the phenomenon through the descriptions and interpretations of people who have lived the problem give to it, in this case, to FLA. Also, as Eddles-Hirsch (2015) says, “the task of a phenomenological researcher is to uncover the essence of the phenomenon that they are attempting to study” (p. 252).

As it was mentioned before, a phenomenology study involves the descriptions taken from the participants. According to Eddles-Hirsch (2015), “the description

should present “how” the participants experienced the phenomenon investigated rather than any preconceived perception the researcher may have of the phenomenon being studied” (p. 252). There must be objectivity from the researcher, who needs to be willing to listen to the perspectives that each participant may have and that could differ from the researcher’s conceptions as well.

Some characteristics of this method in relation to the researcher and the participants were mentioned, but what kind of studies could phenomenology be used for? There is a wide of options because “phenomenologists are interested in all types of human experience” (Eddles-Hirsch, 2015, p. 251). The important thing when carrying out a phenomenological research, besides identifying the phenomenon that will be studied, is for all of the participants to have experienced the same thing; otherwise, their descriptions may differ in a significant way and the study could lose its sense. Moreover, the approach that was adopted for this research is the transcendental method which, according to Creswell (2007), it is concerned about the participants’ descriptions of their lived experiences rather than on the researcher’s interpretation of the phenomenon.

The use of this method has both advantages and disadvantages. One of its advantages is, according to Creswell (2007), “[that] phenomenology provides a deep understanding of a phenomenon as experienced by several individuals” (p. 62). For Husserl (cited in Laverty, 2003) this method is a mean for getting in touch with a phenomenon in a very close way and it is defined “as a way of reaching true mean-

ing through penetrating deeper and deeper into reality” (p. 23).

On the other hand, Creswell (2007) identifies some disadvantages or challenges that a researcher could face by using this method. One of them is that it could be difficult to understand the philosophical perspective of phenomenology. Also, it is highly important for all the participants to have experienced the same phenomenon as it had been delimited by the researcher; this could be a problem during the selection of the sample. Furthermore, there may be difficulties for the researcher at the moment of putting his or her background aside so as to not let it interfere with the participants’ interpretations of the phenomenon. The latter disadvantage is a very important reason why *hermeneutical phenomenology* was developed. In Eddles-Hirsch (2015) words, “Heidegger believed that it was impossible to set aside one’s own presuppositions and beliefs” (p. 253). As well, it could be an obstacle when trying to leave aside the experiences and beliefs about a phenomenon, in this case, FLA.

Based on the foregoing, it was considered that analyzing the phenomenon of FLA with the help of these two approaches (qualitative and phenomenological) was going to be very fruitful due to the fact that qualitative research can help to explain in a deeper way the reasons why the participants experience this problem without limiting them to give certain answers; and, on the other hand, phenomenology was useful to best examine the research problem or phenomenon because the purpose was to analyze the different perceptions that EFL learners had about it. That means that a description of what and how they have

experienced it in their English language classes would be done (Moustakas, 1994, as mentioned in Creswell, 2007).

Context and Sample

The population used for this research was the Language Center from a public Mexican University, specifically the students who were studying English from Monday to Saturday. They were English learners from B1 to C1 (4th to 9th semester). The sample of our study consisted of 17 students (11 females and 6 males) whose native language was Spanish. We chose this population because we had access to this place and we believed that this research could help them to identify some of the reasons why students suffer FLA, how it affects their language learning process, and how they deal with it while studying English.

Instrument for Collecting Data

In order to gather the needed data to answer the research questions, a standardized questionnaire, based on an episodic interview, was applied. According to Flick (2009) an episodic interview “[...] includes a combination of narratives oriented to situational or episodic contexts and argumentation that peel off such contexts in favor of conceptual and rule-oriented knowledge” (p. 186). Therefore, this type of interview helps researchers to ask participants to answer questions related to a specific moment of their lives; it means that here it is not required to narrate what a concept is, but it is necessary to ask them to speak about a moment in which they have experienced that phenomenon. In this case, since this kind of instrument is used for collecting verbal data and there was not enough time

to apply it, a questionnaire that had some characteristics of an episodic interview was designed. In the same way, a standardized questionnaire consists of a series of open questions in which “each participant is to be exposed to the same questions and the same system of coding” (Siniscalco & Auriat, 2005, p. 3), and, in this way, it could be ensured that the differences among all the answers were due to different experiences that the participants have lived and not because of the different ways in which the questions were developed. Thus, this “mixed” instrument was easier and quicker to use so as to collect the data. As McLeod (2018) pointed, “data can be collected relatively quickly because the researcher would not need to be present when the questionnaires were completed” (para. 2). Consequently, this questionnaire based on an episodic interview helped gather the needed data in an easier way and it provided different experiences that the participants have lived.

In this instrument, which was composed of 8 different questions, the participants were asked to narrate different moments of their lives in which they had experienced anxiety while learning English. The questions were about: their own concept of FLA; the main causes that make them feel anxious, nervous, or ashamed in their classes; the ways in which they consider that this phenomenon has affected their learning achievement; how they deal with this problem; and, finally, how their learning process would be if anxiety did not exist.

It is important to emphasize that regardless the intermediate or advanced level of students in English, this standardized questionnaire was made in Spanish so that

the students could fully understand and answer all the questions. Subsequently, they were able to write their ideas in a successful way because they did it in their native language; otherwise, they may have avoided writing something because they did not know the vocabulary or any other reason that could have affected their answers in a significant way.

Data Analysis and Results

Pilot Test

In the pilot test two questionnaires were applied to two students from the Language Center. This questionnaire was a previous version of the instrument. In addition, they were explained what the instrument was about and how important their participation was. Through this pilot test, we realized that all the questions were understandable and that there would be no problems for the future participants to answer it.

Data Analysis and Results

Once the instrument was applied, the process of analysis was ready to start. This process was very important because it was the base from where the research questions were going to be answered. Creswell's (2012) data analysis process was used. It consists of several steps that help you organize and interpret the retrieved data in a profitable way. To do so, first, each questionnaire was separated per question; as the instrument consists of eight questions, eight different files were created. The number of participant was also identified for all the different answers.

After having organized the data, it was very important to analyze everything in a

computer program so as to make the whole process more visual and easier to handle. Thus, the software *MAXQDA 2018* was downloaded, which is a qualitative data analysis computer program. This kind of program is very useful because “[it] stores data, organizes your data, enables you to assign labels or codes to your data, and facilitates searching through your data and locating specific text or words” (Creswell, 2012, p. 241). Therefore, the process of coding was easier to carry out. As well, this program was very useful for the creation of categories and subcategories, which were very important so as to identify the elements that were going to help to answer the research questions.

In a general way, through the application of questionnaires, some information about the problem of FLA in students from the Language Center was gathered. The collected answers helped to obtain four different categories: causes, consequences, solutions, and advantages of not having FLA in their classrooms.

The category of “*causes*” consisted of all the responses obtained from the questions formulated to identify the ideas students had about what might have provoked them anxiety in an English class. Consequently, this category was divided into different subcategories: academic worries, organization, activities, and opinions. In regard to academic worries, the participants wrote about their language skills, especially about their lack of vocabulary and their pronunciation, which made them struggle when they wanted to convey a message. As participant 6 mentioned, “*la falta de vocabulario puede ser una razón, ya que a la mayoría de los estudiantes no les gusta participar haciendo*

comentarios porque nunca pueden dar la idea que ellos quisieran.”Likewise, they worried about their grades because it was important for them to do things right.

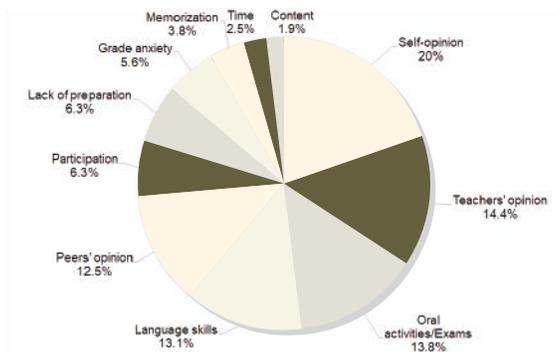
Equally important, in the subcategory of organization, it was found that the time dedicated to the English class or to study the language, as well as the content, influenced in a certain way when students experienced anxiety and nervousness in determined moments. In the same way, the lack of preparation before an exam or an important activity, just as to learn things by memory made them struggle and had uncomfortable moments. As explained by participant 8:

Cuando tuve mi primer examen oral de este semestre entré en nervios porque no sabía con seguridad de qué tema iba a hablar, sentía que no estaba lo suficientemente preparada. Una vez que la maestra nos dio los temas, tuvimos 10 min para pensar un poco en lo que íbamos a decir, pero no me podía concentrar por pensar en que ya era mi turno. Al momento

de iniciar a compartir mi punto de vista de dicho tema, mi mente estaba completamente en blanco, pero de alguna manera comencé a sacar a flote la conversación. Sentía mucha ansiedad y ya quería que se acabara mi tiempo para poder dejar de hablar.

In the third subcategory, students gave some answers that explained that there were different activities that caused them to feel anxious in their English classes. In the first two codes, oral activities or exams and participation, they said that these kinds of activities were the greatest sources of anxiety for them. For example, participant 3 mentioned “*lo que me pone más nerviosa en la clase de inglés son las actividades orales*”. On the other hand, the subcategory of opinions was created because the participants wrote that what their classmates or teachers thought about them had a huge impact in how anxious they felt in certain occasions. In the same way, what they thought about their abilities was also a very important source of anxieties shown in figure 1.

Figure 1. Category of causes



Source: Own elaboration.

Likewise, participants were asked to answer some questions related to how they believed FLA affected their learning process and learning achievement during their English classes. Therefore, the next category was labeled as “consequences”. There were multiple responses that were categorized into three different subcategories: academic achievement, emotions, and health. In the first subcategory, academic achievement, the participants mentioned different ways in which they felt affected; for example, they considered that anxiety had a great impact on their language skills. One of the participants stated that “*el nerviosismo o ansiedad se pueden presentar al tener algún obstáculo en el desarrollo de cualquiera de las habilidades del lenguaje*” (Participant 2, Female). Through this answer, it was noticeable that any of the abilities that are supposed to be developed during the learning process can be disturbed by the FLA phenomenon.

On the other hand, most of the students thought that anxiety had a negative effect during the learning process. As participant 15 mentioned, “*nerviosismo y ansiedad usualmente son causas para que los estudiantes no participen en clase, lo cual afecta el proceso de aprendizaje*”. This makes students feel demotivated because they think they are not learning as they should be. As well, it also affects students’ opportunity to practice when they avoid participating in class for being afraid of making mistakes.

Similarly, the participants considered that their grades were influenced by their anxiousness because they get lower grades after making mistakes due to this phenomenon. As mentioned before, students also believed that they tended to forget what they had learned when they felt anxious

or nervous in a determined moment: “*... al momento de estar frente a todos mis nervios me invadieron y comencé a trabarme mucho y a olvidar cosas que ya me había aprendido*” (Participant 14, Female).

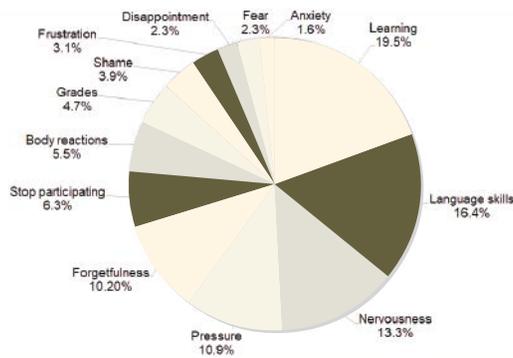
The second subcategory, emotions, is about all the different feelings students experienced when they committed a mistake or forgot what they were going to say because of FLA. Most of the participants said that they felt nervous and pressured in this kind of situations. For instance:

Hubo un momento donde sentí demasiado nerviosismo, estaba exponiendo un examen oral, usualmente no estudio demasiado para estos y aun así tengo muy buenas calificaciones, pero esa vez no logré estudiar y me fue mal, con la maestra viéndome en todo momento, sentí que me estaban obligando a hablar en inglés, me sentí mal, porque un idioma que me gusta no lo podía aprender bien (Participant 16, Male).

Through the previous example, it was noticeable how at the same time he felt nervous during his oral exam because he had not studied, and he also felt pressure over himself because his teacher was kind of forcing him to speak in English.

The latter subcategory, health, consisted of all those moments in which anxiety and nervousness made students react in a way they could not control. In regard to body reactions, some students mentioned that they started trembling, feeling dizzy, or breathing rapidly. As someone explained: “*... todos se me quedaron viendo no supe que decir y respondí temblando y pronuncié mal algunas palabras*” (Participant 10, Male). All this information is summarized in figure 2.

Figure 2. Category of consequences



Source: Own elaboration.

Subsequently, the category of “*solutions*”, which is represented in figure 3, was divided into three main subcategories: good environment, performance, and positive thinking. In the first one, good environment, students gave information about how their peers helped them cope with this problem. For example, participant 5 said “*referente al nerviosismo que se presenta cuando no entiendo ciertas palabras o alguna actividad, me acerco a mis amigos y les pregunto sobre lo que tengo duda*”. This answer can help to understand that even when their peers are sometimes one of the most important sources of anxiety in some students, they can also be a support for them.

In the second subcategory, performance, the participants stated that they dealt with FLA by trying to feel secure of what they knew or what they were able to do because that helped them to get the idea that they were better than they thought. Participant 9, for example, wrote that “*una vez en un examen oral estaba muy nerviosa [...] pero me puse a pensar que yo había*

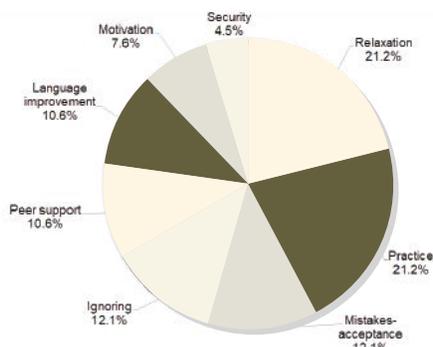
estudiado lo suficiente, que participaba y que dominaba los temas que nos tocaba hacer al examen”. Another way for them to feel better when they were anxious was to understand that making mistakes was not wrong because it was possible to learn a lot of things from them; participant 3 mentioned that *she was not afraid of failing because she knew that from mistakes she could learn and that her only enemy for not acquiring new knowledge was herself*. Also, students mentioned that ignoring the things that provoked them to feel anxious was another way to overcome this problem. In the same way, practicing what they had previously learned in classes before an exam or a participation was another technique they used to stop suffering from FLA because the more you practice, the master you get. Finally, for this subcategory, participants wrote that one of the techniques they used in order to feel better was to relax themselves. As participant 11 stated “*siento que las personas deben relajarse antes de un examen o una clase, de nada sirve ponerse nervioso*”.

The last subcategory of solutions is positive thinking. The collected answers helped to make two different codes: motivation and language improvement. In the first code, students mentioned that what made them keep learning English was the motivation they had. For example, participant 8 wrote that *she did not care about the mistakes she could have made because she was studying English and she really wanted to learn it*. In the second code, language improvement, students stated that all the things in which they failed or that made them feel anxious would help them to improve their language skills, because as participant 2 indicated *“algo de lo sucedido, no tan esperado, nos dejará una buena enseñanza para mejorar y perfeccionar más el idioma”*.

Finally, in the last category students were asked to give us some information about how an English class would be if anxiety were not present in their classrooms. Therefore, this category was labeled as *“advantages of not having FLA in the classroom”*, for which it was found four different codes.

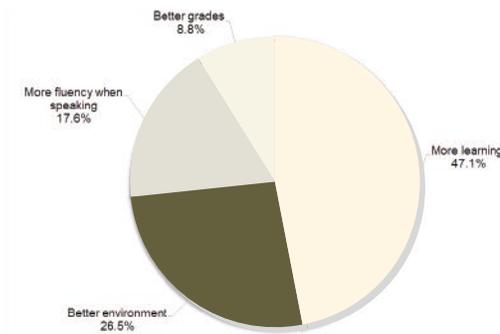
The first code, better environment, makes reference to all those aspects of their classes that would be improved if anxiety did not bother them, such as more fun while learning, trust when you speak with your classmates, etc. For example, participant 6 mentioned *“[yo] creo que el ambiente de trabajo sería más fluido”*. For the second code, better grades, participants believed that since anxiety affected their grades, an environment free of anxiety would help them to get better scores in their exams if FLA disappeared from their classrooms, because as participant 10 wrote, *“lograríamos tener mejores resultados en cuanto a ejercicios, dinámicas, exámenes o trabajos, como por ejemplo al exponer en un examen oral, al no tener ansiedad ni nervios”*. In the same way, the next code, which was labeled as more learning, refers to the fact that they were pretty sure that their learning would be better because, as many of them mentioned, the learning process would be easier and faster. The last code for this category was fluency when speaking. Here the students said that they would

Figure 3. Category of solutions



Source: Own elaboration.

Figure 4. Advantages of not having FLA in the classroom



Source: Own elaboration.

be better when they spoke if they were not ashamed or worried about their pronunciation all the time. This information was summarized in figure 4.

Conclusion

As it has been mentioned, experiencing anxiety during the process of learning a foreign language can have a huge impact on students' achievement. This phenomenon "prevents learners from completing academic tasks successfully, and so it interrupts academic learning" (Garcia, 1998, as mentioned in Huang, 2012, p. 1). Thus, it was of great importance to identify, through learners' experiences, the different ways in which FLA is present during their English classes and the way it impacts on their academic achievement in order to start working on solutions so as to reduce the levels of anxiety of English foreign language learners in the Mexican context.

Through this research, important information that allows to give an answer to

the three research questions, was gathered. The results obtained from the participants' answers were represented in pie charts for a better understanding of the retrieved data.

In regard to the first research question, the objective was to know from students' perspectives what they thought could be the main reasons why they experience FLA in their English classes. As it was shown previously in figure 1, the main reason students feel anxious is linked to what they think about themselves with respect to their abilities to use the English language. It was perceived that some of them believe that they have not developed their linguistic abilities in a very good way, so they feel less competent than others; therefore, they feel anxious and nervous because they do not feel they have the required English level. Another reason is teacher's opinions, which is about the relationship between students and teachers and what the latter ones do to make students feel uncomfortable; for example, laugh at them, pressure them to speak English, etc.

Oral activities is another important cause, which is very interesting because most of the participants mentioned to have experienced anxiousness when they were doing an oral activity (especially an oral exam), or when they had to speak in front of others. Only one participant mentioned to have had struggle because of anxiety during a written exam. As well, students stated that their language skills also affect them because most of the times they do not speak fluently enough, or they do not know the required vocabulary for an activity; hence, they feel anxious and nervous.

Another reason that causes them to be anxious is, for instance, when they do not prepare themselves enough before an activity, especially an oral one in which they need to know what they are going to say and how they are going to say it. Some others that were not mentioned that much but that are also important are: thinking about their grades, memorizing content for an exam or presentation, the pressure of time, and when the content of a lesson is difficult.

Regarding the second research question, the objective was to describe how FLA affects students' learning achievement. According to the students' perspectives, they consider that what it affects the most is their learning itself. They consider that this only makes them go backwards. As well, they feel like they are not learning enough or that they do not enjoy the process of learning a foreign language. In addition, it also affects their learning skills because they cannot improve their speaking fluency, listening skills, vocabulary knowledge, etc. Similarly, it makes them forget what they learned before, get lower grades, and decrease their willingness to participate.

On the other hand, it also affects them emotionally, for example: it produces them more nervousness, pressure, shame, frustration, disappointment, fear, and anxiety. In the same way, FLA provokes students experience certain body reactions such as trembling, sweating, rapid breathing, etc. One of the participants even mentioned that she had a muscle contracture because of stress in relation to nervousness and FLA.

Finally, the third research question was about how students deal with the problem of FLA in their English classes. The retrieved data shows that relaxation and practice were the main solutions that the participants use so as to face all the problems that this phenomenon has caused on them. Relaxation refers to what they usually do when they are feeling anxious or nervous in some of their classes; they start doing some breathing exercises in order to calm down and continue doing all their activities in a normal way. On the other hand, practice was seen as one of the key elements in order to succeed when they are feeling anxious because, as they mentioned, practice makes perfect, and when they feel sure about themselves and the things they need to speak, write, or listen about, everything turns easier. On the second place they mentioned mistakes acceptance, which was about not being afraid of making mistakes while they are speaking or practicing English because we learn a lot of things from them; and ignoring, which was mentioned as a way of not taking importance to the things that other people think about them and their development in their classes.

Next, the participants mentioned that another way of dealing with this problem was when their peers help them to under-

stand the things they have difficulty with, or when they give them words of encouragement so as to make them feel more secure about the things they are doing. In the same way, they wrote that all the things that have made them feel insecure or anxious about their speaking in English are going to make them improve their abilities in the language they are studying, and these things help them to keep motivating and trying to learn and practice the target language. Last but not least, feeling secure about what they are doing, speaking, listening, or writing is another way of dealing with FLA because everything will turn more difficult if they are feeling insecure about their knowledge and the things they are capable of doing.

Final reflection and recommendations

The aim of the current study was to investigate the causes and consequences of FLA according to the perceptions of students who were learning English in a Language Center from Mexico. Moreover, it was of great interest to know the strategies students use to cope with this problematic. The results suggest that what makes students be anxious in their classes may be due to the fact that they perceive their English level in a poor way. Also, this phenomenon affects their learning development and it hinders their language skills. On the other hand, this study reveals that what students do in order to cope with anxiety is doing relaxation activities and focusing on practicing.

One of the main important contributions to the research field is that this phenomenon also exists in a Mexican context. Most of the found research was carried out in European and Asiatic countries

with students whose native languages were Chinese, Japanese, Arabic, Polish, etc. but there was a lack of information when it came to students whose native language was Spanish.

Furthermore, future research should focus on elaborating action plans in order to help students to be confident with themselves in regard to their English knowledge. Also, it would be interesting to know the way English teachers perceive anxiety in their Mexican students who are learning English as a foreign language through a qualitative method and, if so, the strategies they use in order to create an environment free of anxiety. In the same way, future studies can be focused on exploring the way in which FLA affects each of the language skills (reading, writing, speaking, and listening). For instance, it would be interesting to know why speaking is considered to be the most anxiety-provoking activity for students (Young, 1990) by adopting a mixed method to explore their perceptions and measure the different factors that affect students' speaking ability.

Unfortunately, there were some factors that somehow could have affected the results of this study. First of all, the sample of this research consisted of 17 participants; therefore, the findings and the results cannot be generalized. Furthermore, the lack of time was another important limitation in the development of this research because it leads to select a smaller sample than the one that was intended to use. Finally, even though the researchers tried to be as objective as possible, it will always be a little subjectivity when a qualitative method is used because of the judgement in the coding process.

References

- Alkhateeb, H. M. (2014). Reading anxiety, classroom anxiety, language motivation, reader self-perception, and Arabic achievement of Arab-American students learning Arabic as a second language. *Psychological Reports: Sociocultural Issues in Psychology*, 115(3), 1–14. doi:10.2466/11.pr0.115c27z6
- Aravena, E. S., Bascuñán, D. P., Briones, H. E., Jara, K. A., Lillo, D. A., Morales, G. J.,... Yumha, E. N. (2015). *Second language acquisition theories: Their application in the ministry of education's curriculum and their expected impact on teacher training programs from three Chilean universities* (Undergraduate thesis, Universidad de Chile, Santiago, Chile). Retrieved from <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/130555/Second-language-acquisition-theories.pdf?sequence=1>
- Baran-Łuczarska, M. (2013). Phonetics Learning Anxiety – Results of a preliminary study. *Research in Language*, 11(1), 57-79. doi:10.2478/v10015-012-0005-9
- Bensalem, E. (2018). Foreign Language Anxiety of EFL students: Examining the effect of self-efficacy, self-perceived proficiency and sociobiographical variables. *Arab World English Journal*, 9(2), 38-55. doi:10.24093/awej/vol9no2.3
- Creswell, J. (2007). *Qualitative inquiry and research design* (2nd ed.). Lincoln: University of Nebraska.
- Creswell, J. (2012). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Lincoln: Pearson Education.
- Dewaele, J.-M. (2007). The effect of multilingualism, sociobiographical, and situational factors on communicative anxiety and foreign language anxiety of mature language learners. *International Journal of Bilingualism*, 11(4), 391-409. doi:10.1177/13670069070110040301
- Dewaele, J. M., & Al-Saraj, T. M. (2015). Foreign Language Classroom Anxiety of Arab learners of English: The effect of personality, linguistic and socio-biographical variables. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 5(2), 205–228. doi:10.14746/ssl.2015.5.2.2
- Dulay, H., & Burt, M. (1977). Remarks on Creativity in Language Acquisition. In M. Burt, H. Dulay, & M. Finocchiaro (Eds.), *Viewpoints on English as a Second Language* (pp. 95-126). New York: Regents.
- Eddles-Hirsch, K. (2015). Phenomenology and educational research. *International Journal of Advanced Research*, 3(8), 251–260. Retrieved from https://researchonline.nd.edu.au/edu_article/171/
- Ewald, J. D. (2007). Foreign language learning anxiety in upper-level classes: involving students as researchers. *Foreign Language Annals*, 40(1), 122-142. doi:10.1111/j.1944-9720.2007.tb02857.x
- Flick, U. (2009). *An introduction to qualitative research* (4th ed.) [ebook]. Retrieved from http://www.dphu.org/uploads/attachements/books/books_89_0.pdf
- Garcia de Blakeley, M., Ford, R., & Casey, L. (2017). Second language anxiety among Latino American immigrants in Australia. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 20(7), 759–772. doi:10.1080/13670050.2015.1083533
- Hashemi, M. (2011). Language stress and anxiety among the English language learners. *Procedia-Social and Behavioral*

- Sciences*, 30, 1811-1816. doi:10.1016/j.sbspro.2011.10.349
- He, D. (2017). How to cope with Foreign Language Speaking Anxiety effectively? The case of university students in China. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 14(2), 159-174. Retrieved from <http://e-flt.nus.edu.sg/>
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132. doi:10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x
- Huang, J. (2012). *Overcoming foreign language classroom anxiety*. United Kingdom: Nova Science Pub Inc.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press Inc.
- Laverty, S. M. (2003). Hermeneutic phenomenology and phenomenology: A comparison of historical and methodological considerations. *International Journal of Qualitative Methods*, 2(3), 21-35. doi:10.1177/160940690300200303
- Lien, H-Y. (2016). Effects of EFL individual learner variables on foreign language reading anxiety and metacognitive reading strategy use. *Psychological Reports*, 119(1), 124-135. doi:10.1177/0033294116659711
- Lin, H-C.K., Chao, C-J. & Huang, T-C. (2015). From a perspective on foreign language learning anxiety to develop an affective tutoring system. *Education Tech Research Dev*, 63(5), 727-747. doi:10.1007/s11423-015-9385-6
- Liu, M. (2018). Bilingual/multilingual learners' willingness to communicate in and anxiety on speaking Chinese and their associations with self-rated proficiency in Chinese. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(1), 54-69. doi:10.1080/13670050.2015.1127889
- Macayan, J. V., Quinto, E. J. M., Otsuka, J. C., & Cueto, A. B. S. (2018). Influence of language learning anxiety on L2 speaking and writing of Filipino engineering students. *3L: The Southeast Asian Journal of English Language Studies*, 24(1), 40-55. doi:10.17576/3L-2018-2401-04
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1989). Anxiety and second-language learning: Toward a theoretical clarification. *Language Learning*, 39(2), 251-275. doi:10.1111/j.1467-1770.1989.tb00423.x
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1991). Methods and results in the study of anxiety and language learning: a review of the literature. *Language Learning*, 41(1), 85-117. doi:10.1111/j.1467-1770.1991.tb00677.x
- Mak, B. (2011). An exploration of speaking-in-class anxiety with Chinese ESL learners. *System*, 39(2), 202-214. doi:10.1016/j.system.2011.04.002
- McLeod, S. A. (2018). *Questionnaire*. Simply Psychology. Retrieved from www.simplypsychology.org/questionnaires.html
- Moeller, A. K., & Catalano, T. (2015). Foreign language teaching and learning. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 9(2), 327-332. doi:10.1016/B978-0-08-097086-8.92082-8
- Roberts, T. (2013). Understanding the research methodology of interpretative phenomenological analysis. *British Journal of Midwifery*, 21(3), 215-218. doi:10.12968/bjom.2013.21.3.215
- Siniscalco, M., & Auriat, N. (2005). *Questionnaire design*. [ebook]. Retrieved from

- <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002145/214555E.pdf>
- Woodrow, L. (2006). Anxiety and speaking English as a second language. *RELC Journal*, 37(3), 308-328. doi:10.1177/0033688206071315
- Yim, S. Y. (2014). An anxiety model for EFL young learners: A path analysis. *System*, 42(1), 344–354. doi:10.1016/j.system.2013.12.022
- Yin, R. (2011). *Qualitative research from start to finish*. London: Guilford Press.
- Young, D. J. (1990). An Investigation of Students' Perspectives on Anxiety and Speaking. *Foreign Language Annals*, 23(6), 539–553. doi:10.1111/j.1944-9720.1990.tb00424.x

Formación y certificación del docente nativo y no nativo de italiano en México

Academic training and certification of native and non-native Italian teachers in Mexico

RESUMEN: La enseñanza del italiano ha crecido desde 1995; de 2013 a 2018 la demanda aumentó 40% a nivel mundial y 12% en México. Sin embargo, la instrucción de la lengua italiana desde el punto de vista de preparación y capacitación del docente se ha dejado de lado, porque no existe una idea clara del perfil que debe tener el docente de lengua italiana para extranjeros. Este artículo tiene como objetivo identificar la formación y certificaciones deseables para los docentes nativo y no nativo de italiano en México. El estudio es relevante porque si la demanda del aprendizaje de esta lengua crece, la pertinencia para atender esta demanda debe ser acorde a la lengua, cultura y didáctica que requiere su enseñanza. La metodología empleada es cualitativa de tipo exploratorio y descriptivo, mediante el uso de los métodos analítico-sintético y comparativo a través de la técnica de investigación documental. Los resultados muestran que, en México, el requisito indispensable del docente de italiano como Lengua Extranjera es hablar la lengua italiana, ya que la ley no exige requisitos específicos para esta profesión; sin embargo, lo deseable es un nivel C2 del Marco Común Europeo de Referencia (MCER) para no nativos y una certificación didáctica para nativos. Las limitantes incluyen la falta de información disponible en México a nivel local y federal respecto a los centros de enseñanza de italiano, así como a los alumnos que estudian en estos. Futuras líneas de investigación incluyen los retos de la enseñanza del italiano en México, así como la capacitación del docente en México.

PALABRAS CLAVE: Docente de LE, formación, certificación, italiano.

ABSTRACT: The teaching of Italian has grown since 1995; from 2013 to 2018 the demand grew 40% worldwide and 12% in Mexico. However, teaching Italian from an academic background and training point of view has been left aside because there is not a clear idea of the profile that the Italian teacher for foreigners should have. The aim of this research is to identify the academic training and certifications that native and non-native Italian teachers should have in Mexico. The study is relevant because if the demand for learning Italian grows, the importance to meet

Lizette Rivera Lima
lizette_95@hotmail.com
Universidad de Guadalajara
Sabrina Nigra
nigra.sabrina@libero.it
Universidad de Guadalajara

Recibido: 15/01/2019
Aceptado: 14/04/2019
VERBUM ET LINGUA
NÚM. 13
ENERO / JUNIO 2019
ISSN 2007-7319

this demand should be according to the language, culture and didactics that teaching a foreign language requires. This is an exploratory and descriptive qualitative study for which we used the comparative method as well as the analytical-synthetic method applied through the documentary research technique. Results show that the essential requirement for teaching Italian as foreign language in Mexico is speaking Italian because law does not set specific requirements to become an Italian teacher; however, it is highly advisable for non-native Italian teachers to have a C2 certification according to the CEFR, whereas for native teachers a certification in didactics is suggested. The limitations of the study include the lack of information available in Mexico at the local and federal level regarding the Italian teaching centers as well as the number of students taking Italian lessons. Future research lines include challenges of teaching Italian in Mexico as well as training for Italian teachers in Mexico.

KEYWORDS: FL teacher, training, certification, Italian.

Introducción

El rol del docente de italiano ha cambiado con el tiempo. Bizzoni explica que, a inicios del año 2000, solo era necesario el certificado de bachillerato (2005: 29), ahora la existencia de licenciaturas enfocadas en la didáctica de lenguas extranjeras replantea la formación del docente. Si antes no existían cursos establecidos para ser docente de italiano Lengua Extranjera (LE), ahora hay diferentes alternativas tanto en Italia como en el extranjero a través de licenciaturas en línea y exámenes de certificación didáctica para coadyuvar en la preparación del futuro docente.

La presente investigación se divide en cinco apartados que abordan la formación y certificación del docente de italiano LE en México. El primer apartado expone el contexto general de la enseñanza del italiano a nivel mundial. La segunda parte describe la metodología de la investigación, se incluye el objetivo, los métodos usados y las técnicas de investigación empleadas. La tercera sección presenta al docente de italiano para extranjeros respecto a su formación,

capacidades y certificaciones; mientras que el cuarto apartado presenta la regulación específica del docente de italiano en México, así como la realidad respecto a la contratación de un docente nativo o no nativo de italiano. Por último, el quinto apartado expone las conclusiones y resultados del trabajo, así como las limitantes del estudio y futuras líneas de investigación.

Marco contextual

de la enseñanza del italiano

A nivel mundial, se observa un crecimiento en la demanda por aprender italiano a partir de 1995, lo cual lo convirtió en 2018 en la cuarta lengua más estudiada en el mundo (Tognozzi, 2001; Means, 2015; Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale, 2018). Como ejemplo de lo anterior, en 2013, 1,522,184 personas estudiaron italiano en el mundo; para 2016, este número aumentó a 2,065,787 y en 2017, llegó a 2,145,093 estudiantes provenientes de 115 países en el mundo. Lo anterior representa un aumento de la demanda

de alrededor del 40% en 5 años (Ministero degli Affari e della Cooperazione Internazionale, 2014, 2017, 2018).

En México, según los datos del Ministero degli Affari e della Cooperazione Internazionale (2014, 2017, 2018), el total de los alumnos que estudian italiano también ha aumentado, aunque a un ritmo menor. En 2013 hubo 8,471 alumnos de italiano en el país; en 2016 fueron 8,807 estudiantes; para 2017 se alcanzaron los 9,506 alumnos. Lo anterior representa un aumento del 12% del estudiantado en un periodo de 5 años. Cabe mencionar que parte de este aumento se debe a la gran afinidad entre el italiano y el español (Donato & Pasquarelli-Gascón, 2015).

Este incremento del aprendizaje del italiano también se ha reflejado a nivel local, ya que, en el estado de Jalisco, la universidad pública de la entidad incluyó el italiano en el *Foreign Languages Institutional Program* (FLIP) a partir del segundo semestre de 2017 para aumentar la oferta ya presente del idioma en 6 centros universitarios y tres preparatorias (Universidad de Guadalajara, 2018).

Como puede observarse, el gusto por el aprendizaje de la lengua italiana se ha elevado en todos los ámbitos; sin embargo, la enseñanza de la lengua italiana desde el punto de vista de preparación y capacitación del docente se ha dejado de lado porque no existe una idea clara del perfil que debe tener el docente de lengua italiana para extranjeros. De ahí que este estudio sea relevante porque si la demanda del aprendizaje del italiano crece, la pertinencia para atender esta demanda debe ser acorde a la lengua, la cultura y la didáctica que requiere su enseñanza.

Por lo que respecta a la evolución de la enseñanza de la lengua italiana en México, Derosas (2012) en entrevista a Bizzoni refiere que en 1903 se da un primer paso con la fundación de la *Società Dante Alighieri* en la Ciudad de México. Posteriormente, en 1914, se abre la Escuela de Altos Estudios de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Sin embargo, es hasta 1919 que se consolida la enseñanza de italiano en México con la maestra Ida Appendini, cuando esta dirigía la Dante Alighieri y enseñaba en la Facultad de Letras y Filosofía, en la escuela de Ciencias políticas, en la escuela de música, y en el Conservatorio Nacional.

Sobresale en la historia la creación dentro de la Facultad de la Filosofía y Letras de la UNAM de la Cátedra Italo Calvino en 1994. Esta cátedra representó el inicio de un periodo de renovación y de difusión de los estudios de italianística en México con conferencias internacionales e investigaciones de temas literarios y de lingüística italiana, con cursos monográficos, impartidos por profesores italianos invitados (Universidad Nacional Autónoma de México, 2016).

Igualmente importante es la constitución de la *Associazione Messicana di Italianisti* (AMIT), la cual se constituyó en 1999 en la Ciudad de México por un grupo de maestros de lengua y literatura italiana de diferentes instituciones. La organización tiene como objetivo principal crear un espacio para la formación y la actualización de los profesores de italiano en México (Associazione Messicana di Italianisti, n. d.).

En la actualidad la difusión de la lengua y la cultura italiana está a cargo de diferentes instituciones: el *Istituto Italiano de Cultura*

en la ciudad de México, los comités de la *Dante Alighieri*, y el Departamento italianista de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, el Centro de Lenguas (CELE) en la UNAM, el Instituto Politécnico Nacional y otras instituciones universitarias públicas y privadas en todo el país, en no menos de 60 centros públicos o privados, de nivel universitario o superior (Pagliai & Visentin, 2002: 20-21).

Metodología

El objetivo general del trabajo es identificar la formación y certificaciones deseables para los docentes nativo y no nativo de italiano en México, por lo cual se plantearon como preguntas de investigación las siguientes:

1. ¿Cuáles son los requisitos del docente de italiano para extranjeros en Italia?
2. ¿Cuáles son los requisitos para ser docente de italiano en México?

Esta investigación es de tipo cualitativa con enfoque exploratorio y descriptivo porque, por un lado, los autores de italianística concentran sus investigaciones de literatura italiana (Rojas, 2005; Lamberti, Ibarra & Longhitano, 2013), gramática o traducción (Bertoni & Serrano-Coronado, 2018), por lo que se percibe una falta de literatura sobre la formación, las competencias y las certificaciones del docente. Por otro lado, se describe la realidad del maestro de italiano LE en Italia y México.

La delimitación del estudio se centra en el periodo 2011 a 2019 debido a los cambios que se dieron en la Ley de Migración el 25 de mayo de 2011 que afectaron intrínsecamente la contratación de maestros

extranjeros de lengua. Asimismo, el estudio se enfoca en el año 2019 por ser el año en que se produce esta investigación.

Para la elaboración del trabajo se emplearon los métodos analítico-sintético y comparativo a través de la técnica de investigación documental, ya que se separan los datos relativos a los requisitos del docente de italiano provenientes de documentos oficiales, institucionales, artículos de investigación, leyes y reglamentos entre otros de Italia y de México.

Es importante señalar que para efectos de esta investigación se toman como sinónimos los siguientes términos: docente, instructor, maestro y profesor, sin hacer distinción respecto al grado de estudios de cada uno o al lugar en que se desempeña. Por lo tanto, solo se toma como base para esta categorización la enseñanza del italiano LE como elemento común.

Formación y certificaciones

del docente nativo y no nativo de italiano La figura del docente de italiano para extranjeros en Italia nació principalmente a causa de los flujos migratorios en el país y la necesidad de los inmigrantes de aprender la lengua. Inicialmente, no se contaba con una formación específica para ser este tipo de docente, bastaba contar con una buena voluntad para enseñar la lengua (Bettoni, 2006).

Con el pasar del tiempo, las exigencias aumentaron, exigiendo mayores requisitos para los docentes para extranjeros, si antes bastaba ser italiano para dar clases de italiano para extranjeros, ahora son necesarios más requisitos, motivo por el cual ahora se incluyen exámenes de glotodidáctica en algunos exámenes curriculares

y se solicitan exámenes de certificación de didáctica del italiano (Diadori, 2001).

Looney & Gordon (2010) señalan dos documentos para la formación de los maestros europeos, el primero *Draft conclusions of the Council and of the Representatives of the Government of the Member States, meeting within the Council on Improving the Quality of Teacher Education* adoptado en Octubre de 2007 que subraya la importancia del docente por su relevancia social; y el segundo, el *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications* de 2005 el cual provee un marco guía para las políticas públicas a nivel nacional y regional; de este instrumento sobresale la recomendación número 9 la cual indica:

the following recommendations are made to those responsible for policy-making at national or regional levels:

....

9. Opportunities to study European languages, including the use of specialist vocabulary, during initial teacher education and in continuous professional development programmes should be available and promoted (European Commission, 2005: 5).

Como se puede observar, la enseñanza de las lenguas en Europa fue prioritaria para los Estados comunitarios desde 2005 y debido al requerimiento de vocabulario especializado, se necesitan docentes capaces de impartir clases con requerimientos técnicos tanto durante la educación inicial como en la capacitación continua del docente.

Además, hay que considerar cómo ha cambiado la profesión del docente de

idiomas en los últimos veinte años. Balboni (2002) habla de cómo el docente ahora es un *facilitador*, es decir un aliado del estudiante en su proceso de aprendizaje, ya no es el docente poseedor de un saber único.

Por otro lado, Mezzadri (2005) considera que el docente de italiano se está transformando con la globalización y las nuevas tecnologías. Desde la perspectiva de la didáctica esto se traduce en una búsqueda mayor de entrega de profesionalismo y calidad hacia el estudiante a través de la creación de programas y materiales para las clases que puedan satisfacer sus necesidades.

Dado que todavía no hay una figura reconocida y regulada en Italia para los maestros de italiano LE (Docenti di Italiano a Stranieri, 2019) no es necesario un grado determinado o estudios específicos, incluso puede resultar suficiente contar con un diploma de bachillerato acompañado de una capacitación adecuada y específica para desempeñar el trabajo.

Por lo anterior, se pueden observar dos formas de cómo se convierte en docente de italiano LE en Italia, la primera responde a la forma empírica, en la cual el docente se forma dando clases y la segunda, que responde a un modo canónico y profesional que es a través del estudio de la glotodidáctica y la didáctica de la lengua y cultura italianas.

La diferencia entre un maestro de italiano empírico y un maestro que trata esta profesión de manera consciente y profesional subyace precisamente en la formación específica para convertirse en profesor de italiano para extranjeros como mencionan Pagliai & Visentin (2002) y Derosas (2012) con referencia a los docentes de italiano en México.

*Formación académica
del docente de italiano como LE*

La formación académica de los maestros que dan lecciones de italiano es un tema que vale la pena discutir para promover iniciativas y lineamientos al respecto en un futuro, ya que no existe una idea clara de qué es indispensable estudiar o qué título de estudios es necesario poseer a fin de poder desarrollar esta profesión.

Las universidades italianas que ofrecen la licenciatura dedicadas a la enseñanza del italiano son Università per Stranieri di Perugia (2019c), la Università per Stranieri di Siena (2016a) y la Università Ca' Foscari (2018a, 2018b, 2018c) que además de ofrecer cursos universitarios, ofrecen también especialidades, maestrías y doctorados en italianística y didáctica de la lengua italiana para extranjeros. Estas universidades han sido siempre el punto de referencia en la italianística debido a la investigación que desarrollan.

Adicionalmente se encuentra el ICON o *Italian Culture on the Net* (2016) el cual es un proyecto creado en 1999 que reúne a las universidades de Boloña, Catania, Génova, Milano, Nápoles, Padua, Parma, Pavía, Pisa, Roma, Turín y Venecia y las dos universidades para extranjeros de Siena y Perugia. Asimismo, se ofrece la licenciatura en lengua y cultura para extranjeros, así como maestrías en didáctica de la lengua y la literatura italianas, tutela y valorización del patrimonio cultural italiano en el extranjero.

En México, existen dos licenciaturas que ofrecen el italiano con orientación a la docencia. Por un lado, la Universidad Nacional Autónoma de México (2009) creó en 2009 la Licenciatura en Lenguas y Literatura Modernas. Por otro lado, la

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (2012) estableció en 2010 la Licenciatura en Idiomas; sin embargo, se observa que estas licenciaturas no son exclusivas para la enseñanza del italiano, sino que, a diferencia de los que ocurre en inglés o francés (Universidad Autónoma de Baja California, 2019a, 2019b; Universidad Autónoma de Querétaro, 2019b; Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 2019a), el italiano es una lengua optativa.

Igualmente, instituciones de educación superior como la Universidad de Querétaro (2019a) y la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (2019b) ofrecen cursos de lengua italiana. Además, desde hace varios años existen diferentes certificaciones que, si bien no equivalen a títulos universitarios o de posgrado, son de hecho títulos culturales emitidos por universidades italianas que evalúan la preparación técnico-práctica en la enseñanza del italiano a extranjeros, los cuales se describen en los siguientes apartados.

*El docente de italiano LE
y las competencias didácticas*

La Università per gli Stranieri di Siena resume la figura del docente de italiano LE definiendo los conocimientos y las competencias en los siguientes puntos (Diadori, Palermo & Troncarelli, 2009):

1. Conoce el italiano. Las certificaciones de didáctica del italiano para extranjeros no son solo certificaciones lingüísticas, sino títulos culturales que demuestran las competencias en la enseñanza del italiano a extranjeros. En este caso se puede decir que el docente nativo tiene la ventaja respecto al docente no na-

- tivo, ya que este último deberá estudiar italiano por sí solo, en una institución o haber vivido en Italia.
2. Conoce el funcionamiento del italiano en el plano morfosintáctico, fonético, grafémico, lexical y textual por lo que, no basta ser nativo para poder enseñar la propia lengua.
 3. Conoce la cultura, el modo de vivir de Italia contemporánea y sabe proponer aspectos de manera adecuada según corresponda el nivel de competencia de los estudiantes, de sus intereses y de sus características psicológicas.
 4. Sabe evaluar, adaptar, y utilizar materiales didácticos, tanto aquellos que están disponibles (libros, manuales, entre otros) como aquellos que se pueden encontrar en vivo, proponiéndolos en relación con el nivel, gustos, intereses y cultura de los alumnos con los cuales se relaciona.
 5. Sabe crear materiales didácticos *ad hoc* a través de documentos de Internet, periódicos y textos de diferentes tipos dirigiendo la actividad a un grupo específico de estudiantes.
 6. Sabe justificar sus elecciones desde un punto de vista didáctico: el conocimiento teórico de los métodos y metodologías glotodidácticas lo hace más consciente de las elecciones que realiza.

Competencias glotodidácticas del docente de italiano LE. La glotodidáctica es una ciencia multidisciplinaria formada por las ciencias que se enlistan a continuación, de acuerdo con la definición que proporciona la autora italiana Diadori (2001: 20): ciencias del lenguaje, ciencias de la educación, ciencias de la comunicación, neurolingüística y

psicolingüística, antropología e informática. Estas son las materias sobre las cuales debería prepararse la persona que busque convertirse en docente de italiano L2 o LE.

Certificaciones lingüísticas y de cultura en italiano

Todas las certificaciones de italiano, como el resto de las lenguas que se basan en el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER,) evalúan al candidato con base en las cuatro habilidades lingüísticas: escuchar, leer, escribir, hablar, que dependiendo de cada certificación pueden incluir cuatro o más pruebas.

Como todas las certificaciones de las lenguas europeas basadas en el MCER, los niveles lingüísticos de competencia son seis (Consejo de Europa, 2002: 38):

- A1 que corresponde al nivel de acceso (*breakthrough*).
- A2 el cual pertenece al nivel elemental (*waystage*).
- B1 que pertenece al nivel umbral (*threshold*).
- B2 con el cual se identifica el avanzado (*vantage*).
- C1 que corresponde al nivel de dominio operativo eficaz (*effective operational proficiency*).
- C2 que describe el nivel de maestría (*mastery*).

Las certificaciones lingüísticas del italiano están avaladas por diferentes universidades italianas y ministerios (el equivalente a secretarías en México). Entre las más importantes se encuentran:

1. El CILS o *Certificato di Italiano come Lingua Straniera* el cual está a cargo de la

Università per Stranieri di Siena y está avalado por el *Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca* y por el *Ministero degli Affari Esteri* (Università per Stranieri di Siena, 2016c).

2. El CELI o *Certificato di conoscenza della Lingua Italiana* es realizado por la Università per Stranieri di Perugia y está avalado por el *Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca* y por el *Ministero degli Affari Esteri* (Università per Stranieri di Perugia, 2010).
3. El PLIDA o también *Progetto Lingua Italiana Dante Alighieri* es emitido por la Società Dante Alighieri en conjunto con la Università La Sapienza di Roma. Esta certificación está avalada por el *Ministero degli Affari Esteri, el Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca* y el *Ministero del Lavoro e delle Politiche pubbliche* (Società Dante Alighieri, n.d.).

Adicionalmente, existe la certificación de italiano que otorga la Università Roma Tre (Università degli Studi Roma Tre, 2019b), aunque se debe destacar que esta no cuenta con el nivel C1 y que no se encuentra disponible en México (Università degli Studi Roma Tre, 2019a); razón por la cual no se incluye en este documento. Es necesario mencionar que los cuatro entes certificadores antes mencionados suscribieron el 6 de febrero de 2013 una asociación denominada CLIQ, cuyo objetivo es promover un sistema de evaluación común (Università degli Studi Roma Tre, 2019c).

La certificación y competencias del nivel C2. El nivel C2, en palabras de la Società Dante Alighieri Bologna (2014), certifica una alta

competencia lingüística comparable a un hablante nativo de buena cultura que le permite desarrollarse en todos los campos profesionales. En este aspecto, Tognozzi (2010) señala que, para enseñar cultura, un instructor debe poseer un entendimiento innato de su propia cultura como un entendimiento de la cultura del idioma meta, por lo cual, este es el nivel previsto para que una persona no nativa pueda enseñar italiano a personas cuya lengua materna no sea el italiano. Asimismo, Ryan-Scheutz & Nuessel (2010) hacen hincapié en la importancia de la cultura para la enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras, en especial del italiano.

Las competencias del nivel C2 de italiano se describen a continuación de acuerdo con las certificaciones PLIDA, CILS y CELI (Società Dante Alighieri, 2004, 2015; Università per Stranieri di Siena, 2009; Università per Stranieri di Perugia, 2019a).

Por lo que respecta a la habilidad de escuchar, las personas que poseen este nivel son capaces de comprender textos narrativos que incluyen pasajes de novelas, teatro o canciones, textos descriptivos como crónicas deportivas o documentales y textos argumentativos que abordan discusiones y debates sobre temas complejos de política, economía y sociedad. Igualmente, comprende textos informativos tales como discursos y conferencias académicas sobre cualquier tema complejo, noticias e información específica también en mensajes con audio de mala calidad y textos con instrucciones técnicas.

En general, el nivel C2 significa que la persona no tiene dificultad en comprender cualquier tipo de lenguaje hablado por un

nativo a una velocidad natural, tanto en vivo como grabado.

La lectura de esta prueba puede incluir la comprensión, interpretación y crítica de todas las formas de lenguaje escrito, incluidos textos literarios abstractos estructuralmente complejos y muy ricos en expresiones coloquiales como novelas y ensayos, o no literarios como contratos, leyes, circulares, decretos y reglamentos.

En la producción oral, el nivel C2 certifica que una persona puede expresarse de manera espontánea, fluida y precisa, en modo convincente y coherente tanto en registro formal como informal en todo tipo de situaciones comunicativas. Asimismo, tiene un dominio de las expresiones idiomáticas y coloquiales y es capaz de señalar los matices sutiles de cada situación que se le presenta.

Finalmente, en el caso de la producción escrita, muestra la capacidad de redactar textos claros, fluidos y complejos de tipo argumentativo, narrativo o legal, con un estilo adecuado y una estructura lógica que ayuda al lector a identificar los puntos más importantes del texto. Se expresa con claridad y emplea estructuras gramaticales complejas y vocabulario rico de expresiones coloquiales.

Se debe destacar que el léxico del nivel C2 es amplio y variado, incluso en áreas de interés que no son propias de la persona; además, conoce los términos específicos más comunes del comercio, la medicina, el derecho y la burocracia. Igualmente, al conocimiento de los niveles inferiores se agregan las estructuras lingüísticas específicas del nivel C2.

Por lo anterior, el certificado C2 confirma que la persona posee conocimientos sobre cultura, gramática, pronunciación,

formas de hablar y puede expresarse de manera comparable a una persona de lengua materna italiana. Los niveles más bajos, aunque pueden dar fe de un buen o alto conocimiento del idioma italiano, solo darán testimonio de habilidades que son inferiores a las de C2.

La certificación didáctica DITALS I, II y DITALS BASE

DITALS, CEDILS y DILS-PG I y II son certificaciones de la competencia en didáctica del italiano como lengua extranjera o como segunda lengua emitidas por la Università per Stranieri di Siena, la Università per Stranieri di Perugia y la Universidad Ca' Foscari de Venecia respectivamente (Università per Stranieri di Siena, 2016b; Centro Studi Italiani, 2018; Università per Stranieri di Perugia 2019b). Para efectos de este artículo, se optó por describir la certificación DITALS por ser aquella que presenta mayor diversificación en la tipología de exámenes.

Según señala la Università per Stranieri di Siena (2016b), la Certificación DITALS de primer nivel certifica una competencia docente específica en la enseñanza de italiano para extranjeros dirigida a un perfil particular de destinatarios: niños, adolescentes, adultos y adultos mayores, inmigrantes, estudiantes universitarios, estudiantes de origen italiano, estudiantes de lengua homogénea como: chino, árabe, japonés, ruso, alemán, operadores de turismo, religiosos y estudiantes norteamericanos junto con una competencia básica en el campo de la enseñanza de idiomas.

La Certificación DITALS de nivel II certifica una competencia avanzada en la enseñanza de italiano para extranjeros y

está dirigida a profesores que trabajan en cualquier contexto de enseñanza y con cualquier grupo de estudiantes.

Un requisito especial que sobresale del DITALS II es que los candidatos de lengua materna italiana deben tener un nivel mínimo de A2 del MCER en un idioma extranjero que pueda demostrarse mediante una certificación oficial; mientras que los candidatos que no sean italianos deben tener una certificación internacional italiana de nivel C1 para DITALS I y C2 del MCER para presentar el DITALS II.

Recientemente, se introdujo una nueva certificación llamada DITALS BASE que es un examen de certificación que acredita una competencia inicial en la enseñanza del italiano a extranjeros, destinado en particular a profesores de lengua materna distintos del italiano y, en cualquier caso, está dirigido a todas aquellas personas que están a punto de desempeñar el papel de profesor de italiano LS.

Para presentar el DITALS BASE, los candidatos de lengua materna italiana no necesitan contar con un certificado de idioma que demuestre el nivel A2 de conocimiento de una lengua extranjera, sin embargo, los candidatos de lengua materna distinta del italiano deben tener un nivel mínimo de B2 en italiano.

En todos los casos, los candidatos tendrán que tomar cursos de glotodidáctica, la cantidad de horas requeridas cambiará de acuerdo con la certificación que se desea obtener. Asimismo, es necesario contar con una cierta cantidad de horas de capacitación que acrediten la experiencia como maestro.

En la mayor parte de los casos es posible presentar estas certificaciones en diferentes institutos en el mundo que se encargan de

la difusión de la lengua y la cultura italianas como por ejemplo el Instituto Italiano de Cultura. Incluso, en los últimos años han aumentado las posibilidades de preparación que ofrecen instituciones mexicanas e italianas en la modalidad en línea. Estos exámenes se pueden presentar en México a través de las oficinas afiliadas al DITALS en la Ciudad de México, Guadalajara y Monterrey.

Formación y certificaciones del docente nativo y no nativo de italiano en México

En el caso de México, existen tanto maestros mexicanos como italianos que dan clases de italiano. En la mayor parte de los casos, las personas llegan a esta profesión sin una preparación universitaria específica en la enseñanza del italiano como lengua extranjera (Bizzoni, 2005). En la mayor parte de los casos, las personas conocen el italiano porque son italianas, porque han estudiado el italiano o por haber vivido en Italia, pero normalmente no cuentan con la preparación académica necesaria para dar clases.

De forma general, es posible decir que ser profesor de italiano en México no es una profesión para la cual la ley exija una carrera o certificación específica, pues no es una profesión contenida a nivel federal en el artículo segundo transitorio de la Ley reglamentaria del artículo 5o. constitucional, relativo al ejercicio de las profesiones en la Ciudad de México (2018). Por ejemplo, en el caso de la Universidad Nacional Autónoma de México (1974) y la Universidad de Guadalajara (1992), si bien es cierto que se requiere ser pasante, contar con un título subprofesional o título superior para impartir clases, en el caso del profesor de lenguas, estos requisitos pueden dispensarse

e incluso, la normativa no señala el nivel de dominio del idioma que debe acreditarse.

Por tanto, los maestros de italiano ya sean mexicanos o extranjeros no requieren estudios específicos para ejercer su profesión. Consecuentemente, cualquier persona puede impartir clases de italiano con cualquier nivel de conocimiento del idioma italiano porque la ley no exige ni título ni cédula para hacerlo.

En este contexto, Franca Bizzone quien se desempeña como docente del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjera en la Universidad Nacional Autónoma de México, describe en una entrevista realizada por Derosas el perfil del docente de italiano en México de la siguiente manera:

Il processo di reclutamento del personale docente di Lingua e Cultura Italiana in Messico risponde essenzialmente a un criterio di semplificazione delle caratteristiche qualificanti che mette al primo posto la “condizione di madre-lingua”. Ne scaturisce un “universo” insegnante che nel suo complesso presenta una formazione specifica di basso profilo, il cui peso viene però spesso alleggerito da una preparazione culturale di alto livello. Docenti preparati dal punto di vista della cultura generale, dunque, ma sovente scarsamente formati da un punto di vista glottodidattico, che adottano il comunicativismo estremo per sopperire ad eventuali lacune di carattere linguistico (2012: 2).

Se observa entonces que, en México el calificativo de mayor peso en la contratación de un docente italiano es que sea nati-

vo, aunque esto signifique un bajo nivel en glotodidáctica que se compensa con el alto nivel cultural.

Igualmente, en la misma entrevista llevada a cabo por Derosas, Sabina Longhitano, jefa del Departamento de italianística de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México, identifica dos categorías de docentes en México: el nativo y el no nativo:

Credo che si possano distinguere due grandi categorie d’insegnanti: gli insegnanti italiani e quelli messicani. Da italiani residenti in Messico si diventa insegnanti d’italiano a volte per caso, forti del proprio essere parlanti nativi. Poi, se si è seri – e se si lavora per un’istituzione seria – si cresce, ci si prepara, ci si aggiorna. Molto meno comune è il caso di chi arriva in Messico già con una laurea specializzata in didattica dell’italiano. Per quanto riguarda i messicani, invece, io identifico due tipologie di professori: coloro che hanno imparato l’italiano, magari vivendo per un periodo in Italia, e sono entrati ad insegnare parecchio tempo fa, formandosi “strada facendo”, e i nuovi professori di italiano, molti dei quali vengono dal nostro corso di laurea (e non solo dall’indirizzo didattico, che sarebbe quello più appropriato: c’è una gran richiesta di professori d’italiano, pertanto anche i nostri studenti dell’indirizzo di critica letteraria e traduzione finiscono spesso col diventare professori di lingua italiana) o dal corso di formazione professori del CELE (2012: 3).

Conforme a la entrevista anterior, se desprende que la identificación entre el docente de italiano nativo y no nativo es notoria en nuestro país.

Se debe señalar que existen dos excepciones en la formación específica del docente de italiano en México. La primera se refiere a que las leyes de los Estados puedan prever requisitos específicos para los docentes de italiano, lo cual en el Estado de Jalisco no ocurre. La segunda se refiere a que en caso de que una escuela de idiomas o escuela de italiano decida convertirse voluntariamente en un centro de capacitación para el trabajo a fin de que sus estudios sean reconocidos en el Estado, se deba cumplir con los requisitos establecidos por la ley de cada Estado.

Por lo tanto, la elección entre un docente de lengua materna italiana y un docente mexicano dependerá de la escuela que contratará al profesor y del motivo por el cual contrata a dicho profesor. Es necesario recordar que, aunque en materia educativa no se establezcan requisitos específicos para ser docente de italiano, el artículo 7 de la Ley Federal del Trabajo (1970) instituye que al menos el 90% de los trabajadores en el centro de trabajo deben ser mexicanos, por lo que sería posible contratar hasta un 10% de docentes extranjeros.

El porcentaje anterior puede no ser un problema si se considera que el patrón es una universidad, pero para los centros de idiomas pequeños o las escuelas de italiano pequeñas puede convertirse en un problema porque por cada 10 profesores, únicamente 1 profesor puede ser extranjero. Se debe notar que no solo la contratación del profesor italiano extranjero debe ser excepcional, sino que la especialización del em-

pleado extranjero en la oficina de migración también debe estar justificada.

Si el patrón decide no respetar los porcentajes anteriores, el artículo 993 de la Ley Federal del Trabajo (1970) establece una multa de entre 250 y 2500 veces el salario mínimo (ahora Unidades de Medida), lo que significa que deberá en 2019 entre \$22,372 a \$223,372 pesos.

Por lo que respecta a la migración, debe decirse que cuando se contrata a un extranjero es necesario satisfacer requisitos adicionales que aquellos establecidos para los trabajadores mexicanos. En este sentido, de acuerdo con el Instituto Nacional de Migración (2016), el empleador deberá estar inscrito en el registro de la oficina de migración presentando una copia del acta constitutiva de la escuela o institución educativa junto con una copia de la identificación del representante. Posteriormente, el patrón tendrá que enviar una carta de trabajo a la persona extranjera en la que deberá especificar el trabajo, las actividades a realizar y el salario que percibirá.

Desde la reforma de 2011 a la Ley de Migración, por regla general ya no es posible realizar el cambio de estatus migratorio de un extranjero después de ingresar a México (artículo 53 de la Ley de Migración, 2011). Previamente, si un extranjero llegaba al país y encontraba un trabajo, era posible realizar el cambio del estatus de turista a trabajador sin salir del país. A partir del cambio en la ley este procedimiento debe hacerse antes de que el extranjero ingrese a México. Es decir, el probable profesor extranjero de italiano deberá iniciar los trámites migratorios en el extranjero ya sea desde Italia u otra ciudad fuera de territorio nacional, ya que para el ingreso y posible trabajo en el país

es necesario que el maestro ya cuente con la forma migratoria necesaria (artículo 40 de la Ley de Migración, 2011).

Si el profesor extranjero no tiene el permiso de trabajo correspondiente, puede recibir una multa o, dependiendo del caso, incluso puede llegar a ser deportado del país (artículos 134 y 144 de la Ley de Migración, 2011). De ahí que, burocráticamente, es más sencillo contratar a un docente de italiano mexicano que a uno extranjero.

Por último, es importante señalar que a diferencia del inglés en donde se estima que el 80% de los docentes son no nativos (Canagarajah, 2005), en el italiano no se cuenta con un parámetro respecto a cuántos maestros son nativos y cuántos no lo son a nivel mundial. Igualmente, en el caso de nuestro país, no se cuentan con cifras oficiales locales o federales respecto del número total de maestros de italiano y su nivel académico, lingüístico y didáctico.

Conforme a lo anterior, es posible inferir que, si se elige un profesor mexicano, lo más recomendable es solicitar un nivel de C2 a este profesor porque solo entonces el empleador demostrará la calidad de sus profesores; pues no es lo mismo contar con un profesor con un nivel B1 que con un profesor de nivel C2 ya que, los contenidos, la gramática, la corrección, la fluidez, la interacción, la coherencia y la cultura son completamente asimétricos entre un nivel B1 y un C2.

Conclusiones

Con base en la información estudiada, se observó que el requisito esencial para ser docente de italiano para extranjeros es hablar la lengua. Sin embargo, en cuanto a la formación y capacitación no hay elemen-

tos uniformes, pues la mayoría de las veces, las personas que hablan la lengua entienden esta profesión sin una preparación universitaria específica en la enseñanza del italiano como lengua extranjera, debido a que tanto en México como en Italia no hay requisitos puntuales que marque la ley para ser profesor de italiano para extranjeros, lo cual responde a las preguntas de investigación aquí planteadas.

Aun que en el pasado era más difícil contar con una preparación adecuada, actualmente hay universidades italianas que ofrecen licenciaturas para enseñar italiano, así como especialidades, maestrías y doctorados en italiano y didáctica de la lengua y cultura italianas. Además, a partir de 1999, las posibilidades de preparación han aumentado, ofreciendo a las instituciones italianas y mexicanas la modalidad en línea. Lo anterior indica que posiblemente para el futuro las instituciones opten para una mayor profesionalización y capacitación para los docentes de italiano.

Dentro de estas posibilidades de preparación, se encuentra la certificación DITALS nivel I que acredita una competencia didáctica específica en la enseñanza de italiano para extranjeros dirigida a un perfil de destinatario particular junto con una competencia básica en la glotodidáctica; mientras que la certificación DITALS II autentica una competencia avanzada en la enseñanza de italiano para extranjeros y está dirigido a profesores que trabajan en cualquier contexto de enseñanza y con cualquier grupo de estudiantes. Adicionalmente, el DITALS BASE acredita una competencia inicial en la enseñanza del italiano a extranjeros, destinado en particular a profesores de lengua materna distintos del italiano y,

en cualquier caso, dirigido a todos aquellos que están a punto de desempeñarse como maestros de italiano LE.

En el caso de México, los resultados de la investigación muestran que la ley no exige requisitos específicos para ser docente de italiano por lo que la elección entre un maestro mexicano y un maestro extranjero reside en la opinión de la persona que lo contrata. Cabe agregar que el aumento de las opciones de profesionalización ha dado lugar a docentes con alto nivel de formación.

En relación a lo anterior, es posible concluir que entre un maestro con certificación C2 y una persona de lengua materna italiana, no hay una diferencia significativa a nivel profesional, pero sí puede haber en la enseñanza del idioma, porque el profesor C2 conoce de manera explícita las reglas de gramática, vocabulario y cultura; es decir, conoce las diferencias entre la L1 y la LE porque tuvo que aprender el italiano como LE, lo que puede no ocurrir en el caso de un nativo que da clases a extranjeros sin ninguna preparación y tiene un conocimiento implícito de las reglas de gramática, vocabulario y cultura de su país.

Adicionalmente, si el empleador elige contratar a un maestro extranjero, se deberá limitar a un 10% del total de trabajadores, dicho porcentaje obliga indirectamente al patrón a elegir al maestro más preparado entre los candidatos extranjeros y nacionales. De ahí que se concluya que el perfil deseable del docente de italiano para los no nativos incluye el requisito mínimo de una certificación de lengua y cultura C2; mientras que para un nativo es recomendable exigir un certificado didáctico.

Por último, se deben señalar que las limitantes del estudio incluyen la falta de información disponible en México a nivel local y federal respecto de los centros de enseñanza de italiano, así como respecto de los alumnos que estudian en estos. Igualmente, no existen datos públicos y accesibles generados a partir de los centros de difusión de la lengua y cultura italianas sobre el número de profesores que son nativos y no nativos, su formación, nivel de lengua y cultura y certificaciones. Futuras líneas de investigación incluyen los retos de la enseñanza del italiano en México y la capacitación del docente de italiano en México.

Bibliografía

Associazione Messicana di Italianisti. (n.d.).

Chi siamo. Obtenido de <https://associazionemessicanaitalianisti.wordpress.com/category/chi-siamo/>

Balboni, P. (2002). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Italia: UTET.

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. (2019a). Oferta educativa. Obtenido de <https://admission.buap.mx/oferta-academica/licenciatura/ciencias-sociales>

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. (2019b). Programas – Italiano.

Obtenido de <http://www.facultaddelenguas.com/cele-programas-italiano>

Bertoni, B. & Serrano-Coronado, T. (2018).

Experiencias de un taller de traducción del italiano al español: Cuerpo, de Tiziano Scarpa. La Colmena, 97, pp. 39-52

Bettoni, C. (2006). *Usare un'altra lingua. Guida alla pragmatica interculturale*, Italia: Laterza Editori.

- Bizzoni, F. (2005). Panorama dello studio dell'italiano in Messico. En Lamberti, M. & Bizzoni, F. (2005). *Italia a través de los siglos. Lengua, ideas, literatura. VI Jornadas Internacionales de Estudios Italianos*, Cátedra Extraordinaria "Italo Calvino", México D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 23-33.
- Canagarajah, A. S. (2005). *Reclaiming the Local in Language Policy and Practice*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Centro Studi Italiani. (2018). CEDILS. Obtenido de <http://www.centrostuditaliani.org/it/cedils/>
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid: Instituto Cervantes. Obtenido de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Derosas, M. (2012). Il profilo del docente di italiano in Messico. A colloquio con Franca Bizzoni e Sabina Longhitano', *Supplemento alla rivista ITALIS*, Anno X n. XLIII. Obtenido de http://venus.unive.it/italislab/modules.php?op=modload&name=ezcms&file=index&menu=79&page_id=671
- Diadori, P. (2001). *Insegnare italiano a stranieri*. Firenze: Le Monnier.
- Diadori, P., Palermo M., Troncarelli D. (2009). *Manuale di didattica dell'italiano L2*. Perugia: Guerra Edizioni.
- Docenti di italiano a Stranieri. (2019). La figura del docente di italiano a stranieri. Obtenido de <https://www.ditals.com/docenti-di-italiano-a-stranieri/>
- Donato, C., & Pasquarelli-Gascon, V. (2015). The Language of the Other: Italian for Spanish Speakers through Intercomprehension. *Italica*, 92(3), 713-735. Obtenido de <http://www.jstor.org/stable/43895295>
- European Commission. (2005). Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications. Obtenido de <http://www.pef.uni-lj.si/bologna/dokumenti/eu-common-principles.pdf>
- Instituto Nacional de Migración. (2016). Preguntas frecuentes para obtener constancia de inscripción de empleador. Obtenido de <https://www.gob.mx/inm/documentos/preguntas-frecuentes-para-obtener-constancia-de-inscripcion-de-empleador>
- Italian Culture on the Net. (2016). ICoN - Italian Culture on the Net. Obtenido de <http://www.italicon.education/>
- Lamberti, M., Ibarra, F. & Longhitano, S. (2013). *X Jornadas Internacionales de Estudios Italianos*. México, D. F.: Universidad Nacional Autónoma de México. Obtenido de http://ru.ffyl.unam.mx/bitstream/handle/10391/4773/Lamberti_Ibarra_Loghitano_Italia150_anos_nacion_2013.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Ley de Migración. (2011). Última reforma publicada en el Diario Oficial de la Federación el 12 de julio de 2018. Obtenida de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LMigra_120718.pdf
- Ley Federal del Trabajo. (1970). Última reforma publicada en el Diario Oficial de la Federación el 22 de junio de 2018. Obtenida de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/125_220618.pdf
- Ley reglamentaria del artículo 5o. constitucional, relativo al ejercicio de las profesiones en la Ciudad de México. (2018). Última reforma publicada en

- el Diario Oficial de la Federación el 19 de enero de 2018. Obtenida de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/208_190118.pdf
- Looney, J., & Gordon, J. (2011). Editorial: On becoming a teacher: A lifelong process. *European Journal of Education*, 46(4), 433-439. Obtenido de <http://www.jstor.org/stable/41343392>
- Means, T. (2015). Significant Growth in Italian Enrollment at a Hispanic-Serving Institution. *Italica*, 92(3), 736-746. Obtenido de <http://www.jstor.org/stable/43895296>
- Mezzadri, M. (2005). *La qualità nell'insegnamento delle lingue straniere*. Perugia/Welland: Guerra Edizioni.
- Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale. (2014). Obtenido de https://www.esteri.it/MAE/approfondimenti/2014/2014italiano_nel_mondo_che_cambia.pdf
- Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale. (2017). L'italiano nel mondo che cambia. Obtenido de https://www.esteri.it/mae/resource/doc/2017/10/libro_bianco_2017.pdf
- Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale. (2018). L'italiano nel mondo che cambia. Obtenido de <https://www.linguaitaliana.esteri.it/novita/documenti/content/69/allegato.doc>
- Pagliai, P. & Visentin, D. (2002). L'italiano in Messico, IN.IT, n° 8. Obtenido de http://www.initonline.it/n8/pag_1.htm
- Rojas, V. (2005). Pensamiento filosófico y poesía clásica en el Purgatorio de la Divina Comedia. En Lamberti, M. & Bizzoni, F. (2005). *Italia a través de los siglos. Lengua, ideas, literatura. VI Jornadas Internacionales de Estudios Italianos*, Cátedra Extraordinaria "Italo Calvino", México D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 101-116.
- Ryan-Scheutz, C., & Nuessel, F. (2010). Teaching and Assessing Italian Culture in North America. *Italica*, 87(1), 37-68. Obtenido de <http://www.jstor.org/stable/20750677>
- Società Dante Alighieri Bologna. (2014). Certificazione PLIDA. Obtenido de <https://www.dantealighieribologna.it/plida/>
- Società Dante Alighieri. (2004). La certificazione PLIDA. Roma: Società Dante Alighieri.
- Società Dante Alighieri. (2015). Nuovo sillabo della certificazione PLIDA. Obtenido de https://plida.it/phocadownload/PDF/Nuovo_Sillabo_della_certificazione_PLIDA_200215.pdf
- Società Dante Alighieri. (n.d.) Che cos'è la certificazione. Obtenido de <https://plida.it/certificazione-plida/che-cos-e-la-certificazione-plida.html>
- Tognozzi, E. (2001). Italian Language Instruction: The Need for Teacher Development in Technology. *Italica*, 78(4), 486-498. DOI:10.2307/3656077
- Tognozzi, E. (2010). Teaching and Evaluating Language and Culture Through Film. *Italica*, 87(1), 69-91. Obtenido de <http://www.jstor.org/stable/20750678>
- Universidad Autónoma de Baja California. (2019a). Licenciatura en enseñanza de lenguas. Obtenido de <http://idiomas.uabc.mx/web/licenciatura-en-docencia-de-idiomas/perfil-de-ingreso>
- Universidad Autónoma de Baja California. (2019b). Facultad de idiomas. Obtenido de <http://idiomas.uabc.mx/web/facultad-de-idiomas/inicio>

- Universidad Autónoma de Querétaro. (2019a). Cursos de lengua. Obtenido de <http://fl.uaq.mx/index.php/programas/fl-cursos-de-lengua>
- Universidad Autónoma de Querétaro. (2019b). Facultad de lenguas y letras. Obtenido de <http://fl.uaq.mx/index.php/programas/fl-licenciaturas>
- Universidad de Guadalajara. (1992). Estatuto del personal académico de la Universidad de Guadalajara, última modificación el 19 de diciembre de 2003.
- Universidad de Guadalajara. (2018). Coordinación de lenguas extranjeras. Informe de actividades 2017. Obtenido de http://flip.cga.udg.mx/wp-content/uploads/2015/07/INFORME-DE-ACTIVIDADES-2017-05_Junio_2018.pdf
- Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. (2012). Guía Básica Plan de Estudios Licenciatura en Idiomas. Obtenido de <http://www.archivos.ujat.mx/2013/daea/Folletos/Idiomas.PDF>
- Universidad Nacional Autónoma de México. (1974). Estatuto del personal académico de la Universidad Nacional Autónoma de México, última modificación el 22 de marzo de 1988. Obtenido de <http://www.aapaunam.mx/assets/estatuto-del-personal-academico-de-la-unam2.pdf>
- Universidad Nacional Autónoma de México. (2009). Descripción sintética del plan de estudios. Licenciatura en lengua y literaturas modernas. Obtenido de https://escolar1.unam.mx/planes/f_filosofia/lengua_lit_modernas.pdf
- Universidad Nacional Autónoma de México. (2016). Cátedras extraordinarias – Italo Calvino-. Obtenido de <http://ru.ffyl.unam.mx/handle/10391/31>
- Università Ca' Foscari. (2018a). Didattica e promozione della lingua e cultura italiane a stranieri. Obtenido de <https://www.unive.it/pag/4975/>
- Università Ca' Foscari. (2018b). Lauree triennali e magistrali. Obtenido de <https://www.unive.it/pag/8321/>
- Università Ca' Foscari. (2018c). Progettazione avanzata dell'insegnamento della lingua e cultura italiane a stranieri. Obtenido de <https://www.unive.it/pag/4978/>
- Università degli Studi Roma Tre. (2019a). Centri d'esame. Obtenido de <http://www.certificazioneitaliano.uniroma3.it/CentriEsame.aspx>
- Università degli Studi Roma Tre. (2019b). Certificazione dell'italiano come lingua straniera. Obtenido de <http://www.certificazioneitaliano.uniroma3.it/>
- Università degli Studi Roma Tre. (2019c). CLIQ – Certificazione Lingua Italiana di Qualità. Obtenido de <http://www.certificazioneitaliano.uniroma3.it/Cliq.aspx>
- Università per Stranieri di Perugia. (2010). CELI- Certificazione italiano generale. Obtenido de <https://www.cvcl.it/categorie/categoria-14>
- Università per Stranieri di Perugia. (2019a). CELI 5 – livello C2 – descrizione delle competenze richieste. Obtenido de <https://www.unistrapg.it/sites/default/files/docs/certificazioni/celi-5-competenze-richieste.pdf>
- Università per Stranieri di Perugia. (2019b). DILS-PG - Dertificazione in didattica dell'italiano lingua straniera Obtenido de: <https://www.unistrapg.it/it/certificati-di-conoscenza-della-lingua-italiana/dils-pg-certificazione-didattica-dell-italiano-lingua-straniera>

Università per Stranieri di Perugia. (2019c).
Studiare alla stranieri. Obtenido de
<https://www.unistrapg.it/it/studiare-alla-stranieri>

Università per Stranieri di Siena. (2009).
Sezione I: presupposti teorici della certificazione CILS. Obtenido de https://cils.unistrasi.it/file/5/12/file/testo_linee_guida.pdf

Università per Stranieri di Siena. (2016a).
Ateneo internazionale. Obtenido de
<https://www.unistrasi.it/>

Università per Stranieri di Siena. (2016b).
Certificazione DITALS. Obtenido de
<https://ditals.unistrasi.it/1/index.htm>

Università per Stranieri di Siena. (2016c).
Gli esami CILS. Obtenido de https://cils.unistrasi.it/98/50/Gli_esami_CILS.htm

Memoria y literatura: el pasado que no pasa. Resonancias de la dictadura en tres generaciones de escritores chilenos contemporáneos

Memory and literature: the past that does not happen. Resonances of the dictatorship in three generations of contemporary Chilean writers

RESUMEN: Si bien la actual narrativa chilena es un caleidoscopio de las más variadas voces, géneros, tendencias narrativas y temáticas, la dictadura militar y las huellas que dejó en la sociedad siguen siendo una herida abierta que el escenario literario no ha dejado de abordar. Este artículo ofrece, desde una mirada generacional, una cartografía general de algunas de las más representativas voces literarias referidas a la temática de la dictadura y sus resonancias en el presente postdictatorial.

PALABRAS CLAVE: Memoria, post-memoria, Chile, generaciones literarias.

ABSTRACT: Although today's Chilean literary narrative is a kaleidoscope of the most varied voices, genres, narrative and thematic tendencies, the military dictatorship and the traces it left in society are still an open wound that the literary scene has not stopped coming to terms with. This paper offers, from a generational perspective, a general mapping of some of the most representative literary voices with reference to the theme of the dictatorship and its reverberations in the post-dictatorial present day.

KEYWORDS: Memory, post-memory, Chile, literary generations.

Gilda Waldman M.

gwaldman18@gmail.com

Universidad Nacional Autónoma
de México

Recibido: 10/01/2019

Aceptado: 05/04/2019

VERBUM ET LINGUA

NÚM. 13

ENERO / JUNIO 2019

ISSN 2007-7319

A cuarenta y cinco años del golpe de Estado ocurrido en septiembre de 1973 y que, sin duda, fue el evento más importante y definitorio en la historia chilena del siglo XX, el tema de la dictadura, como también el de las líneas de continuidad entre el régimen militar y el período postdictatorial que le siguió, continúa siendo un tópico literario recurrente en parte importante de la narrativa publicada actualmente en ese país, aun en el marco de una literatura caleidoscópica, efervescente y vital, en la que confluye una multiplicidad de voces, géneros, vertientes, expresiones formales, tendencias y corrientes narrativas. Sin duda, en este sentido los

registros temáticos de la actual narrativa chilena son abundantes y variados. Entre ellos podría mencionarse, por ejemplo, la literatura de viajes (Santa Cruz, 2006; Rinsky, 2010); el entretreído entre biografía y autobiografía (Edwards, 2004; Gumucio, 2013); los dilemas del desarraigo y la identidad (Meruane, 2013; López Aliaga, 2014); las transformaciones urbanas (Brodsky, 2015); los relatos en registro de ciencia ficción (Muñoz Valenzuela, 2003); las voces de la identidad homosexual y la cultura popular (Lemebel, 2001); los paisajes provincianos ubicados a contracorriente de un imaginario cultural centrado en los conceptos de Estado-nación, territorio e identidad nacional (Zúñiga, 2009, 2014; Mellado, 2018); y, ciertamente, la literatura referida a la presencia de una creciente emigración en el país (Sheng, 2016; Ramos Bañados, 2018). En este amplio, variado y heterogéneo escenario literario, que atraviesa por un buen momento de reconocimiento internacional, no solo convergen los más variados géneros y las propuestas literarias más diversas, sino también varias generaciones de escritores, coincidiendo autores ya consagrados con nuevas figuras que dinamizan y enriquecen el escenario de las letras en el país. Todo ello alentado por una indudable libertad expresiva y una expandida industria editorial, en la que destacan variadas editoriales independientes. Sin embargo, no sería aventurado afirmar que, si la vida social, económica y política del país quedó indeleblemente marcada por la dictadura militar -hasta el punto de que su legado sobrevive y permea la vida de todas las generaciones que lo habitan- la producción simbólica literaria no ha cesado de abordar, desde distintas ópti-

cas y estéticas, las últimas cinco décadas de la historia reciente del país.

En palabras del crítico literario Grigor Rojo, quien en su espléndido estudio en dos volúmenes titulado *Las novelas de la dictadura y postdictadura chilena* (Rojo, 2016) distingue alrededor de 179 obras referidas a esta temática, “toda, absolutamente toda la literatura publicada en Chile o por chilenos con posterioridad al golpe de Estado del septiembre de 1973 es una literatura a la que aquel acontecimiento y sus secuelas le cortan el traje o, en otras palabras, que estas son unas obras de arte literario todas las cuales estarían signadas a fuego por la dictadura y por la postdictadura” (Rojo, 2016, Volumen I: 9). Desde ese año, las distintas generaciones literarias han vivido bajo la irradiación de una herida que no cesa de supurar y, aunque la han abordado y explorado de manera diversa, han convertido a su creación literaria en “otra” mirada, orientada a descubrir lo invisible, fisurar la impostura de las “verdades oficiales” y rehabilitar la palabra como un material excepcionalmente poderoso para redibujar el imaginario del país y, desde ahí, iluminar con crudeza la historia reciente y la realidad contemporánea del país.

Ciertamente, en la vasta creación narrativa que gira en torno a la dictadura y la postdictadura hay importantes matices generacionales que no se pueden pasar por alto. Después del golpe militar, y en un entorno de “apagón cultural” y del exilio de numerosos escritores consagrados, una nueva generación de escritores (nacidos entre 1948 y 1962), entre los que se puede mencionar a Pía Barros, Diego Muñoz, Gregory Cohen o Ramón Díaz Eterovic, entre otros, asumió el liderazgo literario

creando redes culturales subterráneas y marginales, formando talleres y publicando cuentos en autoediciones o pequeñas editoriales, que daban cuenta “de la represión y también, por qué no decirlo, la tristeza, el terror, la desesperanza, el miedo [...]” (Díaz Eterovic y Muñoz, 2003: 6). La literatura testimonial fue, asimismo, un género importante en este período, al documentar en primera persona, sea como víctima o testigo, los abusos perpetrados por los militares (Jara y Vidal, 1986). Tampoco puede dejar de reconocerse que el exilio chileno dio origen a una literatura significativa que encontró cauces a través de diversas revistas, y en las que, desde la distancia, se procuraba mantener un diálogo con la realidad interna del país. La literatura se convirtió, así, en una forma de militancia y resistencia cultural en un país en el que las ciencias sociales habían sido duramente golpeadas académica e institucionalmente, los rectores universitarios eran militares, la prensa tergiversaba la realidad y primaban la censura y la violencia.

El fin de la dictadura y el inicio de la transición democrática a partir de la década de los noventa abrieron nuevos espacios políticos y culturales y el torrente literario referido a la dictadura floreció, en especial después del arresto del general Augusto Pinochet en Londres en 1998, reactualizando la memoria de una historia política carente, aún, de suficientes lecturas críticas. Si bien el inicio de la transición democrática tuvo consecuencias positivas para la vida política del país, el horizonte redemocratizador se sustentó en la búsqueda de una reconciliación nacional que dejara atrás las huellas, pesadillas, cicatrices y dolores del pasado. Los fantasmas de la violencia

represiva y del terror de Estado quedaron contenidos en los límites oficiales de la narrativa política sobre la “normalización” del orden democrático, lo cual diluyó parte sustantiva de la experiencia dictatorial: biografías heridas, subjetividades dañadas y cuerpos lacerados. La voluntad política de “olvidar” corrió de manera paralela a la formulación de pactos y negociaciones que buscaban en el “consenso” el sustento de una nueva convivencia social. En palabras de Tomas Moulian, el consenso se convirtió en “la etapa superior del olvido” (Moulian, 1997: 37). Sin embargo, con la detención del General Pinochet en Londres, el tema del pasado dictatorial se volvió parte ineludible de un debate público en torno a la tarea de forjar una sociedad democrática, y la memoria se vinculó con las interrogantes en torno a la construcción de un nuevo proyecto de nación.

Las memorias de las heridas de los años militares habían permanecido abiertas, subterráneas y silenciosas y, paulatinamente, tanto por el arresto del General Pinochet como por el alcance de lo que Andreas Huyssen ha denominado la *cultura de la memoria* (Huyssen, 2002), expandida durante la década de los ochenta en todos los espacios geográficos y vinculada en los países del cono sur que vivieron dictaduras militares con los procesos de democratización y lucha por los derechos humanos (Waldman, 2006), las silenciosas capas de olvido colocadas sobre un pasado traumático afloraron -no sin conflictos- a la luz pública, y la memoria encontró un espacio privilegiado de evocación e invocación en la simbolización del arte y, especialmente, de la literatura. La narrativa, entre otras expresiones literarias, manifestó una

“voluntad por recordar” que revisaba la historia reciente del país, ponía el acento en la memoria traumática, daba nombre a las experiencias no verbalizables en el idioma de las verdades oficiales, desenterraba y rastreaba las huellas del pasado y lo descongelaba resucitándolo vivencialmente, reconstruía los recovecos de las complicidades que en él existieron y sacaba a la luz el anonimato de las víctimas y la impunidad de los victimarios. En palabras de la crítica literaria Rubí Carreño: “Los muertos pululan como almas en pena en nuestras ficciones. Sólo podemos acceder a la reconstitución de la memoria de esas y de esas formas de vida a través del trabajo que realizan, precisamente, las novelas” (Carreño, 2009: 17).

El enorme flujo literario que surgió en Chile desde la década de los noventa, en el período de la transición democrática, aun en el marco de la globalización y la formación de un mercado que abarcaba también el editorial, se volvió un tajo abierto en las heridas. Escritores como Carlos Franz, Gonzalo Contreras, Alberto Fuguet, Ramón Díaz Eterovic, Arturo Fontaine, Carlos Cerda, Diamela Eltit, Germán Marín, Roberto Bolaño, y Mauricio Electorat, entre muchos otros, que vivieron la dureza de los años militares en carne propia y escribieron bajo el efecto traumático de la dictadura -y muchos de ellos con el dolor de la derrota histórica (Rojo, 2016)- crearon un conjunto de grandes narrativas sobre los años militares, cuyos registros temáticos y expresivos fueron diversos y muy variados. Quisiéramos destacar en este punto -aunque no de manera exhaustiva- solo algunos de ellos, directamente vinculados al impacto que dejó la dictadura sobre la vida

de miles de seres humanos, al trauma de la represión y/o a la violación de derechos humanos. En el primer sentido, es interesante destacar la plasmación de personajes “huérfanos” (Cánovas, 1997), que transitan -desencantados, confundidos y perturbados- en la gris realidad de un país que ya no reconocen como suyo. Pertenecen ahora dolorosamente a un país cuyo sistema político se sustenta ahora en la represión y el miedo. Los protagonistas de *Santiago Cerro* (Franz (1997), *El infiltrado* (Collyer, 1995) y *El nadador* (Contreras, 1995) son parte de una generación que envejece prematuramente en un territorio en el que han caído las utopías. Pero también la “orfandad” puede ser ideológica. En *Estrellas muertas* (Bisama, 2010), quienes sobrevivieron a la represión intentan continuar militando en una sociedad a la cual la épica revolucionaria le es absolutamente ajena. A estos personajes “huérfanos” pertenece también el detective Heredia, protagonista de la amplia saga de género negro creada por Ramón Díaz Eterovic, (1987, 1992, 1993, 1996, 1999, 2000, 2001, 2002, 2003, 2005, 2006, 2012, 2015, 2016, 2018) quien marginal (de la política, la religión y el amor), escéptico y triste habitante de un exilio interior desde el cual contempla el presente, disidente de los nuevos tiempos, se ha convertido en una sombra que vaga por una ciudad sin memoria observando compasivamente a los seres que deambulan por la ciudad, derrotados por una jornada de trabajo monótono y sin futuro. Heredia no puede insertarse en el nuevo proyecto político de la transición. No le entusiasman los nuevos discursos, pues en ellos faltan muchos nombres -de muertos y desaparecidos- que no puede olvidar.

Es cierto que frente a la “orfandad social” en que quedaba una sociedad lacerada después de un golpe militar que había volado en pedazos la historia pública del país, quebrado el sistema de referencialidad política y cultural que había dado sentido a la sociedad chilena, destruyendo los fundamentos de una identidad nacional sustentada en la solidez y estabilidad democrática, no es casual que la dictadura haya recuperado como figura emblemática a Diego Portales, quien accedió al poder mediante un golpe de Estado en 1829. Orden y control políticos constituyeron los puntales del ordenamiento legal instituido por Portales, quien construyó una república presidencialista, autoritaria, eficiente, simbolizada en un líder de gobierno fuerte, superior a los partidos y prestigios personales. Al mismo tiempo, la historiografía tradicional presentó a Diego Portales como un político serio, adusto, incorruptible y apegado a la ley. No sorprende entonces que, a pesar de que Portales fuera un decidido adversario de la intromisión de los militares en política, la dictadura que tomó el poder en 1973 haya utilizado su imagen como figura política paradigmática para su propia legitimación, entroncándose directamente con el ideal de un gobierno fuerte que había restaurado el respeto a la autoridad y el orden público frente a la anarquía y el caudillismo previos. Desde esta perspectiva, el golpe de estado de 1973 realizado por las Fuerzas Armadas representaba tanto un momento fundacional como un acontecimiento histórico legítimo. A lo anterior cabe agregar la identificación de Pinochet con los intereses supremos del Estado y de Chile, así como la eliminación del sistema de partidos, sindicatos y otras

organizaciones sociales, a fin de crear un tipo de ciudadano pasivo, recuperando el principio portaliano de “respeto a la autoridad y el orden públicos”. Sin embargo, en el marco de una nueva corriente narrativa, nutrida en las contribuciones de una nueva historiografía que se apartaba de las “grandes narrativas” y que, a través de nuevos enfoques teóricos y metodológicos se avocaba a la tarea de pensar “otras” formas de hacer historia, realizando los relieves, quiebres y discontinuidades de la historia del país (Pinto, 1999; Salazar, 1999) se publicó un vasto número de novelas históricas las cuales, desde la clave del presente, revisaban diversos episodios de la historia del país. En esta línea, no es de extrañar que dos novelas –*La ley del Gallinero*, de Jorge Guzmán (1998) y *La Emperrada* (2001) de Marta Blanco- hayan retomado la figura de Portales en ¿velada? alusión a la figura de quien personalizó el poder militar, el General Augusto Pinochet. *La ley del Gallinero* devela a un Portales que cumplía con pocas de las características que se han definido como portalianas: mesura, impersonalidad en el ejercicio del poder, apego a la legalidad, incorruptibilidad, seriedad, madurez, introversión, honestidad, sólidos principios morales, etc. La novela presenta, poco a poco, a un “comerciante disoluto, que se las daba de moralista público, hijo de padres pobres que despreciaba a los que no tenían propiedades [...] fundador de un diario de insultos y canalladas [...] hombre de ambigüedades y contradicciones (que) no era de fiar. Mala persona. Todo lo que hacía era para conseguir poder y dinero” (Guzmán, 1998: 25).

En su propio discurso, el Portales literario se revela al lector como un personaje

cruel y desvergonzado, bohemio y egoísta, codicioso y amoral, ateo recalcitrante pero amigo de los jerarcas de la iglesia, oportunista y cínico, maquiavélico y despótico, inclinado por naturaleza a emprender negocios pero en los cuales no era particularmente escrupuloso ni exitoso, intrigante y libertino, calavera enamorado que mezclaba sus preocupaciones mercantiles con afanes sentimentales sin perder nunca su frialdad afectiva. *La ley del gallinero* presenta a un Portales menudo, de corta estatura y voz aguda, “grosero, astuto, audaz, libertino e inteligente” (Guzmán, 1998: 324), carente de criterios político-ideológicos definidos e inclinado a un ejercicio pragmático del mando. En esta misma línea, en *La emperrada*, Marta Blanco se interna en la vida oculta de Portales a través de la mirada y la voz de quien fuera su amante durante más de una década, Constanza de Nordenflycht, quien vivió con Portales una apasionada y conflictiva relación de concubinato de la que nacieron tres hijos, de los que Portales jamás se hizo cargo. A través de murmullos y susurros silenciados, las palabras de *La Emperrada* desmenuzan la imagen del héroe, revelando a un Portales no solo mujeriego y bohemio sino también autoritario, arrogante, lujurioso, eximio bailarín de zamacueca, asiduo a burdeles, escéptico y cínico, intruso, excéntrico e intrigante. “Esa inclinación despótica que te afloró con el gobierno, Diego. Del Presidente para abajo tenían que obedecerte sin dilación [...] Organizo la república, ordeno a los boludos, limpio este gallinero y echo a andar la máquina, decías” (Blanco, 2001: 24-25).

En otra línea, y junto al renacimiento de la nueva novela histórica, una de las

vertientes más significativas de la narrativa chilena referida al período dictatorial es la relativa a los efectos devastadores de la tortura, física y psicológica, un tema largamente silenciado en el debate público y que solo se hizo visible hasta 2003, cuando el entonces Presidente Ricardo Lagos convocó a formar la Comisión Nacional sobre Prisión Política y Tortura. La tortura, orientada a obtener información a través del dolor físico, emocional y mental ejercido sistemáticamente sobre el detenido, fue una de las prácticas más crueles de la represión (Vidal, 2000), y si bien se ejerció tanto sobre cuerpos femeninos como masculinos, sobre el cuerpo de las mujeres la violencia tuvo rasgos de crueldad sexual indescriptibles, coincidente con la exaltación de las virtudes de masculinidad, poder y autoridad propias de quienes ejercían la función militar. El horror inimaginable de la tortura ejercida sobre las mujeres fue recogido en la narrativa chilena en dos grandes novelas: *La vida doble*, (Fontaine, 2010) -que recrea el efecto de la tortura en carne viva sobre un cuerpo que solo quiere fugarse hacia la locura o la muerte- y *Carne de Perra* (Sime, 2008), que representa de manera desgarrada los vínculos entre violencia represiva y abyección. En la primera de ellas, por ejemplo, escribe Fontaine: “Viene y es todavía más fuerte el guascao. El primer momento es siempre el peor. Sales disparada, y es como si los brazos, las piernas, la cabeza se fueran a desprender de ti. Sientes que te están desarmando, que te van a despedazar [...] Soy un cuerpo que se escapa de su cuerpo, un yo que se zafa de su yo. Es una huida imposible [...] No aguanto más. Tengo que darles algo” (Fontaine, 2010: 22).

Desde un ángulo distinto, otro de los temas más macabros de la dictadura chilena, la desaparición forzada de personas que, según datos del Informe de la Comisión de Verdad y Reconciliación (1991) alcanzó a más de mil personas, está presente en *Santiago blues* (Cunningham, 2008), novela en la que se retoma el caso real, recreado ficcionalmente, de la desaparición en 1976 de un estudiante en Santiago sin dejar huella, así como la desesperada búsqueda de su padre —un médico indiferente a la política— por hospitales, clínicas, bares y espacios clandestinos para encontrar el paradero de su hijo, del cual no hay registro oficial. *Santiago Blues* se basó en un caso real. David Lira, el hijo desaparecido, es la figura fantasmática, ubicada entre la vida y la muerte, la ausencia y la presencia. La búsqueda del padre —también amenazado en este proceso— se traslada paulatinamente desde el dolor familiar hacia una interpelación al Estado. En el relato de esa búsqueda entre los intersticios del sistema oficial la novela se convierte en una biografía colectiva de la Agrupación Chilena de Familiares de Detenidos Desaparecidos (Vidal, 1996), una organización que hasta el día de hoy y en medio de la persistencia del dolor, el silencio y la incertidumbre sigue comprometida con el recuerdo, “Daniel se apegó a ellas, sollozando con angustia. Dos mujeres gordas se acercaron a él y lo abrazaron. Los cuatro lloraban ahora, compartiendo su dolor como si fueran miembros de un coro polifónico, en diferentes armonías y cadencias, pero como parte del mismo doloroso canto” (Cunningham, 2008: 195).

Por otra parte, sin duda uno de los registros literarios más importantes de la violencia dictatorial se refirió a la expe-

riencia del exilio, invisibilizado tanto en la memoria social sobre los efectos del mismo como en los debates sobre las violaciones a los derechos humanos. Sea por persecución política, expulsión obligada o pérdida del trabajo, alrededor de doscientos sesenta mil personas (Rebolledo, 2001) fueron condenadas a emigrar, diseminándose alrededor de sesenta países. Esta traumática experiencia encontró representación literaria, por ejemplo, en novelas como *Cobro revertido* (Urbina, 1992), *Morir en Berlín* (Cerde, 1993), *La luna, el viento, el año, el día* (Pizarro, 1994), *La burla del tiempo* (Electorat, 2004), *Bosque quemado* (Brodski, 2007), *Las dos esquinas del Elba* (Forch, 2012), *Entre sueños y traidores* (Dorfman, 2012), entre muchas otras, que iluminaron la dramática experiencia de haber sido arrebatados de su cielo, su historia y su tradición; la dificultad para adaptarse a una lengua impuesta y un paisaje ajeno; los conflictos de adaptación; los cuestionamientos identitarios; los problemas de inserción laboral; el vacío interno; la sensación de pérdida y la búsqueda de respuestas para interrogantes tales como ¿existe la posibilidad de retorno, de dejar de vivir como “en el cuarto de un hotel, lo justo en el lugar preciso, las cosas allí como de paso, ninguna amarra, nada que hablara de alguna permanencia?” (Cerde, 1993: 23) ¿Cómo recuperar lo que perdió hace años, “el país que todos sueñan como una mezcla de imágenes infantiles, chistes adolescentes y frustraciones de adultos?” (Urbina, 1992: 35) ¿Cómo recrear un pasado que ya no existe?

Desde otro ángulo, la represión dictatorial se manifestó también en el encarcelamiento, tortura, muerte y desaparición en centros clandestinos, muchos de ellos casas

particulares que fueron expropiadas para tal fin, evidenciando la yuxtaposición entre el mundo del horror y el mundo “normal”. La literatura recogió esta situación en novelas tales como *Una casa vacía* (Cerdeña, 1996), la cual narra el descubrimiento casual de que una casa recién restaurada, ubicada en un barrio residencial, había sido en realidad un centro de tortura durante los primeros años de la dictadura. A su vez, *El Palacio de la risa* (Marín, 2008) reconstruye la historia de una señorial mansión construida a mediados del siglo XIX y convertida durante la dictadura en el lugar más emblemático de la represión dictatorial: Villa Grimaldi. Una historia similar -devastadora por el hecho real en que se sustenta- aparece en *Nocturno de Chile* (Bolaño, 2000), cuyo episodio culminante es el descubrimiento de un centro de tortura durante una velada literaria en casa de una escritora cuyo esposo era un agente de la CIA y torturador para el régimen militar. De hecho, el episodio culminante de la novela transcurre en una noche en la que, como en tantas otras según el narrador, la intelectualidad chilena se ha reunido para disfrutar de una deliciosa velada literaria en casa de una aspirante a escritora, María Canales, en su casa a las afueras de Santiago, “rodeada por un jardín lleno de árboles, una casa con una sala confortable, con chimenea y buen whisky, buen coñac, una casa abierta para los amigos una vez a la semana, dos veces a la semana, en raras ocasiones tres veces a la semana” (Bolaño, 2000: 125). Esa noche, uno de los invitados entra por casualidad en una habitación donde en un catre de hierro está acostado un hombre con los ojos vendados y señales de tortura. Amedrentado, regresa a la fiesta

y calla. Tras el taller de electrónica que el marido de Callejas tenía en las afueras de la casa, subyacía el hecho de que en ocasiones “se iba la luz por un rato. No oíamos ningún grito, sólo la electricidad que se iba de golpe y después volvía” (Bolaño, 2000:146). Tras la aparente calma de la casa en la que dos o tres veces por semana se organizaban veladas culturales, en el sótano de la casa, “sobre el catre había un hombre desnudo, atado de las muñecas y de los tobillos. Parecía dormido [...] una venda le cubría los ojos [...]” (Bolaño, 2000: 139). La novela de Bolaño abre paso, así, a una nueva problemática que también incidió en la creación literaria en el período de la transición. Tras la respetabilidad de un hogar normal, estaba presente la violencia de la dictadura. Tras el discurso identitario de transparencia, éxito, empuje, dinamismo y eficiencia enarbolado por los gobiernos de la transición, se dejaba de lado la existencia de poderes fácticos (Iglesia, empresarios, sectores de las Fuerzas Armadas, medios de comunicación, etc.) cuya enorme fuerza política debilitaba los sistemas de representación institucional. Tras los logros económicos, la voluntad de consenso de los gobiernos postdictatoriales no quiso -ni pudo- reconocer las líneas de continuidad entre un pasado autoritario y el presente (Jocelyn-Holt, 1997). La literatura recogió esta problemática en torno a las líneas de continuidad no solo entre el pasado y el régimen militar, sino también entre este y los gobiernos de la transición, y ningún género lo evidenció mejor que la novela negra, al lanzar una mirada inquisitiva no solo sobre las instituciones dictatoriales sino también sobre las de la transición democrática.

El escritor Roberto Ampuero, a través de su detective Cayetano Brulé, (Ampuero, 1993, 1997, 1998, 2001, 2003) investiga casos en los que colaboradores del régimen dictatorial siguen ejerciendo funciones durante la transición política, al tiempo que denuncia no solo los casos de corrupción de innumerables políticos de la transición, sino asimismo su carencia de autenticidad e integridad personal. Por su parte, Ramón Díaz Eterovic -en la amplia saga del detective Heredia ya mencionada- arroja una mirada crítica a la sociedad chilena en su conjunto, abordando tanto las secuelas del terrorismo del Estado dictatorial, presentes aun en la vida democrática, como también sobre las lacras de una transición marcada por la competencia económica, la corrupción, la impunidad y la ineficacia de la justicia, el narcotráfico, el contrabando de armas, la traición política, el desencanto de la izquierda, los negociados ecológicos, la discriminación a los migrantes, etc., destacando la conexión directa entre los crímenes ocurridos durante la dictadura y la impunidad con la que se continúa protegiendo a agentes de inteligencia que todavía forman parte de las instituciones policiales estatales y reiterando que en los nuevos crímenes cometidos ya en democracia resuenan ecos de la época dictatorial. En esta misma línea, puede mencionarse *El guarén. Historia de un guardaespaldas* (Marín, 2012), la historia de un muchacho de un barrio marginal enrolado en uno de los organismos del terrorismo estatal durante la dictadura que se convierte, iniciado ya el período democrático, en el guardaespaldas de un empresario enriquecido por negocios turbios y que no vacila en utilizar la sórdida experiencia de este para llegar incluso al

asesinato de quien le estorbe en sus negocios sucios.

Por otra parte, también las memorias de la militancia política de izquierda durante la década de los sesenta y los setenta fue un tema que, de manera paulatina, comenzó a ser abordado literariamente. Fue solo hasta el año 2003, treinta años después del golpe de Estado, que por primera vez el período de la Unidad Popular —“la verdadera memoria prohibida de la Concertación” — (Winn, 2007) apareció en la escena pública, rompiéndose así el silencio en torno a una parte significativa de la historia reciente del país. Las memorias de la militancia a las que hacemos referencia aparecen ya no privilegiando la denuncia (como aparecía en la literatura testimonial de la década de los setenta), sino rescatando la dimensión activa y política de la misma, pero en clave de la experiencia subjetiva. En esta línea, y más allá de los relatos de dirigentes políticos, quisiéramos destacar novelas tales como *La furia y la nada*, de Rafael Ruiz Moscatelli, (2006), que da voz a la generación que vio frustradas sus aspiraciones y que, tras el golpe militar, fue obligada al silencio y a la renuncia. De igual modo, sería imposible no mencionar en esta línea *Hacia el final de la partida*, (2007) de Guillermo Rodríguez, una novela que, desde el presente de la postdictadura, se remonta a los años del gobierno militar y a las acciones políticas de un grupo de militantes del Movimiento de Izquierda Revolucionaria -un movimiento político ideológico de izquierda radical- cuyos destinos -que también se cruzan con el de un represor todavía impune incluso en la postdictadura- fueron la muerte, la desaparición, el encarcelamiento, la supervivencia, la culpa, y más tarde el

acomodo pragmático en el gobierno de la de la transición. En esta misma línea, sería imposible hacer caso omiso de dos relatos autobiográficos *Being Luis. A Chilean Life*, de Luis Muñoz (2005) y *Chile, un largo septiembre*, de Patricio Rivas (2006), mismos que constituyen una memoria personal y subjetiva -al tiempo que colectiva- de dos militantes supervivientes del Movimiento de Izquierda Revolucionaria, que se agregan al texto seminal de Carmen Castillo *Un día de octubre en Santiago* (1982) y al testimonio de la misma autora *Santiago-París. El vuelo de la memoria* (2002), escrito en colaboración con Mónica Echeverría, y a los cuales hay que añadir *Las armas de ayer*, de Max Marambio (2007). Ello resulta particularmente interesante si se toma en cuenta que, en el escenario político de la transición democrática, el MIR ha sido una agrupación virtualmente olvidada por la historiografía de la izquierda chilena, en especial de la izquierda gobernante en su vertiente socialista, misma que fuera la gran impulsora de la Concertación. Las razones que explicarían este “olvido” podrían remitirse al trauma de la derrota del gobierno de la Unidad Popular —en parte como “resultado de sus propias acciones” (Hite, 2007: 11), a la valoración de la democracia, al aprendizaje que se dio en el exilio haciendo hincapié en la paciencia y el compromiso por sobre la confrontación, el desdibujamiento de una izquierda de antaño ideológicamente radical, las razones de gobernabilidad que privilegiaron la construcción de consensos y la mantención de la economía de mercado como alternativa válida en la transición democrática, entre otras. El hecho es que la élite política de la izquierda gobernante no solo permaneció en un relativo silencio

incluso en lo referente al pasado traumático (Hite, 1996, 2007), sino que también se mostró reacia a recuperar parte de la historia política del país desde una “memoria alternativa”, y a desenterrar proyectos divergentes a los que fueron los dominantes en el escenario político del país durante la era concertacionista.

Durante la primera década del siglo XXI hizo su aparición pública una nueva generación de escritores. Nacida después del mayo parisino, testigos de la caída del muro de Berlín y de la matanza de la plaza de Tianamén, del fin de la Guerra Fría y de los discursos monolíticos, se desarrolló en una realidad globalizada, de fronteras porosas, desplazamientos masivos, expansión de las megalópolis urbanas y crecientes procesos de individualización. Las nuevas voces literarias surgidas recientemente en Chile forman parte de una generación para la cual las verdades categóricas, así como la utopía de un futuro casi ilimitado, han quedado atrás. Estos escritores expresan una nueva subjetividad, sensible a la sensación de dislocación que hoy marca a nuestro tiempo ante un panorama cambiante e incierto. Formados en contacto cercano con el cine, la música y la violencia de la gran ciudad, se muestran reacios a reafirmarse a través de “padres literarios” salvo, quizá, Roberto Bolaño y ciertamente, están inmersos en un campo cultural distinto al de sus predecesores. Por otra parte, su infancia o adolescencia estuvo marcada por la experiencia dictatorial de manera lateral, es decir, sin vivir el terror de los años dictatoriales de manera directa, pero experimentando el miedo y el silencio de aquel período al interior de sus hogares. Escritores como Alejandra Costamagna,

Nona Fernández, Alejandro Zambra, Marcelo Leonart, Leonardo Sanhueza, Miguel Lafferte o Alia Trabucco entre muchos otros, por su edad no podían comprender el alcance verdadero de la violencia represiva, las desapariciones, el exilio, etc. Son los hijos de la dictadura, pero sin saber que vivían en ella (Contardo, 2013). Crecieron durante los peores años del terror militar; conocieron la democracia solo de oídas, como un recuerdo ajeno. Ellos pertenecen también, a su modo, a una generación huérfana, desarraigada de la historia pública del país, de sus procesos constitucionales e instituciones democráticas previas. Para ellos, el Chile anterior a 1973 era lejano y casi ajeno: un país cuya historia había sido sustraída colectivamente y que era reordenado con base en el silencio. Se trata de la generación que creció en los años del miedo y del desconcierto, atravesada por preguntas sin responder y enigmas sin respuesta y que ha intentado reconstruir los años militares desde la post-memoria, es decir, desde la “experiencia de quienes crecieron dominados por las narrativas que precedieron su nacimiento, aquellos cuyas propias historias son desplazadas por los relatos e historias de la generación previa, modeladas por eventos traumáticos que ellos no puede comprender cabalmente” (Hirsch, 1996: 420). Es decir, se trata de una memoria que da cuenta de la experiencia de aquella generación que lleva en sí la cicatriz, pero no la herida vivida de manera directa. La memoria de los protagonistas de las novelas de los autores mencionados se convierte, entonces, en un espacio que requiere ser llenado con una narrativa que dé cuenta de los espacios biográficos vacíos, los silencios y las medias palabras

que moldearon sus vidas, para descubrir lo que está oculto bajo la oscuridad y el silencio. Se trata de la construcción de una memoria que resucite, recupere y reconstruya el pasado desde una vivencia que no ha sido la de ellos. Es una forma de la memoria cuya interpretación de los hechos proviene, desde una profunda soledad personal, del escudriñamiento de los silencios familiares. Para esta generación literaria las interrogantes son, entre otras: ¿Cómo relatar su propia historia, huérfana de memoria, para saldar cuentas con el pasado y construir su presente? ¿Cómo reconstruir su propia memoria para hacer oír su voz? ¿Qué estrategias de memorias desarrollar en una situación en que existe una ruptura del bagaje generacional, sea por muerte o por silencio? Despojada de la fuerza trágica que tuvo el golpe militar sobre quienes lo vivieron en carne propia, esta nueva generación explora literariamente desde otra óptica el impacto que dejó la dictadura sobre su generación, sin la voluntad de escribir la “gran historia” sino más bien desde el mundo de las identidades subjetivas, personales, intimistas, que se desenvuelven en el espacio privado. Ciertamente, ello no es casual. Convertida la incertidumbre en el sello distintivo de nuestra época, no es de extrañar, entonces, la fascinación por reflexionar sobre orígenes y trayectorias tanto personales como genealógicas en el marco de la “obsesión memorialista”, como respuesta al “deseo de anclarnos en un mundo caracterizado por una creciente inestabilidad del tiempo y por la fracturación del espacio en el que vivimos” (Huyssen, 2002: 24). Entre los escritores más representativos de esta generación, y de algún modo portavoces de la misma, se puede mencio-

nar a Alejandro Zambra y Nona Fernández, quienes desde un registro autoficcional y autobiográfico -en el que coinciden el nombre del narrador, el protagonista y el autor- narran desde una mirada infantil y al mismo tiempo intensamente política. *Formas de volver a casa* (Zambra, 2011), por ejemplo, escrita en el tono minimalista que ha dominado una parte considerable de la narrativa latinoamericana del presente siglo (Aínsa, 2012) se narra desde la voz de un niño de nueve años que vive en el Chile de mediados de la década de los ochenta en una comuna suburbana, Maipú, en el seno de una familia modesta, anónima, que se mantiene al margen de la política, que al parecer no sabe lo que sucede, aunque sí lo sabe, porque aunque “vivíamos en una dictadura, se habla de crímenes y atentados, de estado de sitio y toque de queda” (Zambra, 2011: 23). La voz infantil se entreteteje con la voz ya adulta del narrador, que intenta a través de la creación literaria llenar las fisuras de la memoria. Escribe Zambra: “Mientras los adultos mataban o eran muertos, nosotros hacíamos dibujos en un rincón. Mientras el país se caía a pedazos nosotros aprendíamos a hablar, a caminar, a doblar las servilletas en formas de barcos, de aviones. Mientras la novela sucedía, nosotros jugábamos a escondernos, a desaparecer” (Zambra, 2011: 56). Y agrega: “En cuanto a Pinochet, para mí era un personaje de la televisión que conducía un programa sin horario fijo, y lo odiaba por eso, por las aburridas cadenas nacionales que interrumpían la programación en las mejores partes. Tiempo después lo odié por hijo de puta, por asesino, pero entonces lo odiaba solamente por esos intempestivos shows que mi papá miraba sin

decir palabra, sin regalar más gestos que una piteada más intensa al cigarro que llevaba siempre cosido a la boca” (Zambra, 2011: 21). El narrador adulto, que intenta escribir una novela, y que se reencuentra con una vecina de la niñez en las continuas visitas a la casa de sus padres, va recordando como descubrió, ya siendo adolescente y en tiempos de democracia, “que entre mis compañeros (había) hijos de gente asesinada, torturada y desaparecida. Hijos de victimarios también” (Zambra, 2011: 67-8) y se va acercando, a través de una vuelta al pasado, al dolor y el sufrimiento de las víctimas de la dictadura, sumidos en una vida clandestina y de resistencia para sobrevivir.

En esta misma línea, no podrían obviarse los textos de Nona Fernández *Fuenzalida* (2012), *Space Invaders* (2013) y *La dimensión desconocida* (2016), en los que la autora explora, desde su memoria infantil, el impacto de los macabros años dictatoriales. En la primera de las novelas mencionadas la protagonista -una guionista de telenovelas en el presente postdictatorial -en un país “exitista” embelesado en su éxito macroeconómico- y quien está separada de su marido, sin amigos, dedicada a su pequeño hijo y de quien no conocemos el nombre- encuentra una noche entre las puertas de su casa en un barrio tranquilo de Santiago lo que parece ser la fotografía de su padre, a quien no ve desde que tenía doce años. La fotografía aparece casualmente entre las bolsas de basura -residuos de memoria desechada, acordes a la memoria sepultada del período dictatorial - amontonadas en la mitad de la cuadra. La fotografía, una instantánea de los años ochenta tomada con una máquina Polaroid, es la de un cuerpo “delgado, de piernas largas y

flacas [...] lleva las rodillas flectadas, ejecutando la postura de un arte marcial [...] El recuerdo solo me permite descifrar una palabra demasiado reconocible: Fuenzalida” (Fernández, 2012: 18). Fuenzalida, su padre, salió de su vida cuando era casi una niña por razones más bien egoístas. Pero hay muchos otros Fuenzalidas que han dejado un vacío simbólico en una sociedad como la chilena, constituida fundacionalmente sobre el hueco dejado por la figura paterna y la multiplicación de hijos “guachos” (Montecino, 1996). De igual modo, muchos otros Fuenzalidas, en la misma época en que sus pasos se volvieron invisibles para la narradora de esta novela, desaparecían de manera siniestra a manos de los aparatos policíacos del régimen militar. En todos los casos, se trata de genealogías interrumpidas, que dejan numerosos cabos sueltos irresueltos del pasado y que los hijos deben enfrentar para cerrar la historia en el presente. *Space Invaders* (2013), a su vez, es una representación casi onírica y cercana a lo macabro de la atmósfera de desamparo, soledad y peligro de un país en guerra durante el régimen militar y que no solo afectaba a los adultos, sino que envolvía también a los niños, obligados al silencio y la obediencia. “Nos han ordenado uno delante del otro en una larga fila, y otra más allá, y otra más allá. Formamos un cuadrado perfecto, una especie de tablero. Somos las piezas de un juego, pero no sabemos cuál” (Fernández, 2013: 17). En ambas novelas, incluso las historias minúsculas de la represión quedan diseminadas en una multiplicidad de relatos desdibujados en el silencio, sea en el silencio de las víctimas que tenían miedo o querían olvidar para sobrevivir, sea en el silencio de los que pre-

firieron no saber, o en el de quienes pretendieron ocultar su responsabilidad. Esta misma problemática de la responsabilidad civil de quienes avalaron, por silencio, indiferencia u omisión, el terror dictatorial está presente en *La dimensión desconocida*, (2016), texto autoficcional en el que Nona Fernández explora la historia real de Andrés Valenzuela, un torturador arrepentido cuyas confesiones, en 1985, fueron claves para develar los horrores de la represión dictatorial. Tomando como punto de partida el testimonio que Valenzuela Morales entrega a una periodista de oposición, Fernández entreteje los vacíos que deja el relato con su memoria de niña y sus pesquisas para reconstruir la historia. Al tiempo que la autora va siguiendo la historia de horror de este torturador arrepentido, reflexiona sobre su propia relación con la dictadura durante su infancia. La memoria individual se cruza, entonces, con las culpas y responsabilidades colectivas de la sociedad civil -un tema que el escritor Carlos Gameiro había abordado para el caso argentino en *El secreto y las voces* (2002)- porque mientras miles de presos políticos eran torturados y desaparecidos en Chile, la escritora llevaba una vida “normal”: iba a la escuela, merendaba leche condensada y veía la famosa serie de televisión *La dimensión desconocida*, cuya frase inicial, “Abramos esta puerta con la llave de la imaginación. Tras ella encontraremos una dimensión distinta. Están ustedes entrando a un secreto mundo de sueños e ideas. Están entrando en la dimensión desconocida” era una metáfora siniestra de una realidad en la que, tras la aparente normalidad, seres humanos eran torturados, desaparecidos o asesinados. Escribió Nona Fernández: “Probablemente

ese día, mientras almorzábamos y comíamos la cazuela o el guiso que mi abuela había preparado, Carlos Contreras Maluje soportaba combos y patadas en ese calabozo de la calle Dieciocho, a unas cuadras de mi vieja casa. Probablemente mientras nos servíamos jalea y la bañábamos de leche condensada, como tanto nos gustaba hacer para el postre, Carlos Contreras Maluje enviaba mensajes mentales a los suyos para que alguien fuera a rescatarlo a ese planeta pequeño y solitario en el que había caído”. (Fernández, 2016:51).

Pero en años recientes, una nueva generación de escritores está haciendo su entrada en el escenario literario chileno. Se trata de los creadores de una narrativa joven, que retrata “el espíritu de los tiempos” que ha marcado a quienes nacieron a fines de los ochenta y principios de los noventa, criados bajo la disciplina y los principios del neoliberalismo postdictatorial, la revolución científico-tecnológica, los procesos de desarraigo y transnacionalización, el debilitamiento de los puentes que ligaban la vida personal con proyectos sociales más amplios y el fin de los empleos estables y los derechos sociales, entre otros rasgos esenciales de nuestra contemporaneidad. Han crecido en el entorno de un Chile modernizado y “exitista” del cual se sienten insatisfechos por su cauda de desigualdad social, y han vivido de cerca las debilidades del Estado para extender los derechos de inclusión a toda la población, conociendo también de cerca la discriminación, violencia y corrupción. Se trata de una generación cuya subjetividad ha sido moldeada por la innovación tecnológica, cada vez más acelerada. Se mueven fácilmente en las plataformas digitales. No imaginan una

vida sin internet, celular ni redes sociales. Escéptica ante la política, desconfiada ante las instituciones, extremadamente individualista, es una generación nómada (Aínsa, 2012) que se mueve permanentemente en un tránsito voluntario “que no tienen punto de inicio, ni retorno posible” (Aplaza, 2014: 14). Escritores como Diego Zúñiga, nacido en 1987 o Paulina Flores, nacida en 1988, están ciertamente menos marcados de manera directa por el golpe militar de 1973 que las generaciones literarias anteriores, pero se insertan de lleno en la actualidad del país abordándola desde las grietas del “desarrollo de los jaguares”, como se ha denominado el éxito económico chileno, sustentado en un neoliberalismo implantado desde los tiempos dictatoriales, que en términos macroeconómicos ha sido exitoso aunque ha incrementado la brecha social y provocado una situación de incertidumbre, desazón e inquietud, malestar social, miedo al Otro, y desencanto ante la carencia de un horizonte de sentido que implique un “proyecto de nación”. En sus libros de cuentos, Flores (2015) y Zúñiga (2016) develan cómo, tras el discurso oficial -eufórico y triunfalista- que ensalza los logros del consumismo neoliberal, existe una sociedad precaria, vulnerable y polarizada, de seres individualizados y solitarios, sin lugar en la sociedad. Su literatura hace referencia a los efectos de una economía propiciada por la dictadura y que se fortaleció en la democracia postdictatorial. Los principales temas de estas nuevas voces literarias son los paisajes degradados, los “ghettos urbanos”, la incomunicación familiar y social, la violencia urbana de una ciudad fragmentada, el impacto de una incontrolable expansión inmobiliaria que ha

arrasado con las viejas casas residenciales transformando el rostro de la ciudad, los frágiles lazos de cohesión social que sustentan a la familia, la realidad de jóvenes que trabajan en restaurantes de comida rápida, la cotidianeidad en un hospital público, las carencias educacionales y culturales, las nuevas maneras que tienen los jóvenes de abordar la sexualidad y el erotismo, etc. Estos autores, si bien no vivieron de manera directa el período dictatorial, presentan una realidad que continúa mostrando algunas de las sombras más macabras de la dictadura. Así, por ejemplo, en su novela *Racimo* (2016), Diego Zúñiga aborda la problemática -real- de la desaparición y asesinato de numerosas jovencitas en Alto Hospicio, una ciudad marginal empobrecida y degradada surgida en medio del desierto de Atacama. Entre 1994 y 1999, diecisiete muchachas desaparecieron entre las arenas del desierto a la salida de la escuela. Escribe Zúñiga: “Un cuerpo a un costado de la carretera: una silueta, el pelo largo hasta la cintura, una mochila, un jumper, los focos del auto que la iluminan en medio del desierto, de la noche. Un cuerpo a un costado de la carretera, una niña haciendo dedo, la neblina que la empieza a cubrir, las luces del auto iluminándola por unos segundos antes de que desaparezca en medio de la oscuridad”, (Zúñiga, 2016: 15). Pero

también miles de restos óseos están enterrados en el desierto de Atacama, espacio privilegiado de la violencia estatal durante el régimen militar, que lo transformó en cementerio de cientos de cuerpos sin sepultura, víctimas de la “detención-desaparición”, la más brutal de las modalidades represivas. Si los desaparecidos asesinados en el desierto fueron despojados de cualquier inscripción de subjetividad o de identidad familiar o social, también lo fueron las muchachas asesinadas, irreconocibles y desfiguradas en medio de la indiferencia de la policía y las autoridades.

Como en muchos otros países latinoamericanos, la sociedad chilena sufre un proceso de desmovilización y apatía política, en la que se ha desactivado el espacio de lo público y todavía no ha ajustado seriamente cuentas con su historia reciente. A cuarenta y cinco años del golpe militar en Chile, sobre el presente todavía se extienden las sombras del pasado, por más que los chilenos, evitando convertirse en estatua de sal, hayan intentado no mirar hacia atrás fijando la mirada en el futuro y en el “exitismo” del presente. La literatura es, en este sentido, el espacio propicio para recordar y exorcizar las heridas todavía abiertas. Para dar respuesta a interrogantes no resueltas y abrir los silencios inescrutables.

Bibliografía

- Aínsa, F. (2012). *Palabras nómadas. Nuevas cartografías de la pertenencia*, Madrid, Iberoamericana.
- Ampuero, R. (1993). *¿Quién mató a Cristian Kustermann?*, Santiago, Planeta.
- Ampuero, R. (1997). *Boleros en La Habana*, Santiago, Planeta.

- Ampuero, R. (1999). *El alemán de Atacama*, Santiago, Planeta.
- Ampuero, R. (2001) *En el azul profundo*, Santiago, Planeta.
- Apablaza C. (comp.), (2014), *Voces – treinta. Nueva narrativa latinoamericana*. Chile, ebooks Patagonia.

- Bisama A. (2010). *Estrellas muertas*, Santiago, Alfaguara.
- Blanco, M. (2001). *La emperrada*, Santiago, Alfaguara.
- Bolaño, R. (2000). *Nocturno de Chile*, Barcelona, Anagrama.
- Brodski, R. (2007). *Bosque quemado*, Santiago, Mondadori.
- Brodski, R. (2015). *Casa chilena*, Santiago, Random House.
- Cánovas, R. (1997). *Novela chilena, nuevas generaciones. El abordaje de los huérfanos*, Santiago, Pontificia Universidad Católica.
- Carreño, R. (2009). *Memorias de un nuevo siglo. Jóvenes, trabajadores y artistas en la novela chilena reciente*, Santiago, editorial Cuarto Propio.
- Castillo, C. (1982). *Un día de octubre en Santiago*, México, Editorial Era.
- Castillo, C. y Echeverría, M. (2002). *El vuelo de la memoria*, Santiago, LOM.
- Cerda, C. (1996). *Una casa vacía*, Santiago, Alfaguara.
- Cerda, C. (1998). *Morir en Berlín*, Santiago, Alfaguara.
- Collyer, J. (1995). *El infiltrado*, Santiago, Sudamericana.
- Contardo, O. (ed.) (2013). *Volver a los 17. Recuerdos de una generación en dictadura*, Santiago, Planeta.
- Contreras, G. (1991). *La ciudad anterior*, Santiago, Planeta.
- Contreras, G. (1995). *El nadador*, Santiago, Sudamericana.
- Cunningham, R. (2009). *Santiago blues*, Santiago, Cuarto Propio.
- Délano, P. (2012). *Cuento chileno contemporáneo*, México, UNAM.
- Díaz Eterovic, R. y Muñoz, D. (1986). *Contando el cuento. Antología joven de narrativa chilena*, Santiago, Sin Fronteras.
- Díaz Eterovic, R. (2003). *Cuentos en dictadura* (2003), Santiago, LOM.
- Díaz Eterovic, R. (1987). *La ciudad está triste*, Sin Fronteras.
- Díaz Eterovic, R. (1992). *Solo en la oscuridad*, B. Aires, Torres Agüero.
- Díaz Eterovic, R. (1993). *Nadie sabe más que los muertos*, Santiago, Planeta.
- Díaz Eterovic, R. (1996). *Angeles y solitarios*, Santiago, Planeta.
- Díaz Eterovic, R. (1999). *Nunca enamores a un forastero*, Santiago, Caligrafía Azul.
- Díaz Eterovic, R. (2000). *Los siete hijos de Simeon*, Santiago, LOM.
- Díaz Eterovic, R. (2001). *El ojo del alma*, Santiago, LOM.
- Díaz Eterovic, R. (2002). *El hombre que preguntaba*, Santiago, LOM.
- Díaz Eterovic, R. (2003). *El color de la piel*, Santiago, LOM.
- Díaz Eterovic, R. (2005). *A la sombra del dinero*, Santiago, LOM.
- Díaz Eterovic, R. (2006). *El segundo deseo*, Santiago, LOM.
- Díaz Eterovic, R. (2008). *La oscura memoria de las armas*, Santiago, LOM.
- Díaz Eterovic, R. (2012). *El leve aliento de la verdad*, Santiago, LOM.
- Díaz Eterovic, R. (2015). *La música de la soledad*, Santiago, LOM.
- Díaz Eterovic, R. (2016). *Los fuegos del pasado*, Santiago, LOM.
- Díaz Eterovic, R. (2018). *La cola del diablo*, Santiago, LOM.
- Dorfman, A. (2013). *Entre sueños y traidores. Un striptease del exilio*, B. Aires, Planeta.
- Edwards, J. (2004). *El inútil de la familia*, Santiago, Alfaguara.
- Electorat, M. (2004). *La burla del tiempo*, Barcelona, Seix Barral.

- Fernández, N. (2012). *Fuenzalida*, Santiago, Random House Mondadori.
- Fernández, N. (2013). *Space Invaders*, Alquimia editores.
- Fernández, N. (2016). *La dimensión desconocida*, Santiago, Random House.
- Flores, P. (2015). *¡Qué vergüenza!*, Santiago, Hueders.
- Fontaine, A. (2010). *La vida doble*, Barcelona, Tusquets.
- Forch, J. (2012). *Las dos orillas del Elba*, Santiago, Aguilar.
- Franz, C. (1997). *Santiago Cero*, Santiago, Seix Barral.
- Franz, C. (2005). *El desierto*. Santiago, Sudamericana.
- Gamerro, C. (2002). *El secreto y las voces*, Buenos Aires, Norma.
- Gumucio, R. (2013). *Mi abuela, Marta Rivas González*, Santiago, Universidad Diego Portales.
- Guzmán, J. (1998). *La ley del gallinero*, Santiago, Sudamericana.
- Hirsch, M. (1996). "Past Lives: Postmemories in Exile", en: Susan Rubin-Suleiman: (editora): *Exile and Creativity*, Tel Aviv, Tel Aviv University.
- Jara, R. y Vidal, H. (1986). *Testimonio y literatura*, Minnesota, Institute for the Studies of Ideologies and Literature.
- Jocelyn-Holt, A. (1997). *El peso de la noche. Nuestra frágil fortaleza histórica*, Santiago, Planeta.
- Johansson, M. T. (2013). "Escenarios narrativos y memoria en la literatura chilena a partir de 1973", en Vivanco Lucero de (2013), *Memorias en tinta. Ensayos sobre la representación de la violencia política en Argentina, Chile y Perú*, Santiago, Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Lemebel, P. (2001). *Tengo miedo, torero*. Santiago: Planeta.
- López-Aliaga, L. (2014). *La imaginación del padre*, Santiago, Lolita Editores.
- Marambio, M. (2007). *Las armas de ayer*, Santiago, Random House.
- Marín, G. (2008). *El palacio de la risa*, Santiago, Random House Mondadori.
- Marín, G. (2012). *El guarén. Historia de un guardaespaldas*, México, FCE.
- Mellado, M. (2018). *Madariaga y otros*, Santiago, Random House.
- Meruane, L. (2013). *Volverse Palestina*, México, Conaculta.
- Montecino, S. (1996). *Madres y huachos. Alegorías del mestizaje chileno*, Santiago, editorial Sudamericana.
- Moulian, T. (1997). *Chile actual: anatomía de un mito*, Santiago, LOM.
- Muñoz Valenzuela, D. (2003). *Flores para un cyborg*, Santiago, RIL Editores.
- Muñoz, L. (2005). *Being Luis. A Chilean Life*, University of Exeter Campus, Impress Books.
- Pinto, J. (1999). La memoria como creación o división de identidad, *Revista de crítica cultural*, 18.
- Pizarro, A. (1994), *La luna, el viento, el año, el día*, México, FCE.
- Ramos Bañados, R. (2016). *Ciudad berraca* Santiago, Alfaguara.
- Rebollo, R. (2006). *Memorias del desarraigo*, Santiago, Catalonia.
- Rehren, A. (2004). Politics and Corruption. The Underside of Chilean Democracy, *Harvard Review*, Spring.
- Rimsky, C. (2010). *Poste Restante*. Santiago: Sangría Editora.
- Rodríguez, G. (2006). *Hacia el final de la partida*, Santiago, LOM.

- Rivas, P. (2006). *Chile, un largo Septiembre*, México, Ediciones
- Rojo, G. (2016). *Las novelas de la dictadura y la postdictadura chilena*, 2 Volúmenes, Santiago, LOM ediciones.
- Ruiz Moscatelli, R. (2006). *La furia y la nada*, Santiago, Cuarto Propio.
- Salazar, G. (1999). Memoria histórica y sociedad civil, *Revista de crítica cultural*, 18.
- Santa Cruz, G. (2006). *Quebrada. Las cordilleras en andas*. Santiago, Francisco Zegers editor.
- Sheng, P. (2016). *Charapo*, Santiago, Cuneta,
- Sime, F. (2009). *Carne de Perra*, Santiago, LOM.
- Urbina, L. (1992). *Cobro revertido*, Santiago, Planeta
- Vidal, H. (1996). *Dar la vida por la vida. Agrupación chilena de Familiares de Detenidos Desaparecidos*, Santiago, Mosquito editores.
- Vidal, H. (2000). *Chile: poética de la tortura política*, Santiago, Mosquito editores.
- Vivanco, L. de (2013). *Memorias en tinta. Ensayos sobre la representación de la violencia política en Argentina, Chile y Perú*, Santiago, Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Waldman, G. (2006). La “cultura de la memoria”: problemas y reflexiones,” en Política y cultura, Universidad Autónoma Metropolitana, México, 26.
- Wilde, A. (1999). Irruptions of Memory: Expressive Politics in Chile’s Transition to democracy, *Journal of Latin American Studies*, 31(2), May.
- Winn, P. (2007). “El pasado está presente. Historia y memoria en el Chile contemporáneo”, en Anne Pérotin-Dumon (dir.): *Historizar el pasado vivo en América Latina*, <http://etica.uahurtado.cl/historizarelpasadovivo/es>.
- Zamora, A. (2011). *Formas de volver a casa*, Barcelona, Anagrama.
- Zúñiga, D. (2009). *Camanchaca*, Santiago, La Calabaza del Diablo.
- Zúñiga, D. (2016) *Racimo*, Santiago, Random House Mondadori.
- Zúñiga, D. (2018) *Niños héroes*, Santiago, Random House Mondadori.

Verbum et Lingua

Año 7. Núm. 13. Enero-junio 2019

Se terminó de editar en junio de 2019

en Epígrafe, diseño editorial

Verónica Segovia González

Niños Héros 3045-A1, Colonia Jardines del Bosque

Guadalajara, Jalisco, México

La edición consta de 1 ejemplar