

# Lenguas En contexto

ISSN 2007-3038



María Lilia Cedillo Ramírez  
Rectora de la BUAP

José Manuel Alonso Orozco  
Secretario General de la BUAP

Celso Pérez Carranza  
Director de la Fac. de Lenguas

Eliphelet Rivera Cuayahuitl  
Secretario Académico de la Fac. de Lenguas

Teresa Aurora Castineira Benítez  
Secretaria de Investigación y  
Estudios de Posgrado de la  
Fac. de Lenguas

Fernando Édgar Vázquez Rojas  
Secretario Administrativo de la Fac. de Lenguas

Luis Antonio Lucio Venegas  
Director General de Publicaciones

## Comité editorial

• Leticia Araceli Salas Serrano, Editora en jefe • Norma Flores González, Co editora • Stéphanie M. Voisin, Co editora

## Comité de arbitraje

• **Mauricio Arango**, Universidad de Caldas, Colombia • **Ramiro Carlos Humberto Caggiano Blanco**, Instituto Cervantes São Paulo, Brasil • **Ma. Dolores Corpas Arellano**, Consejería de Educación, Junta de Andalucía, España • **Francisco Galicia Ortega**, Fundación Colegio Americano de Puebla, México • **Gloria Ginevra**, Universidad del Aconcagua, Argentina • **Salomé Gómez Pérez**, Universidad de Guadalajara, México • **Georgia Grondin**, Universidad Autónoma del Estado de México, México • **Ma. Teresa Gullotti Vázquez**, Universidad Autónoma de Yucatán, México • **Gabriela Ladrón de Guevara de León**, Universidad Autónoma de la Ciudad de México, México • **Luis Meneses Lerin**, Université d'Artois, Francia • **Rodrigo Olmedo Yúdice Becerril**, Universidad Nacional Autónoma de México, México • **Rosa Pérez**, Universidad de Vigo, España • **Gabriela Alhor Martínez**, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México • **Haydée Silva Ochoa**, Universidad Nacional Autónoma de México, México • **Joaquín Sueiro**, Universidad de Vigo, España • **Monica Graciela Vinuesa Mayorga**, Universidad Técnica de Ambato, Ecuador • **María Eugenia Olivos**, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México • **Vicky Ariza Pinzón**, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México • **Elizabeth M. Hernández López**, Universidad de Guadalajara, México • **Ma. Nelly Gutiérrez Arvizu**, Universidad de Sonora, México • **Beatriz Erazo**, Universidad Católica de San Andrés, Bolivia • **Leticia Estudillo León**, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México

## Comité científico

• **Gabriel Hugo Díaz Maggioli**, Universidad ORT, Uruguay • **Melba Lidia Cárdenas Beltrán**, Universidad Nacional de Colombia, Colombia • **Daniel Coste**, Ecole Normale Supérieure de Lyon, Francia • **Louise Mary Greathouse Amador**, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México • **Jean Alain Marie Hennequin Mercier**, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México • **Martha Lengeling**, Universidad de Guanajuato, México • **Jean-Marc Mangiante**, Université d'Artois, Francia • **Moisés Damián Perales Escudero**, Universidad de Quintana Roo, México • **Jean-Jacques Richer**, Université de Bourgogne, Francia

## Revisión de Estilo

• Blanca Adriana Téllez Méndez

## Diseñador editorial y gráfico

• Agustín Antonio Huerta Ramírez

## Diseño de portada

• Julio Ernesto Méndez Torres

## Webmasters

• Adi Janai Jiménez Campos  
• Jesús Manuel Rosales Quiroga

## CINTILLO LEGAL

LENGUAS EN CONTEXTO, Año 14, No. 14, agosto de 2023 a julio de 2024, es una difusión periódica anual editada por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, con domicilio en 4 sur 104, Col. Centro, C.P. 72000, Puebla, Pue., y difundida a través de la Facultad de Lenguas de la BUAP, con domicilio en 24 norte No. 2003, Col. Humboldt, C.P. 72370, Puebla, Pue., Tel. (52) (222) 2295500 ext. 5826, <http://www.facultaddelenguas.com/lencontexto/>. Editora responsable: Dra. Leticia Araceli Salas Serrano, correo electrónico: [leticia.salas@correo.buap.mx](mailto:leticia.salas@correo.buap.mx). Reserva de derechos al uso exclusivo 04-2021-032614380400-203, ISSN: 2007 - 3038, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor de la Secretaría de Cultura. Responsable de la última actualización de este número: Dra. Leticia Araceli Salas Serrano, domicilio en 24 Norte No. 2003 Col. Humboldt, Puebla Pue., C.P. 72370, fecha de última modificación, julio de 2023.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura de la editora de la difusión.

# ÍNDICE

<b>Editorial</b>	2
Norma Flores González, Leticia Araceli Salas Serrano y Stéphanie M. Voisin, <i>Benemérita Universidad Autónoma de Puebla</i>	
<b>Introducción</b>	3
Leticia Araceli Salas, <i>Benemérita Universidad Autónoma de Puebla</i>	
— PRÁCTICAS DOCENTES Y DE APRENDIZAJE —	
<b>Creative teaching, a way to empower student-teachers</b>	6
Marisol Guzmán Cova, <i>Facultad de Lenguas, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla</i>	
<b>The use of drawing strategies to improve young learners' memorization in the EFL classroom</b>	18
Karim U. García Rodríguez & Elizabeth Margarita Hernández-López, <i>Universidad de Guadalajara</i>	
<b>Credibilidad docente y aprendizaje de estudiantes universitarios en clases virtuales de inglés</b>	27
Concepción Cristal Rivera-Jiménez & Alejandra Platas-García, <i>Benemérita Universidad Autónoma de Puebla</i>	
<b>“Es como un sol”: Explorando la motivación de estudiantes universitarios polacos aprendiendo español como lengua extranjera</b>	38
Luis Javier Pentón Herrera, <i>Akademia Ekonomiczno-Humanistyczna w Warszawie</i>	
— PRÁCTICAS LINGÜÍSTICAS Y CULTURALES —	
<b>Posesión atributiva en la lengua tawahka: un enfoque tipológico-funcional</b>	51
David Ramírez Sorto, <i>Universidad Veracruzana</i>	
<b>Pragmatic Analysis of the Bolivian Awañit Weavers' Narrative</b>	70
Evelyn Ramos & Beatriz Erazo, <i>Universidad Mayor de San Andrés</i>	
— POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS —	
<b>Inglés y otras lenguas en México: situación, políticas, y posibilidades</b>	87
Paul Davies, <i>Jubilado, The British Council, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo</i>	

# Editorial

Norma Flores G., Leticia Araceli Salas S. y Stéphanie M. Voisin

**L**a Revista Lenguas en Contexto es una publicación que promueve la difusión del conocimiento de estudios de Lenguas, resultado de investigaciones inéditas, desde distintas perspectivas como la cultura, didáctica, pedagogía, lingüística entre otras. Es en este contexto donde surge la investigación como una herramienta didáctica valiosa para fortalecer la praxis y privilegiar el proceso de aprendizaje.

En el caso particular del estudio de lenguas se encuentran distintas dimensiones que posibilitan comprender su complejidad. Es por ello, que en este número se abordan temáticas variadas que nos invitan a reflexionar sobre la situación de las lenguas en México, a comprender el lenguaje mediante análisis funcionales o pragmáticos, a explorar percepciones de los principales actores del curriculum y conocer metodologías para la enseñanza.

El Comité Editorial desea que estas propuestas coadyuven a ampliar sus conocimientos en la enseñanza de lenguas, a enriquecer su quehacer docente y sobre todo, sirvan como detonantes para nuevas investigaciones.

Agradecemos a todos los investigadores por sus contribuciones, a los revisores por sus análisis, observaciones y dictámenes y a todos los que hicieron posible la edición de este número. Finalmente, invitamos a toda la comunidad científica con temas afines a las líneas de investigación de Lenguas en Contexto a enviar sus manuscritos para su posible publicación. Esperamos que este número contribuya a fomentar la discusión entre pares y la reflexión individual.

# INTRODUCCIÓN

Leticia Araceli Salas Serrano

[aracelisalas@yahoo.com](mailto:aracelisalas@yahoo.com)

La creatividad humana ha sido el elemento que ha permitido el avance y progreso de las culturas, sociedades, individuos y organizaciones humanas. Lo que la mente humana puede imaginar se puede crear. Así, la creatividad se encuentra en todos los ámbitos de la actividad humana, Longoria (2004) ha identificado seis tipos de creatividad: plástica, fluente, filosófica, científica, inventiva y social. En este número de *Lenguas en Contexto*, la creatividad humana se presenta desde el salón de clases hasta los telares en Bolivia.

El lenguaje y la creatividad tienen mucho que ver; entre las propiedades del lenguaje humano se encuentra la productividad, esto es la capacidad de los seres humanos de crear nuevas palabras. Otra propiedad del lenguaje es la transmisión cultural que se refiere a las conexiones sintácticas y semánticas que se reproducen culturalmente. De esta forma se van hilando palabras, oraciones y significados que se heredan como prácticas sociales. En este número los lectores encontrarán siete artículos de temas diferentes e hilados en elementos comunes que entrelazan las prácticas culturales, sociales y académicas de los autores que tuvieron a bien enviar sus trabajos de investigación a *Lenguas en Contexto*.

El primer artículo en este número, titulado “Creative teaching, a way to empower student-teachers” (*La enseñanza creativa como una*

*forma de empoderamiento de estudiantes-maestros*), Guzmán Cova presenta un estudio de caso que analizó diversos factores como la autonomía docente, la agencia, el papel de los mentores y el contexto para situar diversas estrategias de enseñanza que resultaron evaluadas como creativas y autónomas. Este artículo, escrito en inglés sugiere que al exponer al estudiante-maestro con prácticas docentes innovadoras, éste se convertirá en un docente innovador.

Continuando con los artículos referentes a prácticas docentes, García y Hernández, en su artículo “The use of drawing strategies to improve young learners’ memorization in the EFL classroom” (*El uso de estrategias de dibujo para mejorar la memorización en el salón de inglés como lengua extranjera para niños*) muestran cómo nuevas estrategias implementadas en clase ayudan a mejorar la respuesta de los estudiantes a las actividades en la clase de inglés. Este estudio sigue una metodología acción-investigación y explica cómo el uso de diarios mejora el aprendizaje de vocabulario en niños de 9 años que presentaban problemas de memorización.

En el tercer artículo de esta sección, Rivera y Platas-García estudiaron la relación entre “Credibilidad docente y aprendizaje de estudiantes universitarios en clases virtuales de inglés”. Este artículo tiene como contexto las clases en línea que se llevaron a cabo durante la pandemia. Las autoras analizaron las percepciones de

estudiantes universitarios sobre su aprendizaje en clases virtuales de inglés mediante un estudio cuantitativo, correlacional y transversal en el que participaron 62 estudiantes. Los resultados del estudio se discuten a partir de la situación social, educativa y de salud que se estaba viviendo en México.

El siguiente artículo “*Es como un sol*”: *Explorando la motivación de estudiantes universitarios polacos aprendiendo español como lengua extranjera* de Pentón Herrera explora los factores que afectan la motivación de los estudiantes universitarios polacos para aprender español como lengua extranjera. El análisis temático mostró que la percepción del idioma español y la cultura hispanohablante, la relación personal con el idioma español y los hispanohablantes, y las metas personales y profesionales son los factores más relevantes en la decisión de los participantes de aprender español.

La siguiente sección de este número es la de las prácticas lingüísticas y culturales. En el primer artículo llamado “*Posesión atributiva en la lengua tawahka: un enfoque tipológico-funcional*”, Ramírez Sorto nos lleva a Honduras. En este estudio, se presentan los resultados de un estudio tipológico-funcional del sistema de posesión nominal en la lengua tawahka. La investigación explora, analiza y describe las estructuras posesivas prototípicas del tawahka, una lengua chibcha de la familia Misumalpa. Entre los resultados del estudio se identificó que la lengua tawahka posee estructuras posesivas atributivas marcadas mediante un sistema de afijos posesivos sensibles al peso silábico, así como a las terminaciones vocálicas y consonánticas.

El segundo artículo: “*Pragmatic Analysis of the Bolivian Awayu Weavers’ Narrative*” (*Análisis pragmático de las tejedoras Awayu bolivianas*) hace un recuento de una serie de conversaciones sostenidas con las tejedoras de awayu del

altiplano boliviano. El awayu es una pieza única de tela con símbolos andinos, diseños modernos y en varios colores. De acuerdo con las autoras, Ramos y Erazo, las tejedoras usaron el castellano y el aymara para transmitir el conocimiento de su comunidad. Los resultados revelaron que la narrativa de las tejedoras transmitida en cada awayu tiene una perspectiva pragmática que incluye la cosmovisión del awayu, y lo que significa para las tejedoras y toda la comunidad de Ajoya.

Para cerrar el número, Davies, con su experiencia y conocimiento en el área comparte el artículo: *Inglés y otras lenguas en México: situación, políticas, y posibilidades* donde argumenta que el español debería verse y tratarse como lengua internacional. Esta clasificación daría acceso a más personas a información científica, técnica, académica y general además de lengua materna, nacional y literaria. Con esta perspectiva, el autor establece que se podrían adecuar las políticas sobre la enseñanza del inglés y otras lenguas a las necesidades reales de México y de los mexicanos.

En su informe mundial sobre la cultura, la UNESCO establece que, aunque existen medidas para proteger las lenguas minoritarias, hay aún muchos factores que amenazan su vitalidad y preservación. Los artículos que conforman este número de *Lenguas en Contexto* son una muestra de que la lengua, la cultura y la creatividad del ser humano se conjuntan para lograr un mejor entendimiento y apreciación de los símbolos, la cultura y las diferentes manifestaciones de las prácticas sociales. En un momento en que la inteligencia artificial parece ser una amenaza a la inteligencia humana, los artículos de este número nos dejan ver que antes que los aparatos digitales hablen, las palabras, los dibujos de los niños, los hilados y las emociones humanas nos conectan y nos hacen ser optimistas ante el futuro. •

## References

- Longoria, R. (2004). *Pensamiento creativo*. En *Pensamiento creativo* (pp. 128-133). México: Compañía Editorial Continental.
- UNESCO (2009). *Invertir en la diversidad cultural y el diálogo intercultural*. Informe mundial de la UNESCO. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184755\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184755_spa)

# CREATIVE TEACHING, A WAY TO EMPOWER STUDENT-TEACHERS

**Marisol Guzman Cova**  
 Facultad de Lenguas, BUAP  
[marisol.guzman@correo.buap.mx](mailto:marisol.guzman@correo.buap.mx)

## Summary

Creativity has been defined in arts, culture, and primary education as stimulating children's learning development. International institutions such as UNESCO have recognised creativity as an important and more frequent component in education (Scott, 2015; Constantinides, 2015; Maley & Bolitho, 2015; Ollerhead & Burns, 2015). Scott (2015) and others (Shaheen, 2010; Freire, 1970) affirm that education should support critical thinking and creativity in the curricula to have a real and measurable impact on the society. Neelson (2016) affirms that the ubiquity of creativity in education is obvious because all teaching is, in a way, a creative expression. However, creativity has not been deeply and empirically researched in applied linguistics. This study focuses on creative teaching, specifically among ELT student-teachers doing their practice sessions. This case study is part of a broader research to analyse other teaching characteristics among participants such as autonomy, agency, the role of mentors and the context. Class observation, interviews, a research diary, photos, audio-recordings, and field notes were the research instruments applied to gather data. Diverse teaching strategies observed during the participants teaching at kindergarten level were coded as autonomous and creative actions. This creative teaching, from the participants perspective, empowered them and their students during the English classes. The classroom setting influence is another aspect that is considered in the scope of the present research.

**Key words:** Creativity, empowerment, student-teachers, autonomy, ELT.

## Resumen

*La creatividad ha sido definida en diversos campos de estudio como las artes, cultura, educación primaria para estimular el aprendizaje de los niños. Actualmente, la crea-*

*tividad es reconocida por instituciones internacionales como la UNESCO y por un mayor número de investigadores como un componente importante en la educación (Scott, 2015; Constantinides, 2015; Maley & Bolitho, 2015; Ollerhead & Burns, 2015). Scott (2015) y otros autores (Shaheen, 2010; Freire, 1970) afirman que la educación debería incluir el pensamiento complejo y la creatividad en los programas de estudio para tener un impacto real y observable en la sociedad. Neelson (2016) observa que la ubicuidad de la creatividad en la educación es obvia debido a que toda enseñanza en cierto modo es una expresión creativa. Sin embargo, la creatividad no ha sido ampliamente investigada con trabajos empíricos en el área de lingüística aplicada. El presente trabajo se enfoca en la enseñanza creativa, específicamente entre los maestros estudiantes de la enseñanza del inglés al realizar sus prácticas profesionales. Este estudio de caso forma parte de una investigación más amplia donde también se analizaron factores en la enseñanza como la autonomía docente, la agencia, el papel de los mentores y el contexto. Los instrumentos que se aplicaron en esta investigación empírica para la obtención de hallazgos y su respectivo análisis fueron observación de clases, entrevistas, un diario de investigación, fotografías, grabaciones de audio y notas de campo. Se observaron y codificaron diversas estrategias de enseñanza de los participantes que fueron identificadas como creativas y autónomas. Esta enseñanza creativa, en la opinión de los participantes, empoderó a ellos y a sus alumnos durante las clases de inglés. La influencia del contexto es otro aspecto que es considerado dentro de los alcances del presente estudio.*

**Palabras clave:** Creatividad, empoderamiento, estudiantes maestros, autonomía, Enseñanza de inglés.

## Introduction

Since Plato's time, creativity has been considered a relevant virtue among diverse cultures (Shaheen, 2010). For instance, Shaheen highlights the relevance of creativity after the failed launch of the satellite



Sputnik 1. The Soviet Union, European and Western countries enhanced the need to support creativity in education because the error in that mission was the lack of creativity to resolve the constraint.

History has catalogued creativity as a life skill in the syllabus to cope with current constraints in a changing world. In everyday events, creativity is ‘the use of imagination or original ideas to create something; inventiveness’ as the Oxford English dictionary defines it. Diverse components have been used to describe creativity, since a personal capacity or attribute (Batey, 2012), a habit (Sternberg, 2007), or a learned capacity and necessary element in the curriculum (Priestley et al., 2012). Priestley et al. (2012) observe that teachers select activities and adapt creatively their efforts to diverse settings. In this sense, Richards (2013) emphasises the ability of creative teachers to cope with the learning-teaching process. Richards states four dimensions of creativity:

1. an original capacity to resolve struggle
2. identifying new significance and interrelations or connections between things
3. expressing innovative concepts and ideas about issues
4. applying imagination to develop innovative learning opportunities.

These observable teaching creative expressions have specific meaning and impact according to each setting under a specific time because every classroom is a new and different world. This study considers these references to identify creativity as part of an autonomous spirit amongst the participants.

In the field of education, Cachia et al. (2010) point out the need for a change in current pedagogies. The suggestion is a more permissive environment that cherishes the students’ ideas, encourages risk-taking, mistakes, and allows them to assume learning responsibility. Cachia et al. also suggest that the traditional school configuration, referring to the furniture distribution in the classrooms, schedules, and the educational structure also needs a shift and re-organisation for creativity to blossom. This study pays special attention to student-teachers’ creative actions when teaching in two different contexts during their practice sessions.

In higher education, creativity has a relevant role and ELT is not an exception. Xerri and Vassallo (2016) suggest that creativity has a democratic role, individually and collaboratively because interaction is the key to its suc-

cess in the language classroom. In that sense, Maley and Bolitho (2015) emphasise that creativity is receiving more attention in ELT, and it can be seen as a counterweight to the common standardization of control over the curricula. In line with other authors (Pugliese, 2016), they observe that the current trend to implement international standardizations, application of inflexible examinations, support of specific competencies, linear syllabuses (Jimenez Raya & Vieira, 2015), course materials (McGrath, 2000) that set micro-objectives are constant aspects that stifle creativity in the ELT classroom.

Creativity can be trained and developed through classroom practice. Creative teachers are motivated and recognized by their constant classroom efforts. Researchers such as Constantinides (2015), Richards (2013), Richards and Cotterall (2015) have enlisted some observed characteristics of creative teachers such as lateral and flexible thinking, high productivity and originality, variety of solutions, independent views, and a constant desire to engage their learners. Xerri and Vassallo, (2016, p.3) reflect that ‘being creative means daring to do things differently, thus expanding the boundaries of what we know about teaching and learning in order to discover new worlds within the confines of our classroom’. In this study, the ability to use creativity to engage learners and manage diverse circumstances or unexpected situations in the classroom is the focus.

To clarify the term, this study adopts the definition of a group of researchers and academics called the C group, using C for creativity. They have defined creativity as ‘thinking and activity in language education that is novel, valuable, and open-ended, and helps to enrich learning in our students and ourselves’ (C Group, 2015). Thus, the use of creativity when managing teaching with a contextualised purpose can make a difference in the type of pedagogy applied in the classroom. Differences among contexts can imply variants to recognise creativity.

Coffey and Leung (2015) observe that creativity has been identified in teacher education since two parameters: creative language, and creative pedagogies. Creative language refers to proficiency to use the language in clever and playfully way. Regarding creative pedagogies, it refers to that innovative teaching that attracts the attention and commitment of the audience. Extrinsic or intrinsic motivation (Runco, 2008; Fasco, 2001) is necessary to support or stimulate creativity amongst teachers. Coffey and Leung (2015) also emphasise the need to increase opportunities to teach creativity and creative thinking in teacher education to help teachers construct innovative conditions in the learning-teaching process and be creative.

## Objective of the research

Currently, there is still a gap in understanding the nature of creative teachers. For this reason, this study aims to analyse the nature and development of creative teaching, a positive capacity that empowers both teachers and learners in the classroom.

## Methodology

This qualitative research (Creswell, 2016) developed a case study that focused on two student-teachers doing their practicum at kindergarten level in central Mexico. The research question that guided this work was:

### What is the impact of creative teaching among student-teachers doing their practicum?

## Participants

Participants in this study took their TESOL practicum in the ELT programme and were selected by an instrument (see Appendix A). The student-teachers in this study claimed to be creative since the participants selection process. They affirmed they use a variety of teaching techniques in the classroom. In most of the cases, their practicum and the social service are their first formal opportunity for teaching English. Participant one, George taught English in a public kindergarten where foreign language had little to no importance in the curricula. Teaching conditions were not easy because of many factors such as the class schedule, the lack of a mentor and the teaching conditions. Participant two, Mary, taught in a kindergarten where English is part of the curricula. The programme in this kindergarten includes a dynamic teaching method (High Scope) and their service is just offered to the workers' children from a public prestigious university. Her teaching conditions were supportive, with lots of teaching materials, adequate and colourful spaces, and monitored by two mentors in the classroom.

For these practical modules to be assessed, student teachers create a portfolio of evidence, containing pictures, a reflective diary, and lesson plans in cases where they teach English.

## Research context

This study was carried out in a public university in Central Mexico, the *Benemerita Universidad Autonoma de Puebla*, in the School of Languages, where the researcher is employed as a teacher educator. This public autonomous institution is one of the oldest universities in the country (Caruana, 2020). As the institution mission suggests, autonomy, critical thinking, and values in terms of empathy

and motivation have been also included as integral concepts and principles, as observed in the following university mission segment:

*“The Benemerita Universidad Autonoma de Puebla is a public and autonomous institution of national standing, engaged with the core development of professional, reflective and critical citizens in middle, higher education and graduate education, who are able to generate, adapt, create, innovate and apply high quality knowledge and understand social belonging...” (BUAP, 2021).*

The BA in ELT programme is the focus of this study; it takes four years to conclude the bachelor's degree. It is divided into eight semesters (see Appendix B for the BA programme). The six areas that comprise this curriculum are the target language (five English modules and a workshop), pedagogy (ten modules), linguistics (six modules), research (three modules), cross curricular skills (three modules), culture (three modules), elective courses (five mandatory courses in the area the student decides), social service, and the practicum.

English is the target language of the programme in which students must obtain a B2 certificate according to the European Common Framework for the Languages (ECFL). A mandatory textbook is followed during their first five semesters in the programme. Student-teachers must obtain an A2 certificate in another foreign language to graduate from the degree. They have the freedom to decide on the second foreign language to study, and the pace at which to study it and obtain a certificate.

## Research instruments and data analysis

The research instruments to gather data were interviews, six class observation, field notes, participant's journal, photos, and audio recordings. The permissions to develop a non-intervention observation to the participants were authorized by the principals in both institutions. The data analysis was developed under a descriptive and thematic analysis (Clarke & Braun, 2017).

## Ethical considerations

Both participants were chosen for this research because of their creative characteristics during their practicum teaching. Both were identified as engaged and creative teachers by their practice mentors. They signed a letter of acceptance, receiving general information about the research, with a warranty that their identity would be protected by

pseudonyms. So, George and Mary are not the participants' real names.

### Results and discussion

The research provided data about student-teachers with diverse teaching freedom in different educational contexts. Their creative teaching engaged their learners as it is described below. These data are result of field notes and interviews after the class observation.

In his first classes, George seemed nervous, continually looking for eye contact with me. It seemed he was looking for approval or support. The situation to manage more than 30 children, three years, old who were still adapting themselves to the school routine, was a real challenge even for an experienced teacher. George's biggest constraint was group control because he could not apply his activities during the planned time, he said. That constraint motivated him to research the characteristics of his audience. However, his teaching transformation entailed many capacities, the first and the one that let him apply his planned lessons was his clear development of agency. I observed several activities included in each lesson, with a natural control when the children were distracted or mind absent. His capacity to observe them and situate his learning with creative activities according to their age, their interests, and the possibilities in a classroom without many resources, resulted in smooth lessons that the learners seemed to enjoy. In basic education, the lack of English in the formal curricula result in the lack of an English teacher in the school. The absence of a mentor had positive and negative impact on the student-teacher, considering his lack of teaching experience.

In her case, Mary was distinguished by her creative teaching and design of creative materials in the kindergarten. Mary had no previous experience but her willingness to teach creatively was evident, a characteristic that many authors emphasise (Neelson, 2016; Xerry & Vassallo, 2016; Priestley et al. 2012). For instance, in the observed lesson 1, it was Mary's first time in front of a kindergarten group. Fifteen students attended the lesson that day; ten girls and five boys. Those toddlers were so open and self-confident because they followed a dynamic system that let them constantly participate and express their opinions openly. Mary was introduced to the class as the new English teacher. The children greeted her enthusiastically. Mary looked a little nervous, but she was smiling, having a relaxed interaction with the children. That was an essential factor that seemed to let the learning process go smoothly.

That morning, there were five teachers in the classroom, the interaction, attention, and support to the children was excellent in that school. Mary indicated they would hear a song to start the lesson. All the children in the classroom sang and followed the song with its movements very well. It was evident that they were familiar with the song, and they liked it. This starter let Mary establish a confident initial atmosphere in the classroom. As this was her first class with them, Mary asked their names. She looked friendly and a bit shy during the introduction, but she walked around the classroom to listen and repeat each name. Her voice was not loud, but the children followed her instructions well. The other teachers in the classroom supported Mary with their names and catching the children attention.

After the six class observations, a thematic analysis was developed to identify expression of creative teaching among the participants. The results were grouped into two big categories:

#### a) Creative materials, games and dynamic activities

As Richards (2003) identifies, innovative learning opportunities engage learners in the classroom, music and imagination were consistent ingredients in Mary's classes since the beginning of her teaching practice. The children followed her activities with enthusiasm in all the observed classes. Her attitude was friendly and supportive since the beginning of her practice, as shown in her reflection below.

Reference 1. Mary's journal, personal reflections. Date: January 15 (week 1). Group: 2°A. Topic: Numbers 6-10.

*"Today the class was easier because students already knew the numbers, so when we sang, we added more numbers and they loved the song even though they did not see the video, firstly I counted the story about the song, so when we were singing, they were **imaging** what was happening".*

Her capacity for observing her students' needs allowed her to help them with games or supportive activities when they were confused. Attractive materials were a constant in her lessons, such as the flowers she used with the children to count.

Mary tried diverse games in her class. The children practiced and enjoyed the activities.

Reference 2. Mary's journal, personal reflections.  
Date: January 16 (week 1). Group: 2°A. Topic: Numbers 11-15.

*"When I taught them the new numbers in English some of them were confused with the names, they used to say two one or one and two instead of eleven or twelve respectively so, I **repeated** again the numbers and **explained** them that they could **recognize** numbers better with the game of the flowers. Finally, they were in teams when I said the number they could **identify** it easy and one team order the flowers so good in its basket".*

Reference 3. Mary's journal, personal reflections.  
Date: January 17 (week 1). Group: 2°A. Topic: Numbers 1-15.

*"Then I asked If they had played the broken phone [game] but all said that they did not know the game so, I explained them the rules and how to play and they were so attentive, when we finished they said to me that they loved this game and they would like to play it again".*

Mary's creative materials and activities motivated her young learners to participate. Her mentor also recognised the impact of her creative efforts on the students, mentioning her puppets, drawings, toys, figures and creative games.

Reference 4. Mary's journal, personal reflections.  
January 30 (week 3). Group: 2°A. Topic: Weather

*"All were **excited** because they all wanted to participate, so I stuck the images on the window and played stop [game] so, when I said a word of the vocabulary the students jumped and the winner took the image and so on. My mentor told me that she **loved my material** and the activities made because I **caught the attention** of all [students]".*

In her second day of classes, Mary had successful teaching experiences, result of the combination of meaningful exercises, imagination and attractive materials, as shown below.

Reference 5. Mary's journal, personal reflections.  
Date: January 30 (week 3). Group: 1°D. Topic: Numbers 1 to 5.

*"Today we sang a different song which was about the number of fingers, so I taught it with my hand*

*and they did the same, then I **explained** the game and I put 2 big cones and some ice cream balls in front of these. I made 2 teams and one by one they passed according to the number that I showed, they loved to do this activity because they said to me **that the material really looked like** an ice cream. Finally, I passed a card with a number when I said stop, the students said to me the number of the card".*

Mary consistently used creative and original activities during her classes such as the day when she decorated the classroom as a jungle. Her students had tickets to enter and binoculars to identify the animals. The response of her students was a real motivation for her, she commented.

Reference 6. Mary's journal, personal reflections.  
7<sup>th</sup> February (week 4). Group: 1°B. Topic: Jungle and sea animals

*"Then in 1°B, students were **excited** also because we played that they went to a zoo so I made some tickets that gave them before come to the classroom, then, when they saw the classroom decorated and they used the binoculars they were surprised and told me all the animals in the jungle easily".*

Mary had the freedom to set the classroom for simulating places students already identified. These actions resulted in meaningful connections for Mary's students.

Reference 7. Mary's journal, personal reflections.  
7<sup>th</sup> February (week 4). Group: 2°A. Topic: Jungle and sea animals

*"I **decorated the classroom** like a jungle, I brought binoculars and tickets, we **simulated** to be in a safari. Some said they have been in the zoo, others not. I used this activity as an introduction for them to practice the vocabulary".*

Mary was constantly looking for meaningful ways to present the foreign language to her young students and make them associate another way to express common things. An example of her imaginative activities in which the young children were asked to become cars, buses, etc. is given below.

Reference 8. Mary. Corridor reflections after observed class 2. 5<sup>th</sup> February (week 4).

*"Yesterday the children were a mean of transportation: a bus, a car, a train, a light stop. So, they were giving instructions. They recalled the mean of*

*transportation they were. Today the **association** was easier because they recalled the means of transportation they represented.”*

In this supportive context, Mary was able to apply creative teaching taking advantage of the available tools in the classroom, mentors’ support and the flexibility of the context. The second aspect was improvisation, as shown in the following section.

### **b) Improvisation as an expression of creative teaching**

As Richards (2013) affirms, improvisation plays a key role in the development of a foreign language teacher. The teacher must adapt the lesson plan to the situation and hand it considering the mood of the children. Even though the participants were not experienced teachers, they identified ways to cope with sudden complex circumstances. In many cases, participants responded with creative reactions or strategies to manage unexpected situations. One of the most representative coded moments of improvisation was observed in George’s lesson six, as described below. The impact of the setting and his capacity to observe the very young students in his class and improvise his actions are clear in this example.

#### **Example 1 George’s capacity for improvisation in kindergarten (Source: field notes and research diary)**

The observed lesson six was during the last school hour. George started the class playing a song on his cell phone because of the classroom lack of equipment. The children looked tired, some of them were yawning. George commented later that the children tend to be anxious at the end of the day. However, the children appeared happy, singing, and dancing the song with enthusiasm. Clearly, the children were familiar with that song because they followed the movements and the lyrics with confidence. The second activity was a longer song that implied more movements, concentration, and coordination. I was sitting in a small chair in one of the tables and noticed that the children in general looked tired, and therefore, they were distracted. George realised this situation and the difficulty to maintain them engaged in the activity. Suddenly, he decided to ask them to stand up, wear their animal masks, and form a line to go outside the classroom to continue with the activity.

This unexpected decision changed the dynamic of the lesson. The learners were excited to hear this sudden instruction. They went to a big container inside the class-

room where their masks were kept. The teacher helped them to take their masks, reading their names on them. I was sitting in around one of the small tables with the children, many of them approached to me, showing me their masks, and commenting their mothers had bought or made them. They also showed their masks to each other, recognising the animal they represented and making the sound the animal.

The classroom was transformed, quite noisy, but the children were very motivated to participate in the classroom activity. They were smiling and waiting for that moment to leave the classroom. George was supportive with the children who did not have a mask. He had an eyebrow pencil and drew moustaches and noses on their faces to represent a cat. After being quiet in the line, George took the learners outside the classroom to the front yard’s centre. The activity continued smoothly, and the children looked enthusiastic. However, as it was almost noon, the temperature was around 28 degrees Celsius, and the children were sweating with the movements of the song. George decided to go back, the class was almost over. In our way out, the children were approaching to say goodbye to George, showing affective ties, hugging him and shaking hands with him. Clearly, the children were happy and wanted to express their affection to him after his lesson. They called him teacher.

In picture 1, the result of the sudden decision to continue the lesson outside the classroom is observed. Both the children and George looked enthusiastic with energy during the activity. Improvisation was a creative way to overcome the barrier of a hard schedule for the lesson (See Picture 1).

**Picture 1.** George’s observed class 6. Improvising with the animal masks. 2nd March.



In his final reflection, George's sense of adaptation to the setting come from his personal engagement to his audience and his profession, as he expressed in the end of his practice, showed in the excerpt 2:

Excerpt 2. George interview 2. 3<sup>rd</sup> May (week 15)

*(OB) observation*

*(E) emotional side*

*“It was my first experience with children. 4 months ago, I was shocked, surprised to see how the toddlers lose their attention as fast as they suddenly change their mood, their span of attention is very short (OB). Now, I feel more confident, I enjoy their company. I am always ready to support them and share things, answer their doubts, very happy to have chosen this profession (E). I am convinced this is my ideal profession. I like my development during the practicum, I feel it is suitable to me, my way of being. It cannot be different”.*

According to Xerri and Vassallo (2016), creativity is considered a key component of learner-centred pedagogies that support the development of creative language experiences. Participants observed their audience and planned their teaching according to their students' needs and interests, and this freedom implies autonomy for teaching. Critical thinking was decisive to modify their lessons through time according to the needs of the setting. Those internal aspects that were not observed directly in the classroom underpinned their creativity and positively impacted his teaching results. They taught the foreign language and considered the learners' mother tongue to be a mediator in their language acquisition.

As observed, creative ways of managing teaching to cope with diverse circumstances at different levels were aspects that seemed to result in successful teaching practices. Participants in this study perceived themselves as autonomous and creative teachers since the participants selection phase. They showed and developed diverse internal teaching capacities during their practicum, creativity to engage their students during each lesson and autonomy in the sense of having willingness to apply contextualised teaching. Constant reflection about this type of teaching was provoked by my questions, which finally had an impact on the participants' development and results. Their reflective practice let them analyse their results and implement varied motivating elements in their lessons.

Creative student-teachers use dynamic and innovative teaching methods where their students can participate and interact actively. Activities supporting the empowerment of learners are also applied by creative and autonomous student-teachers. Their imagination and divergent thinking are triggered by constant reflection, providing a variety of activities and solutions to cope with sudden situations in the classroom.

According to the findings in this study, there are three key factors which support creativity: the teacher, the pedagogies that consider the learners at the core of the teaching process, and the setting, supporting a type of teaching with a degree of freedom (see Appendix C). Clear evidence of this relationship is inconclusive, given the relatively small size of the study. However, creative teaching emerged as potentially the most important capacity developed by these participants to manage their teaching and resolve constraints under both supportive and difficult circumstances.

As Jimenez Raya and Vieira (2015) recognise, school pedagogies can also become transformative and empower teacher autonomy and support learner autonomy. Creativity is directly related to autonomy during class observations due to the need to properly guide and control creative activities in the lessons. Reflective actions help start, monitor, and conclude activities that engage students in their learning process. Otherwise, the application of creative strategies without control can result in entertainment without a pedagogical aim.

## Conclusion

Student-teaches that use creativity relate better to their students, achieve a better outcome in the learning process and manage their lessons smoothly. Engaged student-teachers plan meaningful and attractive lessons to motivate their learners, showing their constant willingness to support them. Their engagement is observed through the type of teaching practices applied and the constant reflection and teaching self-evaluation. The participants also developed a capacity to resolve constraints creatively, especially in kindergarten, where young learners are so spontaneous, their tolerance is low and their span of attention is short.

In the cases of Mary, her mentors monitored and accompanied her teaching practices. They provided a type of teacher scaffolding when managing the group and resolving constraints. This experience enhances the relevance of mentoring supporting teacher education. The setting was flexible and supportive, a positive aspect that permitted Mary's freedom for teaching. Mary is naturally

a creative student-teacher who brought attractive materials or activities to all her observed classes. This inner characteristic empowered Mary and her young learners.

Even though George was teaching in a school that does not consider English as part of the curricula, his willingness and determination were essential in his results. His capacity to improvise and enrich his lessons were key aspects to engage his students in their learning process. The lack of a mentor could be considered as a negative aspect. However, George developed his teaching skills based on his own capacity to observe, reflect and investigate essential characteristics of his students. This autonomy permitted him to develop a determined teaching, observed through his confidence and capacity to adapt, improvise and manage his lessons.

One common characteristic of both participants was the joy and enthusiasm observed in their lessons. As a consequence, their students seemed to enjoy their lessons too, participating and interacting in the activities. This autonomous determination to plan varied and creative lessons resulted in successful teaching experiences during their practices. They overcame their nervousness and inexperience with engagement, empathy and willingness.

There is a need for teacher educators to consider the opportunity to support student-teachers with learning spaces for creative and autonomous outputs. Innovative and engaging actions can represent an initial point to develop the teacher-learners' potential. As Little (2005) claims, student-teacher with autonomous opportunities in their learning process are more likely to apply these strategies when they teach. ■

## References

- BUAP (2021) Mision, Retrieved from <https://www.buap.mx/content/misi%C3%B3n>.
- C Group (2015) Available at <http://thecreativitygroup.weebly.com>
- Clarke, V. & Braun, V. (2017) Thematic analysis, *The Journal of Positive Psychology*, 12:3, 297-298, DOI: 10.1080/17439760.2016.1262613
- Cachia, R., Ferrari, A., Ala-Mutka, K., & Punie, Y. (2010) Creative learning and innovative teaching. Final report on the study on creativity and innovation in education in the EU member states (ICEAC). Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Available from <http://goo.gl/2VRxb5>.
- Caruana, M. (2020) The world university ranking. Times higher education. Retrieved from: <https://www.timeshighereducation.com/student/best-universities/best-universities-mexico>.
- Coffey, S. & Leung, C. (2015) Creativity in language teaching. *Voices from the classroom*.
- Constantinides, M. (2015) Creating creative teachers. IN Maley, A. and Peachey, N. Eds. *Creativity in the English language classroom*. British Council. Pp 113-122.
- Creswell, J. W. (2014) *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches* (4th ed.). Sage.
- Caruana, M. (2020) The world university ranking. Times higher education. Retrieved from: <https://www.timeshighereducation.com/student/best-universities/best-universities-mexico>
- Fasko, D. (2001) Education and creativity. *Creativity Research Journal*, 13:3-4, pp 317-327, Available from [https://doi.org/10.1207/S15326934CRJ1334\\_09](https://doi.org/10.1207/S15326934CRJ1334_09)
- Freire, P (1970) *Pedagogia do oprimido [Pedagogy of the oppressed]*, São Paulo: Paz e Terra.
- Jiménez Raya, M. and Vieira, F. (2015) Enhancing autonomy in language education. A case based approach to teacher and learner development. Walter de Gruyter.
- Maley, A. & Bolitho, R (2015) Creativity. *ELT Journal*, (69) 4, 1 October 2015, Pp. 434–436 <https://doi.org/10.1093/elt/cev036>.
- McGrath, I. (2000) Teacher autonomy. IN: Sinclair, B. McGrath, I. and Lamb, T. (eds.) *Learner autonomy, teacher autonomy: Future directions*. Longman.

- Ollerheads, S. & Burns, A. (2015) Creativity as resistance. Implications for language teaching and teacher education. IN: Creativity in language teaching. Perspectives from research and practice. Routledge.
- Priestley, M., Edwards, R., & Miller, K. (2012) Teacher agency in curriculum making: agents of change and spaces for manoeuvre, curriculum inquiry, (42) 2, p. 191-214. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2012.00588.x>.
- Pugliese, C. (2016) Creativity in the classroom: from a pedagogy of certainties to a pedagogy of possibilities. IN Xerri, D., and Vassallo, O. Eds. Creativity in English language teaching. ELT Council.
- Richards, K. (2003) Qualitative inquiry in TESOL. Palgrave Macmillan.
- Richards, J. (2013) Creativity in language teaching. *Iranian journal of language teaching research*, 1(3), pp. 19-43.
- Richards, J. & Cotterall, S. (2015) Exploring creativity in language teaching. IN: Creativity in language teaching. Perspectives from research and practice. Routledge.
- Runco, M. (2008) Creativity and education. *Creativity Research Journal. New Horizons in Education*, V 56(1).
- Scott, C.L. (2015) *El futuro del aprendizaje 2 ¿Qué tipo de aprendizaje se necesita en el siglo XXI?* Investigación y Prospectiva en Educación UNESCO, París. [Documentos de Trabajo ERF, No. 14].
- Shaheen, R. (2010) Creativity and education. *Creative education.1*. (3) 166-169.
- Sternberg, R. J. (2007) Creativity as a habit. Al-Girl (ed.) Creativity. A handbook for teachers: World Scientific Publishing.
- Xerri, D., and Vassallo, O. (2016) Creativity in ELT: an introduction. IN Xerri, D., and Vassallo, O. Eds. Creativity in English language teaching. ELT Council.



## Appendix A

### Questionnaire: Selection of participants

This questionnaire was administered for the selection of participants during the day student teachers enrolled the practicum module.

Dear participant: the present questionnaire has the intention to research about your teaching experience during the practicum. Please write your name and contact details just if you are willing to participate in this research project.

1. Do you already teach English? \_\_\_\_\_ Where? \_\_\_\_\_

2. Where are you going to develop your practicum?

3. Circle the kinds of didactic material you consider important to use when teaching a language

Videos	songs	movies	charts	webpages	games
Books	magazines	dictionaries	maps	blogs	newspaper

Others: \_\_\_\_\_

4. What kind of materials would you like to use during your practicum?

Videos	songs	movies	charts	webpages	games
Books	magazines	dictionaries	maps	blogs	newspaper

Others: \_\_\_\_\_

5. Do you usually use technologies when teaching? Give examples

\_\_\_\_\_

6. What do you do when you cannot use a material that you had prepared because of a problem (electricity, internet connection, broken equipment, viruses in the PC, etc.)

\_\_\_\_\_

7. Are you creative when teaching? Why?

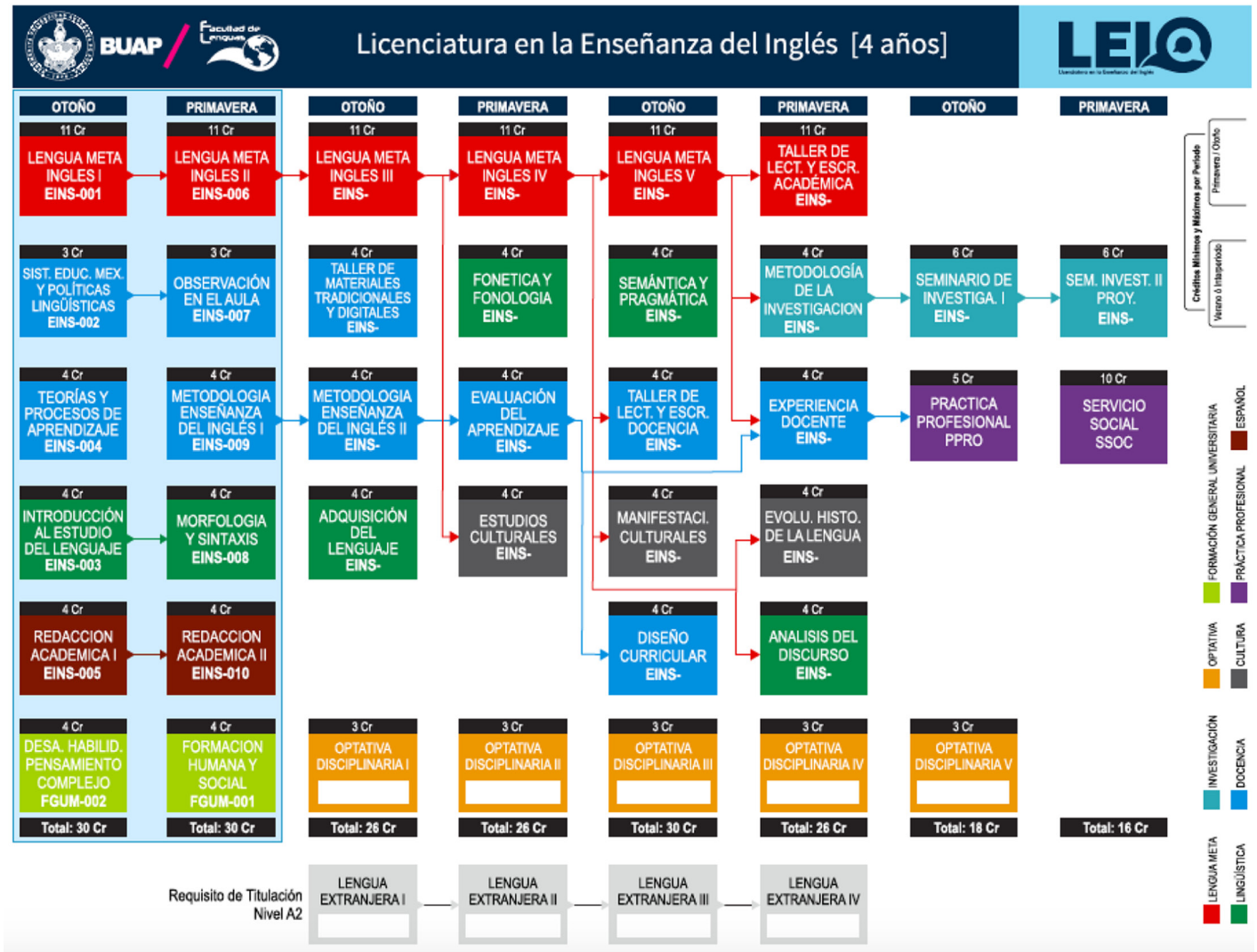
\_\_\_\_\_

8. Do you like to design your classes, including innovations? Or do you prefer to follow instructions or the book's contents?

\_\_\_\_\_

Thank you very much for your invaluable participation!

## Appendix B ELT curriculum



### Appendix C

#### Observed expressions of creativity

Creativity regarding:	Observed expressions of creativity
Role of the teacher	<p>Motivated and motivating learners, willingness to plan meaningful and attractive lessons, engagement observed through the type of teaching practice.</p> <p>Managing creative teaching, resolving constraints creatively.</p>
Pedagogies supporting autonomy in the setting	<p>Activities supporting the empowerment of learners, reflection, imagination, flexible/divergent/creative thinking, variety of solutions, innovative teaching methods.</p> <p>Use of technologies to support imagination, use of authentic/meaningful materials</p>
Impact of the setting	<p>Conditions to provide enough time to work creatively with technologies, collaborate, create and use innovative materials, creating meaningful and contextualised pedagogies.</p>

# THE USE OF DRAWING STRATEGIES TO IMPROVE YOUNG LEARNERS' MEMORIZATION IN THE EFL CLASSROOM

Karim U. García-Rodríguez  
[karim.garcia9812@gmail.com](mailto:karim.garcia9812@gmail.com)

Elizabeth Margarita Hernández-López  
[elizabeth.hlopez@academicos.udg.mx](mailto:elizabeth.hlopez@academicos.udg.mx)

University of Guadalajara

## Abstract

This action research aims to discover what the responses from young EFL students to the use of drawing strategies to help with memorization are. The focus is on young learners who are between 9 and 13 years old. There has been some research (Gidoni & Rajuan, 2018; Paquette et al., 2007) developed on the use of creativity and drawing strategies; however, to the best of our knowledge, there has not been an emphasis on how this affects memorization.

On the other hand, the use of memorization strategies has had a focus on adults rather than on kids (Fernandes et al., 2018), and that is why this study aims to fill in that gap of information. In this study, there are four young students who have had problems with memorization and it is their opinion on the new strategies implemented in class that will be taken in consideration. The data were collected through the use of journaling from both the participants and the researcher. Findings revealed that young students generally have a good response towards drawing activities and strategies, which is in alignment with literature in the field (Gidoni & Rajuan, 2018).

**Keywords:** Drawing strategy, EFL classroom, young learners, creativity, memorization.

## Resumen

*Esta investigación-acción tiene como objetivo descubrir cuáles son las respuestas de estudiantes niños-adolescen-*

*tes de inglés como lengua extranjera respecto al uso de estrategias de dibujo para ayudar con la memorización. El estudio se centra en estudiantes de entre 9 y 13 años de edad. Se reconoce que se han desarrollado algunas investigaciones (Gidoni & Rajuan, 2018; Paquette et al., 2007) sobre el uso de la creatividad y las estrategias de dibujo; sin embargo, desde nuestro entender, no se ha hecho hincapié en cómo esto afecta la memorización. Por otro lado, el uso de estrategias de memorización ha tenido un enfoque en adultos más que en niños (Fernandes et al., 2018), y es por eso que este estudio pretende llenar ese vacío de información. En este estudio hay cuatro estudiantes que han tenido problemas de memorización y se tiene en cuenta su opinión sobre nuevas estrategias implementadas en clase. Los datos se recopilaron mediante el uso de diarios tanto de los participantes como del investigador. Los hallazgos revelaron que los estudiantes generalmente tienen una buena respuesta hacia las actividades y estrategias de dibujo, lo cual está alineado con la literatura en el campo (Gidoni & Rajuan, 2018).*

**Palabras Clave:** Estrategias de dibujo, Clase de inglés como lengua extranjera (EFL), estudiantes niños, creatividad, memorización.

## Introduction

The use of creativity in the English language classroom has become more present in recent years due to the increase of new technologies (Hana & Hacène, 2017). There has been research that talks about the importance of the inclusion of creativity in the English language teaching but there is still a need for a clear definition of creativity in this context. Xerri and Vassallo propose a definition that states: “creativity is a democratic phenomenon that all teachers and learners may embrace both as individuals and collaboratively because its strength lies

RECIBIDO EL 15 DE MARZO, 2023 - ACEPTADO EL 10 DE MAYO, 2023.

in the interaction of the qualities these possess. However, fostering learners' creativity in the classroom is well-nigh impossible if one does not identify oneself as a creative practitioner" (Xerri & Vassallo, 2016, p.2).

One way that creativity can be implemented in the classroom is by using drawings as a tool to improve students' memory. There has been research that questions the usage of this technique and how it can improve motivation in learners, research that has been conducted by researchers such as Guidoni & Rajuan (2018) and Paquette (2007) to name a few. Nonetheless, there is not much research that focuses on the impact that drawings have in the memory of English Language learners.

The purpose of this research paper is to fill in the gap of information on the ways that applying drawing strategies into the English class with young learners can help to increase memory. Using convenience sampling four young students (ages from 9 to 13 years old) in private lessons were observed. As such, this research focuses on the students' response to the inclusion of a drawing strategy into class, and their perception of memorization improvement regarding the strategy. The results do not focus on the amount of information they are able to retain thanks to the strategy, but rather on their perception of change and their general feeling to the activities implemented.

## Literature review

### Memorization and English learning

There has been plenty of research on how memorization and language learning interject. For this research, the focus is on the use of specific strategies to improve student's memory. Some researchers, such as Gorman (2012) explored whether there was a relation between phonological awareness and learners' retainment of vocabulary or not; findings indicated there was indeed a connection. Another aspect also researched is the use of Working Memory in language learning. This term is defined by Baddeley (1992) stating that the term working memory refers to the brain system (or systems) that deals with the storage and management of information that is necessary for the cognitive task of language comprehension, learning and reasoning. These processes are heavily present in the language learning experience hence the importance to highlight this term. Moreover, working memory can be divided into subcomponents: The central executive, which is an important system for needed activities and skills, such as in chess playing and is also susceptible to the effects of the Alzheimer's disease. The visuospatial sketch pad, which manages and controls visual imagery and the phonological loop, this

subcomponent is relevant in the process of language acquisition both in the native language and in a second language.

The term Working Memory is important in the aspect of language teaching and memory, since students need it to work and comprehend what is said in the English language classroom. For instance, one of the two slave systems refers to the visuospatial sketch pad that matters in the process of visual images. In this case, we can see that there is a system that manages how we process images and how our brain stores them, and at the same time, that same process manages the storage of the acquisition of a language. This discovery can allow us to postulate that there is a connection between the use of images and the memorization in the language learning area. Based on this, this research can proceed to observe the application of different techniques using imagery (drawings) and how young students respond to it regarding their own retention of language information.

Other techniques have been used to enhance students' memory and they have proven to work. An example of some of these techniques are provided by Ullman and Lovelett (2016) with their following list of techniques:

- Spaced repetition. "...spaced (vs. massed) learning of items consistently shows benefits, regardless of retention interval, and learning benefits increase with increased time lags between learning presentations" (Cepeda et al., 2006, p. 371).
- Retrieval practice. It's the action of testing a student's recently gained knowledge without studying it previously to the test. The results for this technique showed that by doing this type of test, students show more long-term retention rather than studying during a certain amount of time (Roediger & Butler, 2011).
- Deep encoding. This refers to engaging in depth with semantic meaning when memorizing words ( Craik & Tulving, 1975).
- Gesture-based learning. The use of gestures alongside learning words or phrases (Macedonia, 2014).
- Mnemonic strategies such as the method of loci (Lea, 1975).

All these strategies do not take in practice the use of artistic abilities from students. Nevertheless, there is research that tackles the use of drawings as a method of memory enhancement. The use of drawings helps to solve

the problem of giving students memorization tools that are not eruptive and can help maintain order in class (Fernandes et al., 2018). Using drawings elicits *dual coding*, which is defined as a system where a nonverbal and verbal action is associated to the process of linguistic and imagery information (Clark & Paivio, 1991). Not only drawing requires the association of an image, but it also includes a motoric action into remembering a specific word or phrase (Fernandes et al., 2018).

These findings, if useful, have a heavy inclination to make quantitative observations on memory and its function in learning, in general, as in Gorman's (2012) research where the use of numbering vocabulary learned was used to prove the acquisition of new words while using experimental memorization techniques. It is important, nonetheless, to acknowledge these investigations, such as the ones made by Gorman (2012) and Ullman and Lovelett (2016), to back up the relevance of memorization and the relation it can have with language acquisition. On a similar note, another key concept in this research is that of creativity. Therefore, the following section delves into research related to creativity to explore how it possibly intermingles with memorization and English learning.

### **Creativity in the English language classroom**

It can be argued that the implementation of creativity in the classroom is due to the new policies of education that encourage creative thinking (Shaheen, 2010). For instance, creativity can be "associated with [...] imagination, divergence, intellectuality, lack of conventionality, originality and flexibility" (Hana & Hacène, 2017, p. 355); all of these descriptions can be easily assigned to the nature of young kids. The use of creative strategies is an excellent opportunity to use with children and young learners. There is still a need to find different creative strategies that can be applied to education (Lin, 2011). Hence, the purpose of this research is to apply a drawing strategy in the context of language learning education. This type of research is needed to provide teachers with new techniques. Teachers feel that they do not own the competencies to implement creative methods in their daily teaching even if they agree that it should be a part of a lesson (Hana & Hacène, 2017). This means that using a drawing strategy, not only might help students' memory, but it also implements the creative aspect into a language lesson. Creativity needs to be seen as something achievable for anyone, including teachers. As Kurtz (2015, p.73) claims "...when we think of creativity as an outstanding product or an expressive outcome, we commonly think of great pieces of art, literature, drama or music. This tends

to make us consider creativity as a special, very personal gift, and many of us admire creative people for their talent and their extraordinary achievements". This is something that may be avoided when introducing a creative method into class, since we want our students to freely participate. For methods such as this, there is a need to leave the pressure of perfection or the idea that creating art must be perfect, relevant, or beautiful. Otherwise, all of these ideas may represent an obstacle for the real purpose of such activities, which is using creativity to aid language learning.

There is an advantage of using creativity with kids, since they possess such creativity when trying to implement in their language learning new phrases in the target language in order to express themselves as Kurtz (2015, p.73) recalls in his article: "I remember little Jenny, aged ten, who tried to ask for the rubbish bin in one of my primary EFL classes in Germany a few years ago. 'Herr Kurtz, where is the dirty basket?' she said in a shaky, uncertain voice. This was a pretty clever guess, because she managed to get her message across, stretching her word knowledge to its limits". That is a clear example on how kids use their inherent creativity in a language learning context without the effort of a teacher to implement that aspect into class. That is why there is a need to learn more about the creative methods that can be implemented in teaching English as a foreign language to young learners, since teachers' positive attitude towards the inclusion of creativity is not enough. With words from Hana and Hacène (2017, p.361): "teachers need to realize that creativity is not an optional learning skill but rather one of the main 21st century educational objectives. In this new information era, it is necessary to make the EFL classroom a modern, fresh, dynamic and learner-centered place in which teachers explore new practices that unlock students' creative potential". Accordingly, the creative technique this study embraces to improve students' memory in English learning, is that of drawing.

### **Drawings and language learning**

Drawing is a helpful tool when talking about teaching children since it comes as a more natural form of learning to them (Gidoni & Rajuan, 2018). Drawing is already part of their ways in which they learn new information and how they explain themselves to others in a graphic way. It is important to guide students in the way that drawing will be implemented in class and that its purpose is not to create beautiful art, but to make a drawing related to class (Hana & Hacène, 2017).

It is important to notice all the purposes that drawing can have that help children in different ways. Adoniou

(2013) points out that if we have an interactionist perspective in drawing that acknowledges the influence of social and cultural context on drawing in which the children find themselves, then we can come to know that drawing serves different purposes and according to the drives the children's drawings will be different (p. 262). Thus, we need to clarify the purpose of the drawing to young students, so they achieve the task appropriately. It is the teacher's responsibility to implement a purpose for any drawing, in this way young learners will accommodate to what we need from their performance in the creative activity. Some of the purposes of drawings in an educational context are to prove a comprehension of something recently learned, and so, students are encouraged to make drawings that can explain something rather than to create something worth admiring or aesthetically pleasing (Gidoni & Rajuan, 2018).

Drawings are known to function as a tool to promote emotional health; students gain a time for relaxation and find the confidence to draw about their emotions helping them reduce anxiety, all of this while still accomplishing an English language learning activity (Rajuan & Gidoni, 2014).

The use of drawing in class has been researched to see how it impacts student motivation (Paquette et al., 2007), how it can be used as a pre-writing tool (Adoniou, 2013), and as a comprehension tool for content classes (Gidoni & Rajuan, 2018). Drawings are also used as an assessment tool to test students' reading comprehension (Azizmohammadi, 2013). There is still a lack of information on how students feel that drawing strategies impact their memorization, even though some specific strategies such as Talking Drawings have been confirmed to help with vocabulary memorization (Paquette et al., 2007). This strategy consists in presenting learners a new topic and asking them to draw what they think of it, later they will explain with their words their drawings. After that, the content of the class is presented through reading or listening. Then, students have the opportunity to re-draw now with the knowledge gained previously (Paquette et al., 2007). This is a strategy that is mostly used in content classes, but can be easily applied to a vocabulary class with a specific context. In addition, it has been observed that the use of drawings in the English as a Foreign Language can improve students' concentration, in consequence the students express the use of the strategy as a way to recall vocabulary as stated in Rajuan and Gidoni's (2014, p.13) words: "Pupils referred to drawing as a vehicle of recalling vocabulary and information: 'By drawing words, I repeat them and, in this way, they stay in my memory' and 'when I draw, I

understand the words I did not understand earlier because it demonstrates the words for me.' Another pupil explained that 'I remember words from stories, but drawings are more helpful for remembering words—it's like giving me symbols to remember them by, and in this way, they get into my memory'".

Drawings in general are well accepted with young students, they express how they like to draw especially in an English as a foreign language class and they felt that the drawing actually improved their learning experience (Gidoni & Rajuan, 2018). Regarding memory Gidoni and Rajuan (2018) also report that drawing had an impact on long term memory.

Though there is rich information on how drawings can be useful, there is still a need for more information on the negative aspects that might come from the use of these strategies and there needs to be more research to find out if the use of this strategy can help weaker students rather than strong students (Gidoni & Rajuan, 2018). There is also no focused information on the use of drawings to improve memory and what the students' response is to the implementation of such strategies and/or activities.

### Research question

Having the opportunity to work closely with young students in the English language learning environment, the difficulties of remembering what was seen in class came to attention. Since the use of creativity is something believed to be applicable to learning, it was wondered how it could be used that in class to help the learners. It was also wondered how students would take these new techniques and if the changes observed by the teacher may align to those changes noticed by the students themselves.

That is why the research question that drove this paper is: What is the student's response to the inclusion of drawing strategies to help them with memorization?

### Methodology

The setting where the research was conducted was a private class of 2 hours given weekly on Saturdays. There were 4 participants, two of them were 10 years old and the others were 13 years old. These kids had presented trouble coming back to their lesson and remembering what was seen last week. The teacher had tried giving homework as a way to practice, but this was unsuccessful for them. Seeing that the students loved being creative, the use of a drawing strategy seemed adequate. In order to analyze how these strategies would be taken from the participants, action research was implemented as the purpose of the study is to

change an identified need (Bell, 2010). To analyze the data a thematic analysis was implemented, since the information obtained was mostly writings of the participants' opinions. All of this procedure followed the requirements of a standard qualitative method. Consent was asked to the parents throughout a participant information sheet where the procedure was thoroughly explained. At the same time, the participants' names have been modified to protect their confidentiality.

The procedure to collect data was conducted during 4 classes, following the similar flow of the lesson. During the first hour of class participants had their usual class, then in the second hour the drawing strategy was implemented. Participants would receive instructions and draw something related to the topic of the class and then present it to the class.

The tools to collect data were mainly journaling from both the teacher and the participants. At the beginning of the class, participants were asked to write about what they remembered from the past class. Then, at the end of the lesson participants were asked to write about their feelings and opinions about the class and the drawing strategy. These texts were collected then by the teacher for later analysis. Alongside this, the teacher kept a personal journal where they would record the general reaction of the students towards the implementation of the strategy. The use of both journaling from students and the teacher was used to triangulate (Bell, 2010) the information.

The first idea to collect data was to give participants short questionnaires at the end of each class, but this might have affected the responses and opinions from the participants. The questions were too direct, asking specifically about the relation between drawing and memory and their general opinion of it. Participants needed to answer about their likes and about what they remember on their own, to see if their opinion aligned in a way that the research question could be answered.

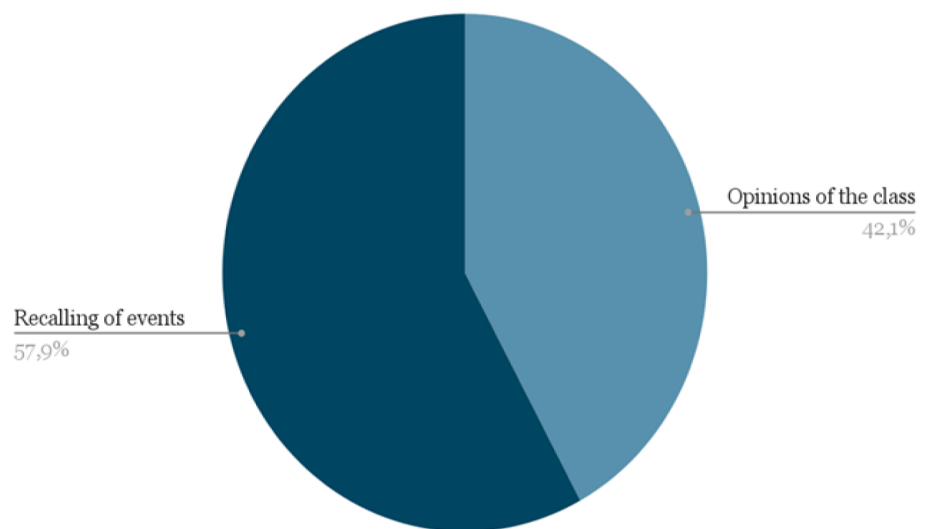
While collecting data and revising participants' journaling one of the disadvantages of journaling came afloat. Participants' writing tended to drift away from the focus of the research, that is the drawings and the better memorization that came out of it, and briefly men-

tioned it. There was a high chance of not getting enough data to analyze. To help with this issue, another tool was implemented. At the end of the fourth class, the last day of collection of data, participants answered a short questionnaire. This time the researcher was able to get direct responses from the participants that were closely related to the research question. We got direct opinions from the participants about the use of drawing strategies and if they saw a relationship between these and their memorization.

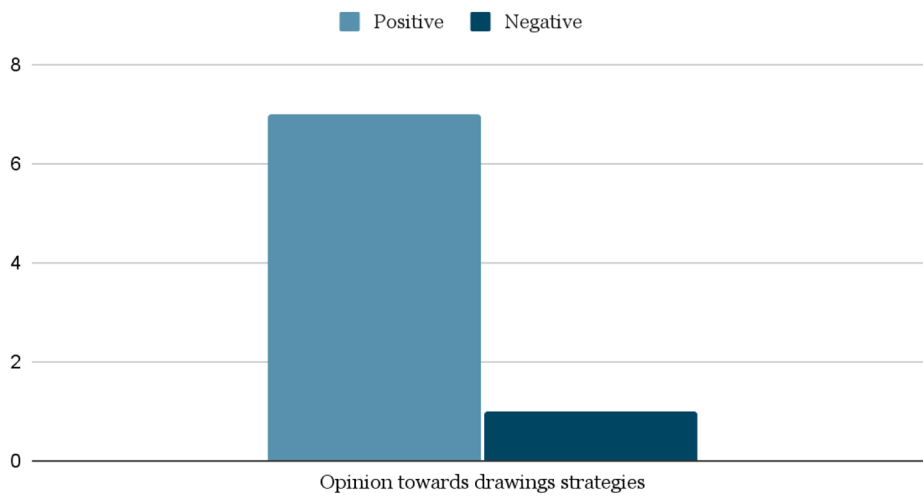
### Findings

As indicated before a thematic analysis was implemented to analyze the data collected. The journals gathered from students were divided into two groups because of the nature of the instruction given: one type of journaling asked participants to recall past classes and events; the other type of journaling asked to express a general opinion of the class and the activities seen (Graph 1). After analyzing all of the journals 3 different themes were found and divided into these: first, the likeness and attitude towards the drawing strategies; second: the expression of good recalling of past activities and events in the lesson; and third: the expression of a connection between the drawings and memory. The teachers' journal entries were used as a way to compare information described in the participants' writing and evaluate and align participants' recall of events and general attitude.

**Graph 1.** Recall of events and general opinion.





**Graph 2.** Attitude towards drawing strategy.

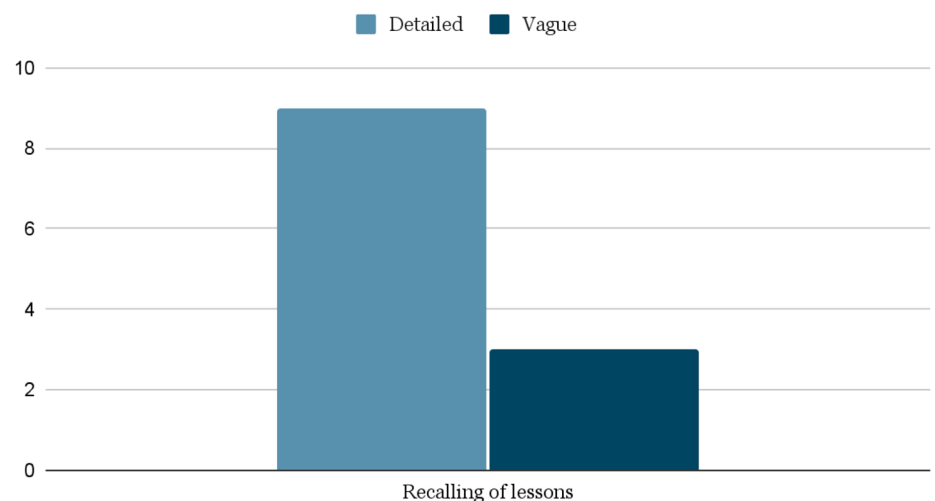
There was a total of 19 texts written by the participants, this number due to some absences on behalf of the participants. 8 out those 19 texts referred to the opinions towards the class and the drawing strategy. The other 11 texts were related to what they recall from past classes (See graph 1). The first theme comes specifically from the 8 texts where participants expressed their likes and dislikes of the class and activities. The other two themes are related to what was written in the recalling of past classes.

The texts classified on the theme of likeness of the activity had to directly express an opinion towards the use of the drawing strategy in class (See graph 2). 7 out of 8 contained a direct expression of enjoyment of drawing, such expressions as: “I liked to draw” (Lesly, 10 years old), “I liked the class because we drew” (Cathy, 10 years old), “I had a lot of fun and it was cool to play and to draw” (Nina, 13 years old). The one response left was a negative response to the activity, it said “I felt dumb because I do not know how to draw” (Joseph, 13 years old”. That type of reaction only occurred once, since the teacher reaffirmed that their drawing abilities were not part of the activity and was not part of their assessment.

In order for the text to be classified into the theme of expressing good recalling of activities and events in the lesson, the text had to explicitly mention a detailed description of all of the activities for the overall

flow of the class. If the text had vague descriptions, it was not considered to be part of this theme. 9 out of the 11 texts had very clear descriptions and detailed information about the events that happened in the class therefore these were included on the theme (See graph 3). The other three texts had few words and really ambiguous descriptions of the activities. This is still not enough to tell if there’s a relation between memorization and the use of drawing strategies since this memorization of these topics could be attributed to other factors.

The third theme is the one that relates the most to the research questions. Under this theme, the extracts where the students reported what they remembered from class in great detail, were grouped. Likewise, it was checked if there was any specific mention of the drawing activity as part of something that they remember the most. 6 out of 9 texts explicitly mentioned the drawing stage in more detail, such as in “We practiced prepositions and then we drew what we heard from the audio...” (Nina, 13 years old). Here the participant made a connection between the main topic of the class and directly mentions the drawing activity and what consisted of. Another instance of this can be seen in this quote from Lesly: “I remember we were talking about movies and we had to draw something about the last movie we saw”. Here she remembered the activity, the topic and the instructions while relating it all to the drawing activity.

**Graph 3.** Recollection of lessons.

With Cathy happened something similar: "...the animals we remembered we drew them; I remembered the animals". There she explicitly stated how well she remembered the topic, which was animals, right after mentioning the drawing activity implemented in class.

The questionnaire gathered similar data. The first question regarding the general opinion towards drawing in class, 3 out of the 4 participants emphatically answered with a positive reaction. The other was quite unsure and expressed certain nervousness towards these activities. The second question was about the use of these drawing strategies to help with the language. Here two of the participants answered positively but the others were unsure on how these activities really affected them. The third question was more focused towards the research question and asked participants about their opinion on how these activities helped their memorization. Here the majority, 3 out of 4, said that there was indeed an upgrade to their memorization thanks to the drawing activities. Only one participant was again unsure on how these two were related in their opinion. The last question was aimed to get different opinions on other ways that these strategies affected them. All four participants answered that these activities seemed like a great opportunity to practice their drawing skills.

## Discussion

This study shows and supports the idea that young students generally have a good response towards drawing activities and strategies. This is in alignment with what Gidoni and Rajuan (2018) states in their research believing that young students enjoy these activities because they are still young. In this study, the participants presented a positive attitude towards drawing in class.

The main focus of this study was to gather the opinion of young students about the use of drawing strategies and if they believe these help their memorization in English as a foreign language class. To this, students did express a relationship between these two. They felt they could practice the language while creating something. This can be supported with Feldhusen's work (2002), where he stipulates that having creative tasks for children help them stay focused on such tasks. Children concentrate on the topic of the class when they know they will be doing a drawing afterwards (Guidoni & Rajuan, 2018).

Another way in which drawing affects memorization is that it increases students' aptitude to learning topics. As Schmalz (2012) discovered in her research where she saw an increment of students' learning attitude to science topics after implementing drawings into the lesson. Draw-

ing then, makes the topics seen in class be more appealing and therefore easier to remember. Some other studies (Ainsworth et al., 2016; Zhang & Linn 2013) have compared the use of drawing to enhance the learning experience and how the results might not be as different to other types of activities. In research that compared using written techniques versus drawing techniques, Wammes et al. (2016) revealed that drawing helped memorization better thanks to its combination of visual, semantic and motor aspects. Still there must be more comparative research with other memory strategies. Nevertheless, this action research tried to tackle a specific issue and demonstrated to be an adequate solution for the specific context; this study deals specifically with children and learning languages instead of adults and science topics.

There could be another explanation to the improvement of the memory in the lesson due to the nature of the collection of the data. This required students to write at the beginning of the lesson and at the end, describing the class and what they liked as well as what they remembered from the past class. Research has been done on how handwriting affects memory and vocabulary recall (Mangen et al., 2015). Even though this is an aspect worth exploring, the majority of participants of this research did explicitly express their perception of using drawings and the memorization of the language topics. Participants were able to give a more direct answer about their opinion on how the use of drawing helped them thanks to the self-reflection given through journaling (Dimitroff et al., 2017)

The results from this study only demonstrate a need for further research on this topic for different contexts. Having a wider number of participants around the same age studying English as a foreign language might provide a more in depth understanding of the opinions of children towards their understanding of language learning and its connection with drawing strategies.

## Conclusions

There was a clear gap of information regarding the use of drawing strategies in the context of language learning and young students. There was information regarding the use of these strategies and science (Ainsworth et al. 2015; Mangen et al., 2015; Schmalz, 2012). However, this study was able to research the use of drawing strategies and young learners in the context of an English language class.

The literature review revealed important aspects that convey the implementation of such strategies. We have to consider creativity and how infants work with it. We need to understand memory in children and how they

implement their own strategies to remember. There is also a need to comprehend the use of drawings in the mind of a young student as well as how this can be included in EFL classes.

The aim was to discover how students felt towards the use of drawing strategies and if they saw a connection between their better recalling of topics. The results showed that young students do feel an improvement in their memorization skills by implementing drawing activities in their day-to-day class activities. Participants demonstrated an enjoyment of the activities and also expressed that likeness to the drawing activities through their journaling.

Factors that are important to consider that could help us explain the connection of the use of drawings with kids and the memorization of language topics, is the overall enjoyment of the activity that helps students remain focused on the tasks (Feldhusen, 2002). We can argue that

because drawing is an activity generally appealing to kids, then the use of it as a learning tool helps students relate the experience with a fun one.

Further research is encouraged, especially about kids and memorization. Using drawing techniques and creativity in class needs to be further explored in the language learning classroom. Bigger participants in different settings might help get a more in-depth opinion of the use of the strategies and the students' response to it. Other aspects that need to be considered are if the use of the strategies can be implemented on the kids' way of learning outside the classroom.

Another aspect that popped out in the study is if the use of journaling and self-reflection affects and overruns other memorization techniques. There could be an exploration of using both journaling and drawing strategies and see students' preference towards these techniques. ■

## References

- Adoniou, M. (2013). Drawing to support writing development in English language learners. *Language and Education*, 27(3), 261-277. doi:10.1080/09500782.2012.704047
- Ainsworth, S., Stieff, M., DeSutter, D., Tyler, R., Prain, V., Panagiotopoulos, D., Wigmore, P., van Joolingen, W., Heijnes, D., Leenaars, F., & Puntambekar, S. (2016, July). *Exploring the value of drawing in learning and assessment*. ISLS Repository. Retrieved May 18, 2022, from <https://repository.isls.org/bitstream/1/377/1/170.pdf>
- Azizmohammadi, F. (2013). Investigating the Effect of Drawing Inferences in EFL Learners Reading Comprehension Ability by Using Recall of Short Stories. *International Journal of Language and Linguistics*, 1(4), 155-159. doi:10.11648/j.ijll.20130104.19
- Baddeley, A. (1992). Working memory. *Science*, 255(5044), 556-559. doi:10.1126/science.1736359
- Cepeda, N. J., Pashler, H., Vul, E., Wixted, J. T., & Rohrer, D. (2006). Distributed practice in verbal recall tasks: A review and quantitative synthesis. *Psychological Bulletin*, 132(3), 354-380. doi:10.1037/0033-2909.132.3.354
- Clark, J. M., & Paivio, A. (1991). Dual coding theory and education. *Educational Psychology Review*, 3(3), 149-210. doi:10.1007/bf01320076
- Craik, F. I., & Tulving, E. (1975). Depth of Processing and the Retention of Words in Episodic Memory. *Journal of Experimental Psychology: General*, 104(3), 268-294.
- Dimitroff, L. J., Sliwoski, L., O'Brien, S., & Nichols, L. W. (2016). Change your life through journaling--the benefits of journaling for registered nurses. *Journal of Nursing Education and Practice*, 7(2), 90-98. <https://doi.org/10.5430/jnep.v7n2p90>
- Feldhusen, J. F. (2002). Creativity: The knowledge base and children. *High Ability Studies*, 13(2), 179-183. <https://doi.org/10.1080/1359813022000048806>
- Fernandes, M. A., Wammes, J. D., & Meade, M. E. (2018). The Surprisingly Powerful Influence of Drawing Memory. *Current Directions in Psychological Science*. doi:10.1177/0963721418755385
- Gidoni, Y., & Rajuan, M. (2018). The use of drawing tasks as a creative strategy for pupils in the English as a Foreign Language (EFL) classroom. *Journal of second Language Teaching and research*, 6(1), 5-19.

- Gorman, B. (2012). Relationships Between Vocabulary Size, Working Memory, and Phonological Awareness in Spanish-Speaking English Language Learners. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 21(2). doi:10.1044/1058-0360(2011/10-0063
- Hana, N., & Hacène, H. (2017). Creativity in the EFL Classroom: Exploring Teachers' Knowledge and Perceptions. *Arab World English Journal*, 8(4), 352-364. doi: <https://doi.org/10.24093/awej/vol8no4.24>
- Kurtz, J. (2015). Fostering and building upon oral creativity in the EFL classroom. *Creativity in the English language classroom*, 73.
- Lea, G. (1975). Chronometric analysis of the Method of Loci. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 1(2), 95-104.
- Lin, Y. (2011). Fostering creativity through Education - A Conceptual Framework of Creative Pedagogy. *Creative Education*, 2, 149-155. doi:10.4236/ce.2011.23021
- Macedonia, M. (2014). Bringing back the body into the mind: Gestures enhance word learning in foreign language. *Frontiers in psychology*, 5(1467), 1-6. doi:10.3389/fpsyg.2014.01467.
- Mangen, A., Anda, L. G., Oxborough, G. H., & Brønnick, K. (2015). Handwriting versus keyboard writing: Effect on word recall. *Journal of Writing Research*, 7(2), 227-247. <https://doi.org/10.17239/jowr-2015.07.02.1>.
- Paquette, K. R., Fello, S. E., & Jalongo, M. R. (2007). The Talking Drawings Strategy: Using Primary Children's illustrations and Oral Language to Improve Comprehension of Expository Text. *Early Childhood Education Journal*, 35(1), 65-73. 10.1007/s10643-007-0184-5.
- Rajuan, M., & Gidoni, Y. (2014). Drawing as a Tool to Promote Emotional Health in the EFL Classroom. *TESOL Journal*, 5(4), 750-766. Retrieved from: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/tesj.168>
- Roediger, H. L., & Butler, A. C. (2011). The critical role of retrieval practice in long-term retention. *Trends in Cognitive Sciences*, 15(1), 20-27. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2010.09.003>.
- Schmalz, H. (1970, January 1). *Drawing based modeling and simulation in Primary School Science Education: The impact on students' attitude towards science and domain specific knowledge*. Drawing based modeling and simulation in primary school science education: the impact on students' attitude towards science and domain specific knowledge. Retrieved May 17, 2022, from <https://essay.utwente.nl/62417/>
- Shaheen, R. (2010). Creativity and Education. *Creative Education*, 1(3), 166-169. doi: 10.4236/ce.2010.13026.
- Ullman, M. T., & Lovelett, J. T. (2016). Implications of the declarative/procedural model for improving second language learning: The role of memory enhancement techniques. *Second Language Research*, 34(1), 39-65. doi:10.1177/0267658316675195
- Wammes, J. D., Meade, M. E., & Fernandes, M. A. (2016). The drawing effect: Evidence for reliable and robust memory benefits in free recall. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 69(9), 1752-1776. <https://doi.org/10.1080/17470218.2015.1094494>
- Xerri, D., & Vassallo, O. (2016). Creativity in ELT: An Introduction. In D. Xerri, O. Vassallo, D. Xerri, & O. Vassallo (Eds.), *Creativity in English Language Teaching* (pp. 01-08). Malta: ELT Council.
- Zhang, Z. H., & Linn, M. C. (2013). Learning from chemical visualizations: Comparing generation and selection. *International Journal of Science Education*, 35(13), 2174-2197. <https://doi.org/10.1080/09500693.2013.792971>

# CREDIBILIDAD DOCENTE Y APRENDIZAJE DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS EN CLASES VIRTUALES DE INGLÉS

Concepción Cristal Rivera-Jiménez  
[concepcioncristalriverajimenez@gmail.com](mailto:concepcioncristalriverajimenez@gmail.com)

Alejandra Platas-García  
[aplatasg@gmail.com](mailto:aplatasg@gmail.com)

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla  
 Facultad de Lenguas

## Resumen

La credibilidad docente en la percepción del estudiantado en cuanto a su competencia (conocimientos), buena voluntad (empatía) y confianza (bondad), repercute en el aprendizaje del alumnado. En el contexto educativo de impartición de clases virtuales debido a la pandemia por COVID-19, la presente investigación tuvo por objetivo analizar las percepciones de estudiantes universitarios sobre su aprendizaje en clases virtuales de inglés en relación con la credibilidad docente. Se realizó un estudio cuantitativo, correlacional y transversal en el que participaron 62 estudiantes de México (46 mujeres y 16 hombres), con una edad promedio de 20 años ( $DE \pm 2.4$ ) que estaban matriculados en un curso de inglés. Se empleó el cuestionario *Source Credibility Measure*. Los resultados de la prueba de Kruskal-Wallis presentaron diferencias estadísticamente significativas entre las dimensiones de la escala ( $k= 16.20$ ,  $n= 62$ ,  $p= .0003$ ), específicamente, entre las dimensiones de buena voluntad y confianza. Los resultados de la prueba de correlación de Spearman presentaron diferencias estadísticamente significativas entre la calificación de los estudiantes y la dimensión de confianza (*Spearman*  $r= 0.3092$ ,  $n= 62$ ,  $p= .0145$ ). Finalmente, se discuten los resultados a partir de la situación social, educativa y de salud que se estaba viviendo por la pandemia.

## Palabras clave

Enseñanza, lengua extranjera, pandemia, competencia docente, estudiante universitario.

## Abstract

*Teacher credibility in undergraduate students' perceptions, respecting of their competence (knowledge), goodwill, (empathy) and trustworthiness (kindness), affect students' learning. In educational context, teaching virtual classes because of the COVID-19 pandemic, this research had as main objective, analyze undergraduate students' perceptions about their English language learning in virtual classes regarding the teacher credibility. The method design corresponds to a quantitative, correlational, and cross-sectional study. The participants were 62 Mexican students (46 women, 16 men) with an average age of 20 years ( $SD \pm 2.4$ ). The participants were enrolled in an English course. In this research was used the questionnaire *Source Credibility Measure*. The test results of Kruskal-Wallis showed significant differences in scales dimensions ( $k= 16.20$ ,  $n= 62$ ,  $p= .0003$ ), specifically, between dimensions of goodwill and trustworthiness. The test outcomes in correlation of Spearman showed significant differences between student's grade and trustworthiness dimension (*Spearman*  $r= 0.3092$ ,  $n= 62$ ,  $p= .0145$ ). Finally, the results are discussed based on social, educative and health conditions due to the pandemic situation.*

## Keywords

*Teaching, foreign language, pandemic, teacher qualification, college student.*

## Introducción

Se sabe que la credibilidad que tiene un docente o una docente en la percepción de sus estudiantes en cuanto a su competencia (conocimientos), buena voluntad (empatía) y confianza (bondad), repercute en el aprendizaje

cognitivo de estos (Froment et al., 2020). Cabe aclarar que, dada la situación de pandemia por el virus del COVID-19 (SARS CoV-2), a partir del año 2020 se implementó un tipo de educación remota: Hodges et al. (2020) explican que surgió una enseñanza remota de emergencia la cual ofrece una alternativa para continuar con la educación en una situación de crisis (en este caso, crisis de salud) y cuyo propósito es proporcionar acceso temporal a la enseñanza y a recursos de aprendizaje, tanto de manera rápida en su instalación como para que esté disponible de manera confiable durante el tiempo que dure la emergencia o crisis. En este contexto, el profesorado impartió clases virtuales en los distintos niveles educativos.

Es oportuno indicar la relación que existe entre la credibilidad de los y las docentes y el empleo de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), ya que, el contexto en que se desarrolló la presente investigación es el de las clases virtuales debido a la pandemia por COVID-19 en que los cursos de las asignaturas universitarias se impartieron de forma remota empleando distintas plataformas educativas. Antes de la situación de pandemia por COVID-19, algunos investigadores indagaron en la relación que existía entre la credibilidad de los y las docentes y el aprendizaje del estudiantado en cursos totalmente en línea o en cursos presenciales en que se empleaban las TIC. Así, Carr et al. (2013) encontraron que la credibilidad del y la docente tiene un efecto positivo en el aprendizaje del estudiantado en el contexto de cursos en línea o virtuales. Por su parte, Finn y Ledbetter (2013) mencionan que el estudiantado percibe como creíbles a los y las docentes que emplean las TIC como herramientas didácticas para sus clases.

Adicionalmente, con respecto al tipo de estudios centrados en el aprendizaje del estudiantado, se puede mencionar que una forma común de medirlo es a partir de las calificaciones o notas que obtienen al finalizar un curso, pues esta, al ser una evaluación sumativa, representa un aspecto medible del aprendizaje, de tal forma que: “la evaluación sumativa resume el aprovechamiento al final del curso con una calificación” (Consejo de Europa, 2002, p. 186).

En este contexto el problema de investigación del presente estudio se centró en la perspectiva del estudiantado sobre su aprendizaje en un curso y cómo esta se podría relacionar con la credibilidad del y la docente. Así, el objetivo fue el siguiente: analizar las percepciones de estudiantes universitarios sobre su aprendizaje en clases virtuales de inglés en relación con la credibilidad del o la docente. Como antecedentes de estudios similares, se pueden citar algunos trabajos, como son los siguientes: (a) la investigación de Pishghadam y Karami (2017) enfocada

en la credibilidad del y la docente en estudiantes de inglés como lengua extranjera (LE), el equipo investigador analizó la credibilidad del profesorado y su actitud atenta hacia el estudiantado y encontró que ambos factores presentaron una correlación significativa; (b) el trabajo de Rezvani y Miri (2021) que tuvo, como uno de sus objetivos, conocer cuáles eran las percepciones de estudiantes universitarios sobre la credibilidad de los y las docentes de inglés como LE, reporta que la dimensión más importante para el estudiantado fue la competencia del y la docente en cuanto a sus conocimientos sobre el idioma.

La presente investigación es relevante porque indaga la relación entre la credibilidad docente y el aprendizaje de inglés como LE en el contexto universitario en situación de educación remota debido a la pandemia por COVID-19. Es importante también el hecho de aportar conocimiento para ayudar al profesorado a comprender lo que aseveran Froment et al. (2020): “los docentes deben ser conscientes de que sus acciones afectan a las percepciones de los alumnos sobre su credibilidad y, por consiguiente, al proceso de enseñanza-aprendizaje” (p. 39), y esto, tanto en clases virtuales como presenciales.

Este artículo está estructurado de la siguiente manera: se presenta a continuación un breve marco teórico que aborda las dimensiones de la credibilidad del y la docente; la situación educativa de las clases virtuales de inglés en una universidad del centro de México; y aspectos relevantes sobre el aprendizaje del inglés como LE. Posteriormente, se describe la metodología empleada en que se optó por un estudio cuantitativo, pues, se midieron numéricamente las dos variables de interés: por un lado, la credibilidad docente a través del instrumento *Source Credibility Measure* de McCroskey y Teven (1999) en su versión al castellano de Froment et al. (2019) “Escala de Credibilidad en Profesores Universitarios”; por otro lado, el aprendizaje de inglés a través de las calificaciones o notas de los y las estudiantes. Después, se indican los resultados que responden al objetivo de investigación y se muestran, también, resultados complementarios. Finalmente, se lleva a cabo la discusión de los resultados y se presentan las conclusiones.

## Marco teórico

### Credibilidad docente

Siguiendo el pensamiento aristotélico sobre la argumentación retórica, se pueden distinguir tres medios de actuación persuasiva que son: “el *logos*, el tema tratado y los medios argumentativos de discurso; el *ethos*, el talante y la disposición del agente discursivo; el *pathos*, la actitud y la predisposición receptiva del público” (Vega y Olmos,

2011, p. 63). En otras palabras, para que las personas puedan ser convencidas sobre una cuestión, se requieren tres elementos esenciales, a saber: que exista un tema explicado coherentemente (*logos*), que la persona que transmite el mensaje lo haga de forma convincente (*ethos*), y que la persona que recibe el mensaje tenga disposición de dejarse persuadir (*pathos*).

El interés de la presente investigación se centra únicamente en el medio de actuación persuasiva que es el *ethos* considerado como fuente de la credibilidad (McCroskey y Teven, 1999), ya que, los y las docentes requieren ser convincentes o creíbles para los y las estudiantes cuando los y las persuaden para aprender sus enseñanzas.

Pues bien, la credibilidad del docente y de la docente puede definirse como la percepción que tiene el y la estudiante sobre si el profesor o profesora es creíble o no. Esta se compone de tres dimensiones que, siguiendo a Froment et al. (2020), se explican a continuación: (1) competencia del docente y de la docente que hace referencia a su conocimiento en relación con la asignatura que imparte. Los y las docentes competentes son considerados personas inteligentes, cualificadas, expertas e informadas. (2) Buena voluntad del docente y de la docente que hace referencia a su interés por el bienestar del estudiantado. Los y las docentes que poseen buena voluntad son percibidos como personas comprensibles, empáticas, que tienen en cuenta las preocupaciones del estudiantado y que les importa. (3) Confianza del y de la docente que hace referencia a su fiabilidad y bondad. Los y las docentes que poseen confianza son considerados personas fiables, honestas, buenas y sinceras.

Esta credibilidad la perciben los y las estudiantes en la relación docente-alumno y alumna durante clases y las clases a las que la presente investigación hace alusión se enmarcan en el contexto de enseñanza universitaria de la asignatura curricular de inglés durante la educación remota de emergencia debido a la pandemia por COVID-19 en que se ha empleado la tecnología, es decir, en clases virtuales. De hecho, en mayo de 2020 Abreu informaba: “en respuesta al nuevo coronavirus, muchas universidades de todo el mundo han trasladado su enseñanza al formato en línea” (Abreu, 2020, p. 2).

### **Clases virtuales de inglés durante la pandemia por COVID-19**

Las clases virtuales, a diferencia de las presenciales, rompen con las brechas de tiempo y de espacio, se vinculan a la utilización innovadora de tecnologías de la información y la comunicación, por último, requieren el uso de la red online (Lovón y Cisneros, 2020). Se esperaba ofrecer un

Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA) como un espacio en que el estudiantado se encontrara interconectado bajo la guía del profesorado con el propósito de “transformar la educación tradicional con el apoyo de la tecnología, pero sin perder la calidez de la interacción social, el aspecto crítico y el uso racional de contextos educativos” (Cedeño y Murillo, 2019, p. 140).

El contexto educativo en que se imparten los cursos de la asignatura de inglés corresponde a una universidad pública del centro de México. Estos cursos forman parte de un conjunto de asignaturas curriculares que son comunes para el estudiantado de pregrado (nivel licenciatura) y que en el caso de la materia de inglés forma parte del eje transversal de LE (también existen programas de licenciatura que tienen cursos de la asignatura de francés). Esta asignatura se oferta anualmente durante tres periodos (primavera, verano y otoño) y puede tener duración cuatrimestral o semestral dependiendo del programa académico del estudiantado.

Existen cuatro cursos conforme a los niveles de la asignatura de LE (Inglés I, Inglés II, Inglés III e Inglés IV). Cada curso comprende un total de 76 horas y está diseñado para la impartición de clases de manera presencial; sin embargo, a causa de la contingencia sanitaria debido a la pandemia por COVID-19, desde 2020 se han impartido clases virtuales tanto de manera síncrona como asíncrona en plataformas y recursos para la realización de videollamadas como *Microsoft Teams*, *Zoom*, *Meet*, *Blackboard*, *Google Classroom* o *Moodle*.

Los recursos didácticos que se emplean para todos los niveles comprenden tanto libros como software y plataformas de casas editoras. Cada docente tiene libre cátedra en los cuatro programas de estudios, en el sentido de que elige su forma de enseñanza. En cada curso se consideran distintos contenidos, de tal forma que, en el último (Inglés IV), se espera alcanzar un nivel B1 de acuerdo al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas que se divide, en orden ascendente con relación al nivel de dominio de la LE, en: A1, A2, B1, B2, C1 y C2.

Ahora, Lizabe (2020) reporta algunos efectos y situaciones que se presentaron durante el primer año de educación remota debido a la pandemia por COVID-19 (año 2020) en las clases de lenguas extranjeras como son: la transición de la modalidad presencial a la virtual implicó el desarrollo de habilidades digitales, que en la mayoría de los casos se dio sin previa preparación y con la presencia de factores negativos como la falta de conectividad a Internet, falta de un dispositivo para conectarse a la red como computadora o celular. Además, continúa la autora,

esta transición puso a prueba la capacidad de adaptación de docentes y estudiantes: los y las docentes se encontraron con desafíos que afrontar como el uso eficiente del tiempo, el desarrollo de nuevas técnicas de enseñanza o la elaboración de materiales para entornos virtuales, pues, carecían de experiencias y estrategias previas para planificar clases íntegramente diseñadas para entornos virtuales. Esto último sucedió también a docentes universitarios de otro tipo de asignaturas y en otros contextos (Morales y Nova, 2021).

Por su parte, los y las estudiantes, debido a su edad, se mostraron más relajados que los y las docentes con respecto al uso de las TIC y se adaptaron a ellas con mayor facilidad; sin embargo, carecían de estrategias para el trabajo autónomo y autorregulado y, por ello, tuvieron dificultades para organizarse en las clases virtuales (Lizabe, 2020). Esto sucedió también a estudiantes universitarios de otros contextos (Lovón y Cisneros, 2020).

### Aprendizaje de lenguas extranjeras

Es conveniente mencionar algunos aspectos relevantes sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras. Este es el proceso por el cual “se consigue la capacidad lingüística como resultado de un proceso planeado, sobre todo, mediante el estudio académico en un marco institucional” (Consejo de Europa, 2002, p. 137). En esta investigación se considera que la forma en que aprenden los y las estudiantes una lengua extranjera es la siguiente: “los alumnos que han aprendido las reglas necesarias de la gramática y un vocabulario suficiente podrán comprender y utilizar la lengua en función de su experiencia previa y de su sentido común (...)” (Consejo de Europa, 2002, p. 137). La experiencia previa se explica por los conocimientos en la lengua materna: de hecho, el uso de la lengua materna como estrategia didáctica para el aprendizaje de una lengua extranjera puede tener tanto ventajas (puede ser un punto de partida) como desventajas (puede ocasionar interferencias) (Sánchez et al., 2012).

Asimismo, el profesorado de lenguas extranjeras sabe que los y las estudiantes “requieren un abundante material de entrada (input) de carácter lingüístico, contextualizado e inteligible, así como oportunidades para utilizar la lengua de forma interactiva” (Consejo de Europa, 2002, p. 137); y, específicamente, sobre el uso de las TIC en clases de inglés como LE: se sabe que “constituye un recurso mediador del aprendizaje y motivación para practicar y usar el idioma en situaciones reales, además de ayudar en la mejora de las habilidades lingüísticas de una manera interactiva y colaborativa” (Chacón y Pérez, 2011) y, de hecho, el estudiantado percibe que el uso de las TIC fortalece su aprendizaje (Carranza et al., 2018).

### Metodología

Se llevó a cabo un estudio cuantitativo, correlacional, de corte transversal. El objetivo fue analizar las percepciones de estudiantes universitarios sobre su aprendizaje en clases virtuales de inglés en relación con la credibilidad del y la docente. La variable aprendizaje se midió con la calificación o nota de los y las estudiantes al final del curso de Inglés I; y la variable credibilidad se midió a partir de tres factores del y la docente (que son las dimensiones del instrumento), a saber: competencia, buena voluntad y confianza.

### Participantes

Los y las participantes, seleccionados por conveniencia, fueron 62 estudiantes universitarios pertenecientes a una universidad pública del centro de México (46 mujeres y 16 hombres), con una edad promedio de 20 años (DE  $\pm 2.4$ ). El criterio de inclusión fue: estar inscrito en el curso de inglés de nivel II en una licenciatura, ya que, esto implicaba que los y las estudiantes necesariamente habrían aprobado y asistido a un curso de inglés de nivel 1. Las licenciaturas en que se encontraban inscritos los y las estudiantes eran: Biología (16 participantes), Biotecnología (13 participantes) y Administración Turística (33 participantes).

### Instrumento

Se empleó el cuestionario *Source Credibility Measure* de McCroskey y Teven (1999) en su versión al castellano de Froment et al. (2019) “Escala de Credibilidad en Profesores Universitarios” con adaptaciones en algunas palabras para el contexto mexicano, a saber: en lugar de “poco formado – formado”, se cambió a: “no preparado – preparado”; en lugar de “inteligente – idiota”, se cambió a: “listo – poco listo”; en lugar de “honorable – deshonesto”, se cambió a: “respetable – no respetable”. El cuestionario evalúa, desde la perspectiva del estudiantado, la credibilidad del profesorado a través de 18 enunciados en total con adjetivos opuestos. Son seis pares por cada dimensión del docente: competencia, buena voluntad y confianza. El estudiantado completa una escala que va de los valores 1 a 7, considerando que “cuanto más cerca esté el número del adjetivo, mayor certeza habrá en la evaluación del docente” (Froment et al., 2020, p. 25). Este instrumento es válido y fiable para medir la credibilidad del profesorado universitario (Froment et al., 2019).

El cuestionario que se aplicó en esta investigación contiene tres secciones que se describen a continuación. (1) Datos personales de los y las participantes: sexo, edad, licenciatura y calificación que obtuvieron en el curso de



inglés del nivel anterior (Inglés I). Datos del y la docente del curso de Inglés I: sexo y rango de edad. (2) Escala de Credibilidad en Profesores Universitarios. (3) Preguntas abiertas, de respuesta opcional, a saber: (a) si te parece que el o la docente que te dio la clase de inglés 1 posee alguna característica específica que influyó (positiva o negativamente) en tu aprendizaje del inglés, ¿podrías describir esa característica y detallar la forma como influyó en tu aprendizaje? (b) ¿Quisieras hacer algún comentario sobre las características del o la docente de inglés 1 con respecto a tu aprendizaje específicamente durante las clases en línea debido a la pandemia por el virus de COVID-19?

### Procedimiento

Se invitó al estudiantado a participar de forma voluntaria en la investigación y se indicó el objetivo de esta, a quienes aceptaron la invitación, se envió el enlace para responder a un formulario digital. Se solicitó primero el consentimiento informado de los y las participantes para emplear tanto sus datos personales como sus respuestas en la investigación y se explicó la confidencialidad con que se tratarían sus datos. La aplicación fue en la primera clase del curso virtual de Inglés II para que, de esta forma, los y las participantes recordaran y respondieran sobre el curso de Inglés I que habían concluido hacía pocas semanas, apenas en el periodo académico anterior.

### Técnica de análisis de resultados

Para el análisis de las respuestas en la escala, en que se parte del número 1 hacia el 7, se llevó a cabo primero una recodificación, de tal forma que, los valores más altos fueran para los adjetivos positivos (cf. McCroskey y Teven, 1999). Por ejemplo:

*Original:* Inexperto 1 2 3 4 5 6 7 Experto

*Sin necesidad de recodificación:* Inexperto 1 2 3 4 5 6 7 Experto

*Original:* Informado 1 2 3 4 5 6 7 Desinformado

*Recodificado:* Informado 7 6 5 4 3 2 1 Desinformado

Posteriormente, para comparar los resultados de las dimensiones de la credibilidad del y la docente, se analizó la normalidad de la distribución de los datos mediante la prueba Kolmogórov-Smirnov: como los datos no pasaron esta prueba, se optó por la prueba de Kruskal-Wallis (y post-hoc de Dunn) porque es una alternativa no paramétrica al ANOVA para comparar las medianas obtenidas en tres o más grupos. Para correlacionar el aprendizaje (medido a través de la calificación final) y cada una de las dimensiones de la credibilidad del docente, se analizó la normalidad de la distribu-

ción de los datos mediante la prueba Kolmogórov-Smirnov: como los datos no pasaron esta prueba, se optó por la prueba de correlación de Spearman porque es una prueba no paramétrica que evalúa la asociación entre dos variables. Para estos análisis, se utilizó el software *GraphPad Prism*, 5.01 (San Diego, USA). Con el propósito de obtener información complementaria, las dos preguntas de respuesta abierta (opcionales) se analizaron indicando la frecuencia de los comentarios relacionados con cada una de las dimensiones de la credibilidad del y la docente.

## Resultados

### Características del profesorado

Los y las docentes del curso de Inglés I, de quienes el estudiantado valoró su credibilidad, tiene las siguientes características:

- Sexo: 31 mujeres y 31 hombres.
- Rango de edad: 16 docentes (20 a 29 años), 33 (30 a 39 años) y 13 (40 a 49 años).

Es probable que varios estudiantes hayan tenido al mismo o a la misma docente en la asignatura de Inglés I porque los y las estudiantes forman parte de un grupo en su programa académico (por ejemplo, Biología) y esto hace que, en varios casos, coincidan en las asignaturas que cursan.

### Comparación entre las dimensiones de la credibilidad docente

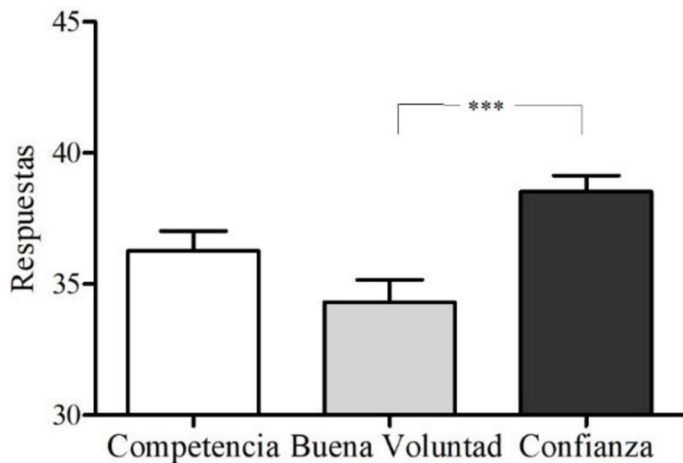
Para comparar los datos de las dimensiones de la credibilidad del y la docente, a saber: competencia, buena voluntad y confianza, se empleó la prueba de Kruskal-Wallis. Los resultados de esta prueba presentaron diferencias estadísticamente significativas entre las dimensiones de la escala de Credibilidad en Profesores Universitarios ( $k = 16.20$ ,  $n = 62$ ,  $p = .0003$ ); empleando la prueba post-hoc de Dunn, se encontró que estas diferencias se presentan, específicamente, entre las dimensiones de buena voluntad y confianza, la diferencia en la suma de rangos fue de:  $-38.20$  ( $n = 62$ ). Estos resultados se pueden apreciar en la figura 1.

### Correlación entre la calificación final (aprendizaje) y las dimensiones de la credibilidad

Para conocer si existía una relación entre el aprendizaje (medido a través de la calificación final) y cada una de las dimensiones de la credibilidad del y la docente, se empleó la prueba de correlación de Spearman. Los resultados de esta prueba presentaron diferencias estadísticamente signi-

ficativas entre la calificación y la dimensión de confianza (*Spearman*  $r = 0.3092$ ,  $n = 62$ ,  $p = .0145$ ) como se aprecia en la gráfica 1.

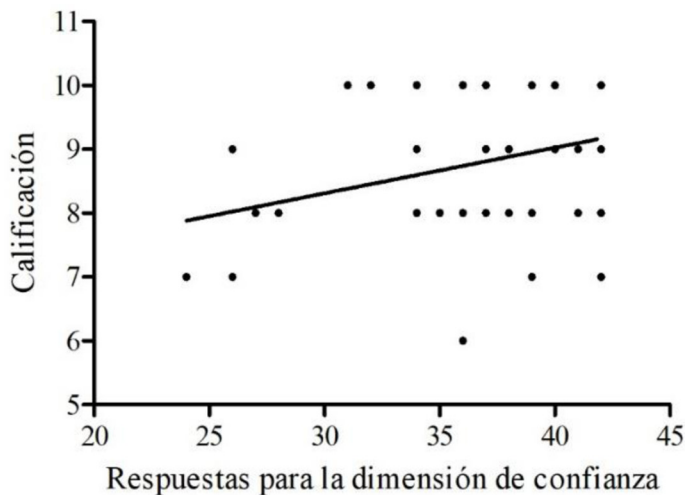
**Figura 1.** Comparación entre los resultados de las dimensiones de la credibilidad docente.



*Nota:* Las barras muestran la media y las líneas, la desviación estándar.

*Fuente:* Elaboración propia.

**Gráfica 1.** Correlación entre la calificación del y la estudiante y confianza del y la docente.



*Fuente:* Elaboración propia.

Sin embargo, los resultados de la prueba de correlación de Spearman no presentaron diferencias estadísticamente significativas entre la calificación y la dimensión

de competencia (*Spearman*  $r = 0.2253$ ,  $n = 62$ ,  $p = .0783$ ), ni entre la calificación y la dimensión de buena voluntad (*Spearman*  $r = 0.1425$ ,  $n = 62$ ,  $p = .2692$ ).

**Resultados complementarios: respuestas a las preguntas abiertas**

Para complementar los resultados anteriores, se presentan a continuación las respuestas de los y las estudiantes a las dos preguntas de respuesta abierta que eran opcionales. La tabla 1 permite conocer la opinión de los mismos participantes en ambas preguntas, en algunos casos, los y las estudiantes no respondieron a una de las dos preguntas y esto se indica con las letras NA (no aplica). Se puede apreciar que casi todos los comentarios son positivos y que los y las estudiantes valoraron la competencia, buena voluntad y confianza de los y las docentes de Inglés I, específicamente, en la situación de clases virtuales debido a la pandemia.

Las respuestas que ofrecen los y las 35 estudiantes en la tabla 1, se pueden agrupar en comentarios relacionados con cada una de las categorías de la credibilidad docente de la siguiente manera:

- Competencia (21 comentarios positivos, 3 negativos).
- Buena voluntad (16 comentarios positivos y 1 negativo).
- Confianza (14 positivos y 1 negativo).

**Discusión**

La dimensión de confianza como parte de la credibilidad del y la docente, desde la apreciación del estudiantado de inglés como LE en el contexto de clases virtuales debido a la pandemia por COVID-19, mostró diferencias significativas. Por un lado, comparada con la dimensión de buena voluntad del y la docente: los y las estudiantes asignaron valores más altos a la confianza. Por otro lado, en relación con el aprendizaje de los y las estudiantes en el curso de Inglés I (medido con los valores de su calificación): se encontró una correlación estadísticamente significativa con la dimensión de confianza del y la docente.

Ahora, que, en la presente investigación, la dimensión de confianza tuviera valores más altos que la dimensión de buena voluntad es un resultado distinto al que reportan Pishghadam y Karami (2017) quienes encontraron en su estudio que la competencia del y la docente cuenta más (para su efectividad) que su buena voluntad o confianza; un resultado similar lo encontraron Rezvani y Miri (2021) en su estudio cualitativo. Pishghadam y Karami (2017) explican que este resultado podría deberse al contexto del sistema educativo en Irán, país en el que realizaron su investiga-

**Tabla 1.** Respuestas abiertas de los y las participantes sobre las características de las y los docentes.

Número de participante y sus características	Característica del o la docente que influyó (positiva o negativamente) en tu aprendizaje del inglés:	Característica del o la docente de Inglés I con respecto a tu aprendizaje durante las clases en línea debido a la Pandemia:
1. Hombre, 19 años.	“Daba la atención necesaria a los compañeros y hacía las clases didácticas”.	NA
2. Hombre, 22 años.	“Positiva, una persona muy amable y atenta, sirvió para dar confianza al participar”.	“Muy buena profesora”.
3. Mujer, 18 años.	“La profesora en el curso utilizó mucho material didáctico como actividades y ejercicios extra en los temas que se vieron no solo de las plataformas del libro”.	“La profesora fue tolerante y paciente en cada sesión, su trato siempre fue amable y agradable”.
4. Mujer, 20 años.	“Era muy buena enseñando, se le entendía muy bien, era clara y atendía nuestras dudas”.	“Supo manejar bien sus clases”.
5. Mujer, 18 años.	“Pues ella era muy comprensiva y la verdad es que se le daba enseñar. Aprendí muy bien con ella”.	“Era muy calmada y hacía que todos participáramos”.
6. Mujer, 19 años.	“El uso de algunos videos gramaticales y ejercicios extra ayudaron a comprender los temas”.	NA
7. Mujer, 20 años.	“Era comprensiva ante cualquier situación imprevista que los alumnos presentaran”.	NA
8. Mujer, 18 años.	NA	“Siempre respondió a mis dudas de manera clara”.
9. Mujer, 20 años.	“Me motivó a desarrollar mi habilidad al hablar el idioma”.	“La verdad me gustó mucho tener clases con mi profesora del curso pasado”.
10. Mujer, 19 años.	“La docente que impartió Inglés I fue muy didáctica y comprensiva”.	NA
11. Mujer, 19 años.	“Es muy abierta y sus clases son muy dinámicas lo que me permitió entender mejor”.	“Que fueron dinámicas”.
12. Hombre, 18 años.	“Es muy didáctica a la hora de dar la clase”.	“La teacher era muy comprensiva, no se enojaba porque nos equivocáramos”.
13. Hombre, 19 años.	“La motivación que daba a los estudiantes”.	“Fue de mucha ayuda para recordar los conceptos que ya sabía con anterioridad”.
14. Hombre, 19 años.	“Mi docente era muy empática, y le interesaba que en verdad avanzáramos en nuestro inglés”.	“Me gustó, que comprendía perfecto la situación por la que pasamos, por lo que alguna vez le pedí entregar unas tareas pasadas que no pude entregar por problemas de salud”.
15. Mujer, 19 años.	NA	“Es una docente muy buena, y muy dedicada”.
16. Mujer, 21 años.	NA	“La profesora hacía que las clases fueran muy dinámicas y eso hacía que te interesara más la clase, además de mandar links para reforzar lo visto en clase”.
17. Mujer, 19 años.	“Comprensivo”.	“Un buen profesor”.
18. Mujer, 18 años.	NA	“Fue un buen maestro”.

19. Mujer, 19 años.	NA	“Era muy accesible”.
20. Hombre, 19 años.	“Su dinamismo para dar la clase”.	“Fue muy bueno y comprensivo”.
21. Mujer, 18 años.	“Empático, influyó en mi aprendizaje porque siempre nos daba respuestas claras, y concretas”.	“Empático, con paciencia y comprensivo”.
22. Hombre, 19 años.	NA	“Fue un profesor muy comprensivo con la situación”.
23. Hombre, 19 años.	“Tiene paciencia”.	NA
24. Mujer, 18 años.	“Que fuera algo joven, y que siempre estuviera buscando la mejor opción para todos, tanto para él como docente y sus alumnos”.	“La verdad es que siento que avanzamos bastante rápido, pero eso fue por el tiempo que se nos dio con él”.
25. Mujer, 19 años.	“Me gustó mucho la forma de ser del profesor, ya que me brindaba confianza y explicaba muy bien los temas, también nos apoyaba mucho y comprendía la dificultad con la materia”.	“Siempre nos mantuvo informados y nos daba las clases siempre que nos correspondía”.
26. Mujer, 18 años.	“La manera de explicar era bastante buena”.	“Me llevo un gran aprendizaje, aunque no es la mejor opción trabajar en línea”.
27. Mujer, 19 años.	“Tiene mucha paciencia al explicar las cosas y me ayudaba a la comprensión”.	NA
28. Mujer, 19 años.	“Interés por aprender”.	“Comprensivo”.
29. Mujer, 19 años.	“Comprensivo y dinámico, influyó en la mejora de mi aprendizaje”.	“Fue muy comprensivo el profesor”.
30. Mujer, 18 años.	“Fue un buen maestro, siempre comprensivo y tratando de hacer que todos participaran y entendieran”.	“Su explicación era buena y dejaba ejercicios para reforzar”.
31. Hombre, 21 años.	“Preparada, porque cada pregunta sobre la materia o algún tema de inglés supo responderla y fundamentarla”.	“Solo un poco más de flexibilidad”.
32. Mujer, 19 años.	“No motivaba a los alumnos a participar en clase”.	“No solo basarse en contestar solo las actividades”.
33. Mujer, 28 años.	“Negativamente creo que sería mejor que las clases de inglés no las tomáramos en español, para que nos acostumbremos a escuchar el inglés”.	NA
34. Hombre, 19 años.	“Fue muy tedioso los procesos”.	“Es muy difícil y más en una materia como lo es inglés debido a mi proceso de aprendizaje”.
35. Mujer, 19 años.	“Enojona”.	NA

ción, ya que, los y las estudiantes de inglés como LE tienen como objetivo aprobar exámenes importantes para su vida académica, por lo que esperan que los y las docentes de inglés tengan la capacidad de transmitir los conocimientos necesarios para que ellos y ellas logren tal objetivo.

Pues bien, de forma análoga a la posible explicación que dan Pishghadam y Karami (2017) al resultado de su investigación sobre la credibilidad del docente, el hecho de que en la presente investigación la dimensión de confianza del y la docente haya sido una variable significativa

para los y las estudiantes de inglés podría deberse también al contexto en que se encontraban los universitarios y las universitarias y lo que esperaban de ese curso, a saber: la situación de clases virtuales debido a la pandemia por COVID-19. Así, probablemente, los y las estudiantes se dejaron persuadir más por las características del y la docente de su sinceridad y bondad con relación a la situación social, educativa y de salud que se estaba viviendo que por sus conocimientos o empatía. Al respecto, Abreu (2020) menciona que en el contexto de la educación en línea que se estaba viviendo en ese año: “la confianza [estaba] llamada a jugar un rol muy importante en [ese] tiempo de coronavirus para facilitar las actividades de respuesta a la crisis” (p. 12). Es oportuno citar aquí los comentarios de una estudiante a las preguntas opcionales de respuesta abierta: “Me gustó mucho la forma de ser del profesor, ya que me brindaba confianza y explicaba muy bien los temas, también nos apoyaba mucho y comprendía la dificultad con la materia” y “siempre nos mantuvo informados y nos daba las clases siempre que nos correspondía” (25. Mujer, 19 años).

Por otra parte, en el presente estudio se encontró que existe una correlación estadísticamente significativa entre el aprendizaje (calificación) de los y las estudiantes y la dimensión de confianza del y la docente; mientras que esto no ocurre con las dimensiones de buena voluntad y competencia. Un resultado similar lo encontraron Yu et al. (2021) empleando también la escala *Source Credibility Measure* de McCroskey y Teven (1999) en estudiantes de pregrado en clases semipresenciales (*blended learning*): sus hallazgos muestran que existe una relación estadísticamente significativa entre las dimensiones de buena voluntad (*caring*) y confianza (*trustworthiness*) y el desempeño académico de los y las estudiantes (medido con un puntaje o calificación); mientras que esto no sucede con la dimensión de competencia. (También, Goddard et al., 2009, reportan una relación positiva entre la confianza y el rendimiento académico, aunque en otro nivel escolar, esto es, en escuelas primarias). Al respecto, Romero (2015) asevera que los y las estudiantes que no confían en sus profesores y profesoras, así como en las escuelas, tienen menos probabilidades de demostrar niveles altos de aprendizaje.

Entonces, que los y las estudiantes perciban la dimensión de confianza como un elemento importante para dejarse persuadir por las enseñanzas de los y las docentes, implica que los y las estudiantes crean en ellos y ellas: con respecto a esto, existe una investigación de Bain (2004) que indaga qué es lo que hacen los y las mejores docentes en

la universidad. El autor reporta, entre otros aspectos, que para que los métodos de enseñanza de los y las docentes funcionaran para ayudar a que los y las estudiantes aprendieran, los y las estudiantes debían confiar en sus maestros y maestras, y esa confianza se convertía en su propia fortaleza (Bain, 2004). Asimismo, Pishghadam et al. (2021) encontraron que, entre las expectativas que tienen los y las estudiantes de un profesor o una profesora de inglés como LE está el que construya una relación de confianza entre él o ella y el o la estudiante, esto con el objetivo de mejorar los resultados académicos del estudiantado.

## Conclusiones

En este trabajo se ofrece evidencia del rol importante que tiene la confianza que transmiten los y las docentes a los y las estudiantes universitarios en el contexto de la enseñanza remota de emergencia en la asignatura de inglés como LE. De esta manera, se aporta conocimiento en la línea de investigación sobre credibilidad del y la docente en los procesos educativos de enseñanza y aprendizaje en LE.

En suma, así como Froment et al. (2020) sugieren que los y las docentes deben tener presente cómo sus acciones influyen en los procesos de enseñanza y aprendizaje en que están inmersos, se puede proponer también a los y las docentes de una lengua extranjera en la universidad que reflexionen en la necesidad de ser confiables para sus estudiantes, pues, ellos y ellas aprecian esta cualidad en los y las docentes, especialmente, en clases virtuales en tiempos de crisis como es el caso de la pandemia por COVID-19.

En consecuencia, es necesario analizar cuáles son los factores que componen la confianza del y la docente, la cuestión es que, como afirman Van Maele et al. (2014): aunque se reconoce que la confianza es fundamental para que funcionen las relaciones sociales (y educativas), esta es algo intangible. A pesar de esto, es posible mencionar algunos de sus componentes como son: habilidad, benevolencia e integridad (Mayer et al., 1995; otros componentes se pueden leer en Romero y Mitchell, 2018, p. 5). Es conveniente, además, conocer la relación que existe entre la confianza del y la docente y el aprendizaje afectivo de los y las estudiantes (Dobrasky y Frymier, 2004).

En trabajos futuros se podrían comparar las dimensiones de la credibilidad del y la docente en relación con los objetivos de aprendizaje del inglés como LE que tienen los y las estudiantes y esto en contextos culturales distintos. Asimismo, se podría replicar la presente investigación ampliando la muestra. ■

## Referencias

- Abreu, J.L. (2020). Tiempos de coronavirus: la educación en línea como respuesta a la crisis. *Daena: International Journal of Good Conscience*, 15(1)1-15.
- Bain, K. (2004). *What the best college teachers do*. Harvard University Press.
- Carr, C.T., Zube, P., Dickens, E., Hayter, C.A., & Barterian, J.A. (2013). Toward a model of sources of influence in online education: Cognitive learning and the effects of Web 2.0. *Communication Education*, 62, 61-85. <https://doi.org/10.1080/03634523.2012.724535>
- Carranza, M.R., Islas, C., & Maciel, M.L. (2018). Percepción de los estudiantes respecto del uso de las TIC y el aprendizaje del idioma inglés. *Apertura*, 10(2), 50-63. <https://doi.org/10.32870/ap.v10n2.1391>
- Cedeño, E., & Murillo, J. (2019). Entornos virtuales de aprendizaje y su rol innovador en el proceso de enseñanza. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales, Rehuso*, 4(1), 138-148. <https://doi.org/10.33936/rehuso.v4i1.2156>
- Chacón, C.T., & Pérez, C.J. (2011). El podcast como innovación en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Pixel-Bit. *Revista de Medios y Educación*, 39, 41-54. <https://recyt.fecyt.es/index.php/pixel/article/view/61449>
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Trad. del Instituto Cervantes. Consejo de Europa, Ministerio de Educación y Grupo Anaya.
- Dobransky, N.D., & Frymier, A.B. (2004). Developing teacher-student relationships through out of class communication. *Communication Quarterly*, 52(3), 211-223. <https://doi.org/10.1080/01463370409370193>
- Finn, A. N., & Ledbetter, A. M. (2013). Teacher Power Mediates the Effects of Technology Policies on Teacher Credibility. *Communication Education*, 62(1), 26-47. <https://doi.org/10.1080/03634523.2012.725132>.
- Froment, F., Bohórquez, M.R., García-González, A.J., & García-Jiménez, E. (2019). Adaptación y validación en español de la Escala de Credibilidad en Profesores Universitarios. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación, RIDEP*, 51(2), 61-76. <https://doi.org/10.21865/RIDEP51.2.05>.
- Froment, F., Bohórquez, M.R., & García-González, A.J. (2020). Credibilidad Docente: una revisión de la literatura. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 32(1), 23-54. <https://dx.doi.org/10.14201/teri.20313>.
- Goddard, R.D., Salloum, S.J., & Berebitsky, D. (2009). Trust as a mediator of the relationships between poverty, racial composition, and academic achievement: evidence from Michigan's Public Elementary Schools. *Educational Administration Quarterly*, 45(2), 292-311. <https://doi.org/10.1177/0013161X08330503>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Lizabe, G. (2020). El efecto COVID-19 en la enseñanza, aprendizaje y evaluación de las LE (Lenguas Extranjeras). En F. Dandrea & G. Lizabe (Eds.) *Internacionalización y gobernanza lingüística en el nivel superior: las lenguas extranjeras en contexto: aportes para su estudio y desarrollo* (pp. 29-66). UniRío editora.
- Lovón, M., & Cisneros, S. (2020). Repercusiones de las clases virtuales en los estudiantes universitarios en el contexto de la cuarentena por COVID-19: El caso de la PUCP. *Propósitos y Representaciones*, 8(SPE3), e588. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8nSPE3.588>
- Mayer, R.C., Davis, J.H., & Schoorman, F.D. (1995). An integrative model of organizational trust. *Academy of Management Review*, 20,709-734. <https://doi.org/10.2307/258792>

- McCroskey, J.C., & Teven, J.J. (1999). Goodwill: A reexamination of the construct and its measurement. *Communication Monographs*, 66(1), 90-103. <https://doi.org/10.1080/03637759909376464>
- Morales, F., & Nova, F. (2021). Percepción de la educación a distancia de emergencia en año de COVID-19 en carreras de Auditoría de universidades chilenas. *Revista de Investigación Aplicada en Ciencias Empresariales*, 10(1). <https://doi.org/10.22370/riace.2021.10.1.2977>.
- Pishghadam, R., & Karami, M. (2017). Probing Language Teachers' Stroking and Credibility in Relation to Their Success in Class. *Alberta Journal of Educational Research*, 63(4), 378-395. <https://doi.org/10.11575/ajer.v63i4.56431>
- Pishghadam R., Derakhshan A., Zhaleh K., & Al-Obaydi, L.H. (2021). Students' willingness to attend EFL classes with respect to teachers' credibility, stroke, and success: a cross-cultural study of Iranian and Iraqi students' perceptions. *Current Psychology*. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-01738-z>
- Rezvani, R., & Miri, P. (2021). The Impact of Gender, Nativeness, and Subject Matter on the English as a Second Language University Students' Perception of Instructor Credibility and Engagement: A Qualitative Study. *Frontiers in psychology*, 12, 702250. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.702250>
- Romero, L.S. (2015). Trust, behavior, and high school outcomes. *Journal of Educational Administration*, 53, 215-236. <https://doi.org/10.1108/JEA-07-2013-0079>
- Romero, L.S., & Mitchell, D.E. (2018). Toward understanding trust: a response to Adams and Miskell. *Educational Administration Quarterly*, 54(1), 152-170. <https://doi.org/10.1177/0013161X17722017>
- Sánchez, L., Pernía, J., Rivas, J., & Villalobos, J. (2012). El uso de la lengua materna en una clase de inglés como lengua extranjera: un estudio de casos. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 67-95.
- Van Maele, D., Van Houtte, M., & Forsyth, P. B. (2014). Introduction: Trust as a matter of equity and excellence in education. En D. Van Maele, P.B. Forsyth y M. Van Houte (Eds.), *The role of trust for learning, teaching, leading, and bridging* (pp. 1-36). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-94-017-8014-8\\_5](https://doi.org/10.1007/978-94-017-8014-8_5)
- Vega, L. & Olmos, P. (Eds.) (2011). *Compendio de lógica, argumentación y retórica*. Trotta.
- Yu, L., Chen, S., & Recker, M. (2021). Structural relationships between self-regulated learning, teachers' credibility, information and communications technology literacy and academic performance in blended learning. *Australasian Journal of Educational Technology*, 37(4), 33-50. <https://doi.org/10.14742/ajet.5783>

# “ES COMO UN SOL”: EXPLORANDO LA MOTIVACIÓN DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS POLACOS APRENDIENDO ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

Luis Javier Pentón Herrera

Akademia Ekonomiczno-Humanistyczna w Warszawie

[luis.penton@gmail.com](mailto:luis.penton@gmail.com)

## Resumen

El idioma español ha alcanzado un constante aumento de popularidad en Polonia en años recientes. Sin embargo, la labor científica-investigativa dentro de este campo se ha mantenido rezagada, lo que ha conllevado a un vacío de conocimiento científico-investigativo sobre la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) dentro del país, especialmente en el contexto universitario. Con el propósito de llenar este vacío, conduje un estudio de caso cualitativo explorando la siguiente pregunta: *¿Qué factores afectan la motivación de los estudiantes universitarios polacos para aprender ELE?*, utilizando El Sistema Motivacional del Yo L2 como marco teórico (Dörnyei, 2005). Tres instrumentos fueron utilizados para recolectar datos: cuestionarios, apuntes en mi diario sobre las conversaciones semanales realizadas en las clases de ELE, y metáforas producidas por los estudiantes. El análisis temático mostró que (1) la percepción del idioma español y la cultura hispanohablante, (2) la relación personal con el idioma español y los hispanohablantes, y (3) las metas personales y profesionales son los factores más relevantes en la decisión de los participantes de aprender ELE. Además, los datos revelaron que había una fuerte relación entre los diferentes tipos de motivaciones y la identidad de los participantes.

**Palabras claves:** Emoción, español como lengua extranjera (ELE), estudiantes polacos universitarios, motivación, temas afectivos.

## Abstract

*The Spanish language has achieved a steady increase in popularity in Poland in recent years. However, research within this field has lagged behind, which has led to a knowledge gap in the teaching of Spanish as a foreign language within the country, especially in the university context. In order to fill this gap, I conducted a qualitative case study exploring the following question: What factors affect the motivation of Polish university students to learn Spanish as a foreign language? using The L2 Self Motivational System as a theoretical framework (Dörnyei, 2005). Three instruments were used to collect data: questionnaires, notes in my diary about the weekly conversations held in ELE classes, and metaphors produced by the students. Thematic analysis showed that (1) the perception of the Spanish language and the Spanish-speaking culture, (2) the personal relationship with the Spanish language and Spanish speakers, and (3) personal and professional goals are the most relevant factors in the decision of participants to learn ELE. In addition, the data revealed that there was a strong relationship between the different types of motivations and the identity of the participants.*

**Key words:** Emotions, Spanish as a foreign language, Polish university students, motivation, affective issues.

## Introducción

De acuerdo con un reciente informe del Instituto Cervantes (2022), el español continúa siendo una de las lenguas más populares del mundo, con alrededor de 24 millones de alumnos actualmente estudiando español como lengua extranjera (ELE). Uno de los países en el cual la popularidad y posibilidades de acceso de la

RECIBIDO EL 10 DE MARZO, 2023 - ACEPTADO EL 12 DE MAYO, 2023.



lengua española van en aumento en años recientes es Polonia (Tudela Capdevila et al., 2017). Sin embargo, datos compartidos por el Ministerio de Educación y Formación Profesional (s.f.) revelan que la enseñanza del ELE en Polonia necesita solidificarse aún más ya que, aunque existen estadísticas confirmando que el mayor número de estudiantes de ELE en Polonia se encuentra en las escuelas de 1º a 12º grado, todavía no existe información clara y fidedigna sobre el estudio del ELE en la enseñanza superior. Asimismo, profesionales dentro del campo de ELE están de acuerdo con que, aunque el español en Polonia continúa desarrollándose vertiginosamente, la labor científica-investigativa dentro de este campo se ha mantenido rezagada (Spychała, 2015).

Con el propósito de llenar este vacío de conocimiento científico-investigativo sobre la enseñanza del ELE en el contexto universitario de Polonia, propongo este estudio de caso cualitativo en el cual investigué los factores que afectan la motivación de estudiantes universitarios polacos aprendiendo español como lengua extranjera. De tal forma, utilicé la siguiente pregunta de investigación como guía: ¿Qué factores afectan la motivación de los estudiantes universitarios polacos para aprender ELE? Este trabajo se sitúa en la coyuntura de las conversaciones académicas sobre las preocupaciones afectivas (p. ej., motivaciones, emociones, bienestar) en la enseñanza y el aprendizaje de idiomas extranjeros, las cuales han estado principalmente dominadas por investigaciones conducidas y publicadas en y sobre el idioma inglés (Duff, 2017). Uno de los propósitos de esta investigación—conducida y escrita en español—es avanzar conversaciones y conocimientos sobre preocupaciones afectivas sobre la enseñanza del español precisamente en el idioma español.

### **Antecedentes y revisión de la literatura: una mirada al ELE en Polonia**

#### **El español en Polonia en las escuelas de 1º a 12º**

Eventos históricos demuestran que el pueblo polaco ha estado en comunicación con el mundo hispanohablante desde finales del siglo XVI, o incluso antes (Murcia Soriano y Aguirre Pla-Giribert, 2021). No obstante, la enseñanza y el aprendizaje del ELE dentro de Polonia no empezó a gozar de popularidad hasta después del año 2000, en donde se registró un total de 7.360 estudiantes de ELE (Murcia Soriano y Aguirre Pla-Giribert, 2021). Desde entonces, el número de estudiantes en las escuelas de 1º a 12º grados que estudian ELE ha incrementado paulatinamente cada año hasta alcanzar un estimado de 130.994 (Instituto Cervantes, 2022) a 213.796 (Biura Radcy ds. Edukacji w Polsce,

2020). Estos números aproximados de estudiantes de 1º a 12º grados de ELE representan la mayoría de los estudiantes de ELE dentro de Polonia (Biura Radcy ds. Edukacji w Polsce, 2020; Siemdaj, 2021), y sitúan al idioma español como la cuarta lengua extranjera no obligatoria más seleccionada por estudiantes polacos a nivel pre-universitario, detrás del inglés, alemán, y el ruso, respectivamente (Murcia Soriano y Aguirre Pla-Giribert, 2021).

A pesar del creciente interés por el estudiantado polaco de 1º a 12º grados por aprender ELE, existen trabas institucionales que afectan la visibilidad y salud de crecimiento del español dentro del país. Por ejemplo, según plantean Murcia Soriano y Aguirre Pla-Giribert (2021), ni la Oficina Central de Estadística Polaca, ni el Anuario Estadístico correspondiente a esa Oficina registran datos sobre el español. Sin embargo, si aparecen datos estadísticos sobre idiomas menos populares como el idioma francés, el cual ha experimentado un declive significativo en Polonia en años recientes y se encuentra en quinto lugar, detrás del español. Otra traba institucional que puede afectar el aprendizaje del idioma español dentro de las escuelas polacas de 1º a 12º grado es los pocos programas de formación y capacitación para maestros de ELE que existen en Polonia. Según Spychała (2015) y Spychała-Wawrzyniak (2017), aunque el desarrollo de los programas de formación docente de ELE está aumentando de forma vertiginosa, todavía existen muy pocos programas de formación y capacitación dentro de Polonia que se enfoquen en la enseñanza del ELE a nivel pre-universitario y, específicamente, a nivel primario.

#### **El español en Polonia en el contexto universitario**

La enseñanza y el aprendizaje del ELE en el contexto universitario están también experimentando un aumento significativo, y alrededor de 15.000 estudiantes están registrados en programas universitarios polacos en donde el español es un idioma electivo o requerido (Instituto Cervantes, 2022). Existen diferentes programas dentro de las universidades que gozan de una popularidad constante entre solicitantes universitarios, incluyendo programas enfocados en estudios ibéricos y/o hispánicos, programas de traducción, y programas de lingüística y literatura hispánicas (Tatoj, 2012). Además de esto, Siemdaj (2021) comenta que, en la actualidad, España se encuentra como el destino más popular para los estudiantes universitarios polacos que participan en los programas de Erasmus+ y, de acuerdo a un reporte publicado por la Comisión Europea (2020), Polonia es el segundo país del cual proviene la mayoría del alumnado participando en el programa Erasmus+ dentro de

España, detrás de Italia. Esta colaboración entre las instituciones educativas polacas y españolas a nivel superior muestra el interés de los polacos por España y su idioma, y también contribuye a un mayor interés a la lengua y cultura hispanohablante dentro del país.

De igual forma, acuerdos bilaterales recientes entre El Ministerio de Educación y Formación Profesional del Gobierno de España, el Instituto Cervantes de Cracovia, La Consejería de Educación de la Embajada de España en Polonia, y el Ministerio de Educación de Polonia están aumentando las oportunidades de capacitación docente de maestros polacos de ELE (p. ej., Gobierno de España, 2022). El notado aumento de los estudios sobre la lengua española a nivel universitarios también se hace evidentes en el número de simposios y asociaciones dentro de Polonia dedicados a los estudios hispánicos (Sawicki, 2018). Un ejemplo de estos simposios es el Foro de Lingüística Hispánica, celebrado anualmente por el Departamento de Estudios Ibéricos de la Universidad de Gdańsk. Conferencias académicas como estas enfocadas en la lingüística hispánica dentro del país están contribuyendo a que la labor educativa y científico-académica en el ámbito de la enseñanza del español dentro de Polonia sigan en aumento. Empero, temas de investigación tales como los factores que afectan la motivación de estudiantes universitarios polacos a aprender ELE—el tema de este estudio de caso cualitativo—aún necesitan mayor atención.

### El estudio de la motivación en el ELE en Polonia

La motivación, o la razón por la cual las personas deciden hacer algo por un tiempo determinado e indefinido, es considerada como uno de los elementos y determinantes más necesarios para el aprendizaje de un nuevo idioma (Paradowski y Wysokińska, 2014). Décadas de investigaciones sobre el efecto que tiene la motivación en el aprendizaje de idiomas han demostrado que la motivación es vital para la participación, persistencia, retención, y éxito en los procesos de aprendizaje y continuidad de uso de un nuevo idioma (Seven, 2020). De igual forma, hemos aprendido que la motivación tiene diferentes dimensiones y aspectos que influyen a los estudiantes a aprender (o no) un nuevo idioma (Dörnyei, 1994), tal como las dimensiones sociales (p. ej., dimensiones relacionadas a la sociedad), los componentes de motivación extrínseca e intrínseca, componentes cognitivos (p. ej., pensamientos), y los componentes desarrollados en contextos y situaciones específicas (p. ej., dinámica de grupos, etc.).

En el contexto de la enseñanza de ELE polaco, el modesto aumento de publicaciones sobre la motivación

dentro del proceso de aprendizaje del español refleja que existe un interés en abordar este tema (Nowakowska, 2020; Nowakowska y Villanueva Roa, 2021). Hallazgos significativos muestran que, en su mayoría, el aprendizaje del ELE dentro de Polonia es un fenómeno que parece estar afectado por elementos intrínsecos tales como las preferencias de los estudiantes al igual que por elementos extrínsecos tal como el reconocimiento del valor que tiene el español como fuente comunicativa alrededor del mundo (Spychała-Wawrzyniak y Sagermann Bustinza, 2016). Sin embargo, hasta la actualidad, esta línea de investigación se ha mantenido muy poco visualizada dentro del contexto nacional polaco. Con esta investigación, me propongo arrojar un poco de luz sobre los factores que afectan la motivación de los estudiantes universitarios polacos para aprender ELE, contribuyendo así principalmente al campo de ELE en el contexto nacional polaco, al igual que al internacional.

### Marco teórico

En esta investigación utilizo El Sistema Motivacional del Yo L2 (segundo idioma; L2 motivational *self-system*, en inglés) propuesto por Dörnyei (2005) como marco teórico. En el 2005, Dörnyei propuso esta teoría fundamentada por estudios previos que arrojaban luz al papel de la motivación en la adquisición de un nuevo idioma. Apoyándose en el trabajo de Markus y Nurius (1986), Dörnyei (2009) propuso las siguientes construcciones: (1) el yo ideal en el L2 (ideal L2 self, en inglés), (2) el yo que debería ser en el L2 (the ought-to L2 self, en inglés), y (3) la experiencia del aprendizaje en el L2 (the L2 learning experience, en inglés). El yo ideal en el L2 se refiere a las ideas y deseos (p. ej., motivaciones intrínsecas) que los estudiantes de idiomas tienen sobre ellos mismos, lo que está cercanamente conectado con la(s) identidad(es) que los estudiantes quieren desarrollar al aprender un nuevo idioma. Este constructo ayuda a entender que si, por ejemplo, un estudiante de idioma siente una fuerte motivación por ser parte de un grupo lingüístico o cultural, esto lo motivará a aprender el idioma y a reducir la discrepancia entre su yo actual y su yo ideal (Dörnyei y Al-Hoorie, 2017).

El segundo constructo, el yo que debería ser en el L2, se refiere a los atributos que una persona cree que debe poseer para cumplir con las expectativas y evitar posibles experiencias negativas en el proceso de aprendizaje de un nuevo idioma (Dörnyei, 2009). Aquí el aprendiz de un nuevo idioma presta atención a las expectativas, obligaciones, responsabilidades, y deberes de las demás personas y trata de cumplir con el deseo de los demás para evitar situacio-

nes no deseadas. Este segundo constructo está relacionado a la motivación extrínseca, y estudios científicos han demostrado su efecto en el aprendizaje de un nuevo idioma (Al-Hoorie, 2018; Pawlak, 2016). Por último, el constructo de la experiencia del aprendizaje en el L2 se define como los motivos y las experiencias relacionadas al entorno de aprendizaje inmediato—por ejemplo, los maestros, círculos sociales, compañeros, la calidad de las clases, y el currículo académico, entre otros (Dörnyei, 2009). Diferente a las dos construcciones anteriores, este último constructo no se relaciona con la motivación intrínseca o extrínseca, sino como las experiencias dentro del entorno de aprendizaje (formal o informal) que afectan la motivación del estudiante.

Algunos investigadores en el área de ELE han utilizado el Sistema Motivacional del Yo L2 como marco teórico para analizar la motivación de los estudiantes. Por ejemplo, explorando el efecto de la estancia de inmersión y los factores que interactúan con la motivación a lo largo del aprendizaje, López Perles (2022) encontró que el Sistema Motivacional probó ser eficaz para la investigación de la motivación de los aprendices de ELE en Alicante, España. A su vez, Pratt, Agnello, y Santos (2009) investigaron los factores que motivan la decisión de los estudiantes de bachillerato a estudiar ELE en Tejas, Estados Unidos, concluyendo que una mezcla de las motivaciones intrínseca, extrínseca, e integrativa (p. ej., interés en integrarse y comunicarse con la comunidad hispanohablante) explican la decisión de los estudiantes de elegir y estudiar ELE. Por último, Lu y colegas (2019), examinando la disposición motivacional de un grupo de estudiantes de inglés y español universitarios en China, descubrieron que, entre otros factores, la posición social de las lenguas extranjeras en la región donde estudian se relaciona estrechamente con las decisiones y motivaciones de aprender esos idiomas.

Motivado por la necesidad de expandir la erudición académica sobre la enseñanza y el aprendizaje del ELE precisamente en español, me apoyo en El Sistema Motivacional del Yo L2 como prisma teórico para explorar los factores que afectan la motivación de los estudiantes universitarios polacos para aprender ELE—un tema y contexto muy pocos estudiados. De tal forma, el yo ideal en el L2 me ayudará a entender el yo idealizado de los estudiantes polacos de ELE, y como esta construcción ideológica los motiva intrínsecamente a aprender español. El constructo del yo que debería ser en el L2 me ayudará a descifrar las expectativas sociales que los participantes piensan que deben cumplir para evitar experiencias o situaciones negativas al aprender ELE y como esto los motiva extrínsecamente. Finalmente, la experiencia del aprendizaje en

el L2 me ayudará a descubrir como las experiencias y los entornos de aprendizaje formales (p. ej., salón de clase) y no formales (p. ej., hablando español con compañeros hispanohablantes) influyen en la motivación de los estudiantes polacos de ELE.

### Diseño metodológico

En el presente estudio de caso cualitativo (Yin, 2017) me propuse investigar los factores que afectan la motivación de estudiantes universitarios polacos que están aprendiendo ELE. La razón por la cual elegí el diseño de estudio de caso cualitativo para esta investigación es porque estaba interesado en explorar profundamente un fenómeno (p. ej., la motivación) en un contexto particular (p. ej., nuestras clases de ELE) a través de varias fuentes de datos tales como los cuestionarios, apuntes en mi diario sobre las conversaciones semanales realizadas en las clases de ELE, y metáforas producidas por los estudiantes (Rashid et al., 2019; Yin, 2017). En esta sección, comparto más detalles sobre el contexto, participantes, instrumentos utilizados para recolectar datos, y el proceso de análisis de datos.

### Contexto y participantes

Esta investigación se realizó en dos secciones de la misma clase de ELE, llamada Expresión Oral, en una universidad de Polonia a lo largo de un semestre escolar (15 semanas). El nivel de competencia de la clase era de C1 de acuerdo al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (CEFR, por sus siglas en inglés), lo que equivaldría a un nivel avanzado en las directrices de competencia del Consejo Americano para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras (ACTFL, por sus siglas en inglés). Las dos secciones de la clase Expresión Oral se enseñaban una vez por semana, y duraban 90 minutos cada una. Yo era el profesor de ambas clases, y durante las 15 semanas de instrucción, nos enfocamos en técnicas de debate y conversación abordando diferentes temas, tales como la tecnología, la salud, y las sociedades globales.

Todos los participantes eran estudiantes de primer año del programa de licenciatura en lingüística aplicada y habían tomado español en sus escuelas primarias (de primero a octavo grado), secundarias (de noveno a duodécimo grado), y/o de forma independiente en institutos de idiomas particulares. De los varios idiomas que se ofrecen en esta licenciatura—como el español, el francés, el italiano, el alemán, el húngaro, el checo, el chino, el japonés, y el inglés—los estudiantes tienen que elegir dos idiomas para estudiar, además del polaco, que es su idioma materno. Los estudiantes deben entrar al primer año con un nivel de C1

en al menos uno de los dos idiomas que eligen ya que la mayoría de las clases de idiomas dentro del programa de lingüística aplicada se ofrecen a este nivel. En las dos secciones de la clase en donde se condujo este estudio, los estudiantes habían seleccionado el español como uno de los dos idiomas requeridos para su licenciatura, y todos habían completado evaluaciones de competencia durante su inscripción al programa de licenciatura demostrando su nivel de competencia de C1.

Antes de empezar el estudio, como profesor-investigador, tuve que completar una serie de pasos para asegurarme de que el estudio fuera aprobado por la institución, tales como preparar una propuesta formal de la investigación y mandársela a la supervisora del programa para evaluación y aprobación. Una vez aprobado, compartí información sobre este estudio con los estudiantes, y los invité a ser parte del mismo asegurándoles de que podían elegir no participar o salirse del estudio en cualquier momento sin ningún tipo de repercusión para ellos. De 32 estudiantes (18 en la primera sección, y 14 en la segunda), un total de 17 (incluyendo las dos secciones) aceptaron ser parte del estudio. En la Tabla 1 comparto más información de cada estudiante. Todos los nombres son seudónimos.

**Tabla 1.** Información de los participantes.

NOMBRE (SEUDÓNIMO)	GÉNERO (AUTOIDENTIFICADO)	TIEMPO ESTUDIANDO ELE
Niebieski	Masculino (M)	5 años
Zielony	Femenino (F)	4 años
Żółty	F	3 años
Pomarańczowy	F	8 años
Czerwony	F	2 años
Ciemny	F	2 años
Indygo	F	4 años
Srebrny	F	3 años
Różowy	M	4 años
Beżowy	F	3 años
Jasny	F	7 años
Złoty	F	4 años
Szary	F	5 años
Biały	F	3 años
Błękitny	F	3 años
Fioletowy	F	6 años
Czarny	M	7 años

### Instrumentos

Empleé tres instrumentos en este estudio para recolectar datos: cuestionarios, apuntes en mi diario sobre las conversaciones semanales realizadas en las clases de ELE, y metáforas producidas por los estudiantes. Estos tres métodos de recolectar datos son apropiados para estudios de caso cualitativo (Yin, 2017), y los elegí porque, desde mi punto de vista, me permiten abordar un tema tan complejo como la motivación de forma poco intimidante para los participantes. Creé los cuestionarios mediante Google (Google Forms) y se los compartí a los participantes al final del semestre. De igual forma, al final del semestre, le pedí a los participantes que completaran una metáfora y me las compartieran por correo electrónico siguiendo las instrucciones siguientes:

Por favor, completa la siguiente metáfora y, después de completar la oración, explica qué significa esta metáfora para ti.

- 1) El idioma español es \_\_\_\_\_.
- 2) Explicación de la metáfora: \_\_\_\_\_.

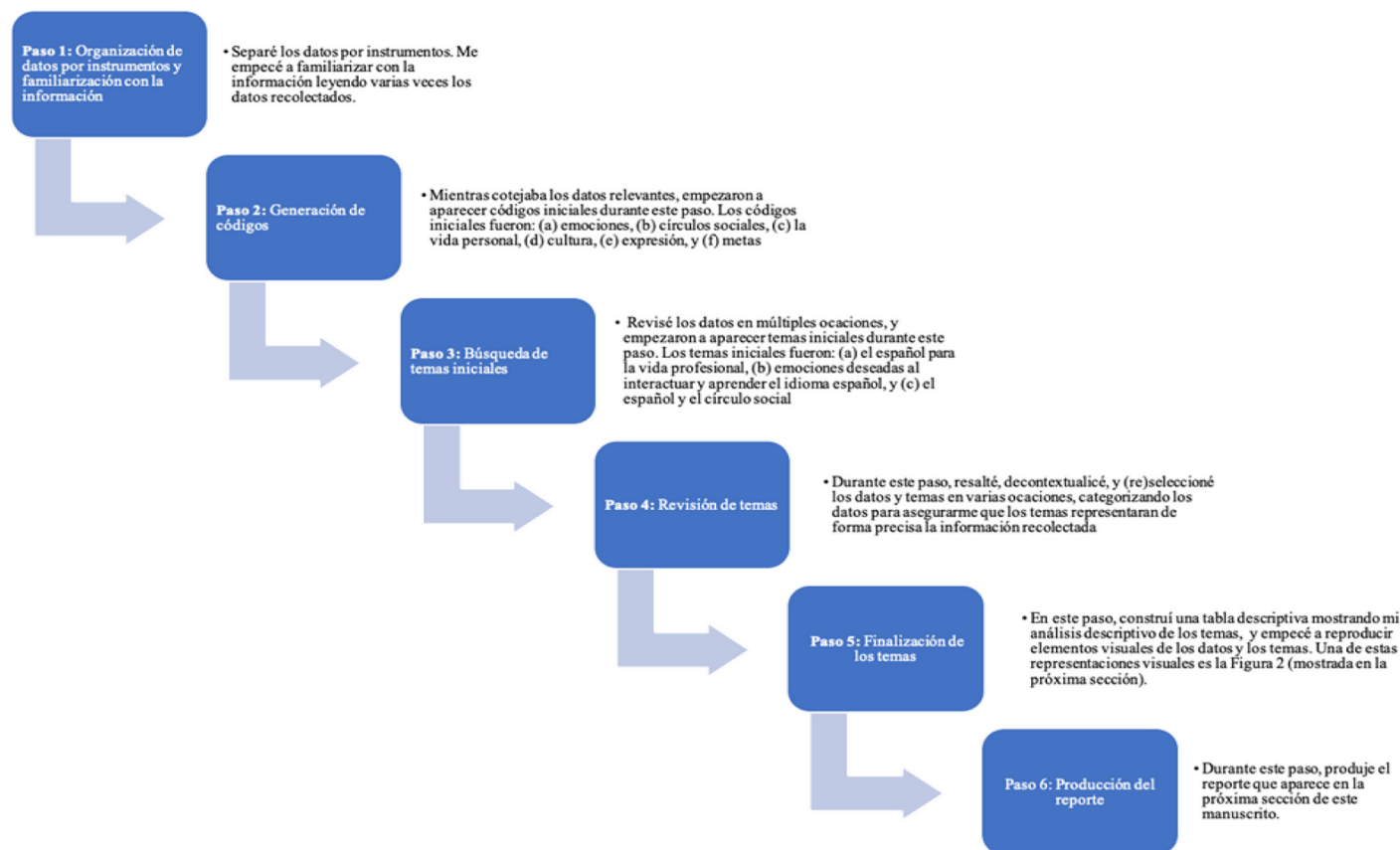
Por último, grabé los datos de las conversaciones que tuvimos en nuestras clases en mi diario de investigador. Al final de cada clase, escribí mis pensamientos, observaciones y frases o mensajes de los participantes en mi diario para mantener datos actualizados de lo acontecido cada semana.

### Análisis de datos

Los datos fueron analizados utilizando análisis temático y siguiendo los seis pasos propuestos por Braun y Clarke (2006). En el primer paso, separé los datos colectados por instrumento, y me familiaricé con toda la información leyendo varias veces los cuestionarios, después las metáforas, y por último mi diario con información pertinente a conversaciones que tuvimos en las clases. Durante el segundo paso, generé códigos iniciales mientras que cotejaba datos relevantes a cada código inicial. Durante este paso, los códigos iniciales evolucionaron orgánicamente según cotejaba los datos. En el tercer paso, revisé en múltiples ocasiones los temas creados durante el segundo paso, y los cotejé con la visión de crear temas iniciales.

Durante el cuarto paso, revisé que los temas y datos seleccionados bajo cada código estuvieran correctos individualmente (códigos individuales), y también de forma general (conjunto completo de datos). Este paso requirió varias rondas de revisiones para asegurarme de que los te-

Figura 1. Análisis de datos temáticos.



mas seleccionados, al igual que sus datos correspondientes, estuvieran representando los resultados claramente. En el quinto paso, finalicé los temas finales bajo cada código después de volver a leer y revisar los datos en múltiples ocasiones. Finalmente, en el sexto paso, produje el reporte de los resultados que aparecerán en la próxima sección de este manuscrito, seleccionando extractos convincentes y detallados que contesten directamente la pregunta de investigación. La Figura 1 muestra más información sobre este proceso de análisis de datos.

## Resultados

En respuesta a la pregunta de investigación ¿Qué factores afectan la motivación de los estudiantes universitarios polacos para aprender ELE?, el análisis mostró que (1) la percepción del idioma español y la cultura hispanohablante, (2) la relación personal con el idioma español y los hispanohablantes, y (3) las metas personales y profesionales son los factores más relevantes en la decisión de los participantes de aprender ELE. En esta sección presento los resultados de estos tres temas.

## La percepción del idioma español y de la cultura hispanohablante

Los datos reflejaron que la mayoría de los participantes (N=16) tenían una percepción muy positiva del idioma español, la cultural hispanohablante y, en especial, de España. De igual forma, los datos revelaron que los participantes miran a la lengua española como un ente exótico y atractivo ya que representa culturas extranjeras, lejanas, y muy distintas a la polaca. Incluso, algunos participantes declararon que sentían una conexión tan personal con el idioma español que, en ocasiones, parecía que estaban describiendo a una persona en vez de a un idioma (p. ej., personificación del idioma español). Por ejemplo, Janny, respondiendo a una de las preguntas del cuestionario mencionó que: “El español me parecí (sic) muy bonito. A mí me gusta escucharlo y me da mucha alegría escuchar canciones y telenovelas.” Igualmente, en la respuesta a su metáfora, Złoty describió al español “... es como un sol” y comentó que “para mi, el sol es (sic) conectado con la alegría. El español me trae una experiencia muy optimista al igual que el sol. Me encanta escucharlo y aprenderlo.”

Durante el análisis de datos era evidente que la mayoría de los participantes asociaban la lengua española con memorias o experiencias que les creaban emociones positivas (N=16). Por ejemplo:

Cuando pienso en el español, me recuerda a alegría, sol, y optimismo. (Szary, cuestionario)

Cuando pienso en el español siento felicidad. Es que hablar español me hace sentir pura felicidad. Gracias al saber este idioma tan bonito, puedo conocer nueva gente, nuevos lugares, y esto para mí significa simplemente vivir y experimentar, conocer, probar cosas en la vida. (Żółty, cuestionario)

Pensar en el idioma español solo me trae buenos recuerdos a mi cabeza y unos (sic) de los mejores momentos de mi vida. Gracias a ese (sic) idioma, pude conocer amigos no solo de España sino de todo el mundo. (Czerwony, cuestionario)

El idioma español es muy bonito y me siento bien aprendiéndolo porque me gusta mucho. El español me gusta más que el ruso o el alemán. No es un idioma obligatorio aquí [en la universidad], puedo escoger otro, pero me siento bien porque lo estoy aprendiendo. (Ciemny, cuestionario)

Durante el análisis de datos también se hizo evidente que los participantes sentían atracción o tenían un gusto personal por la lengua española y lo que este idioma representaba para ellos. Por ejemplo, Srebrny describió al español en su metáfora como

El idioma del baile. A veces pensando en los idiomas que [estoy] aprendiendo pienso en las cosas que me vienen a la mente pensando en los países en los que se usan estas lenguas. Y así para mí el francés es el idioma obviamente de (sic) amor, el italiano de historia, literatura, y comida, y el español de (sic) baile y [la] música.

Por su parte, Różowy comentó que “el sonido del español es muy bonito para mí. El sonido es muy atractivo, incluso me suena como [al] idioma del amor. Simplemente me parece muy lindo” (cuestionario). Otros participantes tuvieron comentarios positivos similares, mencionando que “el español es un idioma muy bonito” (Pomarańczowy, cuestionario), “me gusta muchísimo como suena el español, y sus diferentes acentos” (Brązowy, cuestionario), “el

español es muy melodioso” (Biały, cuestionario), “el idioma español es algo que me hace flotar. Cuando oigo al idioma español me siento que estoy flotando porque me gusta su ritmo y su melodía” (Zielony, metáfora), y “el idioma español me da una emoción positiva. Pienso en su sonido y en hablar español, y me da mucha alegría” (Niebieski, cuestionario). En la Figura 2 muestro las palabras más usadas por los participantes para describir o referirse al idioma español.

**Figura 2.** Palabras más usadas para describir o referirse al idioma español.



### La relación personal con el idioma español

Otro tema sobresaliente en los datos es la relación personal que han entablado los participantes con el idioma español, lo cual ha causado un efecto positivo y motivador en el aprendizaje de esta lengua (N=15). En nuestras conversaciones semanales, hablábamos frecuentemente de la lengua española, del mundo hispanohablante, y de cómo los estudiantes se sentían en el salón de clase. Durante el análisis de los datos recolectados en mi diario, me encontré con un apunte que realicé al principio del semestre. Escribí:

Hoy nuestra conversación nos llevó al tema de la identidad y la expresión en diferentes idiomas. Para mi sorpresa, varios estudiantes expresaron que se sentían que podían expresar mejor sus sentimientos en español que en polaco. Incluso, Indygo compartió que una de las razones por la cual ella ama tanto al idioma español es porque siente que se puede expresar mejor en español que en polaco, y que se siente en mayor plenitud hablando español. Este dato me pareció interesante (apunte en el diario, 4 de noviembre, 2022).

Mensajes similares sobre la relación personal que tenían los estudiantes con el idioma español también se hicieron evidentes en los datos recolectados mediante los cuestionarios y las metáforas. Por ejemplo, Żółty expresó, “me encanta hablar en español, la verdad es que mucho más que mi idioma materno [polaco], aunque todavía lo estoy aprendiendo y es un poco difícil a veces” (cuestionario). Por su parte, Biały declaró que cuando habla el idioma español “me convierto en una persona extrovertida, una persona libre. En polaco me siento limitada porque es fácil cometer errores, pero en español nadie me hace sentir mal por cometer errores” (cuestionario). Por último, Fioletowy describió al español como una máscara porque “cuando hablo español, es como si me pongo esa máscara y pienso de una manera diferente, yo sueño como una persona diferente y me siento diferente. Es algo muy especial para mí” (metáfora).

### La relación personal con los hispanohablantes

El entablar una relación con personas hispanohablantes, en especial con maestros y amigos, fue uno de los resultados más sobresalientes en este tema (N=15). En referencia a la influencia que tienen los maestros de español en la motivación de los participantes a estudiar ELE, Fioletowy compartió que cuando piensa en el idioma español, “pienso en mis primeras clases en una escuela privada. A mí me gustaba mucho mi profesora y la extrañó mucho. Gracias a ella seguí a aprender (sic) español y no me lo (sic) he rendido” (cuestionario). De igual forma, el mensaje de Jasny, compartido en el cuestionario, también refleja con claridad el efecto que su maestro de español tuvo para la trayectoria de su carrera como estudiante de ELE. Jasny comenta:

Cuando pienso en el idioma español, [me] viene a la mente mi profesor anterior de gimnazjum<sup>1</sup> que es de Perú. Se llama Alan [seudónimo] y no hablaba polaco y toda mi clase tenía que comunicarse con él en español. Mi profesor Alan es muy amable y todos los estudiantes tratábamos de aprender español para comunicarnos con él. Esa experiencia ha desarrollado (sic) mi nivel de español y me motivó mucho.

El efecto que los maestros tienen o tuvieron en la motivación de los participantes a aprender ELE fue algo que apareció una y otra vez en nuestras conversaciones

<sup>1</sup> En Polonia, hace algunos años atrás, el gimnazjum era la escuela después de la primaria, y consistía de sexto a noveno grado. En el sistema de educación actual, no existe el gimnazjum, y sólo hay escuela primaria de primero a octavo grado, y escuela secundaria de noveno a duodécimo grado.

dentro de la clase y en los cuestionarios. Por ejemplo, en la actividad de introducción que tuvimos en nuestra primera clase, Czarny compartió que “estoy estudiando español porque tuve una profesora de español en el liceo [secundaria] que me motivó a estudiar español” (apunte en el diario, 7 de octubre, 2022). Después, en el cuestionario, Czarny abordó este mensaje con más profundidad:

En el liceo una profesora de inglés hizo que yo desarrollara un hábito de leer las novelas en idiomas extranjeros. En cambio, en aquella época mi profesora de español me motivó mucho a dedicar más tiempo a su asignatura. Gracias a ambas profesoras, hace unos dos años empecé a leer novelas en español. Buscaba [en] las librerías y bibliotecas, al principio escogía los libros al azar, de vez en cuando me rendía porque algunos libros eran demasiados difíciles, pero [me] iba desarrollando e iba leyendo libros que eran más y más largos y complicados. Leer un libro entero en español siempre me daba mucha satisfacción.

Además de los maestros, los datos demostraron que tener lazos cercanos y experiencias positivas con la comunidad hispanohablante también tiene un papel significativo en la motivación de los participantes. Por ejemplo, en una actividad de grupo que tuvimos en nuestra clase sobre diferentes lugares turísticos alrededor del mundo, Żółty compartió con su grupo que recomienda a Barcelona. “Me encanta Barcelona y siempre recuerdo momentos con mi amiga Joana [seudónimo]. Joana vive en Barcelona y nos conocimos durante el intercambio de estudiantes. Pasamos un tiempo muy amable, alegre, y gracioso. Siempre hablamos por teléfono” (apunte en el diario, 18 de noviembre, 2022). En respuesta al comentario de Żółty, Ciemny, que estaba en el mismo equipo, compartió que hubo un tiempo en la secundaria en el que pensó dejar de estudiar español, pero conoció amigos de España que viven en Polonia, y las diferentes actividades que hacen juntos le ha hecho enamorarse del idioma. “Yo voy todas las semanas a bailar flamenco con mis amigos españoles en una escuela aquí en Varsovia y me encanta. Bailar flamenco con mis amigos de España me ha ayudado a conectarme con el español” (apunte en el diario, 18 de noviembre, 2022).

### Las metas personales y profesionales

El último tema relevante que se manifestó durante el análisis de datos fue el efecto que tienen las metas personales y profesionales para la motivación de los participantes (N=12). Estas respuestas hacen referencia a las oportuni-

dades que les da y les dará aprender el idioma español para comunicarse con personas alrededor del mundo, y vivir, trabajar, y ser parte de culturas hispanoparlantes—especialmente, España. Por ejemplo, Różowy comentó en su cuestionario que “sé que el español me va [a] ayudar mucho en mi carrera profesional porque quiero (sic) trabajar en una empresa en la sección de recursos humanos como un traductor de polaco, español, y portugués.” También, Niebieski comentó que “soy músico y me gustaría cantar algo en español en el futuro porque quiero ser un cantador (sic) y colaborar con músicos hispanohablantes” (cuestionario). A su vez, Beżowy confesó que “saber hablar español es una oportunidad de irme fuera (sic) del país [Polonia] y vivir en España o (sic) otro país hispanohablante” (cuestionario).

La oportunidad que les brinda el español para alcanzar sus metas personales y personales fue un tema que estuvo presente a lo largo de nuestro curso. En nuestras conversaciones semanales, siempre hubo algún comentario que hacía referencia a la razón por la cual los estudiantes estaban aprendiendo el idioma español y la utilidad de este idioma para ellos. Por ejemplo, Jasny, en una actividad que tuvimos en la clase sobre planes profesionales, explicó que ella es karateca profesional de cinta negra y que una de las razones que la motiva a seguir aprendiendo español es “para poder comunicarme con los españoles y personas de países hispanohablantes durante los campeonatos de karate del mundo. Es que hay muchas personas que hablan español” (apunte en el diario, 28 de octubre, 2022). De igual forma, a principios de diciembre, 2022, antes de irnos a nuestras vacaciones de fin de año, estuvimos hablando de los planes navideños, y Brażowy compartió con la clase que se iba a España a pasar el fin de año. “Me voy a España con mi familia para el fin de año. Me encanta España. Mi sueño es mudarme allí y formar parte de esta (sic) cultura” (apunte en el diario, 16 de diciembre, 2022). Cuando le pregunté a Brażowy qué es lo que más le gustaba de España, ella contestó: “me encanta la energía y la forma de vida de las personas, y por supuesto, el español. [Brażowy y la clase se ríen] (apunte en el diario, 16 de diciembre, 2022).

## Discusión

El propósito de este estudio cualitativo de caso fue el explorar los factores que afectan la motivación de los estudiantes universitarios polacos para aprender ELE. Utilizando El Sistema Motivacional del Yo L2 de Dörnyei (2005) como marco teórico, los datos mostraron que, para los participantes, la motivación de estudiar ELE viene principalmente de sus experiencias positivas con el idioma, la cultura, y personas hispanohablantes. El tema más sobresaliente en los

datos—la percepción del idioma español y la cultura hispanohablante—no está directamente conectado a las tres construcciones propuestas en la teoría de Dörnyei (2005), pero sí refleja actitudes de la sociedad polaca actual y la cultura de la nueva generación. En la sociedad polaca se valora muy positivamente el aprendizaje de lenguas extranjeras ya que les abre puertas laborales dentro de la Unión Europea y en otros países alrededor del mundo. Desde esta perspectiva, el multilingüismo es mirado como una cualidad deseada, en especial para la nueva generación, ya que los ayuda a alcanzar sus metas personales y profesionales.

En el caso del español, los datos muestran que, consistentemente con estudios previos en otros contextos, la percepción del idioma (en este caso, la lengua española) dentro de la sociedad parece influir en la percepción y los gustos de los participantes (Hromova, 2019; Lu y colegas, 2019). En años recientes, se ha notado una disminución en el interés por las lenguas extranjeras en los países de habla inglesa como Inglaterra y Estados Unidos, lo cual se les ha atribuido a las actitudes sociales negativas, ya que parece afectar a las actitudes y percepciones específicas de los alumnos (Pentón Herrera, 2019; Taylor y Marsden, 2014). En contraposición, en este estudio los datos muestran que las actitudes positivas hacia el multilingüismo en la sociedad polaca (Cybulska y Borenić, 2014) parecen influir positivamente en el interés de los participantes a aprender ELE, y a la percepción del idioma español y la cultura hispanohablante, en especial España. De tal forma, recomiendo que la comunidad académica continúe explorando los efectos que tienen las actitudes y percepciones sociales sobre la lengua española en la motivación de los estudiantes de ELE alrededor del mundo.

El segundo tema, la relación personal con el idioma español y los hispanohablantes, está estrechamente relacionado al constructo de la experiencia del aprendizaje en el L2 de Dörnyei (2005). Los datos relevan que los maestros y la comunidad hispanohablante juegan un papel vital en la motivación de los participantes a aprender ELE. Específicamente, el entablar relaciones personales con maestros y con personas hispanohablantes que resulten en memorias y experiencias positivas motiva a los estudiantes a continuar aprendiendo ELE. Por ejemplo, Fioletowy reconoció que gracias a la relación personal positiva que desarrolló por su maestra de ELE siguió aprendiendo “español y no me lo (sic) he rendido” (cuestionario). Asimismo, Złoty explicó que asocia a Barcelona con las buenas memorias que ha tenido allá y con su amiga española, Joana, con la cual “siempre hablamos por teléfono” (apunte en el diario, 18 de noviembre, 2022). De esta forma podemos concluir que



las emociones, memorias, y experiencias positivas con el idioma y los hispanohablantes parecen estar directamente conectadas a la motivación de los estudiantes.

Los datos también reflejan que la experiencia del aprendizaje en el L2 tiene un efecto significativo en la motivación de los estudiantes de ELE. De igual forma, es importante clarificar que los datos muestran que, para los participantes, no parece existir una distinción clara entre la experiencia del aprendizaje dentro o fuera de los contextos educativos formales. Para los participantes, las experiencias con los maestros (p. ej., contextos educativos formales) y con las amistades o hispanohablantes (p. ej., contextos sociales) parecen tener el mismo peso emocional, lo cual influye directamente en la motivación de aprender ELE y de comunicarse con la sociedad hispanoparlante. Estos resultados apoyan estudios previos que destacan la importancia del papel de los maestros y las comunidades hispanohablantes, incluyendo círculos sociales y amistades, como agentes motivadores en el aprendizaje de ELE (García de la Santa, 2013; Jantarat, 2020; Nowakowska, 2020).

El tercer y último tema desvelado por el análisis de datos, las metas personales y profesionales, está estrechamente relacionado al constructo del yo ideal en el L2 de Dörnyei (2005). Las respuestas y comentarios durante nuestras clases y en los cuestionarios muestran que los participantes están motivados a aprender el idioma español porque sienten que es un idioma importante que los beneficiará en los ámbitos personales y profesionales presentes y futuros. Algunos participantes confesaron que quieren aprender español para mudarse a países hispanohablantes o para conocer más personas y hablar en español cuando viajen por el mundo, y para otros, aprender español les dará la posibilidad de ejercer la profesión que anhelan. Estos resultados se alinean con un estudio reciente conducido por Nowakowska (2020), quien encontró resultados similares en los alumnos de ELE en la ciudad de Lublin, Polonia. Además, nos recuerda a la línea de investigación de inversión y motivación (Darvin y Norton, 2021), lo cual implica la conclusión de que los participantes se sienten motivados a aprender español porque lo ven como una inversión para su vida personal y profesional. Hago un llamado a que la comunidad académica continúe explorando la conexión entre la motivación y la inversión en el aprendizaje del ELE, y los factores específicos que influyen en esta conexión (p. ej., comunidad, aceptación, etc.) en diferentes contextos.

Un último punto importante que merece ser destacado es que los datos revelaron que había una fuerte relación entre los diferentes tipos de motivaciones y la identidad de los participantes. Aunque el tema de la iden-

idad no es el enfoque principal de este estudio, la realidad es que los datos revelaron que existe una estrecha relación entre la motivación de los participantes a aprender ELE, y su identidad multilingüe. Esta relación entre la motivación a aprender un nuevo idioma y la identidad multilingüe ha sido discutida en la literatura académica, y se ha llegado a la conclusión que el adoptar una identidad multilingüe afecta positivamente a la motivación de los estudiantes de idioma (Duff, 2017; Henry, 2017). En los datos recolectados, era evidente que los participantes no se veían solamente como estudiantes de ELE, sino como estudiantes multilingües que hablaban varios idiomas, entre ellos el español. Esto lo hicieron notar varias veces cuando hablaban de la relación de los idiomas que saben además del español—como el polaco, el francés, el italiano, el inglés, y el portugués—y como representaban cada una de esas partes de sus identidades. De tal forma, considero imperativo y exalto a la comunidad a que siga explorando el efecto que tiene la identidad multilingüe en la motivación a continuar estudiando ELE.

## Conclusión

Este trabajo se propuso explorar los factores que afectan la motivación de estudiantes universitarios polacos aprendiendo ELE. El tema de la motivación en la adquisición de lenguas extranjeras es un tema que ha ganado popularidad en recientes años, y académicos afirman su esencialidad para la enseñanza y aprendizaje de los idiomas (Luo et al., 2022). Los resultados dieron evidencia de que el El Sistema Motivacional del Yo L2 (Dörnyei, 2005) es un marco teórico efectivo para evaluar la motivación de los estudiantes polacos. Sin embargo, los datos mayormente hicieron referencias a las construcciones del yo ideal en el L2 y la experiencia del aprendizaje en el L2. Por su parte, el constructo del yo que debería ser en el L2 no pareció ser relevante para esta población. Estudios futuros deberían explorar los factores por los cuales el constructo del yo que debería ser en el L2 no parece tener mucha importancia para poblaciones similares.

Me gustaría concluir este manuscrito exhortando a la comunidad de ELE a que continúe avanzando el conocimiento académico sobre los factores que afectan la motivación de los estudiantes a aprender ELE en diferentes contextos precisamente en el idioma español. En la actualidad, la mayoría de las publicaciones sobre el tema de la motivación y temas afectivos están publicados y enfocados en el idioma inglés, con algunas excepciones (Luo et al., 2022). Por consecuencia, el campo de ELE se ve obligado a utilizar conceptualizaciones de estudios en y sobre el in-

glés como base para sus investigaciones, lo que puede no hacer plena justicia a la comprensión de la motivación que subyace la realidad del ELE (Dörnyei y Al-Hoorie, 2017). Espero que este artículo anime a la comunidad a continuar avanzando esta línea de investigación en español en este, y otros espacios. ■

## Referencias

- Al-Hoorie, A. H. (2018). The L2 motivational self system: A meta-analysis. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8(4), 721–754. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2018.8.4.2>
- Biura Radcy ds. Edukacji w Polsce. (2020). Świat uczy się języka hiszpańskiego. *Polska*. Biura Radcy ds. Edukacji w Polsce.
- Braun, V., y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Comisión Europea. (2020). Erasmus+ 2020 in numbers. <https://ec.europa.eu/assets/eac/factsheets/factsheet-es-2020-en.html>
- Cybulska, K., y Borenić, V. K. (2014). EFL teacher trainees and European goals of multilingualism and plurilingualism. A survey of attitudes in Poland and Croatia. En A. Otwinowska, y G. de Angelis (Coords.), *Teaching and learning in multilingual contexts: Sociolinguistic and educational perspectives* (pp. 75–97). Multilingual Matters.
- Darvin, R., y Norton, B. (2021). Investment and motivation in language learning: What’s the difference? *Language Teaching*, 56(1), 29–40. <https://doi.org/10.1017/S0261444821000057>
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal*, 78(3), 273–284. <https://doi.org/10.2307/330107>
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner. Individual differences in second language acquisition*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Dörnyei, Z. (2009). The L2 motivational self system. En Z. Dörnyei, y E. Ushioda (Coords.) *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 9–42). Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z., y Al-Hoorie, A. H. (2017). The motivational foundation of learning languages other than global English: Theoretical issues and research directions. *The Modern Language Journal*, 101(3), 455–468. <https://doi.org/10.1111/modl.12408>
- Duff, P. A. (2017). Motivation for learning languages other than English in an English-dominant world. *The Modern Language Journal*, 101(3), 597–607. <https://doi-org.proxygw.wrlc.org/10.1111/modl.12416>
- García de la Santa, C. (2013). La enseñanza de la cultura como factor motivador en la clase de ELE. *Actas del I Congreso Internacional sobre el español y la cultura hispánica del Instituto Cervantes de Tokio*, 175–185. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/tokio\\_2013/18\\_garcia.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/tokio_2013/18_garcia.pdf)
- Gobierno de España. (2022). Program Europrof 2022-2023. Polonia Kurs języka hiszpańskiego dla nauczycieli. <https://www.educacionyfp.gob.es/polonia/dam/jcr:f172666b-bfd0-4dd5-8661-3328495d6d98/informacion-sobre-el-programa-pl-2022-2023.pdf>
- Henry, A. (2017). L2 motivation and multilingual identities. *The Modern Language Journal*, 101(3), 548–565. <https://doi-org.proxygw.wrlc.org/10.1111/modl.12412>
- Hromova, N. (2019). Students’ perceptions and motivation for learning foreign languages. *Advanced Education*, 6(11), 76–83. <https://doi.org/10.20535/2410-8286.159810>
- Instituto Cervantes. (2022). *El español: Una lengua viva. Informe 2022*. Instituto Cervantes.

- Jantarat, K. (2020). Factores que afectan la motivación en el aprendizaje de español por parte de los alumnos de Ba-lac” *Revista de Enseñanza de Español a Sinohablantes*, 20, 12–27.
- López Perles, A. (2022). Impacto de la experiencia en inmersión en la motivación de aprendientes de español como segunda lengua: Un estudio desde la perspectiva del Sistema Motivacional del Yo. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 55(108), 91–116. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342022000100091>
- Lu, X., Zheng, Y., y Ren, W. (2019). Aprendizaje simultáneo del inglés y el español en China: Una investigación basada en la metodología-Q sobre la motivación. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 52(100), 381–406. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342019000200381>
- Luo, C., Bienciento López, C., y Ruiz, J. M. (2022). Motivación de los estudiantes chinos en el aprendizaje del español. *Hispania*, 105(1), 67–89. <https://doi.org/10.1353/hpn.2022.0006>
- Markus, H., y Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41(9), 954–969. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.9.954>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (s.f.). *Polonia. Español como lengua extranjera*. Gobierno de España. <https://www.educacionyfp.gob.es/polonia/estudiar/en-polonia/espanol-lengua-extranjera.html#no-uni2>
- Murcia Soriano, A., y Montserrat Aguirre P-G. (2021). El español en Polonia. *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2021* (pp. 465–475). Instituto Cervantes. [https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario\\_21/el\\_espanol\\_en\\_el\\_mundo\\_anuario\\_instituto\\_cervantes\\_2021.pdf](https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_21/el_espanol_en_el_mundo_anuario_instituto_cervantes_2021.pdf)
- Nowakowska, P. (2020). Investigación longitudinal de la motivación y las actitudes en el aprendizaje de ELE en las UMCS de Lublin. *Lublin Studies in Modern Languages and Literature*, 44(3), 87–99. <https://doi.org/10.17951/lsmll.2020.44.3.87-99>
- Nowakowska, P., y Villanueva Roa, J. de D. (2021). La dramatización como eje vertebrador en el aula ELE de la Universidad de Lublin. *Porta Linguarium*, 35, 43–59. <https://doi.org/10.30827/portalin.v0i35.16860>
- Paradowski, M. B., y Wysokińska, A. (2014). What motivates polyglots. En M. B. Paradowski (Coord.), *Teaching languages off the beaten track* (pp. 127–48). Peter Lang.
- Pawlak, M. (2016). Another look at the L2 motivational self system of Polish students majoring in English: Insights from interview data. *Theory and Practice of Second Language Acquisition*, 2(2), 9–26. <https://www.journals.us.edu.pl/index.php/TAPSLA/article/view/4739>
- Pentón Herrera, L. J. (2019). Explorando el spanglish: Abstrusa tesela del mosaico lingüístico estadounidense. *Hispania*, 102(4), 467–472.
- Pratt, C., Agnello, M. F., y Santos, S. (2009). Factors that motivate high-school students’ decisions to study Spanish. *Hispania*, 91(4), 800–813.
- Rashid, Y., Rashid, A., Warraich, M. A., Sabir, S. S., y Waseem, A. (2019). Case study method: A step-by-step guide for business researchers. *International Journal of Qualitative Methods*, 18, 1–13. <https://doi.org/10.1177/1609406919862424>
- Sawicki, P. (2018). De Cracovia (1985) a Cracovia (2016). Ojeada retrospectiva sobre los simposios hispánicos en Polonia. *Studia Iberystyczne*, 17, 13–34. <https://doi.org/10.12797/SI.17.2018.17.02>
- Seven, M. A. (2020). Motivation in language learning and teaching. *African Educational Research Journal*, 8(2), 62–71. <https://doi.org/10.30918/AERJ.8S2.20.033>
- Siemdaj, M. (2021, febrero 19). Turismo idiomático. Potencial emisor de Polonia. *Webinario: La enseñanza del español en Polonia*. <https://www.youtube.com/watch?v=nXV5SMZtUfE>

- Spychała, M. (2015). Kształcenie nauczycieli języka hiszpańskiego w Polsce i na świecie: wyzwania i potrzeby edukacyjne. *Języki Obce w Szkole*, 4, 82–90. <https://jows.pl/artykuly/ksztalcenie-nauczycieli-jezyka-hiszpanskiego-w-polsce-i-na-swiecie-wyzwania-i-potrzeby-edukacyjne>
- Spychała-Wawrzyniak, M. (2017). Situación laboral y cualificaciones profesionales de los profesores de español como lengua extranjera (ELE) en las escuelas secundarias de Polonia. *Studia Iberystyczne*, 16, 259–281. <https://doi.org/10.12797/SI.16.2017.16.16>
- Spychała-Wawrzyniak, M., y Sagermann Bustinza, L. (2016). La motivación de los alumnos polacos para el aprendizaje del español como lengua extranjera. *Studia Romanica Posnaniensia*, 43(3), 85–102. <https://doi.org/10.14746/strop.2016.433.006>
- Tatoj, C. (2012). Kształcenie tłumaczy języka hiszpańskiego w Polsce. *Rocznik Przekładznawczy*, 7, 169–178. <https://doi.org/10.12775/RP.2012.012>
- Taylor, F., y Marsden, E. J. (2014). Perceptions, attitudes, and choosing to study foreign languages in England: An experimental intervention. *The Modern Language Journal*, 98(4), 902–920. <https://doi-org.proxygw.wrlc.org/10.1111/modl.12146>
- Tudela Capdevila, N., González de Lucas, E., y Balches Arenas, R. S. (2017). Enseñar español en Polonia. En M. del C. Méndez Santos, y Galindo Merino, M. M. (Coords.) *Atlas de ELE: Geolingüística de la enseñanza del español en el mundo* (pp. 241–362). enClave-ELE.
- Yin, R. K. (2017). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). SAGE.

# POSESIÓN ATRIBUTIVA EN LA LENGUA TAWAHKA: UN ENFOQUE TIPOLOGICO-FUNCIONAL

David Ramírez Sorto

Universidad Veracruzana

[davidramirezsorto@yahoo.es](mailto:davidramirezsorto@yahoo.es)

## Resumen

Se presentan los resultados de un estudio tipológico-funcional del sistema de posesión nominal en la lengua tawahka de Honduras. La investigación explora, analiza y describe con detalle las estructuras posesivas prototípicas del tawahka, una lengua chibcha perteneciente a la familia Misumalpa. Además, se propone una clasificación de las estructuras de la lengua en consonancia con la tipología de construcciones posesivas atributivas. Lo anterior muestra el curso metodológico que sigue el trabajo, el cual se realiza bajo un enfoque funcionalista (Givón, 1995; 2001; 2018; Lambrecht, 1994; Mithun, 2015), y se relaciona con los estudios tipológicos realizados sobre los sistemas posesivos en las lenguas naturales (Nichols, 1986; Heine, 1997; Stassen, 2009; Aikhenvald, 2013, Nichols & Bickel, 2005a). Los resultados muestran que el tawahka posee estructuras posesivas atributivas marcadas mediante un sistema de afijos posesivos sensibles al peso silábico, así como a las terminaciones vocálicas y consonánticas.

**Palabras clave:** Tawahka, funcionalismo, tipología, posesión atributiva, peso silábico.

## Abstract

*This article presents the results of a typological-functional study of the nominal possession system in the Tawahka language of Honduras. The research explores, analyzes and describes in detail the prototypical possessive structures of Tawahka, a Chibcha language belonging to the Misumalpa family. In addition, a classification of the structures of the language is proposed according to the typology of attributive possessive constructions. The aforementioned arguments show the methodological process that the work follows, which is carried out under a functionalist approach*

*(Givón, 1995; 2001; 2018; Lambrecht, 1994; Mithun, 2015), and it is also related to the typological studies carried out on possessive systems in natural languages (Nichols, 1986; Heine, 1997; Stassen, 2009; Aikhenvald, 2013, Nichols & Bickel, 2005a). The results show that Tawahka possesses attributive possessive structures marked by a system of possessive affixes sensitive to syllabic weight and vowel and consonant endings as well.*

**Keywords:** Tawahka, functionalism, typology, attributive possession, syllabic weight.

## Introducción

Los sistemas de posesión/propiedad del lenguaje humano han sido uno de los tópicos de interés en los estudios de la lingüística tipológica contemporánea, pues es uno de los conceptos que explica la relación que existe entre un poseedor agente y un poseído paciente en la mayoría de lenguas naturales (Stassen, 2009; Nichols, 2006; Aikhenvald, 2013, etc.).

En tal sentido, este trabajo tiene como propósito hacer una descripción gramatical exhaustiva de las estrategias de codificación de la posesión atributiva, siguiendo la Gramática de marcación de núcleo y dependiente desarrollada por Nichols (1986), Nichols & Bickel (2005a) y Aikhenvald (2013). Así pues, atendiendo esta tipificación, la lengua tawahka se caracteriza por marcar el núcleo (entidad poseída) a nivel atributivo, esto es, para expresar la relación de posesión/propiedad, la lengua tawahka posee recursos morfológicos sensibles al peso silábico y a las terminaciones vocálicas y consonánticas.

La descripción que aquí se presenta es de importancia como una fuente interesante de información, pues como muchos idiomas chibchas, el tawahka es una lengua subrepresentada y subestudiada. Además, permite enmarcar la lengua dentro de la tipología de construcciones posesivas nominales. Asimismo, sirve como una herramienta teórica referencial para futuros trabajos tipológicos y area-

les, campos poco explorados en los lenguajes centroamericanos (Constela Umaña, 1991; Murillo Miranda, 2015).

### Marco teórico Funcionalismo

De acuerdo con Shibatani y Bynon (1995), “El sentido básico del término ‘funcional’ se relaciona con la idea de que la función central de la lengua es comunicar experiencias y pensamientos” (p. 17). En este sentido, la “lingüística funcional” está interesada en entender cómo es que los lenguajes humanos logran esta función, es decir, se busca determinar los tipos estructurales que responden a un dominio funcional. Así pues, “la lingüística funcional estudia una lengua particular con miras a averiguar cómo funciona esa lengua como instrumento de comunicación entre sus hablantes” (Akamatsu, 1992, p. 11).

El enfoque funcional se expresa en la noción de “resolución de problemas”, esto es, cómo las lenguas conceptualizan un dominio cognitivo dado y expresan los conceptos por medios lingüísticos. Así, el dominio de investigación para este paradigma no se define en términos de objetos formales tales como las construcciones gramaticales, sino en términos de dominios cognitivos-conceptuales como la posesión, determinación, aprehensión y referencia (Shibatani & Bynon, 1995, p. 17). El funcionalismo como tal se apoya en los principios de Sapir (1921), quien sostiene que la lengua no es algo instintivo, sino más bien una función cultural que la especie humana adquiere, o sea, el lenguaje permite la comunicación de ideas, por tanto, debe ser tratado en términos de funcionamiento (p. 7).

Así pues, el lenguaje es un hecho puramente humano, es decir, no es más que un conjunto de hábitos humanos (Jespersen, 1933, p. 1; 1924, p. 77). Lo anterior implica todo un proceso de interacción social, es decir, que si la lengua se aprende en el seno de una sociedad, el individuo, por lo tanto, debe desempeñar ciertos papeles a través de la lengua. Similar situación plantea Michael Halliday al aseverar que la sociedad misma es el eje central en el aprendizaje de un código lingüístico, por ende, los humanos como tal adoptan un criterio funcional de lengua, puesto que, en sentido estricto, interesa lo que se puede hacer con ella (Halliday, 1978, p. 27).

En esta línea de pensamiento, el lenguaje humano funciona, desde luego, como un instrumento, puesto que los individuos llevan a cabo, obtienen, y realizan ciertas acciones que son producto de la interacción verbal y social. En tal sentido, el funcionalismo concibe el lenguaje como: “Un instrumento de interacción social entre los humanos, utilizado con la intención de establecer ciertas relaciones” (Dik, 1997, p. 3).

Por otro lado, la comunicación es un proceso mental complejo, por cuanto implica un sistema de representación cognitiva que incluye un léxico conceptual estable socialmente compartido, y que representa todo un mapa cognitivo de las experiencias del mundo, además de la codificación comunicativa. Esto supone una interacción entre los conceptos léxicos, la coherencia clausal y el discurso en general, que es donde opera la coherencia y se entiende de mejor manera el funcionamiento de una lengua, de ahí que en una gramática se codifican: i) la semántica léxica, ii) semántica proposicional y iii) coherencia del discurso, aunque la gramática es predominante a las relaciones clausales y al contexto más amplio del discurso (Givón, 2001, pp. 7-8).

Significa pues, que se debe analizar la lengua en un sentido funcional, o sea, siguiendo el principio de correlación icónica donde “la forma gramatical se correlaciona con la función semántica o pragmática de una manera no arbitraria (icónica)” (Givón, 1995, p. 10), por tanto, se toman en cuenta las múltiples estructuras lingüísticas que pueden desempeñar la misma función (heterogeneidad de hechos lingüísticos), es decir, dado el isomorfismo entre forma y función, se buscan los tipos estructurales que codifican un mismo dominio funcional.

Si bien la lengua está en la mente, los funcionalistas defienden la postura de que todas las presiones de adaptación que configuran la estructura sincrónica idealizada ocurren en el momento en que la lengua se pone en marcha (lengua como proceso), y es allí donde se da forma a la competencia (Givón, 1995, p. 7). Por otra parte, el lenguaje debe concebirse en un sentido global, lógico y coherente, y solo se puede dar cuenta de él en la medida en que se analiza la lengua como un producto social con sus numerosas variaciones, que desempeñan una determinada función de acuerdo con las intenciones y deseos de los hablantes, es decir, que debe haber una correlación entre forma y función, al tiempo que se puede estudiar la sincronía y diacronía desde la perspectiva tipológica (Givón, 2018, pp. 7-8).

Hablando de descripción gramatical, para el funcionalismo, la construcción sintáctica de tipo cláusula cognitivamente real es el núcleo central del escenario en la descripción gramatical. En este sentido, es la sintaxis quien posibilita las relaciones entre las distintas cadenas clausales en la medida en que el mensaje corresponda a la experiencia que se desea transmitir. Por otra parte, este enfoque implica no solo la jerarquía, sino también el uso de nombres de categorías, orden secuencial, morfología gramatical y la entonación asociada con la construcción. Además, como la sintaxis aflora de todas las propiedades específicas del discurso humano, las cláusulas y sus variaciones

son, pues, “el empaquetamiento gramatical diferencial de proposiciones semánticas contenidas en diferentes dominios funcionales discurso-pragmáticos” (Givón, 2001, pp. 18-19). A este respecto, Lambrecht (1994) sostiene que: “Ciertas propiedades formales de las oraciones no pueden entenderse completamente sin mirar todos los contextos lingüísticos y extralingüísticos en los que están incrustadas las oraciones que tienen estas propiedades” (p. 2). Significa pues, que las propiedades clausales solo pueden ser entendidas completamente en todo su contexto discursivo donde se insertan para desempeñar una función comunicativa.

Con base en lo anterior, el acercamiento funcional en este trabajo consiste en describir los medios estructurales con que el tawahka codifica el dominio de la posesión atributiva. Así pues, para dar cuenta de las estrategias de codificación de la posesión nominal, se parte del análisis de las estructuras formales del idioma en tres dominios fundamentales, esto es, la semántica léxica, semántica proposicional y pragmática discursiva (Givón, 2001, pp. 7-8; Mithun, 2015, p. 12).

### Tipología lingüística y universales lingüísticos

Dada la enorme cantidad de lenguas naturales que se pueden encontrar en el mundo, de 4, 000 a 6,000, o quizá hasta 7,000 (Song, 2001, p. 1), resulta necesario el estudio de la variación de estos lenguajes humanos. Naturalmente, al hablar de variación lingüística se arriba al campo de la tipología y los universales lingüísticos como dos partes esenciales e inherentes de una misma entidad.

Así pues, dada la gran variedad de lenguajes humanos, resulta necesario organizarlos adecuadamente en familias, tipos o clases, de todo esto se encarga la tipología lingüística. En este sentido, se usan una serie de parámetros definidos que en función de presencia/ausencia de ciertas propiedades permiten agruparlas de forma distinta. Así, atendiendo a determinados parámetros comparativos se podría describir el sistema de negación, o el orden básico de las relaciones sujeto, objeto y verbo en: SOV (coreano), SVO (español), VSO (galés), VOS (malgache), OVS (pánare) y OSV (nadeb) (Song, 2001, p. 2).

De acuerdo con Song (2001), los parámetros comparativos empleados en la tipología no son opuestos, ni excluyentes, por tanto, se pueden correlacionar, es decir, si una lengua posee un orden básico VOS o VSO, entonces estará equipada con posposiciones, pero el resto de las combinaciones que no sean verbo-inicial presentarán preposiciones (p. 2). Por su parte, dado el isomorfismo entre las diversas estructuras gramaticales y las funciones comunicativas, se deduce que los diferentes tipos estructurales

que convergen en un mismo dominio funcional son el producto de una gramaticalización diacrónica. Así que, cuando se transita de la mera tipología, o sea, de cuánto y cómo varían las lenguas, y se da paso a la búsqueda de correlaciones y reglas generales útiles, se arriba al campo de las propiedades compartidas entre todas las lenguas, es decir, los universales lingüísticos. Sin embargo, para dar cuenta de los universales compartidos se debe tener en cuenta un número considerable de lenguas, que permita analizar con claridad los distintos medios estructurales que desempeñen la misma función (Givón, 2001, p. 23).

Asimismo, las propiedades comunes a todas las lenguas (universales lingüísticos) se pueden clasificar de distintas maneras. Así, pueden presentarse como absolutos o tendencias; los primeros, exhiben una propiedad común o compartida por todas las lenguas, por tanto, no poseen excepciones, por ejemplo, todos los idiomas naturales tienen vocales, y los segundos, exhiben propiedades que son comunes a un conjunto de lenguas con un mayor peso estadístico, pero que poseen ciertas excepciones (Comrie, 1989, p. 19). Con base en estos planteamientos se analiza la posesión atributiva (nominal) en la lengua tawahka, atendiendo a las diversas estructuras gramaticales extraídas del discurso y relacionadas con los tipos estructurales a nivel translingüístico.

### Metodología

En consonancia con los planteamientos de Givón (2001), este trabajo se realizó bajo un enfoque tipológico-funcional, esto es, se da cuenta de todos los tipos estructurales con que la lengua tawahka de Honduras codifica el dominio de la posesión nominal.

Por otra parte, los tawahkas ubicados en el oriente de Honduras (municipios de Dulce Nombre de Culmí, Olancho, y Wampusirpe, Gracias a Dios) son una etnia que convive con miskitus y ladinos, son trilingües, y su población estimada es de unos 850 a 1,000 habitantes (Herranz, 2001, p. 411). Además, de esta población minoritaria no todos hablan la lengua, puesto que la producción de hablantes está determinada por la naturaleza del matrimonio, esto es: i) de mujer miskita y hombre tawahka, los hijos hablan miskitu, ii) de mujer tawahka y hombre ladino, los hijos hablan el idioma español, y iii) de mujer y hombre tawahkas, los hijos no necesariamente hablan su lengua materna (Hernández Torres, 2019, pp. 7-9).

Como no todos los tawahkas hablan su lengua, la base empírica de datos se obtuvo de un núcleo básico de diez informantes de la comunidad de Krausirpi, Zona Tawahka. Este número de colaboradores se seleccionó bajo

el supuesto funcionalista de que la lengua vive en la mente, por lo tanto, está en cada individuo, solo que es en el habla real donde se ejercen todas las presiones adaptativas, se moldea la forma y emergen las gramáticas (Givón, 1995, p. 7). A este mismo respecto, Labov (1983) plantea que: “La lengua es un sistema gramatical que existe virtualmente en cada cerebro, por lo tanto, se podrían obtener los datos de un solo individuo (p. 338). Este hecho permitió aplicar el método “bola de nieve” y no un muestreo estadístico-aleatorio, dado que los colaboradores debían contar con algunas características necesarias como: i) ser hablantes nativos de la lengua tawahka, ii) poseer todos los dientes naturales, pues es necesario para un análisis fonético de ciertos fenómenos morfofonémicos en los que está implicada la posesión nominal, iii) saber leer y escribir en lengua tawahka, iv) capacidad para producir discurso coherente y v) poseer cierta intuición lingüística.

Consecuentemente, para hacer todo el análisis respectivo sobre la posesión atributiva se partió de datos obtenidos mediante el habla corrida en contextos naturales de uso, o sea, bajo el método etnográfico (participación y trabajo activo con los hablantes) propuesto por Whitaker y Atkinson (2021). Así pues, mediante una “*entrevista abierta*” se dio paso a la grabación de diez conversaciones naturales sobre historias de vida en lengua tawahka. Además, se recopilaron cinco cuentos narrados por hablantes nativos de la lengua (tradición oral): El tigre contra el hombre, La niña y la culebra, Los dos huerfanitos, El venado y la tortuga y La hormiga. Estos datos obtenidos a través el habla natural y espontánea se grabaron mediante la extensión .wav, en modo mono y a 4,100 Hz. Los cuentos oscilan entre cinco y diez minutos, mientras que las historias de vida van desde 15 hasta 35 minutos dependiendo de la capacidad del hablante para producir discurso extenso y coherente.

Como el interés radica en el estudio de las diversas estrategias de codificación de la posesión atributiva en la lengua tawahka de Honduras, el análisis discursivo es la técnica metodológica con la que se analizó este fenómeno. Así pues, después de reconocer al discurso como un nivel autónomo más allá de la oración (Mithun, 2015, p.12), se siguió el planteamiento de Givón (2001), quien sostiene que la estructura del tipo cláusula, al ser el empaquetamiento gramatical de todas las proposiciones semánticas contenidas en el discurso se convierte en el núcleo del escenario de la descripción gramatical. Pues, es la Sintaxis la que posibilita las distintas relaciones que expresan mensajes (p. 18-19). Bajo este supuesto, se procedió a segmentación manual del discurso tawahka en distintas cláusulas, se glosaron las oraciones mediante las reglas Leipzig, y luego se hizo el

análisis respectivo conforme a sus características y planteamientos teóricos.

Además, como uno de los aspectos centrales de los estudios gramaticales es descubrir los patrones tipológicos entre las lenguas, el análisis de la oración de manera aislada hará perder demasiado de la esencia de una lengua, puesto que solamente el estudio del habla en sus contextos discursivos completos permite establecer todas las semejanzas y diferencias interlingüísticas en todos los niveles del lenguaje, que podrían no ser tan claras cuando cada nivel se estudia por separado (Mithun, 2015, pp. 11-12).

### Resultados de la investigación

A continuación se presenta el análisis del sistema de posesión atributiva de la lengua tawahka, se parte del planteamiento de algunos conceptos teóricos fundamentales, para luego arribar a la descripción de las construcciones posesivas de la lengua.

### El concepto de posesión

La noción de posesión/propiedad como un concepto social implica algunas nociones fundamentales como: la posesión de un objeto, la intención, el control y los derechos que el poseedor tiene sobre la entidad en consonancia con la legislación y la cultura (Muchembled, 2014, p. 96).

Así, desde un enfoque lingüístico el concepto de posesión se ha descrito en términos de la relación que vincula a un poseedor (agente, dueño de un objeto físico o no) y a una entidad poseída (paciente del vínculo) (Aikhenvald, 2013; Nichols, 1986; Stassen, 2009). Por otra parte, la noción de posesión, relación de propiedad entre una persona y una cosa, es un concepto semántico que está presente en el diario vivir, y que posee numerosas ramificaciones morfológicas y sintácticas. Por esta razón, la evidencia lingüística sugiere la comprensión amplia del fenómeno para poder entender con claridad las distintas relaciones que se pueden establecer, esto es: relaciones de parentesco (mi suegra), parte-todo (el casco del caballo), autoría (las obras de Cervantes), locación (la iglesia del pueblo), temporalidad (la misa de la tarde), etc. (Taylor, 1999, p. 300).

Según Taylor (1999), la relación de propiedad que existe entre una persona y una cosa es considerada como prototípica, por lo tanto, presenta las siguientes características: i) el poseedor es humano, ii) el poseído es un objeto, iii) el poseedor tiene privilegios de acceso al poseído, iv) para cualquier poseído existe típicamente un poseedor, v) el poseído está por lo general en proximidad espacial con el poseedor, vi) la relación de posesión es de largo plazo, vii) la relación fue sancionada por una transacción legal



y viii) se puede terminar la relación únicamente con una transacción de transferencia de pertenencia. Cualquier otra relación de posesión que se asemeje a lo prototípico es solo una extensión metafórica de este (p. 301).

### Construcciones posesivas: un acercamiento tipológico

La mayoría de estudios que abordan las construcciones posesivas del lenguaje humano hacen una distinción tipológica entre: i) posesión atributiva o nominal y ii) posesión predicativa o verbal (Taylor, 1999; Heine, 1997). Sin embargo, puede agregarse *la posesión externa* como un tipo particular de construcciones aplicativas con consecuencias en el cambio de valencia, es decir, “son construcciones en las que la relación semántica poseedor-poseído se expresa mediante la codificación del poseedor (PR) como una relación gramatical central y en un constituyente separado el que contiene el poseído” (Payne & Barshi, 1999, p. 3).

#### La posesión atributiva

La posesión atributiva toma la forma de una frase nominal (FN), por ejemplo, *mi casa, el pipante de mi abuelo*. A diferencia de la posesión predicativa, la atributiva posee algunas características particulares como: i) por lo general presenta información presupuesta, en lugar de afirmada, ii) implica contenidos similares a objetos, estables en el tiempo, en lugar de contenidos similares a eventos y iii) presenta sintaxis frasal en lugar de clausal (Heine, 1997, p. 86).

#### Estrategias de marcación morfológica en la posesión atributiva

Por otra parte, las lenguas naturales utilizan diversas estrategias para codificar la posesión, esto es, pueden presentar una o más de una. Así pues, hay lenguas como el inglés que emplean un sistema binario, es decir, la posesión puede expresarse de dos formas que alternan por la variación estilística y la semántica del poseedor: i) mediante el genitivo sajón (1) y ii) mediante el genitivo normando (2). Sin embargo, hay sistemas más complejos como aquellos que oponen sus marcas posesivas de acuerdo con las propiedades inherentes o no del elemento poseído como se muestra en (3a-b) (Nichols & Bickel, 2005c, p. 242).

- (1) the boy-'s     car  
ART chico-GEN carro  
'el carro del chico'
- (2) the book of    the teacher  
ART libro PREP ART profesor  
'el libro del profesor'

- (3) Diegueño de Mesa Grande (Nichols & Bickel, 2005c, p. 242)
- |            |                    |
|------------|--------------------|
| a. ʔ-ətalʏ | b. ʔə-nʏ-əwa:      |
| 1SG-madre  | 1SG-ALIENABLE-casa |
| 'mi madre' | 'mi casa'          |

Así pues, existen al menos cinco estrategias básicas para marcar morfológicamente las construcciones posesivas atributivas, esto es: i) marcación en el núcleo, ii) marcación en el dependiente, iii) doble marcación y iv) marcación cero (Nichols & Bickel, 2005a, p. 102). No obstante, Aikhenvald (2013) propone una tipología de cinco estrategias de marcación morfológica basada en el poseedor y el poseído: i) orden de las palabras en la frase nominal, ii) marca en el poseído, iii) marca en el poseedor, iv) marca en ambos elementos y v) marca independiente (pp. 6-8).

- (4) Fiyiano (Nichols & Bickel, 2005a, p. 102)
- |                  |      |
|------------------|------|
| a mata-i         | Jone |
| ART eye-POSS     | John |
| 'el ojo de Juan' |      |
- (5) Checheno (Nichols & Bickel, 2005a, p. 102)
- |                       |       |
|-----------------------|-------|
| mashien-an            | maax  |
| car-GEN               | price |
| 'el precio del carro' |       |
- (6) Miwok de la Sierra Sur (Nichols & Bickel, 2005a, p. 102)
- |                     |             |
|---------------------|-------------|
| cuku-ŋ              | hu:ki-ʔ-hy: |
| dog-GEN             | tail-3SG    |
| 'la cola del perro' |             |
- (7) Asmat-kamoro de Papúa, Indonesia (Nichols & Bickel, 2005a, p. 102)
- |                   |       |
|-------------------|-------|
| warsé             | ci    |
| warse             | canoe |
| 'canao de guerra' |       |

Nótese que en asmat no hay inflexión en ninguna de las dos entidades, pues las frases poseídas se forman mediante la yuxtaposición. En este último caso el orden de los elementos puede variar, es decir, hay lenguas que colocan el poseedor seguido del poseído como en (8), y hay otras que lo hacen a la inversa (9) (Aikhenvald, 2013, p. 6-7). Además, hay lenguas en donde el marcador de posesión se coloca junto al poseído como se muestra en (10a-b), donde al intercambiar el orden de los elementos el marcador *ɲara* 'él' se mueve junto al poseído.

- (8) Tucano (Aikhenvald, 2013, p. 6)  
 yì'î pa-ko  
 I parent-FEM  
 'mi madre'
- (9) Kam, una lengua tai-kadai (Aikhenvald, 2013, p. 7)  
 səm jau  
 room I  
 'mi habitación'
- (10) Tiwi (Nichols & Bickel, 2005c, p. 242)  
 a. jərəkəpai ɲara tuwɑɑ b. ɲara tuwɑɑ jərəkəpai  
 crocodile he tail he tail crocodile  
 'la cola del cocodrilo' 'la cola del cocodrilo'

Nichols y Bickel (2005a) agregan la estrategia de “marcador libre o flotante”, es decir, el marcador puede aparecer en los límites de la frase como ocurre en la lengua chamorro, donde el clítico de segunda posición “n” se coloca después de la primera palabra tónica.

- (11) Tiwi (Nichols & Bickel, 2005a, p. 102)  
 i=lepblo=n estudiante  
 ART=book=LINK student  
 'el libro del estudiante'

De acuerdo con la tipología de Aikhenvald (2013), el ejemplo (12) lleva marcación en el poseedor y (13) coloca la marcación en el poseído.

- (12) Alemán (Aikhenvald, 2013, p. 7)  
 das Buch [meines Vaters]  
 ART.NEUTER.SG book my.GEN.SG.MASC father-GEN.SG  
 'el libro de mi padre'
- (13) Dialecto lolovoli, una lengua oceánica (Aikhenvald, 2013, p. 7)  
 gamali-ni Robert  
 club.house-PERTENSIVE Robert  
 'la casa club de Roberto'

Hay otras lenguas que llevan un marcador independiente como ocurre en el chino mandarín (14) (Aikhenvald, 2013, p. 8).

- (14) kofi φé awu  
 Kofi POSS garment  
 'la prenda de Kofi'

### Posesión alienable/inalienable

De acuerdo con Aikhenvald (2013), las relaciones de parentesco y parte-todo poseen un vínculo más estrecho entre los referentes que el existente en la propiedad. Así, una parte del cuerpo se define con relación al cuerpo entero, en cambio en la posesión alienable los elementos pueden ocurrir por sí solos, o sea, sin depender de un todo (p.8).

Con base en el principio de motivación icónica, se espera que la relación inalienable implique menos marcado que la alienable. Así, las lenguas pueden presentar los mismos marcadores para ambas relaciones (alienable/inalienable) con un marcador adicional como ocurre en warekena, una lengua del norte de Brasil, donde la relación inalienable emplea prefijos del poseedor (15a), mientras que la relación alienable emplea los mismos prefijos de poseedor más sufijos de posesión (15b) (Aikhenvald, 2013, p. 8).

- (15) Warekena (Aikhenvald, 2013, p. 8)  
 a. pi-yuʃana b. pi-murupa-re  
 2SG-VOZ 2SG-canoa-POSS  
 'tu voz, palabra, lenguaje' 'tu canoa'

### Tipo de morfología para marcar la posesión atributiva

El tipo de morfología que se utiliza para marcar la posesión puede variar en las lenguas del mundo, esto es, algunas pueden emplear: i) afijos posesivos (16) y (17), mientras que otras usan ii) pronombres posesivos separados (18b). Cabe destacar que estos dos tipos de marcación pueden ocurrir en la misma lengua dependiendo de la naturaleza o taxonomía de los sustantivos como ocurre en warndarang, una lengua de Australia (18a-b) (Nichols, 1986, p. 60; Nichols & Bickel, 2005c, p. 242).

- (16) Abkhaz (Nichols, 1986, p. 60)  
 sarà s̄y°n̄  
 I/me my-house  
 'mi casa'
- (17) Checheno (Nichols, 1986, p. 60)  
 de:-n a:xča  
 father-GEN money  
 'el dinero del padre'
- (18) Warndarang (Nichols & Bickel, 2005c, p. 242)  
 a. nga-baba b. wuradburru ngini  
 1-father camp 1SG.GEN  
 'mi padre, nuestro padre' 'tu canoa'

### La posesión atributiva en la lengua tawahka

Antes de entrar al análisis de la posesión en la lengua tawahka, es pertinente destacar que en esta lengua chibcha el sustantivo no posee una marcación abierta, pues su tipología morfológica la acerca al perfil de una lengua analítica o aislante para la frase nominal. Sin embargo, la posesión es el único marcaje a nivel del núcleo, por lo tanto, se explica aquí la posesión atributiva.

### El orden de los elementos en la posesión atributiva del tawahka

Como el concepto de posesión se ha descrito en términos de la relación que vincula a un poseedor, y a una entidad poseída, paciente de la construcción (Stassen, 2009; Aikhenvald, 2013), interesa a nivel translingüístico establecer el orden en que se codifican estos elementos en los lenguajes naturales. Así pues, en la lengua tawahka las estructuras posesivas atributivas codifican los elementos colocando primero al poseedor, dueño o no de un objeto físico, luego al elemento poseído, paciente de la estructura.

- (19) a. mayangna ma tu-k b. panpas danwa-n  
 1PL.INC 2POS lengua-1POS montaña dueño-3POS  
 ‘nuestra lengua’ ‘el dueño de la montaña’

### Estrategias de marcación morfológica en la posesión atributiva del tawahka

De acuerdo con la tipología de Nichols & Bickel (2005a), el tawahka de Honduras es una lengua de marcación morfológica en el núcleo. No obstante, en términos de Aikhenvald (2013) el tawahka es una lengua que marca la entidad poseída en lugar del poseedor, y lo hace mediante una serie de afijos posesivos que responden a dos propiedades fundamentales: i) la terminación vocálica o consonántica y ii) el peso silábico. Las Tablas 1 y 2 muestran los afijos posesivos de acuerdo con su terminación vocálica o consonántica respectivamente.

**Tabla 1.** Morfemas posesivos para terminaciones vocálicas

Persona	Morfema	Significado	Persona	Morfema	Significado	
singular	1ps	-k	Plural	1pp (exc.)	‘-kina’	‘nuestro (a) EXC.’
	2ps	-m		1pp (inc.)	‘ma -k’	‘nuestro (a) INC.’
	3ps	-n		2pp	‘-mana’	‘de ustedes’
		3pp		‘-nina’	‘su, de ellos (as)’	

**Tabla 2.** Morfemas posesivos para terminaciones consonánticas

Persona	Morfema	Significado	Persona	Morfema	Significado	
singular	1ps	-ki	Plural	1pp (exc.)	‘-kina’	‘nuestro (a) EXC.’
	2ps	-ma		1pp (inc.)	‘ma -ki’	‘nuestro (a) INC.’
	3ps	-ni		2pp	‘-mana’	‘de ustedes’
		3pp		‘-nina’	‘suyo, de ellos’	

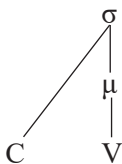
**El peso silábico**

Para Trubetzkoy (1969), las moras son una unidad de medición del peso silábico en las lenguas naturales: “La sílaba, o más precisamente el núcleo de la sílaba, es la unidad prosódica más pequeñas para algunas lenguas, mientras que para otras es la mora” (p. 182).

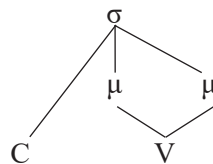
Además, las moras como unidades de medida del peso silábico tienen una doble función, es decir, “la de servir como constituyentes subsilábicos y como unidades de tiempo. En la primera función caracteriza el peso de la sílaba, y en la segunda, la longitud del segmento” (de Lazy, 2007, p.174). Con base en lo anterior, en la lengua tawahka de Honduras la mora es la unidad prosódica más pequeña de medición, y está fuertemente asociada con la longitud vocálica.

Según de Lazy (2007), la longitud vocálica se captura en términos de posiciones estructurales dentro de la sílaba. Así, una vocal corta se asocia con una mora (20), y una larga con dos (21). Por otra parte, la forma en que se representa la longitud vocálica establece un paralelismo entre una vocal larga y un diptongo (dos picos), ambos asociados a dos moras (22) (pp.174).

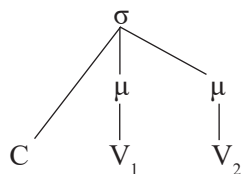
(20) Vocal corta



(21) Vocal larga



(22) Diptongo



Por otra parte, la representación de la longitud vocálica representada en (20-22) es el prototipo para caracterizar los patrones de peso en los idiomas. Así, si un inventario de sílabas incluye solo sílabas abiertas (ligeras) como en (23), las sílabas con vocales cortas son ligeras y aquellas con vocales largas y diptongos son pesadas (21) y (22) (de Lazy, 2007, p.174).

(23) Sistemas sin codas:

- a. El ataque es requerido: CV
- b. El ataque es opcional: CV, V

Asimismo, los inventarios silábicos que incluyen sílabas cerradas (pesadas), como en (24), exhiben dos patrones de peso atestiguados de manera interlingüística, que se capturan directamente en términos moraicicos. Así, las sílabas CVC pueden combinarse con las sílabas CVV (25a), o con sílabas CV (25b) (de Lazy, 2007, p.174).

(24) Sistemas que permiten codas:

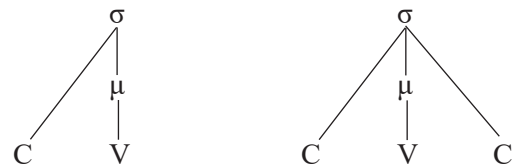
- a. El ataque es requerido: CV, CVC
- b. El ataque es opcional: CV, V, CVC, VC

(25) a. CV vs. CVV, CVC    b. CV, CVC vs. CVV

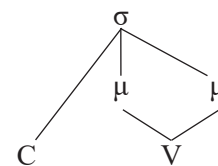
La lengua tawahka presenta un inventario de sílabas abiertas (ligeras), esto es, posee las características de (23b), sílabas sin coda y con ataque opcional (C)V, donde V es una vocal simple. Empero, el tawahka también exhibe un inventario de sílabas cerradas (pesadas), es decir, tiene las características de (24b), o sea, sílabas que permiten codas, pero con ataque opcional (C)VC.

Además, como la lengua presenta sílabas cerradas, el patrón de peso que exhibe es aquel en el que las sílabas CVC se combinan con las sílabas CV, o sea, (CV, CVC vs. CVV como se ve en (25b) o (26b). Así pues, en la lengua tawahka las sílabas CVC y CV son monomoraicas como en (26a), y las sílabas CVV son bimoraicas como en (26b).

(26) (a) ligera

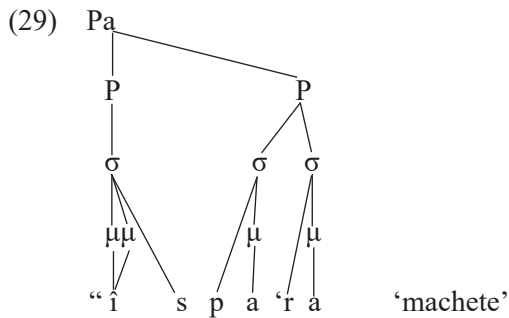


b) pesada



(de Lazy, 2007, p. 175)

Por otro lado, la teoría de la optimidad plantea que un pie fonológico fuertemente empaquetado debe contener por lo menos dos moras o dos sílabas (McCarthy & Prince, 2004, pp. 168, 468; Prince & Smolensky, 2004, p. 56; Kager, 1999, p. 161; Gutiérrez, 2019, p. 3).

(27) FT-BIN- $\mu$ (28) FT-BIN- $\sigma$ 

Así pues, como el tawahka usa la mora ( $\mu$ ) como unidad de peso silábico, los afijos que determinan la posesión atributiva se colocan después de un pie fonológico fuertemente empaquetado bajo el análisis moraic (FT-BIN- $\sigma$ ) como se muestra en (28-30). Recuérdese que se

toma en cuenta la terminación silábica y consonántica del pie fonológico bimoraico.

- (30)
- |    |                                    |           |            |              |
|----|------------------------------------|-----------|------------|--------------|
| a. | îs <sup>μμ</sup> para              | ‘machete’ | îs-ni-para | ‘su machete’ |
| b. | wai <sup>μμ</sup> ku               | ‘mes’     | wai-n-ku   | ‘su mes’     |
| c. | da <sup>μ</sup> ra <sup>μ</sup> sa | ‘mesa’    | dara-n-sa  | ‘su mesa’    |

Nótese que en (30a) el pie termina en consonante, por lo tanto, se aplican los afijos posesivos para las terminaciones consonánticas. Por otro lado, en (30b-c) las terminaciones del pie son vocálicas, por eso se colocan los afijos para terminaciones vocálicas. Además, en (30a-b) la vocal larga /a:/ y el diptongo /ai/ poseen dos moras ( $\mu\mu$ ), por consiguiente, después de ese pie se colocan los morfemas de posesión. En cambio, en (30c) las primeras dos vocales que forman el pie son monomoraicas, entonces la marca posesiva se coloca después del primer pie, o sea, después de dos moras. En (31-34) se desarrollan los paradigmas completos.

- (31) îspara ‘machete’, forma absoluta
- |               |                         |
|---------------|-------------------------|
| îs-ki-para    | ‘mi machete’            |
| îs-ma-para    | ‘tu machete’            |
| îs-ni-para    | ‘su machete’            |
| îs-kina-para  | ‘nuestro machete’ EXC.  |
| ma îs-ki-para | ‘nuestro machete’ INC.  |
| îs-mana-para  | ‘el machete de ustedes’ |
| îs-nina-para  | ‘su machete’            |

- (32) darasa ‘mesa’, forma absoluta
- |              |                      |
|--------------|----------------------|
| dara-k-sa    | ‘mi mesa’            |
| dara-m-sa    | ‘tu mesa’            |
| dara-n-sa    | ‘su mesa’            |
| dara-kina-sa | ‘nuestra mesa’ EXC.  |
| ma dara-k-sa | ‘nuestra mesa’ INC.  |
| dara-mana-sa | ‘la mesa de ustedes’ |
| dara-nina-sa | ‘su mesa’            |

- (33) tû ‘lengua’, forma absoluta
- |         |                        |
|---------|------------------------|
| tû-k    | ‘mi lengua’            |
| tû-m    | ‘tu lengua’            |
| tû-n    | ‘su lengua’            |
| tû-kina | ‘nuestra lengua’ EXC.  |
| ma tû-k | ‘nuestra lengua’ INC.  |
| tû-mana | ‘la lengua de ustedes’ |
| tû-nina | ‘su lengua’            |

- (34) kuring ‘pipante’, forma absoluta
- |              |                         |
|--------------|-------------------------|
| kuring-ki    | ‘mi pipante’            |
| kuring-ma    | ‘tu pipante’            |
| kuring-ni    | ‘su pipante’            |
| kuring-kina  | ‘nuestro pipante’ EXC.  |
| ma kuring-ki | ‘nuestro pipante’ INC.  |
| kuring-mana  | ‘el pipante de ustedes’ |
| kuring-nina  | ‘su pipante’            |

A pesar del patrón de regularidad con que se marca la posesión atributiva en la lengua tawahka, hay algunos casos que merecen la pena ser tratados con detalle.

1. Si la primera sílaba de la palabra es monomoraica, y la segunda con la cual se formaría un pie fuertemente empaquetado contiene un diptongo, entonces los morfemas se colocan después del diptongo sin destruirlo, sin importar que hasta allí se sumen tres moras ( $\mu\mu\mu$ ).

- (35) kisauri ‘culantro’, forma absoluta
- |              |                         |               |                          |
|--------------|-------------------------|---------------|--------------------------|
| kisau-k-ri   | ‘mi culantro’           | ma kisau-k-ri | ‘nuestro culantro’ INC.  |
| kisau-m-ri   | ‘tu culantro’           | kisauri-mana  | ‘el culantro de ustedes’ |
| kisau-n-ri   | ‘su culantro’           | kisauri-nina  | ‘su culantro’            |
| kisauri-kina | ‘nuestro culantro’ EXC. |               |                          |

2. En el tawahka moderno la colocación de los afijos posesivos para el plural ha pasado a la posición de sufijo independientemente del peso silábico (36-37), y aunque también pueden alternar, los datos parecen exhibir una mayor preferencia por la sufijación. Sin embargo, se sigue la regla del pie binario cuando se generan casos homonímicos como en la palabra *sûl* ‘perro’ que se dice *sû-kina-lu* o *sûl-kina* ‘nuestro perro’ y no *sûlu-kina* porque esto es ‘nuestra costilla’.

(36)	walabis ‘hijo’, forma absoluta	(37)	sâkara ‘gallina’, forma absoluta
	wala-k-bis ‘mi hijo’		sâ-k-kara ‘mi gallina’
	wala-m-bis ‘tu hijo’		sâ-m-kara ‘tu gallina’
	wala-n-bis ‘su hijo’		sâ-n-kara ‘su gallina’
	walabiskina~walakinabis ‘nuestro hijo’		sâkarakina~sâkinakara ‘nuestra gallina’
	ma walakbis ‘nuestro hijo’		ma sâkkara ‘nuestra gallina’
	walabismana~walamanabis ‘el hijo de Ud.’		sâkaramana~sâmanakara ‘la gallina de Ud.’
	walabisnina~walaninabis ‘su hijo’		sâkaranina~sâninakara ‘su gallina’

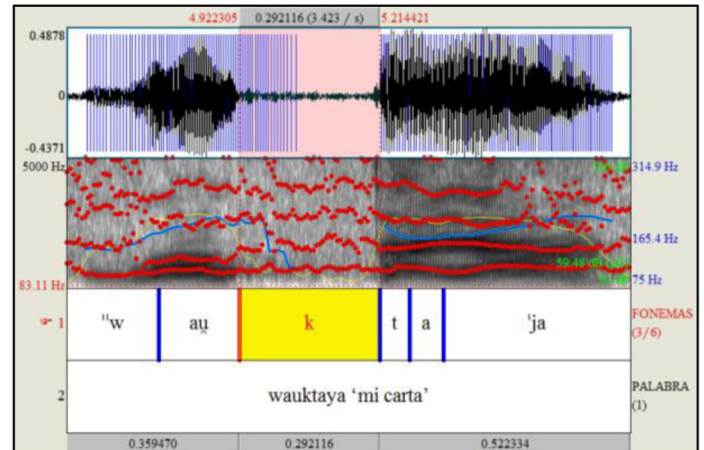
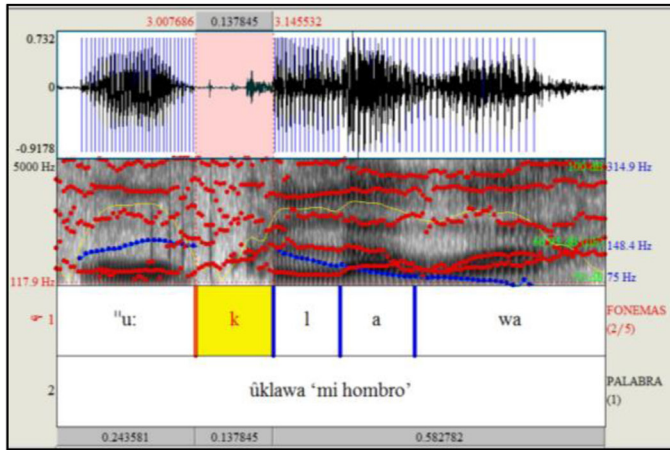
3. Existen unos diez sustantivos hasta donde se ha podido contabilizar en mis datos que en su forma absoluta se apocopan, pero cuando se afijan los morfemas posesivos aparecen nuevamente. Esto se verifica porque en las lenguas hermanas (ulwa y panamahka) aparecen sin apocopamiento. Estos sustantivos son: *pul* ‘flor de ayote’, *pan* ‘árbol’, *sûl* ‘perro’, *sap* ‘frente’, *an* ‘diente’, *kuh* ‘leña’, *tap* ‘oreja’, *tun* ‘cabeza’, *wan* ‘ceniza’ y *am* ‘maíz’. En plural solamente *sûl* ‘perro’ infija las marcas, o elide la /u/ y agrega los sufijos.

(38)	sûl ‘perro’, forma absoluta	(39)	tun ‘cabeza’, forma absoluta
	sû-k-lu ‘mi perro’		tunu-k ‘mi cabeza’
	sû-m-lu ‘tu perro’		tunu-m ‘tu cabeza’
	sû-n-lu ‘su perro’		tunu-n ‘su cabeza’
	sû-kina-lu~sûlkina ‘nuestro perro’ EXC.		tunu-kina ‘nuestra cabeza’ EXC.
	ma sû-k-lu ‘nuestro perro’ INC.		ma tunu-k ‘nuestra cabeza’ INC.
	sû-mana-lu~sûlmana ‘el perro de ustedes’		tunu-mana ‘la cabeza de ustedes’
	sû-nina-lu~sûlnina ‘su perro’		tunu-nina ‘su cabeza’

4. Los sustantivos con más de un pie fuertemente empaquetado, que tienen como linde una *-h* donde se colocan las marcas posesivas, para la 1SG eliminan la *-h* en posición de coda, porque fonotácticamente se restringe la combinación *-kh*. Sin embargo, para la 2GS y 3SG es posible colocar las marca *-m* y *-n* delante de la *-h* como en (40-42). Los sustantivos monosilábicos terminados en *-h* también siguen esta regla como en *mûh* ‘cara’, *mûk* ‘mi cara’, *mûmh* ‘tu cara’, *mûnh* ‘su cara’, *wah* ‘hamaca’, *wak* ‘mi hamaca’, *wamh* ‘tu hamaca’, *wanh* ‘su hamaca’. En plural todos sufijan los morfemas.

(40)	ûhlawa ‘hombro’	(41)	wauhtaya ‘carta’	(42)	pâhwa ‘pescado’
	û-k-lawa ‘mi hombro’		wau-k-taya ‘mi carta’		pâ-k-wa ‘mi pescado’
	û-m-hlawa ‘tu hombro’		wau-m-htaya ‘tu carta’		pâ-n-hwa ‘su pescado’

Nótese que en los oscilogramas de las Figuras 1 y 2 (FIG. 1, FIG. 2) solo aparece una onda aperiódica correspondiente a la velar sorda /k/, y se ha elidido la glotal sorda /h/.



**Figura 1.** Realización de *-hk* en la 1SG de *ûhlawa* ‘hombro’. **Figura 2.** Realización de *-hk* en la 1SG de *wauhtaya* ‘carta’.

5. Los sustantivos con un solo pie fonológico fuertemente empaquetado y que terminan en *-h*, sufijan los morfemas posesivos para las terminaciones consonánticas. Sin embargo, la 2SG y 3SG pueden alternar entre las formas *-mh* y *-nh*, esto es verificable en la “forma construida” donde se prefiere la forma corta o simplificada, o sea, *-nh* como en (45).

- |  |   |
|--|---|
| <p>(43) susuih ‘saliva’, forma absoluta<br/>         susuih-ki ‘mi saliva’<br/>         susuih-ma~susuihm ‘tu saliva’<br/>         susuih-ni~susuihn ‘su saliva’</p> | <p>(44) nawah ‘tigre’ forma absoluta<br/>         nawah-ki ‘mi tigre’<br/>         nawah-ma~nawamh ‘tu tigre’<br/>         nawah-ni~nawanh ‘su tigre’</p> |
| <p>(45) Nawa-n-h dai sarah-wi<br/>         Tigre-3POS-tigre DEM grita-PRS<br/>         ‘El tigre ruge’ (lit. ese su tigre ruge)</p>                                  |   |

6. Cuando las palabras son compuestas se siguen las reglas del peso silábico.

- |  |   |
|--|---|
| <p>(46) nawah pau ‘león’ (lit. tigre rojo)<br/>         nawah-ki pau ‘mi león’<br/>         nawa-m-h pau ‘tu león’<br/>         nawa-n-h pau ‘su león’</p> | <p>(47) kûngbas ‘barba’(lit. barba de orilla)<br/>         kung-ki-bas ‘mi barba’<br/>         kung-ma-bas ‘tu barba’<br/>         kung-ni-bas ‘su barba’</p> |
|--|---|

7. Cuando los sustantivos están en parataxis se aplica el peso silábico al núcleo como en (48) *wing kuring* ‘pipante de aire = avión’ y (49) *sau kuring* ‘pipante de tierra = carro’.

- |   |   |
|---|---|
| <p>(48) wing kuring ‘avión’ forma absoluta<br/>         wing kuring-ki ‘mi avión’<br/>         wing kuring-ma ‘tu avión’<br/>         wing kuring-ni ‘su avión’</p> | <p>(49) sau kuring ‘carro’ forma absoluta<br/>         sau kuring-ki ‘mi carro’<br/>         sau kuring-ma ‘tu carro’<br/>         sau kuring-ni ‘su carro’</p> |
|---|---|

8. Hay dos sustantivos que presentan un reajuste morfológico en la CV del segundo pie, que es defectivo. Se trata de *îsning/îskang* ‘hígado’ y *tung kang* ‘cabecera’. Nótese que en (50-51) ocurre una sustitución de *-ni/ka* de la forma absoluta por los morfemas posesivos. Además, en plural las marcas posesivas se escinden y funcionan como circumposesivos.

(50)	îsnîng/îskang ‘hígado’ forma absoluta	(51)	tûngkang ‘cabecera’ forma absoluta
	îs-ki-ng ‘mi hígado’		tûng-ki-ng ‘mi cabecera’
	îs-ma-ng ‘tu hígado’		tûng-ma-ng ‘tu cabecera’
	îsnîng ‘su hígado’		tûng-ni-ng ‘su cabecera’
	îs-ki-ng-na ‘nuestro hígado’ EXC.		tûng-ki-ngna ‘nuestra cabecera’ EXC.
	ma îs-ki-ng ‘nuestro hígado’ INC.		ma tûng-ki-ng ‘nuestra cabecera’ INC.
	îs-ma-ng-na ‘el hígado de ustedes’		tûng-ma-ng-na ‘la cabecera de ustedes’
	îs-ni-ng-na ‘sus hígados’		tûng-ni-ng-na ‘sus cabeceras’

9. Una irregularidad ocurre con el nombre *mâkpa* ‘ojo’, en donde se da una serie de cambios vocálicos en la formación del posesivo, y una escisión de la estructura silábica CV:C. Se trata de una forma irregular, pues la norma es sufixar las marcas posesivas después de la coda del primer pie fuertemente empaquetado, pero aquí las infija.

(52)	mâkpa ‘ojo’, (ojo + puesto, lit. puesto de ojo)		
	mî-k-pa ‘mi ojo’	ma mî-k-pa	‘nuestro ojo’ EXC.
	mâ-ma-kpa ‘tu ojo’	mâ-ma-k-na-pa	‘el ojo de ustedes’
	mî-ni-kpa ‘su ojo’	mî-ni-k-na-pa	‘sus ojos’
	mî-kna-pa ‘nuestro ojo’ EXC.		

Nótese que en la 1SG el cambio vocálico es de *-a* por *-i*, y el morfema *-k* funge como 1POS, mientras que en la 2PL y 3PL se infijan las marcas *-ma* y *-ni* porque fonotácticamente están restringidos los grupos *-mk* y *-nk*, para la 1PL EXC se da un cambio de *-â* por *-i*, y una elisión de la vocal *-i* correspondiente a la marca posesiva *-kina*. Finalmente en la 2PL y 3PL también se da una metátesis y circunfijación, pues el último grafema de *mak* ‘*-k*’ se infija en los morfemas *-mana* y *-nina*, dando las formas *-makna* y *-nikna*. Además ocurre una armonía vocálica en la 2SG y 2PL.

10. Los sustantivos que terminan en las vocales /i/ y /u/ pertenecientes a un diptongo decreciente (ai) y (au) con frecuencia emplean los afijos posesivos para las terminaciones consonánticas, aunque pueden alternar (~) con las terminaciones vocálicas, pero estas últimas son menos frecuentes. Es proceso se debe a que fonéticamente estas vocales funcionan como semivocales [i] y [u], pero fonológicamente funcionan como vocales porque poseen una mora cada una como en la palabra *wau-n-htaya* ‘su carta’.

(53)	wahai-ki balna yam-na kidi
	hermano-1POS PL hacer-PAS DEM
	‘mis hermanos hicieron eso’
(54)	papang-ki sau-n yak tîsnak dah-na-yang
	hermano-1POS tierra-3POS en caña sembrar-PAS-1SG
	‘sembré caña en la tierra de mi papá’ (lit. mi papá en su tierra sembré caña)

### La palabra mínima

Sobre el tamaño prosódico mínimo de la palabra es conocida la restricción propuesta por Prince y Smolensky (2004), “un pie contendrá por lo menos dos moras, por lo tanto, las palabras léxicas son mínimamente bimoraicas” (p. 56).

Así pues, dentro de la teoría de la optimidad este principio plantea dos aspectos fundamentales: primero, la palabra mínima debe equiparse al pie mínimo permitido en esa lengua, es decir, debe contener dos moras, y segundo, este requisito de minimidad implica la no violación de las restricciones binarias (McCarthy & Prince, 2004, p. 168; Prince & Smolensky, 2004, p. 56; Kager, 1999, p. 161; Gutiérrez, 2019, p. 3).

(55) FT-BIN- $\mu$

(56) FT-BIN- $\sigma$



En este sentido, la lengua tawahka presenta un caso interesante, ya que una sílaba con la forma (C)V(C) constituye una palabra mínima, pero no un pie mínimo bien formado, puesto que son palabras monomoraicas y monosilábicas.

- (57) a. kal ‘pie’                      b. al ‘hombre’                      c. u ‘azadón’                      d. pa ‘puesto’.

Con base en lo anterior, en tawahka las palabras monosilábicas y monomoraicas no poseen un pie fuertemente empaquetado. Sin embargo, afijan normalmente los morfemas posesivos como si se tratara de una palabra bimoraica.

- |      |                                      |      |  |
|------|--------------------------------------|------|--|
| (58) | u ‘azadón’, forma absoluta           | (59) | yal ‘mujer’ forma absoluta             |
|      | u-k                      ‘mi azadón’ |      | yal-ki                      ‘mi mujer’ |
|      | u-m                      ‘tu azadón’ |      | yal-ma                      ‘tu mujer’ |
|      | u-n                      ‘su azadón’ |      | yal-ni                      ‘su mujer’ |

Dados los datos de (57a-b) no se podría sostener que las codas son moraicas como lo afirma la teoría de la ramificación de moras, según la cual, las sílabas pesadas CVC son bimoraicas (Munshi & Crowhurst, 2012, p. 432; de Lazy, 2007, p.174). Pues en tawahka, además de las palabras CVC como en (57a), también hay palabras que son monomoraicas y monosilábicas (C)V(C) como en (57b-d).

- |      |    |   |    |  |
|------|----|---|----|--|
| (60) | a. |  | b. |  |
|------|----|---|----|--|

(Munshi & Crowhurst, 2012, p. 432)

(de Lazy, 2007, p.174)

Según Wagner Oviedo (2018), “en todas las lenguas donde las moras son relevantes, solo los elementos de la rima silábica son posibles elementos moraicos, esto es, los ataques nunca aportan peso silábico (p. 235).

En el idioma tawahka las palabras de (61), aunque tienen una estructura CVC colocan los morfemas posesivos después de un pie bimoraico ( $\mu\mu$ ), esto evidencia que la forma CVC es monomoraica, pues no se coloca la marcación posesiva después de *pam*, *pan* y *bas*, sino después de *-ka*, *-pas* y *-bas*.

- |      |                                      |           |             |                           |
|------|--------------------------------------|-----------|-------------|---------------------------|
| (61) | pam <sub>μ</sub> ka <sub>μ</sub>     | ‘danto’   | pamka-ni    | ‘su danto’                |
|      | pan <sub>μ</sub> pas <sub>μ</sub>    | ‘montaña’ | panpas-ni   | ‘su montaña’              |
|      | bas <sub>μ</sub> ki <sub>μ</sub> wah | ‘haragán’ | baski-n-wah | ‘su haragán, su perezoso’ |

### Doble marcación en la posesión atributiva del tawahka

Como ya se explicó anteriormente, el tawahka es una lengua de marcación en el núcleo. Sin embargo, si el poseedor es una entidad inalienable puede presentar estructuras con “doble marcación”, esto es, marcación en el núcleo y en el dependiente en términos de Nichols & Bickel (2005a), o marca en “ambos elementos” (poseedor y poseído) en términos de Aikhenvald (2013).

- (62) ting-ki    bikis-ni    dala-wi  
mano-1POS    dedo-3POS    doler-PRS  
‘me duele el dedo de la mano’ (lit. mi mano su dedo duele)
- (63) kukungh-ki    sau-n    yak    pai    dah-na-yang  
abuelo-1POS    tierra-3POS    en    camote    sembrar-PAS-1SG  
‘sembré camote en la tierra de mi abuelo’ (lit. mi abuelo en su tierra sembré camote)

**Posesión alienable/inalienable en tawahka**

De acuerdo con Aikhenvald (2013), las construcciones posesivas presentan a nivel translingüístico toda una amplia gama de significados básicos para las frases nominales: A) relación de propiedad, B) relación parte-todo (incluidas partes del cuerpo y partes de la planta) y C) relación de parentesco (abarca relaciones por consanguinidad como ‘padre’ y ‘madre’, y relaciones por afinidad como ‘cónyuge’) (p.3). Haspelmath (2008, p. 1) también plantea esta misma idea.

En la lengua tawahka de Honduras, al igual que en inglés, la frase nominal posesiva usa la misma construcción para los tres tipos, es decir, siguen el mismo orden de elementos y emplean los mismos afijos posesivos.

- (64) Parentesco  
 nanang-ki uman dau-na  
 mamá-1POS ya morir-PAS  
 ‘mi mamá ya murió’
- (65) Parte-todo  
 tunu-n dala-wi  
 cabeza-3POS doler-PRS  
 ‘le duele la cabeza’ (lit. duele su cabeza)
- (66) Propiedad  
 Esperanza kuring-ni kudu minit-ki  
 Esperanza pipante-3POS sí caro-ser.PRES.3SG  
 ‘el pipante de Esperanza es caro’ (lit. Esperanza su pipante sí es caro)

Aunque la lengua tawahka de Honduras emplea el mismo orden y marcación para las frases nominales posesivas para los tres tipos A, B y C, la propiedad intrínseca de los sustantivos permite agrupar los tipos A vs B y C. Esto se evidencia porque B y C siempre se expresan de la misma manera (64-65) y (67), o sea, siguen el principio de iconicidad gramatical planteado por Haiman (1983), en el que existe una estrecha relación entre los referentes, esto es, la parte siempre estará ligada con el todo, y no puede expresarse por separado, en otras palabras, “existe un vínculo conceptual más estrecho entre un poseedor y un objeto inalienablemente poseído que entre un poseedor y un objeto alienablemente poseído” (p.783). Sin embargo, A puede expresarse de dos maneras: i) marcada como en (66) y (68), y ii) no marcada como en (69), es decir, la propiedad no necesariamente aparece como una entidad poseída, pero el no marcado de A está relacionado con el conocimiento de un referente por parte del hablante y oyente, y se expresa en el llamado “estado de construcción”.

- (67) pan dai bas-ni balna uh-na  
 árbol ART hoja-3POS PL botar-PAS  
 ‘el árbol botó las hojas’ (lit. el árbol botó sus hojas)
- (68) kuring-ni dai sah-na  
 pipante-3POS ART rajar-pas  
 ‘el pipante se rajó’ (lit. ese su pipante se rajó)
- (69) kuring dai sah-na  
 pipante ART rajar-PAS  
 ‘el pipante se rajó’

**Estado de construcción**

En la lengua tawahka de Honduras los sustantivos presentan dos formas: i) la forma absoluta (sustantivos desnudos sin marca alguna) y ii) forma construida (sustantivos poseídos para la 3SG). Cabe destacar que en la forma absoluta los sus-

tantivos aparecen plenos, es decir, sin ninguna marcación (70).

- (70) a. *nawah* ‘tigre’  
 b. *sûl* ‘perro’  
 c. *walabis* ‘niño’

Sin embargo, a nivel discursivo cuando aparecen los determinantes demostrativos, o ya sea que se omitan, pero que el hablante y el oyente sepan que el referente está a la vista o es conocido por el hablante y oyente, entonces los sustantivos deben aparecer en su estado de construcción, es decir, poseídos para la 3SG. En este caso se siguen las mismas reglas para la colocación de los afijos posesivos como se muestra en (71). No obstante, si el referente no está a vista o es desconocido por el oyente, entonces la entidad que implica propiedad no se marca (69).

- (71) *nawa-n-h dai sarah-wi*  
 tigre-3POS-tigre DEM grita-PRS  
 ‘el tigre ruge’ (lit. ese su tigre ruge)
- (72) *sû-n-lu dai kai-di sarah-wi*  
 perro-3POS-perro DEM llorar-3GER gritar-PRS  
 ‘el perro aúlla’ (lit. ese su perro grita llorando)
- (73) *wala-n-bis balna barak-wi*  
 niño-3POS-niño PL crecer-PRS  
 ‘los niños crecen’ (lit. esos sus niños crecen)

Existen dos casos más donde aparece la forma construida, se trata de las cláusulas que llevan los determinantes interrogativos *ais* ‘qué’ y *andik* ‘cuál’ como en (74) y (75).

- (74) *¿ais wark-ni tak-ta-man-h?*  
 ¿qué trabajo-3POS trabajar-PRS-2SG-INT?  
 ‘¿de qué trabajas?’
- (75) *¿andik â-n-ras balna yâ-m-mak ka~kas-na yah?*  
 ¿cuáles caballo-3POS-caballo PL milpa-2POS-milpa PL~mascar-PAS INT?  
 ‘¿cuáles caballos se comieron tu milpa?’

## Discusión

De los datos presentados en el apartado anterior se verifica que la lengua tawahka de Honduras presenta una serie de restricciones para codificar la posesión atributiva (nominal). Sin embargo, estas no habían sido descritas de manera exhaustiva.

Así pues, el primero en hacer referencia al sistema de posesión fue Lehman (1920), mediante una lista de los pronombres posesivos, en los que emplea una serie de vocales largas y abiertas que no existen en el tawahka actual, sino a manera de préstamos del inglés o del español. Se trata de las formas pronominales: *-kē*, *-mā*, *-nē*, *-kēna*, *-māna*, *nēna* (p.484).

Martínez Landeros (1980) hace una descripción de los pronombres posesivos como derivaciones de los pronombres personales, esto es, a los pronombres personales se les agrega una partícula dando lugar a las formas: *ianndik* ‘mío, mía’, *mannidim* ‘tuyo, tuya’, *wittinnidin* ‘suyo, suya’, *maianmadik* ‘nuestro, nuestra’, *manadimaná* ‘vuestro, vuestra’, *wittinnadinina* ‘suyo, de ellos’. Además, menciona que estas partículas son una forma del verbo “ser” como en *Atdi trajat iann dik* ‘ese sobrero es mío’ (p. 24.). Sin embargo, en tawahka estas formas posesivas no trabajan como pronombres, sino como elementos determinativos. Véase que el sustantivo *di* ‘cosa’ constituye el núcleo, y a él se sufijan las marcas posesivas para las terminaciones vocálicas *-k*, *-m*, *-n*, *-mana* y *-nina*.

Por otra parte, el trabajo de Martínez Landeros (1980) se ha escrito con la ortografía de la época, por lo tanto, está desfasado de la ortografía actual. Lo anterior se verifica porque tomó la decisión de escribir unido al poseedor y al poseído. Asimismo, ha identificado mal algunas consonantes, por ejemplo, en la 1SG emplea *-nn* en lugar *-ng*, en la 2SG y 3SG mantiene la terminación *-nn* cuando solamente se emplea una *-n*.

El mismo Martínez Landeros (1980) sostiene que los pronombres posesivos en su forma apocopada se fusionan con el sustantivo y los agrupa en seis tipos: i) los sustantivos que intercalan las formas *k*, *m*, *n*, *kina*, *mana* y *nina* como en *sákkara* ‘mi gallina’, ii) los que colocan al final estas mismas marcas como en *iann wirrak* ‘mi hermano’, iii) los que intercalan las formas *ki*, *ma*, *ni* en lugar de *k*, *m* y *n* como en *kujkibil* ‘mi cortaplumas’, iv) los que agregan las partículas *ki*, *ma*, *ni* al final de la palabra como en *parakki* ‘mi camisa’, v) los que agregan una “a” para evitar un grupo consonántico impronunciado como en *tapak* ‘mi oreja’ y vi) un caso excepcional es el de la palabra *suul* ‘perro’, pues intercala las partículas, pero se altera el orden de sus letras como en *suklú* ‘mi perro’ (pp. 24-28).

No obstante, la clasificación de Martínez Landeros (1980) basada en los sustantivos que intercalan y sufijan las marcas posesivas, así como el tipo v) que agrega la vocal “a” y el vi) que altera el orden de las letras, debe explicarse bajo la teoría del peso silábico, pues solo de esta forma se entiende cómo las marcas posesivas pueden infijarse o sufijarse. Asimismo, Martínez Landeros (1980) no logra identificar que el empleo de *-k*, *-m*, *-n* y *-ki*, *-ma*, *-ni* responde a las terminaciones vocálicas y consonánticas.

Hernández Torres (2012; 2019) plantea que las cosas pueden ser poseídas, y que es en el nombre donde se expresa morfológicamente el poseedor mediante ciertas partículas. Así pues, identifica los morfemas *-k* ‘mi’, *-m* ‘tu’, *-n* ‘su’, *-kina* ‘nuestro exc.’, *-ma-k* ‘nuestro inc.’, *-mana* ‘de ustedes’ y *-nina* ‘de ellos’ para las terminaciones vocálicas, y las marcas *-ki*, *-ma* y *-ni* para las terminaciones consonánticas. Para el plural se conservan las formas *-kina*, *-ma-k*, *-mana* y *nina* (pp. 25-32).

Sin embargo, hay un elemento central en la posesión del tawahka que Hernández Torres (2012; 2019) no logra descifrar, y es la colocación de los morfemas posesivos, pues generalmente los sufija como en *û-k* ‘mi casa’, *was-ki* ‘mi agua’, y establece al menos ocho excepciones para aquellos sustantivos que infijan dichas marcas como en *kâ-k-lu* ‘mi pavo real’ y *sû-k-lu* ‘mi perro’. Empero, en ningún momento recurre a la teoría del peso silábico para explicar con detalle la colocación de los afijos posesivos,

por esta razón recurre al planteamiento de una serie de excepciones, que explica mediante un análisis somero de datos y no a la luz de la teoría fonológica y morfológica.

En lo referente a la tipología de las construcciones posesivas atributivas en la lengua tawahka, Lehman (1920), Martínez Landeros (1980) y Hernández Torres (2012; 2019) solamente tratan la colocación de las marcas posesivas. Sin embargo, no hacen referencia a las estrategias de codificación de la posesión, ni a los patrones tipológicos a los que responde la posesión nominal en la lengua tawahka.

### Resumen y conclusiones

Aquí se han adaptado criterios tipológicos-funcionales como válidos para describir el sistema de posesión atributiva en la lengua tawahka de Honduras. Así pues, este enfoque radica en el análisis de los tipos estructurales con que el tawahka codifica el dominio de la posesión nominal. Además, la base empírica sobre la que se hizo el estudio fue obtenida de la lengua en marcha, o sea, se ha usado el lenguaje dentro de un evento de interacción social (historias de vida y tradición oral), puesto que es en el habla real donde se dan todas las presiones adaptivas, se moldea la forma y emergen las gramáticas (Givón, 2001).

En cuanto a la tipología se han empujado distintos teóricos para encuadrar el sistema de posesión de la lengua dentro de ciertos tipos que se establecen en los lenguajes del mundo. Sin embargo, todos ellos son complementarios y necesarios para lograr una descripción sutil del fenómeno de la posesión atributiva en la lengua tawahka.

Así pues, de la descripción lingüística planteada en esta discusión se desprenden las siguientes conclusiones:

En primer lugar, y apoyado en los parámetros tipológicos planteados por Aikhenvald (2013) y Stassen (2009), la lengua tawahka de Honduras pertenece a la tipología de lenguas que para la posesión atributiva colocan primero el poseedor (agente y dueño de algo), y luego la entidad poseída, paciente de una estructura. Véase (19a-b).

En segundo lugar, y en consonancia con la tipología de Nichols & Bickel (2013a), el tawahka es una lengua de marcación morfológica en el núcleo, y siguiendo a Aikhenvald la lengua tawahka marca la entidad poseída mediante la estrategia de afijos posesivos que responden a dos propiedades esenciales: i) las terminaciones vocálicas y consonánticas (ver Tablas 1 y 2) y ii) el peso silábico.

En cuanto a la colocación de los afijos posesivos, el tawahka exhibe dos posiciones: i) infijados y ii) sufijados. Estas dos colocaciones responden al peso prosódico, es decir, los morfemas se colocan después de un pie prosó-

dico fuertemente empaquetado (dos moras  $\mu\mu$ ) en términos de Kager (1999). Además, es esencial la terminación silábica donde se colocan los afijos, pues para el singular, las sílabas abiertas o sin coda (terminación vocálica) emplean los alomorfos *-k*, *-m* y *-n*, y sílabas cerradas o con coda (terminación consonántica) emplean los morfemas *-ki*, *-ma* y *-ni*. Sin embargo, para el plural los morfemas son los mismos, es decir, *-kina*, *ma...k/ki*, *-mana* y *-nina*, y aunque pueden alternar (infijados~sufijados), en el tawahka actual se sufijan de manera abrumadora como se muestra en los datos de (36-37).

A pesar de los patrones de regularidad con que se marca la posesión atributiva en tawahka, existen algunos sustantivos que se salen de los paradigmas. Por ejemplo, la elisión de *-h* y la colocación del marcador posesivo *-k* en la 1SG (40-42), infijación de los morfemas posesivos *-n* y *-m*

delante de *-h* en la 2SG y 3SG para evitar casos de polisemia en la lengua (40-42), reaparición de vocales apocopadas en ciertos sustantivos (38-39), circunfijación posesiva en sustantivos como *ískang/ísning* ‘hígado, corazón’ y *tungkang* ‘cabecera’ (50-51), y el cambio vocálico en el sustantivo *mákpa* ‘ojo’ (52).

Con base en la tipología de Haspelmath (2008), Aikhenvald (2013) y Haiman (1983), la posesión atributiva a nivel translingüístico presenta toda una gama de significados como: A) propiedad, B) parte-todo y C) parentesco. En este sentido, el tawahka de Honduras agrupa las relaciones B y C vs A, esto es, la lengua tawahka es sensible a la relación binominal alienable/inalienable, dado que B y C siempre aparecen poseídos o no pueden expresarse de manera separada (64, 67), pero A no necesariamente aparece como una entidad poseída (69). ■

### Abreviaturas

PAS=pasado; FN=frase nominal; DEM=demostrativo; PRS=presente; FUT=futuro; SG=singular; PL=plural; PART=participio; ART=artículo; IMPF=imperfectivo; OBL=oblicuo; EXC=exclusivo; 3PL=tercera plural; INC=inclusivo; 1SG=1ra singular; 2SG=2da singular; 3SG=3ra singular; 1PL=1ra plural; 2PL=2da plural; 1POS=1ra posesivo; 2POS=2da posesivo; 3POS=3ra posesivo.

### Referencias

- Aikhenvald, A. Y. (2013). Possession and ownership: A cross-linguistic perspective. En A. Y., Aikhenvald & R. M. W., Dixon (eds.). *Possession and ownership: A cross-linguistic typology*. Oxford University Press, 1-64.
- Akamatsu, T. (1992). *Essentials of functional phonology*. Peeters Louvian-La-Nueve.
- Comrie, B. (1989). *Language universals and linguistic typology* (2.ª ed.). University of Chicago Press.
- Constela Umaña, A. (1991). *Las lenguas del área intermedia: Introducción a su estudio areal*. Universidad de Costa Rica.
- De Lazy, P. (2007). *The Cambridge handbook of phonology*. Cambridge University Press.
- Dik, S. C. (1997). *The theory of functional grammar. Part I: The Structure of the Clause* (2.ª ed.). Walter de Gruyter & Co.
- Givón, T. (1995). *Functionalist and grammar*. John Benjamins Publishing Company.
- Givón, T. (2001). *Syntax: An Introduction (vol. I)*. John Benjamins Publishing Company.
- Givón, T. (2001). *Syntax: An Introduction (vol. II)*. John Benjamins Publishing Company.
- Givón, T. (2018). *On Understanding grammar* (revised edition). John Benjamins Publishing Company.
- Gutiérrez, A. (2019). *La palabra prosódica mínima en niva'ê*. Cuadernos de Lingüística de El Colegio de México, 6(1), 1-69. <https://doi.org/10.24201/clecm.v6i1.126>
- Haiman, J. (1983). *Iconic and economic motivation*. *Language*, 59 (4), 781-819.
- Halliday, M. (1978). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. Fondo de cultura económica México.
- Haspelmath, M. (2008). *Alienable vs. inalienable possessive constructions*. En Leipzig Spring School on Linguistic Diversity. [https://www.eva.mpg.de/lingua/conference/08\\_springschool/pdf/course\\_materials/Haspelmath\\_Possessives.pdf](https://www.eva.mpg.de/lingua/conference/08_springschool/pdf/course_materials/Haspelmath_Possessives.pdf)

- Heine, B. (1997). *Possession: Cognitive sources, forces, and grammaticalization*. Cambridge University Press.
- Hernández Torres, R. A. (2012). *Gramática Tawahka*. Secretaria de Educación. Multimegaprinters.
- Hernández Torres, R. A. (2019). *Morfología flexiva: Gramática tawahka. Una descripción estructural-funcionalista de la lengua tawahka de Honduras*. Académica Española.
- Herranz, A. (2001). *Estado, sociedad y lenguaje. La política lingüística en Honduras*. Guaymuras.
- Jespersen, O. (1924). *The philosophy of grammar*. George Allen & Unwin LTD.
- Jespersen, O. (1933). *Essentials of English Grammar*. Taylor & Francis Group.
- Kager, R. (1999). *Optimality theory*. Cambridge University Press.
- Labov, W. (1983). *Modelos sociolingüísticos*. Ediciones Cátedra S. A.
- Lambrecht, K. (1994). *Information Structure and Sentence Form: Topic, focus, and the mental representation of discourse referents*. Cambridge University Press.
- Lehman, W. (1920). *Zentral-América (I y II tomo)*. Publicado por orden de la Administración General de los Museos de Berlín.
- Martínez Landeros, F. (1980). *La lengua y la cultura de los sumos de Honduras*. Instituto Hondureño de Antropología e Historia.
- McCarthy, J. & Prince, A. (2004). Generalized alignment: Prosody. En J. J. McCarthy (ed.). *Optimality theory in phonology*. Blackwell Publishing Ltd., 167-177.
- Mithun, M. (2015). Discourse and grammar. En D. Tanne, H. E. Hamilton & D. Schiffrin (eds.). *The Handbook of Discourse Analysis* (2.<sup>a</sup> ed.). Blackwell Publishers Ltd., 11-41.
- Muchembled, F. (2014). *La posesión predicativa en lenguas yutoaztecas* [Tesis de doctorado, Universidad de Sonora]. Archivo digital. <https://theses.hal.science/tel-01123748/document>
- Munshi, S. & Crowhurst, M. J. (2012). *Weight sensitivity and syllable codas in Srinagar Koshur*. *Journal of Linguistics*, 48(2), 427-472.
- Murillo Miranda, J. M. (2015). *Gramática de la lengua guaymí (dialecto de Costa Rica)*. [Tesis de doctorado, Universidad Nacional].
- Nichols, J. (1986). *Head-marking and dependent-marking grammar*. *Language*, 62(1), 56-119.
- Nichols, J. & Bickel, B. (2005a). Locus of marking in possessive noun phrases. En M. Haspelmath, M. Dryer, D. Gil & B. Comrie (eds.). *The world atlas of language structures*. Oxford University Press, 102-105.
- Nichols, J. & Bickel, B. (2005b). Locus of marking: whole-language typology. En M. Haspelmath, M. Dryer, D. Gil & B. Comrie (eds.). *The world atlas of language structures*. Oxford University Press, 106-109.
- Nichols, J. & Bickel, B. (2005c). Possessive classification. En M. Haspelmath, M. Dryer, D. Gil & B. Comrie (eds.). *The world atlas of language structures*. Oxford University Press, 242-245.
- Payne, D. L. & Barshi, I. (1999). *External Possession*. John Benjamins Publishing.
- Prince, A. & Smolensky, P. (2004). *Optimality theory constraint interaction in generative grammar*. Blackwell Publishing Ltd.
- Sapir, E. (1921). *Language an introduction to the study of speech*. Harcourt, Brace.
- Shibatani, M. & Bynon, T. (1995). Approaches to language typology: A conspectus. En M. Shibatani, & T. Bynon, (eds.). *Approaches to language typology*. Oxford University Press. pp. 1-25.

- Song, J. J. (2001). *Linguistic Typology: Morphology and Syntax*. Pearson Education Limited.
- Stassen, L. (2009). *Predicative possession*. Oxford University Press.
- Taylor, J. R. (1999). Possession. En K. Brown & J. Miller (eds.). *Concise encyclopedia of grammatical categories*. Elsevier, 300-303.
- Trubetzkoy, N. (1969). *Principles of Phonology*. University of California Press.
- Wagner Oviedo, C. de J. (2018). *Xi kó ts'en fañe 'én n̄ngotsie: Fonología segmental y tonal del mazateco de Ixcatlán* [Tesis de licenciatura, Escuela Nacional de Antropología e Historia]. Archivo digital. [https://www.academia.edu/36246463/Xi\\_k%C3%B3\\_ts\\_en\\_fa%C3%B1e\\_%C3%A9n\\_ni\\_ngo\\_tsie\\_Fonolog%C3%ADa\\_segmental\\_y\\_tonal\\_del\\_mazateco\\_de\\_Ixcatl%C3%A1n](https://www.academia.edu/36246463/Xi_k%C3%B3_ts_en_fa%C3%B1e_%C3%A9n_ni_ngo_tsie_Fonolog%C3%ADa_segmental_y_tonal_del_mazateco_de_Ixcatl%C3%A1n)
- Whitaker, E. M. & Atkinson, P. (2021). Methodological Reflexivity. En *Reflexivity in Social Research*. Palgrave MacMillan, 37-76.

# PRAGMATIC ANALYSIS OF THE BOLIVIAN AWAYU WEAVERS' NARRATIVE

**Evelyn Ramos**

Universidad Mayor de San Andrés  
[evelynramoslampas2016@gmail.com](mailto:evelynramoslampas2016@gmail.com)

**Beatriz Erazo**

Universidad Mayor de San Andrés  
[bverazo@umsa.bo](mailto:bverazo@umsa.bo)

## Abstract

In the Bolivian Altiplano, textiles are highly valued objects that transmit ancestral wisdom. Only female weavers can create the *awayu*, a unique piece of fabric with Andean symbols, modern designs, and various colors. Each *awayu* tells a story through the weavers' voices and their weaving ability. The present study's goals required developing interviews with the weavers from Ajoya, in guided conversations and through participant observation, two qualitative tools for data collection. The conversations were performed in Spanish and Aymara, a Bolivian native language, and demanded the active participation of members of the Ajoyan community. The study plan included data validation through discussions and debates with the weavers and community members to preserve and interpret the weavers' voices and the community's knowledge. To analyze the results, the theory of senses and how Aymara people communicate were used; both helped recognize speech acts and categorize them into formal structure, learning, beliefs, and functions based on context and intentions. The results revealed the weavers' narrative transmitted in each *awayu* from a pragmatic perspective, the *awayu* worldview, the effort producing it, its purpose, and what it means for the weavers and the whole community of Ajoya.

**Key Words:** *Awayu, textile creation, weaver's narratives, Aymara, speech acts, pragmatic analysis.*

## Resumen

En el altiplano boliviano, los textiles son objetos muy preciados que transmiten sabiduría ancestral. Solo las tejedoras pueden crear el *awayu*, una pieza única de tela con símbolos andinos, diseños modernos y varios colores. Cada *awayu* cuenta una historia a través de las voces de las tejedoras y su habilidad para tejer. Los objetivos del presente estudio requirieron desarrollar entrevistas a las tejedoras de Ajoya, en conversaciones guiadas y a través de la observación participante, dos herramientas cualitativas para la recolección de datos. Las conversaciones se realizaron en castellano y aymara, lengua originaria de Bolivia, y demandaron la participación activa de los miembros de la comunidad de Ajoya. El plan de estudio incluyó la validación de datos a través de discusiones y debates con las tejedoras y miembros de la comunidad para preservar e interpretar las voces de las tejedoras y el conocimiento de la comunidad. Para analizar los resultados se utilizó la teoría de los sentidos y de cómo se comunican los Aymaras; ambos ayudaron a reconocer los actos de habla y clasificarlos en estructura formal, aprendizaje, creencias y funciones según el contexto y las intenciones. Los resultados revelaron la narrativa de las tejedoras transmitida en cada *awayu* desde una perspectiva pragmática, la cosmovisión del *awayu*, el esfuerzo en su producción, su propósito y lo que significa para las tejedoras y toda la comunidad de Ajoya.

**Palabras clave:** *Awayu, creación de textiles, narrativas de las tejedoras, Aymara, actos de habla, análisis pragmático.*

## Introduction

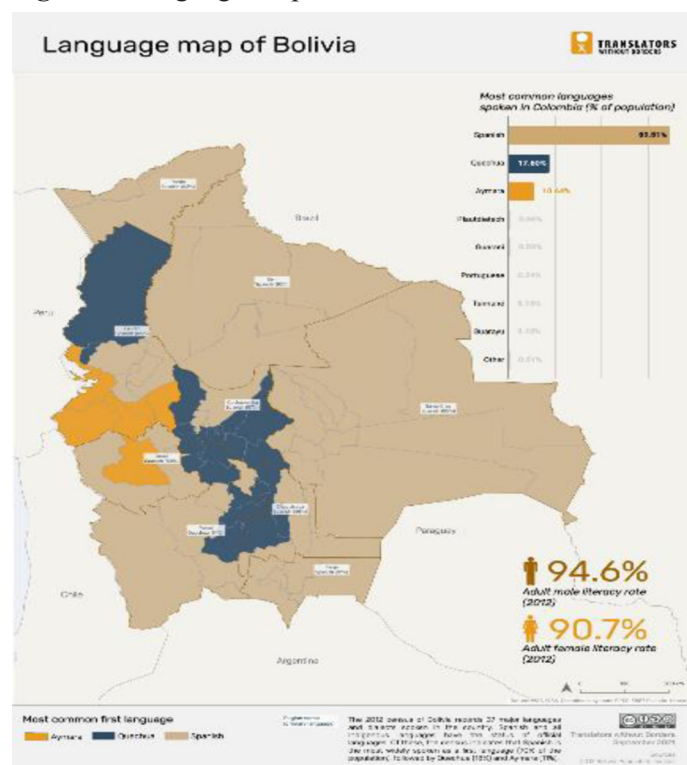
Bolivia is not a one-nation, one-language country. Its Political Constitution recognizes 37 official languages, Spanish being one of them. According to a UN report (Garcia, 2019), besides Spanish, Aymara, Quechua, and Guarani are the most spoken languages in

RECIBIDO EL 27 DE FEBRERO, 2023 - ACEPTADO EL 25 DE MAYO, 2023.



the country. Andersen and Peñaranda (2019) created a map of spoken languages based on the 2012 census and determined that Quechua is the most “dominant non-Spanish language, spoken in 177 municipalities.” Aymara is spoken in 111 municipalities, primarily located in the Bolivian Highlands. Aymara speakers comprise 10.64 % of the population (Translators without Borders, 2022). The Aymara language is currently spoken in western Bolivia and southeast Peru, where it is an official language, as well as in some parts of northeast Chile and northwest Argentina (Milin & Zhan, 2010). Most Aymara speakers reside in the *Departamentos* of La Paz and Oruro in the Bolivian *Altiplano*<sup>1</sup>.

**Figure 1.** Language Map of Bolivia



(Source: Translators without Borders, 2022).

Figure 1 shows a map of Bolivia, showing the country’s most spoken languages, according to the 2012 census. Spanish is the dominant language, and Aymara is the second most spoken native language. The map also shows the distribution of Aymara speakers, mostly in the *Departamentos* of La Paz and Oruro.

<sup>1</sup> a plateau of the Andes covering the western part of Bolivia and extending into S Peru: which contains Lake Titicaca. Height: 3000 m (10 000 ft) to 3900 m (13 000 ft). *Source:* Collins English Dictionary (HarperCollins Publishers Ltd., n.d.)

The Aymara is one the oldest pre-Columbian cultures, having celebrated in 2022, the year 5530 in the Aymaran calendar. One of the most representative products of the Aymara culture and traditions is their textiles, which have survived the invasion of the Inca Empire and the Spanish colonization. Perez (2003) mentions that while the Spanish troops were advancing into the Andes, the Inca soldiers destroyed the textile warehouses but not the objects that the Spaniards considered more valuable. Nevertheless, textiles were highly valued by the Aymaras and the Incas as they represented a certain state income, an annual tribute, offerings, and more:

“Textiles represented a symbol of ethnic or social belonging, grave goods, marriage dowry, or armistice pact; in all political, military, social or religious ceremony textiles were given away, exchanged or sacrificed” (Perez, 2003; authors’ translation).

Perez (2003) points out that textiles were of great value for the Aymara producers while foreign people sought material wealth at any cost. Textile native producers perceived their items as significant: they played central roles in any important event in the Andean world. In the past, textiles had an immeasurable value; unfortunately, this textile knowledge has been devaluated. For this reason, the present study pretends to highlight the value of the Aymara textiles nowadays, describing their production, what they represent for the weavers, and how these women speak through one unique piece of textile called *awayu*. Thus, this study deals with the following research questions:

- Pragmatically speaking, what speech acts take place in the *awayu* world, and what is their meaning regarding communication, interaction, and senses?
- What is the meaning of the *awayu* world according to the context?
- What is the meaning of perceptions and self-perceptions that concur in the *awayu* world?

## Literature Framework

Before the end of the 18th century, babies were carried in baskets. These baskets were substituted by the *awayu* (Castillo, 2009). Castillo (2009) relates that the *awayu* use started during a politically complex situation. The increased number of rural inhabitants whose lands were taken away, the rise of new castes, and the increase of urban manu-

factured goods caused a work increase in the city in 1877 when land ownership based on large estates expanded. Working incessantly, women, men, and children had to carry products, goods, and babies on their backs in an *awayu* because entire families depended on commercial activity in the city. In his research, Lima (2016) portrays the social identity and uses of the *awayu* when it comes to practical use; it refers to daily activities such as loading children, food, objects, and animals. The author also describes other social uses such as *K'illpha*, *rutucha*, marriage, graduation, and authorities' reception. Furthermore, textiles remark on community distinction and social identity. It establishes the Aymaran thought duality: everything contains female and male features, and the meaning of color and iconography is also explained. In addition, to Castillo (2009), the white people wanted to control the market and the territories taken from the indigenous peoples.

On the other hand, mixed-race people tried to move up socially by speaking Castilian and wearing fashionable clothes in the city. Both groups of people had to deal with commerce, and the *awayu* was equally crucial for both. Castillo (2009) also explains how the *awayu* became more common in the 1900s. In 1925, President Bautista Saavedra claimed that indigenous men wearing traditional clothes were not allowed to step on Murillo Square (where the Presidential Palace is in La Paz City). For that reason, women wearing *awayus* have become emblematic figures ever since. In addition, men got sedentary jobs and no longer needed to carry products. Therefore, the use of the *awayu* got associated only with women. During the Chaco War between Bolivia and Paraguay (1932-1935), many families did not have men to support their homes. Henceforth, women entered the labor force where physical strength was necessary. These women had to work and care for their babies simultaneously, so they used the *awayu* to carry them on their backs when working. They also used it to carry heavy loads (Castillo, 2009).

Due to colonization and globalization, the *awayu* is becoming invisible; its value has changed, and the population has access to synthetic textiles. Unfortunately, according to Dairon (2020), synthetic textiles negatively impact on the environment due to the pollution caused by their process of elaboration. Furthermore, their production adds to the plastic waste that may cause irreparable damage to the world's biodiversity. Also, they are a great source of allergens that affects health, causing skin diseases (Dairon, 2020). On the contrary, *awayus* are eco-friendly and have more resistance over time. They rarely affect health and can be reused or recycled at the end of their lifespan (Texere,

2018). The *awayu* benefits people and the environment because it is made of natural fibers, elaborated in a traditional process using only natural materials (Schwartzberg, 2013).

Designing and weaving *awayus* have become marginal practices performed by some social sectors that still appreciate the *awayu*'s aesthetics and functionality for daily work. These sectors still have access to the ancestral techniques to produce these textiles and can still remember how to use traditional tools to weave them. The *awayu* is created, designed, and woven by Aymara women only, whose intellect, social justice sense, way of thinking, and cognition hold great value. Weavers enjoyed a higher cultural and social status in the past, and their social condition was appreciated like any other. It was considered a symbol of social justice. Unfortunately, this knowledge is seen as less meaningful than it used to be (Ramos, 2022).

#### *Textile Art*

Sagárnaga (2003) defines the *awayu* as a rectangular, multicolored textile, usually made of sheep wool, whose main function is to carry babies and objects. This type of textile holds a profound symbolic content because it represents the Andean space, divided into *pampa* and *pallay*. The *pampa* is an open space with a solid color (Sagárnaga, 2003); it is a place where temporary things occur, roads are designed, and "it is a land of passage" (Gisbert, 2013, p. 95, authors' translation). The *pallay* refers to the furrows of cultivated zones, presented by colorful straight lines (Sagárnaga, 2003). The *pallay* shows people's daily activities, such as where they live, how they move, dance, and honor their gods (Gisbert, 2013):

"Culture, art and beliefs are expressed in the *pallay*, which according to the cultures that produce it have different designs: vizcachas and birds (including condors), modern cars, trains, planes, etc. are represented. The Andean man, through of its fabrics, shows what he is and what he wants to be. He recalls his ancient gods and rebels against the aggression of strangers" (p. 95, authors' translation).

Figure 2 shows the final product of the weaving process in Ajoya. This *awayu* shows the *pampa* in an intense pink. In their different solid colors and shades, the yellow, green, and pink lines represent the *pallay* and follow a traditional pattern.

It is necessary to know the history of the Aymaras' artistic spirit to understand the *awayu*'s symbolism. Aymaras have an innate necessity to create regardless of any

**Figure 2.** *Awayu* made in Ajoja.

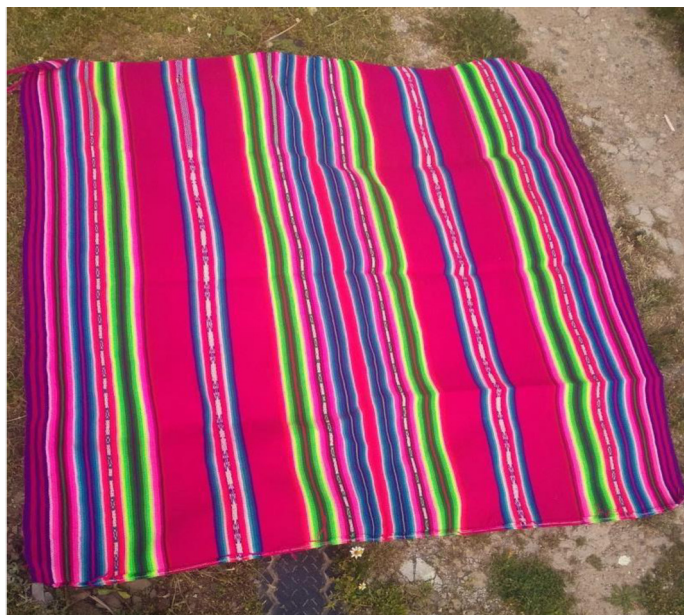


Photo taken by authors

inconvenience; even though the primary conditions might be rudimentary, Aymaras still make stunning textiles. Their artistic motivation saved them from extermination during colonial and republican times. Furthermore, Aymaras have used textiles to make agreements and economic transactions, which have helped them survive and become almost 41% of the current Bolivian population (Ruiz & Spedding, 1996).

Regarding the transmission of knowledge, Desinano and Avendaño (2006) mention that oral tradition is intrinsic to human nature because it is humankind's most typical communicative behavior. Unsurprisingly, one essential characteristic of the Andean community is the oral tradition, the most frequent way of interrelationship (Ramos, 2022). The Aymara traditions are passed from one generation to another through oral narrations, and the ancestral weaving knowledge and process are no exception. In the *awayu* world, beliefs and values are also transmitted orally, sometimes in the form of legends.

Gisbert et al. (2003) refer to a legend where a god, *Viracocha*, used clay to create all nations in Tiwanaku, located about 70 kilometers from La Paz City, where life began. First, *Viracocha* painted clothes on each nation's people with one-of-a-kind symbols and then instructed these Andean people to submerge under the soil. As a result, they emerged from every ground, hill, and fountain; these locations, called *wacas*, have been considered venerated ceremonial places since then. People's clothes emphasized their *waca* and differentiated each community's origin and

cultural differences (Gisbert et al., 2003). From this legend, it is possible to infer how important textiles are for the Andean indigenous people of Bolivia. According to Gisbert et al. (2003), symbols of Andean constructions, clothing, and other textiles referred to Andean deities. They represented gods, stars, and animals. During the colonial and republican times, authorities cruelly prohibited Andean people from believing in them. They were instructed not to keep any idol or *waca* since they reminded them of their ancient traditions. Therefore, it is inferred that the Andean people tried to save their gods by representing them in textiles and architectural constructions. Unfortunately, the original sense was somehow lost, but the symbols and form have been preserved. According to Quispe and Mamani (2007), space and time are manifested through those symbols whose mystery must be figured out, so one can lead a quiet life, aware of dangers that may come within them.

The transmission of such powerful symbolism requires a better understanding of what is meant to be transmitted by the weavers through the *awayu*. Therefore, those messages require a pragmatic analysis because the context and time they are created seem essential for the weavers. From the Linguistics perspective, Semantics and Semiotics deal with meaning; however, neither can provide a keen meaning of the *awayu* language. Semantics focuses on the meaning of words without considering the context (Lyons, 1995). In the *awayu* world, how the participants interact is primary, and the context entails extra linguistic elements. Semiotics focuses on how people transmit meaning using symbols, signs, and others that can help them express themselves (Hervey, 2016). In this sense, semiotic studies would consider a textile a final product to be analyzed. Nonetheless, for a weaver, the *awayu*, the textile she produces, is a living being.

Conversely, pragmatics aims to understand the intent between participants in the communication process, which may vary dependent on the context and purpose of the communicative event (Leech, 2018). An essential consideration is that meaning varies from one context to another. Pragmatics bridges the gap between what is said and what is meant in such a context; thus, it helps to understand this meaning adequately. Susen (2017) refers to the definition made by Ferdinand de Saussure, in which language is a system of signs that communicate ideas. For Saussure, signs have two parts: a signifier, which would be the physical form of the sign, whether written or oral and a signified, which is the mental concept. Posterior linguistic studies realize that less superficial elements of speech should be acknowledged. That was when the pragmatic study became

important. Pragmatics is responsible for understanding the invisible meanings of communication (Susen, 2017).

According to Yule (2010), Pragmatics explains how communication closes the gap between what one says and means. This information allows for representing and analyzing how meaning is transmitted, considering the interrelationship between the speaker, the receiver, and the context in the communicative act. Although, in this regard, a hidden meaning not observed in the communicative act may be perceived, “pragmatics is the study of ‘invisible’ meaning, or how we recognize what is meant even when it isn’t said or written” (Yule, 2010, p. 128).

The speech acts theory results from the philosophy of language and the observation that speaking is not just to convey messages but it is a way to do something. Speech acts theory centers on language functions, the speaker’s intentions, and changes that occur through language (Searle, 2011). It is the minimal unit of communication. While communicative function should distinguish a speech act from another, the speaker’s intention has to be acknowledged by the hearer. When the hearer understands the speaker’s intention, speech acts are successful in the communication process. A speech act is an essential element of pragmatics since they are communicative acts per se; they convey an intended message through various objectives and functions, such as premises, petitions, apologies, invitations, offers, advice, complaints, greetings, apologizing, making requests, agreeing, and the like, and their appropriate responses (Bach, 2006; Searle, 2011). However, these responses are meant to be actions since speech acts do more than convey a message; the purpose of speech acts is to trigger an action upon the world, to do something, which is understood as a performative function. In other words, talking about speech acts implies using reflexive language since isolated words may be deceiving (Pinto & de Pablos-Ortega, 2014). In this sense, in the *awayu* world, textiles transmit the purpose of an action to the receiver in a unique form of performative function that needs to be analyzed and interpreted. The weavers speak through the *awayu*, and the final recipient of the *awayu* should be able to acquire the original message. For this research, speech acts cannot be understood in isolation but in context, which is the key to this analysis (Pinto & de Pablos-Ortega, 2014; Searle, 1968).

There are various reasons to decide on pragmatics and the speech act theory to analyze the language from the *awayu*. The first reason is that the unit of human communication in a language is a speech act (Searle, 2011; Pinto & de Pablos-Ortega, 2014). Second, they concentrate on the

speaker’s intention and attempt to comprehend the subjects participating in the communicative act and their intentions. Third, the code model of communication is a traditional idea of how communication between speakers is supposed to work. Thus, a speaker has a thought, and the same encodes this thought into a message. Then, the thought is translated into words, phrases, sentences, and the like. The message then travels towards the hearer, typically in the form of sound waves through the air and entering the hearer’s ear, so a process of decoding sets; so that the hearer translates bits of sound into bits of thought. Ultimately, the hearer ends up with the same thought the speaker originally had (Searle, 2011; Pinto & de Pablos-Ortega, 2014).

A fourth relevant aspect of speech acts is the illocutionary, locutionary, and perlocutionary forces. The illocutionary force refers to how the content of the act will be interpreted. The sender communicates the illocutionary force successfully if the recipient recognizes the intention of the sender (Pinto & de Pablos-Ortega, 2014). Therefore, it is all about the speaker’s intention. The context provides clues, but there is no harm in being careful: clues can be misinterpreted. The main point here is that the transmission of illocutionary force is not an exact science. There is no guarantee that the intention of the speaker is going to be correctly interpreted (Searle, 2011) because several components contribute to the illocutionary force of an utterance: intonation, word order, verbs, the verb tense, and the context (Searle, 2011; Pinto & de Pablos-Ortega, 2014).

For this study, the language of the *awayu* and its textiles and how the weavers express themselves through the *awayu* and to the community will be referred to as speech acts because they contain illocutionary force. Furthermore, they are also seen as locutionary acts in which utterances make meaning when “saying” something specific (Searle, 1968; Kissine, 2010). Finally, they are also meant to perform as perlocutionary acts, given that they are to inspire, persuade, and even change minds. As Wright (2018) points out, “perlocutionary acts have an agenda, an agenda directed at someone else.” For these reasons, the speech act theory has been applied to understand the *awayu* world. The foundation of the pragmatic analysis to understand speech acts involves recognizing the utterance’s main action. Therefore, interpreting the utterances from the textiles in the *awayu* world must be taken cautiously because such interpretation may not be the absolute right. However, as Pinto & de Pablos-Ortega (2014) claim, the purpose is to present a responsible, objective, and conscious analysis.

A fifth essential aspect of this pragmatic analysis is conversational interaction, which is the basis for the

interrelationship with our research subjects. The work of Quijano (2016), developed in a Latin American context, has provided a framework to understand the *awayu* world. According to Quijano (2016), conversations are tools to extract information in some processes. Mainly, it occurs quantitatively, which deals with interviews and closed surveys to determine the data numerically. Thus, the whole process is reduced to numbers and results. However, in the qualitative approach, the opposite occurs. The process relates to people and their way of speaking up. In the latter approach, the community expressiveness space is emphasized; that is the main feature of conversational interaction (Quijano, 2016). In addition, according to this author, the conversation is an emotional connection among all participants. Their expressiveness is at the top, meaning that empathy is emphasized. In other words, it is grounded on the reception of knowledge. Through it, the event becomes intimate among all those who coexist in an environment of continuous reception resulting from that process. Furthermore, Quijano (2016) emphasizes that memory, beliefs, symbols, and senses are materialized through these bonds.

A final element to support the pragmatic interpretation of the language of the *awayu* world is the theory of senses. Bedolla (2002) states that senses are fundamental since humans experience everything through them. Thus, how information is obtained can be explained by the activity of the senses and how information is stored in the cerebral cortex. The author also refers that this process is connected to several emotions and decisions understood as mental products. The more sensory activity, the higher the cognitive reserve that greatly collaborates with creativity. Bedolla (2002) also theorizes that acquired sensory information is the basis of knowledge about the world. Senses can convert real-world information into another that the brain can process to create a whole sensory picture of the surrounding environment. How it is interpreted through an internal process turns that information into perceptions. Consequently, senses are understood as channels responsible for taking information from the outside into the brain. Bedolla (2002) backs up the importance of the senses for integral wisdom. How learning and development of intelligence are linked to the relationship between body and mind is also stated. They do not work individually; instead, they perform an integral unit. More specifically, the five senses pick up information experienced in the outside world; then, it is incorporated into learning, which is an experience itself and not plain information. Masias (2015) supports this idea since senses compose integral learning as the basis of humankind and the Andean world.

## Methodology

This research has been framed within the qualitative approach because it seeks to capture the experience of the actors in order to get a better picture of their reality and social behavior (Tintaya, 2009). In this regard, research subjects needed to be closely observed. Therefore, ethnography was adopted as a method of collecting data, “where researchers observe and/or interact with participants of a study in their real-life environment” (Logan, 2022). Thus, the life of the research subjects was observed as it happened, trying not to interfere. Ethnographic insights consider the research subject the most relevant actor and are concerned about their context and culture. In addition, ethnography does not have to do with pure data analysis because quantitative information does not have a prominent role. Its awareness goes beyond the information that numbers would provide since the foremost actor is the person who participates in the research (Oehmichen, 2014). According to Reeves et al. (2008), because of the relationship between the researchers and the research participants, “reflexivity (whereby ethnographers describe the relationship they share with the people and world they are studying) occupies a central element of this type of research” (p. 514). This reflexivity is a description presented for the readers “to judge the possible impact of these influences on the study” (Reeves et al., 2008, p. 513). Ethnographic processes study the coexistence and interrelationships of human groups who create their own culture, principles, and expressiveness. Their expressions are born when interacting with one another; they expose their ways of coexistence, making differentiation possible (Quiroz, 2013).

Ethnography’s goal is to try to understand the complexity of people’s everyday life (Reeves et al., 2013), attempting to comprehend the problems of the involved people. In brief, ethnography is interested in research subjects and their culture. The role of the researchers, thus, is defined as participant observation, in which they observe what research subjects do to later compare it to what they say (Blevins, 2018; Demo, 2009). The essence of the ethnographic method is to study a community for an extended period and base it on experience (Barragan et al., 2003). This is called fieldwork. In this study, the fieldwork was performed from September 2018 to December 2019 in the Ajoya community on the road to Patacamaya from El Alto, a city closer to La Paz City, the Bolivian seat of government. Ajoya was chosen based on the filial relationship between one of the researchers and a community member, which facilitated access to the community.

At first, some unstructured conversations took place so the community members could accept the presence of the researchers; later, an opinion poll was administered. The more visits the researchers made, the more they participated in the expressiveness of the *awayu* world. Therefore, the nature of the fieldwork required a systematic organization consistent with the Andean conceptions and language in use. Some methodological moments were performed under the learning-by-doing principle, a characteristic of the collective South American research style (Alvarez, 2010). Those conceptions revitalize the knowledge of the community, which is the primary purpose of the learning-by-doing methodology. Thus, the research process was divided into several moments, providing an organized plan. Moreover, each moment pretended to recognize the identity of the research subjects, a critical element of this study (Alvarez, 2010).

#### *First moment: Literature review*

Even though this may seem obvious, the researchers' preparation in understanding the history and production of textiles, how weavers and the community interact, and the relevance of senses in this interaction required careful consideration. Studies in the Andean context were privileged, especially the ones related to the *awayu*; unfortunately, finding the latter was difficult. Therefore, the researchers sought experts' guidance to understand the world of Andean textiles. The original purpose was to interpret the meaning of the textiles; however, based on the literature, and the experts' knowledge, applying a pragmatic analysis to the interpretation given by the weavers and their connection to the community became relevant.

#### *Second moment: creating a working team*

Collective research (Alvarez, 2010) is based on collaboration and requires adequate partners who engage themselves in assisting to enrich the researchers' knowledge about the community and its knowledge. Therefore, it was essential to have the assistance of some community members interested in rescuing and reviving the knowledge of the community. With this purpose, three active community members accepted to be part of the research team. Also, someone who spoke Aymara and Spanish (both fluently and with experience in the field) was needed to help translate the interviews and interpret what the weavers and other community members shared. The interpreter's role became crucial to get the community's acceptance and guaranteeing the realization of this study.

**Figure 3.** *Awayu* weaver from Ajoaya.



Photo taken by authors

Figure 3 shows a weaver putting the wool threads in a loom, setting it to begin elaborating an *awayu*. The weaver was one community member who accepted to be part of the research team, and her little daughter was learning from the mother.

#### *Third moment: Interviewing the weavers*

Over fourteen months, interviews with weavers were performed once a week. The interviews were developed as conversations held in their houses and were directed to get insights into the weavers' ancestral knowledge of creating textiles. Respecting the Aymara traditions, listening was privileged over speaking, and each conversation began thanking the *Pacha Mama*, Mother Earth. All the conversations were recorded and transcribed, except those relating to the weavers' intimate anecdotes. This decision was made as a response to the gentle acceptance given to the researchers. To better understand the weaving process, the researchers were invited to learn how to do it, so they got involved in twisting threads and setting the loom sticks. The researchers were also taught how to put the threads in the loom and combine colors. In time, they were also allowed to weave some thread rows.

Through the conversations and the interaction with them, the weavers shared their wisdom regarding the *awayu* process, beginning with how sheep were shaved. Later, the sheep wool was cleaned, and its quality was tested; after that, it was dyed using natural materials and then arranged into balls. The researchers were taught how to spin

the wheel, work with the wool, and use the loom. Setting up the loom was performed in a traditional ceremony that began with thanking the *Pacha Mama* for her gifts and sharing coca leaves. Next, they were thrown to determine the participants' path. Sugar was sprinkled on the wool balls, and everybody had drinks to bring good luck to the intended process. Placing the merino wool on the loom set the beginning of the process. The researchers were not able to continue learning the weaving art, but they were able to witness the process and see the production of surprising fabrics. Unfortunately, the study was affected by the social-political crisis that convulsed the country at the end of 2019 and the beginning of the Covid-19 pandemic in 2020.

#### *Fourth moment: Systemization*

All the conversations recorded and videotaped during the process were transcribed to systematize the information. First, the transcriptions were analyzed within the context of conversations, and then they were classified based on their structure, learning, beliefs, functions, and assigned numbers.

#### *Fifth moment: Validation of the information*

The researchers had to obtain the permission of the community to validate the information collected during the study. Then, the researchers visited Ajoya to display the results to the team members. Over breakfast with milk and a special type of bread called *Pan de Laja* (made of flour and yeast, flat and round), as tradition demands, the interpreter presented the results to the community members in Aymara, commented on the interpretations registered in the analysis, and the tea proceeded to debate the results. Again, the interpreter commented on the interpretations registered in the analysis. During those debates, more information was collected, for example, red related to female fertility. Because of that, women may request the use of red and its color combinations in some *awayus*.

#### *Sixth moment: Returning knowledge to the community*

Once the material was organized and analyzed, a copy in Aymara and Spanish was prepared to give back the knowledge obtained from the community, so all members and the school could benefit from it. The physical copy was presented as a tangible witness of the research participants and the Ajoyan weavers. With this purpose, a traditional Andean Bolivian lunch was prepared with the team members, and a printed version of the work was given to the community, hoping that the school would take advantage of it (Demo, 2009).

#### *Research techniques*

According to Gomez (2017), qualitative research techniques should concentrate on understanding the persons collaborating with it. Therefore, qualitative studies involve data collection using techniques not intended to associate measurements with numbers, such as unstructured observation, open interviews, document review, personal experiences assessment, life stories inspection, and interaction with groups or communities. Quijano (2016) claims that a conversation is a sensitive approach to our people's world rather than a technique, facilitating a more profound understanding. That is why conversations seemed the most appropriate data collection technique for this study.

Quijano (2016) explains that participants in a conversation exchange different affective expressions. Therefore, it is an open action, not limited to the emission and reception of discourses. Participants enjoy themselves and their company in gatherings while appreciating every conversation aspect. Everyone participates in conversations full of symbolic language, senses, gestures, smiles, good and bad moments, and contradictions, effectively in an environment of trust. Thanks to it, the knowledge of the Ajoya community and the weavers could be approached. All the conversations were either audio-recorded or videotaped.

An appropriate conversation guide was prepared to collect appropriate information. It included questions regarding personal information and some general questions regarding textiles, and based on them, more in-depth questions were asked. All the questions were open-ended and outlined to learn more about the *awayu* world and were based on the Andean beliefs and what the experts could share. Since various conversations were developed with the same community members, the relationship between the researchers and the weavers became more profound and intimate. (See Appendix 1). Complementary, the researchers kept a field diary where everything was recorded in detail to support the designed plan.

## **Results and Discussion**

According to Celis (2021), Andean textiles disclose:

“a large amount of information regarding identity, territory, economical and productive relations, social and communication practices of the communities in which they are produced and used” (authors' translation).

Various experts have studied “the living nature of the fabric” (Celis, 2021, authors' translation) through participant observation (Blevins, 2018; Demo, 2009) and

talking to the weavers. For the Andean people, textiles are living beings, representing a connection between the weaver and the process of creating an *awayu*. As Arnold & Espejo (2013) declare, for weavers, “textile production is comparable to the action of having a baby” (authors’ translation), which creates a strong relationship between the weaver and the textile. Celis (2021) emphasizes that phrases in Aymara related to textiles and how the fabric transforms express how the weavers feel about the textiles. Celis (2021) explains it as “a technical and reflective process that gradually forms a living being” (authors’ translation). This author supports her explanation by providing the following examples from the Aymara language, its translation into Spanish, and its meaning in English (authors’ translation):

- “*Janiw jank’as jaqiptarapkituti. – No se me convierte tan rápido en persona. (I do not make it convert in person so quickly.)*”
- “*Saw jaqiptayxä sasaw, yanaksta. – Estoy tratando de convertir el tejido en persona. (I am trying to convert fabric to person.)*”
- “*Isi jaqiptayañax ch’amawa. – Convertir la ropa en gente es difícil. (Turning clothes into people is hard).*”

Based on these perceptions, the interviews were performed in Aymara, sometimes in Spanish, and on various occasions, in both languages. The pragmatic analysis of the results began identifying speech acts expressed in the *awayu* and explained by the weavers. In other words, the speech acts were obtained from the conversations with the weavers, where they explained the meaning and interpretation of the *awayus* as a means of communication. Each situation was analyzed, determining its relevant elements, such as contextual factors defining form, the relevance of the meaning, its interpretation, and the subject’s intention, as explained by Pinto & de Pablos-Ortega (2014). The interpretation of the speech acts from Aymara into Spanish was always complemented by the analysis of contextual factors such as the attitude of the interviewees and their voices in a low or a high pitch. However, the primary purpose was to have an interpretation as accurate as possible. In this sense, the interpreter’s job was crucial, especially in identifying the intention of the weavers’ message.

Searle (2011) recognized this intention, in this case, the weavers’ intention, as the illocutionary force of the speech act: the focus was the desire that motivates the action. Furthermore, the author referred to intentionality as

a phenomenon occurring in the mind of the participants, and that can be seen in kinesthesia’s gestures as well as in linguistic elements such as the tone and the use of verbs and adjectives. Therefore, this study analysis involved various discussions regarding perceptions, actions, meaning, and contextual references. In the process, first, various speech acts were identified from the conversations between Ajoyan weavers, the researchers, and the participation of the interpreter; the focus of the conversations was the process of creating the *awayu*, what the weavers included in their designs, and what they wanted to say with them; to put it differently, the purpose was to understand the story that each *awayu* represented and the personal value it had for the weaver. Then, those speech acts were divided into four categories: formal structure, learning, beliefs, and functions, considering the purpose of speech acts and common elements found during the study.

The theory of senses (Bedolla, 2002) was also used to understand better the perceptions of speech acts. Because they are of primary importance to getting to know the world, after experiencing the weaving of textiles and living in the Ajoyan community, the perceptions of the *awayu* world became more evident; that experience fundamentally facilitated the comprehension of attitudes, beliefs, and the recognition of an identity. The essence of the *awayu* was described, and cultural patterns were identified. The following are a few examples resulting from that classification. The literal transcriptions from Spanish are presented together with a translation to English made by these authors.

### **Formal structure**

It has to do with the physical textile itself. The following categories were distinguished: quality, originality, twisting, and sheep’s wool, within the symbolism of the Andes and the use of colors. The **R** represents the researcher’s question; **W** is the weaver’s response; **I** is the interpreter’s words.

### *Quality*

- R.** *¿Por qué le ponen esos patitos? (Why do you include those ducklings?)*
- WI.** *Adorno pues. (For ornament, well.)*
- I.** *Si adornito para que sea bonito. (Yes, I decorate it to make it look nice.)*

### *Interpretation*

For Ajoyans, *bonito* is a common adjective. In Aymara, *bonito* is referred to as *suma*. *Bonito* is a popular adjective in Castilian and does not say much. However, it was



explained that the most positive qualities in Aymara are *suma* (in English, that would mean beautiful). Usually, they say *uka sumax awayu* when speaking of a well-done *awayu*, which means ‘this *awayu* is very beautiful.’ *Suma* is an ideal adjective that accompanies living beings. For example, *suma warmi* and *suma jaqi* are usually responsible and hard-working people capable of sustaining a stable home. In the end, *suma* (‘nice’ in English, *bonito* in Spanish) highlights the most positive features of living beings.

#### Intention

The intention is to state that the *awayu* is a highly appreciated being possessing positive qualities.

#### Figure 4. A weaver twisting the wool.

Figure 4 shows a research team and community



Photo taken by authors

member twisting the wool using a traditional spindle and distaff. The spindle is used to spin the wool into thread by hand.

#### Learning

Speech acts related to learning were divided into senses, meaning how the textile acts as a living being, observing, learning restrictions, teaching at school, learning at home,

working during the suitable season for manufacturing, enjoying the textile, twisting, obtaining sheep’s wool and looking for a current incentive to make textiles. The **R** represents the researcher’s question, and **CTM** is the community team member (part of the research team).

#### Senses

**R:** *¿Qué tendría que hacer yo para hacer un awayu?* (What would I have to do to make an awayu?)

**CTM:** *Vas a tener que cambiar de cabeza.* (You will have to change your head [mind].)

(...)

**CTM:** *“¿Cómo voy a tejer esto?” tienes que pensar.* («How am I going to weave this?» you have to think.)

**R:** *Sólo en eso piensas cuando tejes.* (You think only about that when you weave.)

**CTM:** *Sí, en eso tienes que pensar ya.* (Yes, you have to think about that right away.)

**R:** *¿Cuándo tejes?* (When you weave?)

**CTM:** *Sí. En eso tienes que pensar. Como voy a sacar. Tengo que... no tienes que olvidarte.* (Yes. You have to think about that. How am I going to make it? I have to... you do not have to forget.)

#### Interpretation

There are two essential points to be considered here. One is the validity of the senses, and the other is the concentration on the job. This validation of the senses critiques the Cartesian principle, “I think; therefore, I am,” which emphasizes thinking over action. However, this speech act indicates that our thoughts cannot exist without the experimentation of our senses first. In this regard, it is understood that stimuli come first. If all of our senses work together, a much more significant action will be stored in the brain. Without the senses, there is no effect on the thoughts. The senses create a thought: we feel; therefore, we exist (Eakin, 2003; Bedolla, 2002). Regarding concentration on the job at hand and on the go, it refers to the fact that in the *awayu* elaboration process, the mind must be away from all other external thoughts. The attention and thoughts should fully concentrate on the preparation of the *awayu*.

#### Intention

The practice of the senses is suggested to obtain deep learning. It is also suggested that absolute concentration is necessary to develop the textile to make the final product high-quality. In this way, the high degree of diligence in which the weaver was engaged can be perceived.

#### *The awayu: an alive being*

The **R** represents the researcher's question, and **CTM** is the community team member (part of the research team).

**CTM:** *Sí, este ahora awayu me hago, ¿no ve? I cuando me acabo, ¿no ve? A un fiesta este awayito siempre me voy a llevar, siempre diciendo. Sí, sino para bailar, con este awayu siempre voy a bailar. Con este tari siempre. Sí, así acabo. (Yes, now I am doing this awayu, don't you see? And when I'm done, don't you see? I will always take this awayito to a party, always saying. Yes, if not to dance, with this awayu, I will always dance. With this tari always. Yes, that's how I finish.)*

(...)

**CTM:** *Sí, así siempre está pues. (Yes, it always is like that.)*

**R:** *Y tú le haces algo. (And you do something to it.)*

**CTM:** *Sí, hasta ahora es así. (Yes, so far it is like that.)*

**R:** *¿Qué le haces? (What do you do?)*

**CTM:** *Por eso cuando tenemos cargo, a bautizar las wawas, ¿no ve? Ahí Saw, awayu hay que poner, p'asanqallas, meriendas, eso. (That's why when we have a commission, we baptize the wawas, don't you see? So there, Saw, awayu you have to put, p'asanqallas, snacks, that.)*

**R:** *En eso, en el awayu. Entonces, sí, es como algo vivo. Si es como algo vivo, como una persona ¿al tejido le hablas cuando estás tejiendo? (In that, in the awayu. So, yes, it's like something alive. If it's like something alive, like a person, do you talk to the fabric when you're weaving?)*

**CTM:** *Sí. (Yes.)*

**R:** *¿Le hablas? Porque mi mamá le habla a sus plantitas, digamos, ¿no ve?. Mi mamá les habla. (Do you talk to it? Because my mom talks to her little plants, let's say, don't you see? My mom talks to them.)*

**CTM:** *Para que crezca bien bonito. (So that it grows beautifully.)*

**R:** *¿En serio? (Really?)*

**CTM:** *Yo así también. Yo, para que salga bonito. Éste me va a salir siempre bonito diciendo. Sí, este tejido azulcito bonito siempre me ha resultado. Que salga bonito, diciendo. (Me too. I, so that it turns out pretty. This one will always come out nice saying. Yes, this pretty blue fabric has always worked for me. Let it come out pretty, saying.)*

**R:** *Entonces, sí le vas hablando. (So yes, you are talking to it.)*

**CTM:** *Sí. Cuando no tengo ganas, me hace renegar este*

*tejido también digo. Sí, digo también pues, ¿hasta cuándo? No voy a acabar así. (Yes. When I don't feel like it, it makes me angry this fabric, I also say. Yes, I also say then, until when? I'm not going to ever finish like this.)*

**R:** *Entonces hay que hablarle al tejido; hay que hablarle. (So you have to talk to the fabric; you have to talk to it.)*

#### Interpretation

There is a nexus between the weaver and the *awayu*; she regards it as a living being. When making it, the weaver produces verbal manifestations expressing different moods. All of it gives vitality to the textile.

#### Intention

It is to capture a compendium of negative or positive feelings that indicate joy, sadness, or anger when the weaver created it, meaning it is not just a simple weaving. However, it is a lot of the weaver's emotions.

#### Beliefs

The beliefs observed during the conversations were divided into pregnancy, climate, and ritual. The following is an example of the weavers being pregnant while weaving an *awayu*. The **W** represents the weaver, and the **R** represents the researchers.

#### Pregnancy

**W:** *Sabe nacer la wawa, su éste enredadito diciendo nove, ese todo enredado sabe nacer, sí. (The baby is born; the thing is entangled, right? All of it used to be entangled when the baby was born, yes.)*

**R1:** *¿Eso dicen? (Do they say so?)*

**W:** *Sí. (Yes.)*

**W:** *Sigue vivo sabe estar naciendo, porque sabe estar enredado, así amarrado. (The baby was born alive; though she was entangled, tied up like this.)*

**R1:** *Pero ¿dónde has visto que alguien nazca así? (But where have you seen anyone to be born like that?)*

**W:** *Sí, ella (apuntando a su hija menor). (Yes, her [pointing at her youngest daughter].)*

**R2:** *¿Quién? ¿Ella era así? (señalando a su hija). (Who? Was she like that? [pointing at her daughter].)*

**R1:** *¿Tu segunda hijita? (asombrada) (Your second little daughter? [amazed].)*

**W:** *Sí, dos vueltas dice. (Yes, two rounds they say.)*

**R1:** *Mmmmhhhh...*

**W:** *Aquel un vuelta también (apuntando a su hija mayor). Aquel un vuelta también (apuntando a su hija menor). Con este pues trabajaba también fuerte (apuntando a su hijo). (That one had one loop too [pointing at her oldest daughter]. That one had one loop too [pointing at her youngest daughter]. With this one, well, I was working very hard [referring to the labor] [pointing at her son].)*

**RI:** *Entonces tal vez sea cierto. (Then maybe it is true.)*

### Interpretation

The belief towards pregnancy is that a female weaver puts her pregnancy at risk if she does not stop working on the textile; she could suffer serious complications. According to it, when a woman is pregnant and keeps weaving, it leads to complications during childbirth. In addition, the being to be born could be injured because of the position that the mother has to adopt when weaving.

### Intention

The most important is to protect the health of the future baby and the weaver mother because there are certain risks for pregnant women who continue working on the textile. Although these beliefs seem simple superstitions, they can lead to real and inexplicable events, such as the possible suffocation of the baby at birth due to the entanglement of the umbilical cord. Although naively, our weaver said it was just a superstition, she also confirmed that all her babies went through the same issues at birth.

### Function

Functions refer to what the *awayu* implies for the community regarding their role in marriage and the community. The following example illustrates the value of the *awayu* when community members get married. The **W** represents the weavers, the **CM** is for a community member, and the **R** is for researchers.

### Marriage

**R:** *¿Y ellos así tienen sus awayus? ¿Vos se los has hecho así para tus hijitos? (Do they get their awayus in that way? Have you made them for your little children?)*

**CM:** *Todavía. (Not yet.)*

**WI:** *Todavía no estoy haciendo. (I am not making any yet.)*

**R:** *¿Por qué todavía no? ¿O a qué edad les das? (Why not yet? Or at what age do you give them [their awayus]?)*

**WI:** *Mi mamá sabe regalar cuando se casan. (My mom*

*is accustomed to giving them when they get married.)*

**R:** *Cuando se casan. (When they get married.)*

**WI:** *Sí, ese rato sabe regalarme. (Yes, that is when she gave me one.)*

**R:** *¿Entonces no cuándo nacen? (So no when they are born?)*

**WI:** *No cuando nacen. Algunos también regalan cuando nacen. Sí, mi mamá no sabe hacer. (No when they are born. Some give [awayus] when they are born. [But] Yes, my mom does not do that.)*

---

**W2:** *Pero se casa siempre, dice, en la vida. Así. Así morimos sin casado, no recibe, dice, pues el señor. [But one always gets married in life, she says. Like that. If we die without getting married, one does not get anything, she says, well, sir.]*

**R:** *Ah, sí. (Ah, yes.)*

**W2:** *Vos has gozado, después no estás casado. (You have enjoyed [life], after that, you have not gotten married.)*

### Interpretation

In the Andean world, people are born into a community life when they get married. When two community members marry, they also acquire responsibilities between themselves and the community. Wise people advise them to live in harmony and have a productive life. Therefore, marriage is the fundamental pillar of society. It is essential that the home must be initiated with a woven object that retains ancient characteristics and derives from an arduous work exalting the Andean pride; in other words, a textile, an *awayu*.

### Intention

The suggested intention is that marriage is the most transcendental event in communal life since, through this action, the newlyweds are born into social life with rights and obligations, not only with each other and with their community and society.

### Conclusions

After analyzing the conversations with the Ajoyan weavers, it was possible to recognize sixty-two speech acts that were later classified according to their shared content. Four categories were narrowed down from this analysis: formal structure, learning, beliefs, and functions. Formal structure refers to quality, originality, Andean and Fashion symbols, and colors. Learning deals with senses and how the *awayu*

is considered a living being, which includes observation, restricted learning, learning at school and home, the appropriate season to make a textile, thread twisting, natural wool production, and looking for a current incentive. About beliefs, pregnancy, weather, and rituals became relevant. Finally, functions describe the role of the *awayu* in marriage and the community.

Each speech act was interpreted considering the context; intentions were presented similarly. In the Ajoyan community, Andean textiles are highly valued. When weaving them, the personal touch prevails, and the hard work is enjoyed, especially considering that weaving the textile from scratch is much more complex. Therefore, the design of the *awayu* should keep ancestral symbols, integrating them with trendy ones. Flower design embodies womanhood. Cherished dogs and endemic animals are represented as well. Colors are related to the rainbow and reflect happiness or distinguish females from males, except for black, reserved for authorities, and white is meant to preserve children's innocent souls. Concentration is the key to creating a wonderful textile that is a living being for the weaver.

It is necessary to acknowledge that the principal limitations of this study happened due to the social-political crisis in Bolivia during 2019 and the worldwide Covid-19 pandemic. Based on this limitation, it is highly recommended that more studies be performed to understand the world of the *awayu* better. Learning about it will involve acquiring a pearl of great wisdom, understanding Andean communities, preserving their knowledge, and keeping their language, in this case, Aymara, alive.

The world of the *awayu*, textiles made by women, through figurative techniques and shapes, embodies the community's values, culture, and hard work. It is an ancestral tradition passed from great-grandparents to grandparents to parents to children, a tradition that should be preserved.

In Figure 5, Ms. Florencia de Cruz, a research team member, shows her finished *awayu*. She accepted to be part of the study to show the complete process of thinking and creating an *awayu*, participated in various conversations, and cooperated with interpreting the intentions of the speech acts present in the weavers' narratives of the *awayu* world, sharing her wisdom and commitment to preserving

**Figure 5.** Weaver showing a finished *awayu*.



Photo taken by authors

the knowledge of the community.

### **Acknowledgments**

*This study would not have been possible without the generosity, time, and cooperation of all the members of the Ajoyan community. Especial thanks are presented to the Cruzes family, four of their members are accomplished weavers, and to Ms. Josefa Ramos and her husband, Rufino Ramos, a community member from Ajoya, whose intervention made it possible to access the Ajoyan community. Also, Dr. Ramiro Huanca Soto is given special recognition for his guidance and Lic. Rosa Llampas for her Aymara-Spanish interpretations. ■*

## References

- Alvarez, R. M. (2010). La investigación etnográfica: una propuesta metodológica para Trabajo Social. *Trabajo Social UNAM*, 20, 73–97.
- Andersen, L. E., & Peñaranda, L. (2019, July 23). *The influence of language on human and economic development in Bolivia*. SDSN Bolivia. Retrieved November from <https://sdsnbolivia.org/en/the-influence-of-language-on-human-and-economic-development-in-bolivia/>.
- Arnold, D. Y., & Espejo Ayka, E. (2013). *El Textil Tridimensional: La Naturaleza del Tejido como objeto y Como Sujeto*. ILCA, Instituto de Lengua y Cultura Aymara.
- Bach, K. (2006). Speech Acts and Pragmatics. In M. Devitt & R. Hanley (Eds.), *The Blackwell Guide to the philosophy of language* (pp. 147–440). chapter, Blackwell Publishing.
- Barragan, R., Salman, T., Ayllón, V., Sanjinés, J., Langer, E., Córdova, J., & Rojas, R. (2003). Guía para la formulación y ejecución de proyectos de investigación (3rd ed.). Programa de Investigación Estratégica en Bolivia.
- Bedolla Pereda, D. (2002). Los sentidos humanos y el producto. In *Diseño sensorial. Las nuevas pautas para la innovación, especialización y personalización del producto* (pp. 1–29). (Thesis chapter, Universidad Politécnica de Cataluña).
- Blevins, M. D. (2018). Participant Observation. In M. Allen (Ed.), *The SAGE Encyclopedia of Communication Research Methods* (pp. 75–112). chapter, SAGE Publications, Inc.
- Castillo, L. (2009). El Aguayo Paceño. Museo Nacional De Etnografía y Folklore, 1–7. Retrieved November from <https://www.scribd.com/document/149850187/El-Aguayo-Paceno#>
- Celis R., D. (2021, January 7). “...Por Eso Llamamos Al Textil el libro de los Andes”: Una Mirada al Mundo Andino a Través de los textiles. Startseite. Retrieved from <https://fid-lateinamerika.de/2021/01/07/por-eso-llamamos-al-textil-el-libro-de-los-andes-una-mirada-al-mundo-andino-a-traves-de-los-textiles/>
- Dairon, A. (2020, May 25). Fibres et Tissus Synthétiques. Les Optimistes. Retrieved August 15, 2021, from <https://www.lesoptimistes.fr/fibres-et-tissus-synthetiques/>
- Demo, P. (2009). Investigación Participante: Mito y realidad (1st ed.). Lumen.
- Desinano, N., & Avendaño, F. C. (2006). Didáctica de las ciencias del lenguaje. Homo Sapiens Ediciones.
- Eakin, E. (2003, April 19). I Feel, Therefore I Am. The New York Times. Retrieved January 10, 2020, from <https://www.nytimes.com/2003/04/19/books/i-feel-therefore-i-am.html>.
- García, C. (2019, June 13). Bolivia, a la vanguardia en la protección y promoción de las lenguas indígenas | noticias ONU. United Nations. Retrieved February 20, 2022, from <https://news.un.org/es/story/2019/06/1457591#:~:text=Las%20lenguas%20m%C3%A1s%20habladas%20son,el%20aymara%20y%20el%20guaran%C3%AD.>
- Gisbert, T. (2013). La Rebelión de los Objetos: Enfoque Textil. In *Anales de la Reunión Anual de Etnología* (pp. 95–111). La Paz & Sucre, Bolivia; Museo Nacional de Etnografía y Folklore - MUSEF.
- Gisbert, T., Arze, S., Cajias, M., Dorn, L., & MacFarren, P. (2003). *Textiles en los andes bolivianos*. Agencia Boliviana de Fotos.
- Gomez, M. (2017). *Introducción a la Metodología de la investigación científica*. Editorial Brujas.
- HarperCollins Publishers Ltd. (n.d.). *Altiplano definition and meaning: Collins English Dictionary*. *Altiplano definition and meaning* | Collins English Dictionary. Retrieved from <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/altiplano>

- Hervey, S. (2016). *Semiotic perspectives*. Routledge.
- Kissine, M. (2010). Teaching and learning guide for: Locutionary, illocutionary, perlocutionary. *Language and Linguistics Compass*, 4(9), 903–905. <https://doi.org/10.1111/j.1749-818x.2010.00235.x>
- Leech, G. N. (2018). *Principles of pragmatics*. Routledge.
- Lima, J. L. (2016). Terminología Textil Aymara en la Región de Yaco, Provincia Loayza del Departamento de La Paz (“Licenciatura” thesis, Linguistics and Languages Department, Universidad Pública de El Alto) Universidad Pública de El Alto.
- Logan, B. (2022, November 8). *Ethnographic research: What is it? How to use it? Spotless*. Retrieved February from <https://www.spotless.co.uk/insights/ethnography-when-and-how/>
- Lyons, J. (1995). *Linguistics Semantics: An Introduction*. Cambridge University Press.
- Masías, P. (2015). *Lógica y método paritarios andinos*. Pablo Masías Núñez del Prado.
- Milin, R., & Zhan, Y. (2010, April 26). *Aymara language family*. Sorosoro. Retrieved from <https://www.sorosoro.org/en/aymara-languages/>
- Oehmichen, C. (2014). *La etnografía y el trabajo de campo en las ciencias sociales*. Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Antropológicas.
- Perez Gollan, J. A. (2003). Historia social y natural de los camélidos sudamericanos. *Revista Ciencia Hoy en Línea*. Retrieved from <https://www.cienciahoy.org.ar/ch/ln/hoy77/camelidos.htm>
- Pinto, D., & de Pablos-Ortega, C. (2014). *Seamos pragmáticos: Introducción a la pragmática española*. Yale University Press.
- Quijano Valencia, O. (2016). La Conversación o el ‘interaccionismo conversacional’ pistas para comprender El Lado oprimido del(os) Mundo(s). *CALLE14: Revista De Investigación En El Campo Del Arte*, 11(20), 34–53. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.c14.2016.3.a03>
- Quiroz Calle, J. M. (2013). *Investigación Cualitativa: Aplicación Metodológica*. (M. V. Benavides, Ed.) (2nd ed.). Quiroz Calle, Joaquín Marcelo.
- Quispe H., C., & Mamani B., V. (2007). *Pacha, Jaqi, Runa*. Editorial Verbo Divino.
- Ramos, E. (2022). *Pragmatic Analysis of the Awayu, Ajoya Community 2018-2020 A World of Communication, Interaction and Senses* (“Licenciatura” thesis, Linguistics and Languages Department, Universidad Mayor de San Andrés) Universidad Mayor de San Andrés.
- Reeves, S., Kuper, A., & Hodges, B. D. (2008). Qualitative research methodologies: Ethnography. *BMJ*, 337, 512–514. <https://doi.org/10.1136/bmj.a1020>.
- Reeves, S., Peller, J., Goldman, J., & Kitto, S. (2013). Ethnography in qualitative educational research: AMEE guide no. 80. *Medical Teacher*, 35(8), 1365–1379. <https://doi.org/10.3109/0142159x.2013.804977>
- Ruiz, H. D., & Spedding, A. (1996). Seminario: Migración de campesinos del norte de Potosí a las ciudades de La Paz y El Alto. Museo Nacional de Etnografía y Folklore.
- Sagárnaga, J. A. (2003). *Breve diccionario de la cultura nativa en Bolivia*. CIMA.
- Schwartzberg, E. (2013, September 15). Tejer la Historia: Los Aguayos Conservan la Memoria Comunal. *La Razón Digital Bolivia*. Retrieved from <https://www.la-razon.com/escape/2013/09/15/tejer-la-historia-los-aguayos-conservan-la-memoria-comunal/>

- Searle, J. R. (1968). Austin on locutionary and illocutionary acts. *The Philosophical Review*, 77(4), 405–424. <https://doi.org/10.2307/2183008>.
- Searle, J. R. (2011). *Speech acts: An essay in the philosophy of Language*. Cambridge Core. Cambridge University Press. Retrieved from <https://doi.org/10.1017/CBO9781139173438>.
- Susen, S. (2017). Saussure, Ferdinand de. *The Wiley-Blackwell Encyclopedia of Social Theory*, 1–6. <https://doi.org/10.1002/9781118430873.est0744>.
- Texere. (2018, April 17). Beneficios de las fibras textiles naturales. Texere Soul Fabrics. Retrieved from <https://texere.es/beneficios-de-las-fibras-textiles-naturales/>.
- Tintaya, P. (2009). *Proyectos de investigación*. Gráfica Singular.
- Translators without Borders. (2022, July 6). Language data for Bolivia. Retrieved from <https://translatorswithoutborders.org/language-data-for-bolivia>
- Wright, L. (2018). *Speech Acts*. Faculty of English. Retrieved March 21, 2018, from <https://www.english.cam.ac.uk/elor/lo/speech-acts/index.html#:~:text=A%20perlocutionary%20act%20is%20one,agenda%20directed%20at%20someone%20else>
- Yule, G. (2010). *The study of language* (4th ed.). Cambridge University Press.

**Appendix 1**  
Conversation Guide Questions.

**Conversation Guide**

**Personal Information**

How old are you? Age

Are you married? Marital status

How many children do you have?

Where do you come from? Origin

**Format structure**

What are the types of *awayus* you wear?

Why do you make them?

Are they your own designs?

What are the designs meant for men and women to wear properly?

**Learning**

How old were you when you started weaving?

How do you create the *awayu*?

Who taught you how to make the *awayu*?

How did you learn to make the *awayu*?

What does it take for me to make an *awayu*?

What does an *awayu* mean to you?

**Beliefs**

What are the beliefs regarding weaving?

When the weaver is pregnant, does she have to keep on weaving?

**Functions**

What are the occasions to wear the *awayu* in the community?

What are your daily activities? What do you do every day? What does your family do?

Where does your family live?

What kind of textiles do you work on?

What do designs mean?

What are the colors that are used when making the *awayu*?

What do these colors mean?

What are the colors aimed at communitarian authorities? What does a rainbow mean?

Are you taught to make the *awayu* at school?

Do any of your female relatives know how to weave?

What is the best season to make an *awayu*?

Do you like weaving?

What do you feel when weaving?

For the time being, are there incentives to weave?

When a community member cannot wear the textile, does it affect the community?

What do coca leaves predict regarding weaving?

When is it adequate to wear the *awayu*?

What is the appropriate gift for a couple when getting married?



# INGLÉS Y OTRAS LENGUAS EN MÉXICO: SITUACIÓN, POLÍTICAS, Y POSIBILIDADES

Paul Davies

Jubilado

The British Council

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

[pjdavies15@yahoo.com](mailto:pjdavies15@yahoo.com)

## Resumen

Con el fin de contribuir al mejor desarrollo de políticas lingüísticas en México, este artículo examina la situación del español, el inglés, otras lenguas extranjeras, y las lenguas indígenas en el país. Se argumenta que el español debería verse y tratarse como lengua internacional que da acceso a la mayor parte de la información científica, técnica, académica y general además de lengua materna, nacional y literaria. Con esta perspectiva, se podrían adecuar las políticas sobre la enseñanza del inglés a las necesidades reales de México y de los mexicanos. La mayoría no se beneficia nada de clases de inglés a partir de los cinco años como en el Programa Nacional de Inglés, y tiene otras necesidades verdaderamente básicas. A la vez se podría mejorar la oferta y la calidad de la enseñanza de lenguas extranjeras para la población que sí necesita o podría necesitar el inglés (probablemente entre el 20% y el 30%) u otras lenguas extranjeras importantes para México, como las de los muchos fabricantes de vehículos. En el artículo se consideran también los más de siete millones de mexicanos con lengua materna indígena y millones más que dejaron de hablar su lengua ancestral hace poco.

## Palabras clave

Lenguas en México, lenguas nacionales, lenguas internacionales, políticas lingüísticas.

## Abstract

*Aiming to contribute to the better development of linguistic policies in Mexico, this article examines the situation of Spanish, English, other foreign languages, and indigenous languages in the country. It is argued that Spanish should*

*be seen and treated as an international language that gives access to most scientific, technical, academic, and general information as well as a mother tongue, the national language, and a literary language. With this perspective, policies for English teaching could be made more appropriate for the real needs of Mexico and of Mexicans. Most get no benefit from English classes from age five, as in the National English Program, and have other really basic needs. At the same time the offer and quality of foreign language teaching could be improved for the population that does or might need English (probably between 20% and 30%) or other languages important for Mexico, like those of vehicle manufacturers. The more than seven million Mexicans whose mother tongue is indigenous, and several million more who stopped speaking their ancestral language recently, are also considered in the article.*

## Key words

*Languages in Mexico, national languages, international languages, linguistic policies.*

## Introducción

El lenguaje es fundamental para los seres humanos, en la vida cotidiana, en el desarrollo infantil y juvenil, y también en la educación formal, donde las lenguas son materias además de medios de instrucción e investigación. El español, lengua nacional, es una materia en la educación básica en México y también el medio de instrucción de todas las otras materias salvo el inglés (y también ahí en algunos casos). El inglés, según el Programa Nacional de Inglés, PRONI, debería enseñarse en todas las escuelas mexicanas durante toda la educación básica a partir del último año de preescolar, aunque, 13 años después de iniciarse en 2009, PRONI todavía no cubre todas las escuelas públicas de preescolar y primaria; además, sostengo en este artículo que PRONI no responde bien a las necesidades y las realidades de México, país que no puede crear ni necesita una población casi 100% angloparlante,

y que necesita más hablantes de otras lenguas extranjeras. Las lenguas indígenas (68 ya reconocidas en la legislación federal) se han enseñado y se han usado como medio de instrucción de distintas maneras, con poco éxito, y hoy día “los logros de una política bilingüe en las escuelas [indígenas] son aún muy escasos” (Jiménez Naranjo y Mendoza Zuany, 2016, p. 69).

Tratar tantas lenguas en conjunto podría parecer tarea para un libro, no un artículo, y los artículos sobre lenguas y lingüística aplicada en México suelen tratar el español, el inglés, otras lenguas extranjeras, y las lenguas indígenas por separado. Sin embargo, creo que las lenguas de importancia en una nación deberían a veces examinarse en conjunto para coordinar bien las políticas lingüísticas nacionales.

Por un lado, las lenguas son parte importante del carácter de una nación o un pueblo, de su sociedad y su cultura, sobre todo cuando se trata de una lengua poco o nada internacional o de una minoría – el armenio, el finlandés y el nepalí, o el galés en el Reino Unido, el maya en México y el vasco en España y Francia. Por otro lado, aún más que antes en el mundo globalizado de hoy, las lenguas impactan en el desarrollo, la modernización continua, y la economía de una nación, y las naciones con una lengua nacional poco o nada internacional necesitan muchos hablantes de lenguas internacionales para salir adelante.

El español mexicano, en sí variado, es parte fundamental del carácter nacional de México, así como su hispanidad. Su patrimonio indígena es también parte fundamental, en general integrado o asimilado en el ADN biológico y cultural de México, pero incluyendo comunidades indígenas con casi 70 lenguas ancestrales que están poco integradas, inclusive de cierta manera en conflicto con la hispanidad de México. Hay más de 7 millones de hablantes de lenguas indígenas en México, una cifra mayor que la población de Dinamarca, Finlandia, Irlanda o Noruega. El panorama lingüístico de México se completa con los mexicanos que tienen una competencia funcional en una o más lenguas extranjeras, principalmente el inglés, y los intentos de las autoridades educativas de establecer el inglés como “lengua adicional” casi universal en el país.

Con el español, México se cuenta entre los países beneficiados por tener uno de los principales idiomas internacionales como lengua nacional, y es parte de una comunidad lingüística internacional de 20 países hispanoparlantes y millones de hablantes de español en otros países, incluyendo más de 50 millones en Estados Unidos. Los beneficios de tener el español, lengua internacional, como lengua nacional son notables – en el acceso a la informa-

ción tecnológica y científica, en el comercio y la industria, en la comunicación y el transporte internacionales, y más. En cambio, los países con lenguas nacionales poco o nada internacionales se encuentran en desventaja a menos que logren establecer una lengua internacional como “lengua adicional” de mucha de su población para abrir su economía al mundo y desarrollarla, así como para la capacitación profesional y laboral en muchos campos. Por algo alrededor del 90% de los holandeses y el 86% de los daneses habla inglés, pero solo alrededor del 39% de los franceses y el 22% de los españoles (Eurobarometer, 2012, p. 21). El carácter internacional del español tiene implicaciones para las políticas sobre la enseñanza del inglés en México, y el carácter no internacional del danés tiene implicaciones para la enseñanza del inglés, y otras lenguas internacionales, en Dinamarca.

Con muchas lenguas y comunidades indígenas, México tiene gran riqueza cultural y lingüística, pero también enfrenta retos (y, se puede decir, deudas y deberes) parecidos a los de España en Cataluña, el País Vasco y Galicia, el Reino Unido en el País de Gales, o Turquía en las Provincias Curdas. Una visita a Cataluña o el País de Gales podría ser una revelación de posibilidades para los mexicanos de Yucatán o de las Huastecas y la Sierra de Norte de Puebla. En Cataluña todos los letrados, avisos y señales públicos están primero en catalán y después en español, en el País de Gales primero en galés y después en inglés. En el Estado de Yucatán el visitante casi no se percata de la existencia de la lengua maya, ni siquiera en los grandes monumentos mayas, llenos de turistas, nacionales y extranjeros.

El inglés es muy importante para México y para muchos mexicanos, así como otras lenguas extranjeras para ciertos mexicanos (por ejemplo, hay industria e inversión importante de Alemania, China, Corea del Sur, Francia, Italia, Japón, y otros países). Muchos de los mexicanos que necesitan inglés lo aprenden bastante bien en la escuela, o en la educación superior, o después, ya como adultos y trabajando, en uno de los muchos centros de enseñanza del inglés alrededor del país, pero muchos otros no, y México necesita más del porcentaje de la población angloparlante de ahora. No hay datos exactos confiables, pero IMCO (2015, pp. 16-17) indica que México probablemente tiene entre el 10% y el 15% de angloparlantes funcionales. Los planes, inversiones y esfuerzos de los gobiernos estatales (a partir de 1992) y federal (a partir de 2009) para crear un México casi universalmente bilingüe en español e inglés por medio de enseñar el inglés durante 10 años de clases curriculares en educación básica (PRONI) no parece ir

por buen camino (Davies y Domínguez, 2021, pp. 43-53; Lengeling y Wilson, 2021, pp. 54-64). Los resultados nada satisfactorios obtenidos a través de la última década y más indican que urge evaluar PRONI de manera objetiva y profunda, y cambiarlo radicalmente.

En este artículo examino este panorama lingüístico en México en término de tres áreas – la lengua nacional, el español, las lenguas extranjeras, especialmente el inglés, y las lenguas indígenas – y sugiero cambios en las políticas y las prácticas actuales y otras opciones que podrían resultar benéficas. Pero primero, algo de contexto y antecedentes – detrás de la situación actual hay historia.

### **Cómo México ha llegado a su situación lingüística actual**

Les debo el contenido de la breve historia que se va a relatar a continuación principalmente a Terborg et al (2006), Pla Brugat (2011), y Martínez Buenabad (2015).

Antes de la llegada del castellano en el siglo XVI, había en el territorio que ahora es la República Mexicana una amplia gama de idiomas, más aún que en Europa. Como ya se ha mencionado, todavía hoy, cinco siglos después siguen vivas casi 70 lenguas indígenas, con más de 7 millones de hablantes. Después de la Conquista muchos religiosos españoles aprendieron una o más lenguas indígenas, sobre todo el náhuatl y el maya, para evangelizar, y algunos otros españoles aprendieron lenguas indígenas con otros propósitos, pero la tendencia dominante casi desde el principio de la colonia fue la hispanización de los indígenas.

Aun así, al iniciarse la lucha por la independencia en 1810, casi tres siglos después de la Conquista, con indígenas en primera fila en las batallas, alrededor de la mitad la población de la Nueva España, ya a punto de convertirse en México, no hablaba el español, y más de la mitad hablaba un idioma indígena como lengua materna. Fuera de las ciudades, el náhuatl era lengua franca tanto o más que el español. A partir de la independencia de México, consumada en 1821, muchas cosas empezaron a cambiar de manera radical en la nación en ciernes, favoreciendo más aún la lengua española y a los mexicanos monolingües en esa lengua. Aunque esa tendencia había empezado tres siglos antes, junto con la mestización de la población, con la independencia de México empeoró la desgracia de los indígenas, no solo lingüística sino socioeconómico-cultural.

A la mayoría de los mexicanos de hoy les podría parecer la agraciada evasión de una desgracia – ¡imagine un México con el náhuatl como la lengua nacional y muchas otras lenguas oficiales, maya, mixteco, tzeltal, tzotzil, zapoteca... y español! Pero lo más probable es que el haberse establecido el náhuatl como una de las lenguas ofi-

ciales, inclusive la principal (una situación de fantasía, por supuesto, ya que los líderes de la rebelión y las personas en posiciones de poder hablaban español), habría cambiado la historia lingüística de México muy poco. De todas formas el español se habría impuesto de facto como la lengua principal de México, aunque posiblemente, el náhuatl y algunas otras lenguas indígenas habrían sobrevivido más allá de las comunidades indígenas como parte de la identidad nacional o regional, como el guaraní en Paraguay, el galés en el País de Gales, y las lenguas regionales en España.

Entre 1821 y 1917 (el principio del fin de la Revolución Mexicana) creció mucho el porcentaje de mexicanos monolingües en español (como la gran mayoría de los mexicanos hoy día) y decreció mucho el porcentaje de bilingües en una lengua indígena y el español o monolingües en una lengua indígena, aunque la población creció numéricamente bastante en ambos casos. A la vez, creció el número de mexicanos que hablaba una lengua extranjera, pero solo en ciertos ámbitos, ya que los británicos, estadounidenses, franceses y otros se abalanzaron en plan comercial sobre México al liberarse de España, y México empezó a abrir relaciones comerciales, diplomáticas, culturales y científicas con otras naciones.

Después de la Revolución, y hasta hoy día, se ha desarrollado la educación pública en México cada vez más, y de manera más profesional, con consecuencias para las lenguas en México. Uno de los grandes proyectos en la educación lingüística durante el siglo XX fue la alfabetización en lengua española, y recientemente se ha estimado una tasa de alfabetización en México del 95.4% - pero solo el 80.7% para los mayores de 65 años, que refleja el promedio nacional hace medio siglo (UNESCO, 2018).

Hoy día, dentro del sistema de educación pública, y en la educación autónoma, privada o comercial, se enseñan muchas lenguas extranjeras e indígenas aparte del español (en el caso del español, más bien se enseña el buen y amplio manejo de la lengua, no tanto la lengua en sí, salvo en las comunidades indígenas). México goza actualmente de riqueza y ventajas lingüísticas, pero también enfrenta muchos retos, inclusive con la lengua nacional (e internacional), el español.

### **El español en México, y en el mundo**

Como ya se ha notado, los resultados de la enseñanza del español en México han sido buenos en términos de la alfabetización básica – de una tasa de alrededor del 80% hace medio siglo a más del 95% ahora. En cambio, la evaluación de la lectura en lengua nacional del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA, 2018,

p. 6) da a México una tasa de solo 420, contra 452 para Chile, 476 para Italia, 505 para Estados Unidos, y 549 para Singapur. Lo mismo se ve en los resultados en la sección “Lengua (española) y Comunicación” de la prueba del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes de México (PLANEA, 2018, p. 10), con el 49% de los estudiantes de 6° de Primaria en el Nivel I (dominio insuficiente), el 33% en el Nivel II (dominio básico), el 15% en el Nivel III (dominio satisfactorio) y el 3% en el Nivel IV (dominio sobresaliente). Obviamente urge mejorar la enseñanza del español, o su buen manejo, en México.

Sin embargo, los programas de español, lengua materna, en educación básica (y después) parecen ser, en general, bastante buenos, parecidos a los programas de países con altas tasas en PISA, y a mis recuerdos del manejo de la lengua materna, inglés, en las escuelas secundarias británicas: lectura más extensiva que lo normal fuera de la escuela, lectura analítica, resúmenes de textos, ensayos con información extraída de varios textos, ensayos de diferentes tipos, preparación y participación en debates, etc. (SEP, 2017). Los bajos resultados en general (obviamente, hay escuelas y estudiantes que logran buenos resultados) han de ser consecuencia de otros factores, que podrían incluir la capacitación y el desempeño de muchos profesores, las condiciones en muchas escuelas, y la condición socio-económico-cultural de las familias de muchos estudiantes. Hay que tomar en cuenta también la explosión demográfica que ha enfrentado México, con el aumento principalmente de la población de edad escolar – población total de 35 millones en 1960, 67 millones en 1980, 98 millones en 2000, 126 millones en 2020. Ha sido un enorme logro de México mantenerse más o menos al tanto de ese crecimiento de la población con la construcción de escuelas, la capacitación de profesores, la provisión de equipo, y el desarrollo de programas y materiales. Las próximas décadas deben ver una mejora continua en los resultados de la enseñanza del español en México.

Como he recalado ya, el español no solo es la lengua nacional de México, con sus particularidades mexicanas, sino también lengua internacional, la segunda detrás del inglés, más o menos al par del francés, en términos de su uso alrededor del mundo y en los medios como el Internet y la publicación de libros (sea como lengua original o en traducción). El español es un bien o recurso informático y comunicativo enorme para México.

Algunos mexicanos, y ciudadanos de 19 otros países y de Puerto Rico, están muy conscientes de las ventajas internacionales que tienen por ser hispanoparlantes, pero, probablemente, la mayoría es solo vagamente consciente

de esa suerte, o ni lo piensa. Lamentablemente, las autoridades educativas en muchos países hispanoparlantes parecen hacer caso omiso de su suerte y empeñarse en tratar de convertir su país en bilingüe español-inglés, en algunos casos como meta explícita, entre ellos México, cuando realmente el inglés no le hace falta a la gran mayoría de sus ciudadanos – pero sí a una minoría bastante grande, más grande que el porcentaje que sabe inglés ahora, y muy importante.

A través de las publicaciones impresas y los medios digitales, el español da acceso a casi toda la información y discusión científica, académica, tecnológica y profesional ya de importancia reconocida, y gran parte de la que va surgiendo, si no de inmediata, bastante pronto. El mundo hispanoparlante es un mercado enorme, y por eso se publican tantas traducciones de libros (de ficción o entretenimiento además de científicos, académicos y profesionales) y revistas, así como manuales de productos de exportación (desde aparatos para uso personal hasta grandes máquinas y sistemas industriales).

La mayoría de los estudiantes mexicanos en educación superior encuentran todo, o casi todo, lo que necesitan en español. Apoyo esta aseveración en mis observaciones generales y en lo que me han dicho mis yernos mexicanos, uno médico cirujano, con más de 20 años en el IMSS, el otro ingeniero mecánico, también con más de 20 años trabajando, con muchos años en la Volkswagen. Los dos me confirmaron que cursaron sus carreras casi el 100% en español, recurriendo muy pocas veces al inglés, hacia el final de sus estudios y solo en lectura de comprensión, que lograron con poco inglés y muchos conocimientos ya en sus campos profesionales. Eso fue hace más de 20 años, y hoy día hay más literatura profesional y especialista en español que en aquel entonces. En medicina, por ejemplo, hay muchas revistas médicas en español, tanto generales como especialistas, para que los médicos se mantengan al tanto de los avances más recientes, incluyendo la *Revista Médica del Instituto Mexicano del Seguro Social*, y hay varias editoriales como *Elsevier* y *Medigraphic* que, aparte de revistas, han publicado muchos miles de libros médicos en español y siguen publicando libros originales en español y traducciones, principalmente del inglés.

Por supuesto, hay un buen número de universitarios, profesionistas y trabajadores especializados mexicanos (además de mexicanos que andan paseando por el mundo y comunicándose con amigos extranjeros) que sí necesitan el inglés (mi yerno ingeniero ha tenido que desarrollar su inglés hablado de un nivel bajo a uno funcional ya que va periódicamente a cursos de capacitación en Es-

tados Unidos y Europa), pero también hay que reconocer que los avances en la traducción automática, como *Google Translate*, podrían reducir la necesidad del inglés en México, inclusive en esos campos. Además, hay iniciativas para traducir al español y publicar información de vanguardia en las profesiones, como reporta Sierra Galan (2016, pp. 97-98) en el campo de la medicina. Todas las asociaciones profesionales, las instituciones de educación superior e investigación, y los gobiernos de los países hispanoparlantes podrían crear más iniciativas de este tipo o apoyarlas, sobre todo en los países con mayor población y recursos económicos como México, España y Argentina y Chile. Inclusive, podrían en conjunto establecer un proyecto de traducción de nueva información científica y profesional.

### **El inglés, y otras lenguas extranjeras, en México**

Las dos lenguas extranjeras que se enseñaban en diferentes escuelas mexicanas hasta mediados del siglo XX fueron el francés y el inglés, con algunas otras lenguas en ciertas instituciones, como el alemán en los Colegios Humboldt de la Ciudad de México, fundado en 1894, y Puebla, fundado en 1911. Durante los años 1950, se dejó de enseñar el francés en casi todas las escuelas en México, públicas y privadas, salvo en algunas escuelas bilingües español-francés, y se concentró en la enseñanza universal del inglés. En las escuelas públicas se enseñaba el inglés como asignatura curricular en las escuelas secundarias y las preparatorias (un total de cinco años de clases de inglés, y luego seis cuando se aumentó el bachillerato de dos a tres años), y en muchas, si no la gran mayoría, de las escuelas privadas desde la primaria (un total de once años, y luego doce, de clases de inglés). En los años 1970 se empezó a hacer moda, o estrategia, en los jardines de niños, o kínder, privados de anunciar “Inglés obligatorio” y, era de esperarse, ofrecer clases de inglés más agradables que ese anuncio amenazante.

A partir de 1992, muchos estados empezaron a enseñar inglés en sus escuelas primarias públicas, y en 2009 se empezó a desplegar un nuevo programa nacional de inglés en las escuelas primarias públicas conocido primero como PNIEB (Programa Nacional de Inglés en Educación Básica) y después PRONI (Programa Nacional de Inglés), que luego se amplió para incluir una modificación notable y ambiciosa de la enseñanza del inglés en las escuelas secundarias, o por lo menos sus programas. PRONI abarca 10 años de clases de inglés, desde el último año de pre-escolar hasta el último año de secundaria, y luego siguen tres años más de inglés en bachillerato, y hay clases de inglés básico, tipo ‘tronco común’, en casi todas las instituciones de educación superior).

El dato que ya se ha dado – menos del 15% de la población adulta de México tiene una competencia funcional en el inglés – también indica cómo ha fracasado en general la enseñanza del inglés en las escuelas mexicanas, y también en la educación superior, a través de los últimos 60 años, especialmente las últimas dos décadas de enseñanza masiva del inglés. El fracaso específicamente de los 10 años de clases de inglés de PNIEB-PRONI se revela en los programas de bachillerato público, que vuelven a empezar en el nivel principiante (SEP, 2019) – y los programas de inglés tipo tronco común en la mayoría de las instituciones de educación superior de nuevo vuelven a empezar en el nivel principiante (Pérez, 2021, pp. 74-76). Por otro lado, faltan mexicanos con un buen dominio de otras lenguas importantes para México como el alemán, el coreano, el francés, el italiano, el japonés y el chino mandarín (todas estas lenguas de fabricantes de vehículos y de otros inversionistas extranjeros en México).

La enseñanza curricular de lenguas extranjeras, sobre todo el inglés, en las escuelas y en la educación superior se complementa con los servicios de institutos y centros dedicados a la enseñanza de lenguas. Algunos de estos datan desde los años 1940 o 50, como los centros ‘biculturales’ como los institutos Anglo-Mexicano, Mexicano-Norteamericano (y Franklin), Goethe, y la Alianza Francesa, y otros son de fundación más reciente (los años 1980 en adelante) como las cadenas de institutos de lenguas, principalmente el inglés, con sucursales en muchas ciudades, y los centros de lenguas de universidades y otras instituciones de educación superior. Además, algunas empresas tienen centros de enseñanza de lenguas, como la Volkswagen en la ciudad de Puebla.

El fracaso general de la enseñanza del inglés en las escuelas mexicanas y en la educación superior que se ha mencionado no significa que nadie aprende inglés en esas instituciones. El 15% (digamos) de mexicanos adultos con una competencia funcional en el inglés seguramente contiene muchos que aprendieron, o empezaron a aprender, en la escuela, algunos en escuelas bilingües, muchos en otras buenas escuelas privadas, y algunos en buenas escuelas públicas (donde estudian alrededor del 90% de los niños y adolescentes mexicanos), o con buenos maestros de inglés en escuelas no tan buenas. Sin embargo, es probable que tantos o más aprendieron el inglés ya como adolescentes o adultos en institutos o centros de lenguas, y algunos aprendieron ahí otra lengua extranjera aparte del inglés.

Ya en la Introducción de este artículo indiqué mi valoración de PNIEB-PRONI: después de 13 años a nivel federal (y hasta 17 años más en las escuelas públicas en los

estados): “no parece ir por buen camino”. Cité a Davies y Domínguez (2021) y Lengeling y Wilson (2021), y Aquino, Núñez y Corona (2017) encontraron resultados aún peores, mientras muchos otros artículos hacen críticas diversas de PRONI. Casi todas las críticas se enfocan en cómo se ha llevado a cabo PRONI, cuestionando, o evaluando, muy poco las premisas, los objetivos y el diseño del programa. Creo que hay dos enormes errores de hecho y de juicio en esos renglones.

1. En la planeación de PRONI se hizo caso omiso de los beneficios del español como lengua internacional, ya mencionados en este artículo, y también del hecho de que la gran mayoría de los mexicanos no va a trabajar en una profesión o un empleo calificado donde hace falta el inglés, ni va a pasear en el extranjero. De hecho, muchos mexicanos tienen necesidades mucho más apremiantes que aprender el inglés: por ejemplo, INEGI (2018) reporta que el 33.3% de la población mayor de 15 años no ha completado la educación básica, y el 20.7% de los hogares carecen de agua dentro de la vivienda. PRONI está diseñado para enseñar el inglés al 100% de la población, a través de 10 años o más de clases de inglés en la educación básica, en vez de una meta realista como doblar el porcentaje actual de hablantes de inglés del 10-15% al 20-30%, que respondería muy bien a las necesidades de México y los mexicanos.
2. Encima del Error 1, en la planeación de PRONI se tomó, casi como mantra, el cliché o meme de que “cuanto más joven se empieza a aprender una segunda lengua, mejor se aprende”. PRONI empieza por lo tanto a los 5 años de edad, en el último año de preescolar, para toda la población infantil de México, y para 2024 o 2025 todos los jóvenes que entran a la educación superior deberán haber cursado 13 años de clases de inglés en la escuela y tener un nivel de B1-B2 del Marco Común Europeo. El hecho es que “cuanto más joven se empieza a aprender una segunda lengua, mejor se aprende” funciona solo en condiciones muy favorables, como en una familia bilingüe o en las escuelas de Los Países Bajos o Suecia; en la mayoría de las escuelas públicas (y muchas privadas) de México, y en el entorno socioeconómico a su alrededor, es una pérdida total de tiempo y recursos. Además, muchos de los mexicanos que actualmente forman parte del 10-15% que tiene una competencia funcional en inglés, probablemente la mitad o más, lo aprendieron ya como jóvenes o adultos, incluyendo mucho más de la mitad de los maestros de inglés profesionales, que entraron a la

carrera de maestro de inglés en Normal Superior o Universidad con poco o casi nada de la lengua meta. Los cursos de lengua extranjera de buena calidad para jóvenes y adultos motivados son mucho más efectivos que cursos de mala calidad para niños sin motivación y muy poca probabilidad de usar el inglés en sus vidas.

Aun después de 13 años de PRONI (aunque sea con la pandemia COVID-19 durante los últimos tres años), y hasta 17 años más de inglés en primarias públicas (desde 1992) en muchos estados, los programas de bachillerato vuelven a empezar sus programas de inglés desde el nivel principiante, y los programas de inglés tronco común otra vez para la mayoría de los estudiantes de nuevo ingreso a la educación superior. PRONI, tal como está, ha sido un fracaso general sumamente costoso, no solo en el desperdicio de recursos económicos y humanos sino también en sus efectos de ilusión, decepción y desilusión en la sociedad mexicana. No creo que “ajustes” y “mejoras” puedan componer PRONI, solo el reemplazamiento total del programa, esta vez tomando muy en cuenta que:

1. Solo el 20-30% de los mexicanos necesita el inglés, no el 80%, 90% o 100% (y con la calidad actual y los avances continuos en la traducción automática y el aumento en las publicaciones en español, ese porcentaje podría irse reduciendo, no aumentando), y muchos mexicanos necesitan cosas realmente esenciales o básicas en sus vidas.
2. Algunos mexicanos saben que estarán entre ese 20-30% ya de niño – hijos de padres profesionistas y bilingües español-inglés, hijos de padres muy acomodados que no hablan inglés ellos mismos, pero viajan al extranjero muy seguido – pero la mayoría no sabe hasta comprobar su capacidad académica y su inclinación ocupacional a finales de la escuela primaria o en la secundaria, o después ya en el trabajo.
3. La enseñanza del inglés (y otras lenguas extranjeras) de buena calidad y en condiciones bastante buenas a jóvenes o adultos puede ser casi tan exitoso como a niños de los 5 o 6 años de edad, y mucho mejor cuando la enseñanza a niños es de mala calidad y/o en malas condiciones. La motivación de estudiantes de inglés (y otras lenguas extranjeras) que saben que necesitan la lengua y/o les gusta la lengua es de enorme importancia.
4. El costo de 10 o 13 años de clases de inglés para todos los niños y jóvenes mexicanos con resultados

generalmente muy malos, llevando a clase de inglés para principiante o nivel A1-2 en la educación superior, no se calcula solo en pesos y recursos materiales y humanos sino también en actitudes y conocimiento experiencial. Se escuchan muchos comentarios como este: “No me entra el inglés. Tampoco a mis compañeros de escuela, con excepción de dos o tres. Tampoco a mis hermanos mayores, ni a mis padres y tíos antes, salvo mi Tío Salvador que trabaja en General Motors.”

¿Entonces, cómo sería, cómo debería ser, el nuevo PRONI (o PRONLE, con opción de otras lenguas extranjeras, especialmente en la educación superior y para adultos ya trabajando)? Sería una empresa enorme y retardora, por todo lo que se tendría que desarmar aparte de lo que se tendría que armar o mejorar notablemente. He indicado algunas de mis ideas en este artículo y más se encuentran en otras publicaciones mías como Davies (2021a). Mis ideas, o recomendaciones como experto larga y ampliamente experimentado en la enseñanza del inglés en México, van en dos sentidos principales. Primero, creo que se debería dejar de desperdiciar esfuerzos y recursos en la enseñanza del inglés en las escuelas públicas antes de los últimos años de la primaria a niños que tienen otras necesidades apremiantes y la mayoría de los cuales no necesitarán la lengua en sus vidas adultas. Segundo, creo que se deberían incrementar esfuerzos y recursos para mejorar la calidad y la pertinencia de la enseñanza del inglés en la educación secundaria y después, tanto en cursos curriculares como a través de centros de lenguas y en línea. Con “pertinencia” quiero decir menos inglés para la vida cotidiana y social en un país angloparlante y más inglés para mexicanos en educación superior o capacitación laboral, y en empleos profesionales o calificados.

### Lenguas indígenas en México

Podría parecer que las lenguas indígenas quedan al margen de la vida nacional y las vidas de la gran mayoría de los mexicanos, y es cierto que se han retirado o han sido orilladas allá hasta años recientes, cuando han empezado a asomarse en la constitución y la agenda legislativa nacionales, y hasta en el cine, y no solo en *Roma* (2018). Pero están al centro de las vidas de más de siete millones de ciudadanos mexicanos, millones más de mexicanos que se identifican como indígenas y sienten la pérdida reciente de su lengua ancestral, y las lenguas originarias son elementos enormemente relevantes en la historia de México, como ya se ha recalado en este artículo.

Los indígenas mexicanos que han mantenido sus comunidades, sus costumbres y sus lenguas desde la Conquista (o las conquistas progresivas) hasta el siglo XXI muy probablemente son capaces de mantenerlas muchos siglos más. Sin embargo, por autoestima y orgullo nacional, además de justicia básica, deberían ocupar un lugar más prominente en México, sobre todo en los estados con más población indígena, como Yucatán y Chiapas, y zonas como las Huastecas y la Sierra Norte de Puebla. Para eso, harían falta políticas, programas y recursos que no existen en la actualidad, o solo escuetamente.

La tarea sería compleja y difícil, en parte por partir de la situación actual de aislamiento y rezago socioeconómico de las comunidades indígenas, en parte por el gran número de lenguas indígenas. Quizás convendría enfocarse primero en las zonas con más población indígena (incluyendo indígenas actualmente monolingües en español pero con interés en recuperar su lengua originaria) y en las lenguas con más hablantes, como náhuatl con más de 1,600,000, maya con más de 770,000, y tzeltal, tzotzil, mixteco y zapoteco con casi o más de medio millón (INEGI, 2020). Aparte de la enseñanza de las lenguas en las escuelas indígenas (y clases para adultos), los programas o las estrategias podrían incluir aumentar los medios de comunicación en lenguas indígenas (más periódicos y revistas impresos y en línea, programas en radio y televisión, letreros, avisos y señales públicos, etc.). El financiamiento de los programas debería venir del presupuesto de la nación, que tiene una deuda enorme con los pueblos indígenas, así como mucho que ganar con mejorar su bienestar. Son parte de la riqueza cultural, el carácter ancestral y la diversidad de México, necesarias para la integridad de la nación.

### Conclusiones, propuestas, y esperanzas

Las lenguas en México son riqueza cultural y recurso económico, entre otras cosas. El español, la lengua nacional, es un idioma internacional que vincula México con muchos otros países y comunidades hispanoparlantes y da acceso a la mayor parte de la información necesaria para profesionistas y trabajadores calificados, ya que el mundo hispanoparlante es un mercado enorme para libros, revistas y otras fuentes de información. Además el acceso a información para hispanoparlantes monolingües se está incrementando con los programas de traducción e interpretación automáticos. Tener el español de lengua nacional es un beneficio para México, pero solo cuando la mayoría de la población maneja la lengua eficazmente, y hace falta mejorar la enseñanza de la lengua materna en las escuelas mexicanas.

Los beneficios del español como lengua internacional se deberían tomar en cuenta no solo en la enseñanza de esa lengua sino también en la enseñanza del inglés, y otras lenguas extranjeras. No es una buena inversión, ni tampoco realista, intentar convertir México en un país casi totalmente bilingüe español-inglés, y menos con un programa como PRONI con clases de inglés para toda la infancia mexicana desde preescolar. Los resultados de PRONI después de 13 años, revelados por los programas de bachillerato que vuelven a empezar desde el nivel principiante y el hecho de que la mayoría de los estudiantes de nuevo ingreso a la educación superior todavía tienen un nivel de inglés elemental o menos, demuestran la futilidad de esa empresa mal concebida. Se debería cambiar PRONI radicalmente o reemplazarlo totalmente, enfocándose en asegurar que el 20-30% de los mexicanos que realmente necesitan el inglés sí lo aprenden, tarde si no temprano, así como otras lenguas extranjeras si las necesitan.

La enseñanza universal del inglés durante siete años de educación preescolar y primaria aporta poco o nada para lograr esa meta salvo en escuelas con condiciones muy favorables, y su fracaso tiene un costo psicológico además del costo económico. En cambio, la enseñanza de buena calidad a adolescentes y adultos motivados, sea por gusto o por necesidad, puede lograr mucho. Los seis años de educación secundaria (secundaria y bachillerato), quizás con uno o dos años antes al final de la educación primaria, puede lograr que muchos estudiantes aprendan, o empiezan a aprender, el inglés. Pero tiene que ser enseñanza de buena calidad y efectiva, o sea, notablemente mejor y más efectiva que ahora. La enseñanza del inglés, y otras lenguas extranjeras, en la educación superior y en centros de lenguas es importante también, así como en línea, y debería tomarse en cuenta en cualquier programa nacional de inglés o, mejor, de lenguas extranjeras, ya con la meta más modesta pero realista y más apropiada de asegurar que el 20-30% de los mexicanos adultos que realmente necesitan el inglés sí lo aprenden, así como otras lenguas extranjeras.

Las lenguas indígenas en México, y los pueblos indígenas, han sido víctimas de la Conquista Española y luego de la Construcción del Estado Mexicano. Todas las naciones, incluyendo las más antiguas y las más equitativas, tienen algunas divisiones socioeconómicas y culturales, y algo de inequidad, un caso notorio en México siendo entre los mexicanos no indígenas y los mexicanos que se identifican como indígenas, muchos, pero no todos, con un idioma indígena de lengua materna. He aquí una escena que surge en mi imaginación, pero que podría ser realidad en el futuro, aunque solo con nuevas políticas y programas lingüísticos:

*Llega un camión a un gran sitio arqueológico. Bajan dos profesores y unos 40 escolares adolescentes. Van viendo los monumentos, leyendo los letreros (en su lengua primero, luego en español, luego en inglés) y oyendo a sus profesores dando más explicaciones. Sienten orgullo en el patrimonio de su pueblo, y de su nación. Los otros turistas o visitantes, muchos extranjeros, no entienden lo que están diciendo los jóvenes y sus profesores, pero les encanta su parloteo a la vez exótico y natural, y su entusiasmo. Todos esos escolares son mexicanos bilingües, y varios están aprendiendo bastante bien el inglés en la escuela (aunque la gran mayoría no), algunos esperando trabajar en la industria turística de la zona, otros con diferentes ambiciones. Muchos de los mexicanos no indígenas sienten orgullo por ser compatriotas de los escolares indígenas. Una o dos décadas antes, pocos habrían sentido ese orgullo, o no de manera tan consciente.*

En esa imagen, imaginaria, los dos profesores sienten orgullo por sus alumnos y satisfacción en su trabajo en una escuela bilingüe. Parece que hay pocos profesores, escolares y padres de familia tan contentos con las escuelas en las y comunidades indígenas en la actualidad (Jiménez Naranjo y Mendoza Zuany, 2016).

Entre los profesores de inglés de PRONI parece que tampoco hay mucha satisfacción, y el descontento radica en gran parte en los programas, los materiales y las condiciones que no les permiten lograr buenos resultados, o de plano imposibilitan buenos resultados. En los estudios de Davies y Domínguez y de Lengeling y Wilson ya citados (2021), 31 de los 42 profesores de secundaria consideraron los programas y los libros de texto nada y poco adecuados, y 20 de los 42 reportaron que ningún miembro del personal de su escuela aparte de los profesores de inglés tenía un dominio de B1 (intermedio bajo) o más, ni siquiera el/la directora/a, y 15 más que solo uno o dos.

Mientras tanto, los centros de capacitación de la docencia, principalmente las Normales y las Universidades, se esfuerzan por producir buenos profesores de lenguas, prestando atención a PRONI para los futuros profesores de inglés en educación básica, y los administradores de PRONI echan mano a profesores de inglés improvisados (Aleman y Vicenteño, 2019). Si las políticas lingüísticas generales no están bastante acertadas y viables, se desquicia mucha de la capacitación de profesores, se desquicia muchos profesores en su trabajo, y se desquicia mucha de la enseñanza de lenguas.

Afortunadamente, México tiene el español como lengua nacional, logra tener, o por fortuna tiene, el 10-15%



de su población adulta angloparlante, y se están reconociendo y atendiendo más a las lenguas indígenas. Pero los profesores de lenguas, especialmente los que están trabajando con programas irrealistas, hasta fantasiosos, y en condiciones muy desfavorables o imposibles (y hay muchos buenos profesores trabajando así) deberían exigir cambios, y los especialistas en la enseñanza de lenguas, en la lingüística aplicada, deberían bajar a la tierra, a la tierra de México, a la tierra de Latinoamérica, e investigar, y discutir, y proponer nuevos caminos viables, tomando en

cuenta que hay fuerte viento en contra (Davies, 2021b) – la inversión (incluyendo la inversión de credibilidad) ya hecha en programas nacionales, las editoriales que proveen materiales para esos programas (y otros materiales globalizados poco propios para México), los asesores internacionales de esos programas (principalmente de EU y GB), quizás las asociaciones de profesores que apoyan la seguridad en el trabajo improductivo más que la creación de otro trabajo productivo y capacitación para ese trabajo. ■

## Referencias

- Alemán, V. y Vicenteño, D. (2019). Maestros enseñarán inglés sin saber hablarlo: SEP. *Excelsior*. México: Excelsior. <https://www.excelsior.com.mx/nacional/maestros-ensenaran-ingles-sin-saber-hablarlo-sep/1293074>
- Aquino, M. D., Nuñez, D. M. y Corona, E. (2017). Competencia Lingüística y Estándares de Desempeño en Estudiantes al Terminar la Educación Básica. *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, 2017*. México: COMIE. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1419.pdf>
- Davies, P. (2021a). *Appropriate English Teaching for Latin America*. USA: TESL-EJ Publications. <http://www.tesl-ej.org/books/davies.pdf>
- Davies, P. (2021b). Time for New Thinking about ELT in Latin America and Elsewhere. *L2 Journal*, 13(1), 82-90. USA: UC Berkeley. <https://escholarship.org/uc/item/7x62z5wq>
- Davies, P. y Domínguez, R. (2021). Teachers' Perceptions of ELT in Public Secondary Schools in the State of Tlaxcala. *English Language Teaching in Latin America*, 43-53. USA: TESL-EJ Publications. <https://www.tesl-ej.org/books/ELTinLA.pdf>
- Eurobarometer (2012). *Special Eurobarometer 386: Europeans and their languages*. Belgium: Comisión Europea. [https://web.archive.org/web/20160106183351/http://ec.europa.eu/public\\_opinion/archives/ebs/ebs\\_386\\_en.pdf](https://web.archive.org/web/20160106183351/http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_en.pdf)
- IMCO (2015). *Inglés es Posible: Propuesta de una Agenda Nacional*. México: IMCO. [https://imco.org.mx/wp-content/uploads/2015/04/2015\\_Documento\\_completo\\_Ingles\\_es\\_posible.pdf](https://imco.org.mx/wp-content/uploads/2015/04/2015_Documento_completo_Ingles_es_posible.pdf)
- INEGI (2018). *Comunicado de prensa Número 251/18*. México: INEGI. [https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2018/EstSociodemo/enh2018\\_05.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2018/EstSociodemo/enh2018_05.pdf)
- INEGI (2020). *Lenguas indígenas y hablantes de 3 años y más, 2020*. México: INEGI. [https://cuentame.inegi.org.mx/hipertexto/todas\\_lenguas.htm](https://cuentame.inegi.org.mx/hipertexto/todas_lenguas.htm)
- Jiménez Naranjo, Y. y Mendoza Zuany, R. G. (2016). La Educación Indígena en México: una Evaluación de Política Pública Integral, Cualitativa y Participativa. *LiminaR: Estudios Sociales y Humanísticos*, 14(1). México: Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas. <https://liminar.cesmecha.mx/index.php/r1/article/view/423/pdf>
- Lengeling, M. y Wilson, A. (2021). Teachers' Perceptions of ELT in Public Secondary Schools in the State of Guanajuato. *English Language Teaching in Latin America*, 54-64. USA: TESL-EJ Publications. <https://www.tesl-ej.org/books/ELTinLA.pdf>
- Martínez Buenabad, E. (2015). La educación intercultural y bilingüe (EIB) en México. ¿El camino hacia la construcción de una ciudadanía democrática? *Relaciones: Estudios de Historia y Sociedad*, 36(141), 103-131.

- México: Colegio de Michoacán y CONACYT. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-39292015000100103](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-39292015000100103)
- Pérez, C. (2021). ELT in a Mexican University's Language Centres. *English Language Teaching in Latin America*, 74-78. USA: TESL-EJ Publications. <https://www.tesl-ej.org/books/ELTinLA.pdf>
- PISA (2018). *PISA 2018: Insights and Interpretations*. Francia: OECD. <https://www.oecd.org/pisa/PISA%202018%20Insights%20and%20Interpretations%20FINAL%20PDF.pdf>
- Pla Brugat, D. (2011). Más desindianización que mestizaje. Una relectura de los censos generales de población. *Dimensión Antropológica*, 18(53), 69-91. México: INAH. <https://mediateca.inah.gob.mx/repositorio/islandora/object/articulo:11078>
- PLANEA (2018). *Resultados Nacionales 2018. 6° de Primaria. Lenguaje y comunicación*. México: INEE. <https://historico.mejoredu.gob.mx/evaluaciones/planea/resultados-planea/>
- SEP (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Lengua Materna. Español. Educación secundaria. Plan y programas de estudio*. México: SEP. <https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/secundaria/espanol/1-LpM-Secundaria-Espanol.pdf>
- SEP (2019). *Colegio de Bachilleres. Inglés I*. México: SEP. [https://cbgobmx.cbachilleres.edu.mx/que-hacemos/Programas\\_de\\_estudio\\_vigentes/1er\\_semestre/Basica/01\\_Ingles\\_I.pdf](https://cbgobmx.cbachilleres.edu.mx/que-hacemos/Programas_de_estudio_vigentes/1er_semestre/Basica/01_Ingles_I.pdf)
- Sierra Galan, L. M. (2016). El idioma “inglés” en la medicina. *Archivos de Cardiología de México*. 86(1), 97-98. México: Elsevier. [https://www.archivoscardiologia.com/previos/\(2016\)%20ACM%20Vol%2086.%201%20ENERO-MARZO/ACMX\\_2016\\_86\\_1\\_097-098.pdf](https://www.archivoscardiologia.com/previos/(2016)%20ACM%20Vol%2086.%201%20ENERO-MARZO/ACMX_2016_86_1_097-098.pdf)
- Terborg, R., García Landa, L. y Moore, P. (2006). The Language Situation in Mexico. *Current Issues in Language Planning*, 7(4), 415-518. Reino Unido: Taylor & Francis. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.2167/cilp109.0>
- UNESCO Institute for Statistics (2018). *Education and Literacy*. Canadá: UNESCO. <http://uis.unesco.org/country/MX>

# Lenguas Contexto

La revista Lenguas en Contexto de la Facultad de Lenguas de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México

## CONVOCA

A todos los autores e investigadores en la didáctica de lenguas, cultura, lingüística aplicada y traducción, a enviar artículos para su probable publicación en el ejemplar número 22 en forma impresa con ISSN 1870-1671 y el número 15 con ISSN 2007-3038 en su versión digital correspondientes al período agosto 2024 - julio 2025 de nuestra revista a: [lenguascontexto@facultaddelenguas.com](mailto:lenguascontexto@facultaddelenguas.com)

Lenguas en Contexto tiene la misión de difundir la investigación, la reflexión y el conocimiento en torno a las lenguas y culturas, su enseñanza/aprendizaje, lingüística aplicada y traducción.

Nuestra revista se encuentra indexada en el sistema Latindex y es una publicación sin fines de lucro. Deseamos promover la generación, aplicación y difusión del conocimiento, abriendo espacios de intercambio y de crítica constructiva, con el fin de participar de manera permanente en la mejora del proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras así como promover y potencializar la comunicación intercultural.

Todos los artículos son arbitrados bajo la modalidad doble ciego.

Todas las contribuciones deben apegarse a los lineamientos que se encuentran en: <http://www.facultaddelenguas.com/lencontexto/>

Dichos lineamientos incluyen: cuestiones de formato, tipos de artículos publicables, por lo que se recomienda a los autores seguir la lista de verificación que encuentran en el mismo sitio.

Se aceptan artículos en español, inglés y francés.

**Fechas para el envío de contribuciones: del 1 de diciembre de 2023 al 15 de marzo de 2024.**

## COMITÉ EDITORIAL

**Editora en jefe:** Leticia Araceli Salas Serrano - [leticia.salas@correo.buap.mx](mailto:leticia.salas@correo.buap.mx)

**Co editora:** Norma Flores González - [norma.floresgon@correo.buap.mx](mailto:norma.floresgon@correo.buap.mx)

**Co editora:** Stéphanie M. Voisin - [stephanie.voisin@correo.buap.mx](mailto:stephanie.voisin@correo.buap.mx)

## CALL FOR PUBLICATION

*Lenguas en Contexto* published by the *Facultad de Lenguas* of *Benemérita Universidad Autónoma de Puebla* (BUAP) Mexico, invites all teachers, authors and researchers in the fields of teaching and learning languages, applied linguistics and translation to submit their works for their probable publication in the issue no. 22 of the printed version (ISSN 1870-1671) and no. 15 (ISSN 2007-3038) in the digital version of *Lenguas en Contexto* corresponding to the period from August, 2024 to July, 2025.

All contributions must be sent to:

[lenguascontexto@facultaddelenguas.com](mailto:lenguascontexto@facultaddelenguas.com)

*Lenguas en Contexto* has the mission of disseminating research, reflection and knowledge on language and culture, their teaching/learning, their application and their translation.

*Lenguas en Contexto* is indexed in the Latindex system and it is a non-profit publication. Our wish is to promote the generation, application and dissemination of knowledge, opening spaces for exchange and constructive criticism, so that authors and researchers can permanently participate in the improvement of the teaching / learning process of foreign languages as well as to promote and potentiate intercultural communication

All contributions go through a process of blind-peer review before they are published.

The guidelines (format and kinds of articles) for publication in the journal can be consulted at:

<http://www.facultaddelenguas.com/lencontexto/>

All authors are encouraged to follow the verification list included in order to encourage the quality of their contributions.

**Deadline for the submission of contributions: from December 1, 2023 to March 15, 2024.**

## EDITORIAL COMMITTEE

**Chief editor:** Leticia Araceli Salas Serrano - [leticia.salas@correo.buap.mx](mailto:leticia.salas@correo.buap.mx)

**Co editor:** Norma Flores González - [norma.floresgon@correo.buap.mx](mailto:norma.floresgon@correo.buap.mx)

**Co editor:** Stéphanie M. Voisin - [stephanie.voisin@correo.buap.mx](mailto:stephanie.voisin@correo.buap.mx)

## APPEL A PUBLICATION

La revue *Lenguas en Contexto* de la *Facultad de Lenguas* de la *Benemérita Universidad Autónoma de Puebla* au Mexique lance un appel à contributions pour son numéro 22.

Cet appel, adressé aux auteurs et aux chercheurs dans les domaines de la didactique des langues et des cultures, de la linguistique appliquée et de la traduction ou domaines connexes, les invite à soumettre leurs contributions, pour publication dans le numéro 22 pour la version imprimée (ISSN 1870-1671) correspondant au numéro 15 pour la version électronique (ISSN 2007-3038) à l'adresse électronique suivante :

[lenguascontexto@facultaddelenguas.com](mailto:lenguascontexto@facultaddelenguas.com)

Notre revue, indexée dans le système Latindex, est une publication à but non lucratif.

Elle vise à promouvoir la génération, l'application et la diffusion des connaissances, en ouvrant des espaces d'échange et de critique constructive pouvant mener à l'amélioration constante du processus d'enseignement/apprentissage des langues étrangères et favorisant en même temps la promotion et le renforcement de la communication interculturelle.

Toutes les contributions sont doublement et anonymement évaluées.

Les consignes aux auteurs pour une publication dans la revue sont disponibles sur le site suivant :

<http://www.facultaddelenguas.com/lencontexto/>

Ces consignes comprennent : des aspects liés au format, les types d'articles que nous publions, ainsi qu'une liste de vérification à laquelle nous recommandons vivement aux auteurs de se référer.

Nous acceptons des articles en français, en espagnol et en anglais.

**La réception des contributions est fixée du 1er décembre 2023 au 15 mars 2024.**

## ÉQUIPE ÉDITORIALE

**Éditrice en chef :** Leticia Araceli Salas Serrano - [leticia.salas@correo.buap.mx](mailto:leticia.salas@correo.buap.mx)

**Co éditrice :** Norma Flores González - [norma.floresgon@correo.buap.mx](mailto:norma.floresgon@correo.buap.mx)

**Co éditrice:** Stéphanie M. Voisin - [stephanie.voisin@correo.buap.mx](mailto:stephanie.voisin@correo.buap.mx)

# Lenguas context



Revista indizada en el Sistema de Información LATINDEX [[www.latindex.org](http://www.latindex.org)]

