

# Lenguas **Er** contexto



# Lenguas en contexto

José Alfonso Esparza Ortiz  
**Rector**

Rene Valdiviezo Sandoval  
**Secretario General**

Roberto Criollo Avendaño  
**Director**

Celso Pérez Carranza  
**Secretario Académico**

Verónica Sánchez Hernández  
**Secretaria de Investigación y  
Estudios de Posgrado**

José D. Julio González Martínez  
**Secretario Administrativo**

**Coordinadora Editorial** Teresa A. Castineira Benítez

## Comité Editorial

**Jack A. Hardy** Georgia State University • **Natalia Ignatieva** UNAM • **Leonor Juárez García** BUAP •  
**Martha Lengeling** Universidad de Guanajuato • **Dora Lougier** BUAP • **Elizabeth Moreno Gloggnner** Universidad Autónoma de Chiapas •  
**Gillian Moss** Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia • **Moisés Damián Perales Escudero** Universidad de Quintana Roo •  
**Elizabeth Ruiz Esparza Barajas** Universidad de Sonora • **Verónica Sánchez Hernández** BUAP • **Mia Thomas-Ruzic** University of Colorado •  
**Renate Marie Thummler Blum** UNAM y British Council • **Michael Witten** BUAP

## Comité de Arbitraje

Tom Bartlett  
Cardiff University, UK

Sarah Brown  
ITESO (Universidad Jesuíta  
de Guadalajara), México

Anne Burns  
Aston University, Birmingham, UK  
& University of New South Wales,  
Sydney, Australia

Ulla Connor  
Indiana University Purdue  
University Indianapolis, USA

Ma. del Carmen Contijoh Escontria  
Universidad Nacional  
Autónoma de México

Daniel Coste  
École Normale Supérieure  
de Lyon

Nick Elson  
York University, Toronto, Canada

Francisco Galicia Ortega  
Fundación Colegio Americano  
de Puebla, México

Gloria Ginevra  
Universidad del Aconcagua,  
Mendoza, Argentina

Caroline Moore  
Universidad de Guadalajara, México

Bonny Norton  
University of British Columbia,  
Canada

Jack Richards  
University of Sydney  
& RELC Singapore

Keith Richards  
University of Warwick, UK

Karin Zotzman  
University of Southampton, UK

**Diseñador editorial y de portada** Agustín Antonio Huerta Ramírez

**Asistente Editorial** Areli Nailea Flores García

## Colaboradores especiales en este número

**Daniel Rodríguez Vergara** UNAM • **Elizabeth Flores Salgado** BUAP

Lenguas en contexto, Año 12, No. 12, Enero-Diciembre 2015, es una publicación anual editada por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, a través de la Facultad de Lenguas, 4 Sur 104, Centro Histórico, Puebla, Pue. C.P. 72000, Tel. (222) 229-55-00, Ext. 5826, [www.facultaddelenguas.com](http://www.facultaddelenguas.com), [lenguascontexto@gmail.com](mailto:lenguascontexto@gmail.com). Editora Responsable: Teresa Aurora Castineira Benítez. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2011-111716102300-203, ISSN: 20073038, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Responsable de la última actualización de este número, Jesús Manuel Rosales Quiroga, 24 Norte 2003, Col. Humboldt, Puebla, Pue., C.P. 72370, fecha de la última modificación, 14 de diciembre de 2015.

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

Queda prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

# índice

- 3** **Editorial**  
Elizabeth Flores Salgado
- 6** **Respuestas a algunos Mitos Frecuentes sobre Bilingüismo:  
Un Estudio de Caso**  
Diana E. González
- 15** **Language Learning Assessment as Perceived by EFL  
Classroom Students**  
Vicky Ariza Pinzón y Elba Méndez García
- 28** **Prácticas Docentes en la Evaluación Formativa**  
Elizabeth Ruiz-Esparza Barajas, María Yvette Verdugo Figueroa  
y Elena Desirée Castillo Zaragoza
- 37** **La Autonomización del Campo de la Traducción  
Literaria Vasca**  
Miren Ibarluzea Santisteban
- 46** **A Case Study on Teaching Diversity Through Foreign  
Language Service-Learning**  
Mignette M. Garvida y Myriam Martel
- 61** **Literacidad en Comunidades Rurales: Un Enfoque  
Crítico-Social desde la Lingüística Sistémica Funcional (LSF)**  
Leonor Juárez García
- 74** **Por qué Enseñar la Variante Mexicana y Cómo Hacerlo  
desde el Punto de Vista Fonético-Fonológico**  
Slaveyah Garanova
- 85** **Exploring BA in ELT Students' Opinions about their  
Speaking Difficulties: A Cognitive Study**  
Eliphelet Rivera Cuayahuitl, María Socorro Hernández Díaz  
y Miriam Betsai Maya Bustos

- 100** **Enseñar Gramática en la Escuela Media: Una Propuesta desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico**  
María Soledad Funes y Anabella Poggio
- 115** **El Uso de la Aplicación En Línea *Voicethread* como Complemento en la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera para el Desarrollo de la Habilidad Oral en los Alumnos de un Centro de Enseñanza de Lenguas**  
Silvia de la Luz Flores García, Bertha Y. Cannon Díaz y Yolanda Heredia Escorza
- 123** **Una Interacción Conversacional entre Diplomáticos: Análisis de Atenuación e Intensificación**  
María Eugenia Flores Treviño y Graciela Sánchez Guevara
- 133** **Distancias Lingüístico-Pragmáticas. Muestras de Atenuantes Discursivos en el Corpus de Relatos Orales sobre Brujería del Sureste de Coahuila**  
Gabriel Ignacio Verduzco Argüelles y María Eugenia Flores Treviño
- 147** **Intercultural Politeness & Mitigation: Common Ground and Cultural Differences**  
Gerrard Mugford
- 158** **La Estrategia de Intensificación en Manuales ELE de la Serie Así Hablamos, UNAM**  
Ana Korina López Gámez
- 165** **Propuesta para Estudios de la Atenuación en Español**  
Lidia Alfano Rodríguez
- 173** **Argumentación en los textos de Andrea Villarreal, (1907-1910)**  
Griselda Zárate

## EDITORIAL

En este número decimo segundo de la revista *Lenguas en Contexto* se incluyen contribuciones que tratan una diversidad de temas lingüísticos, didácticos y de traducción. En el artículo “Respuestas a algunos mitos frecuentes sobre bilingüismo: Un estudio de caso”, Diana E. Gonzalez investiga si ciertos mitos sobre el bilingüismo tienen el mismo nivel de aceptación entre grupos de estudiantes bilingües y monolingües de una universidad de Estados Unidos. Los resultados muestran que ambos grupos rechazan los mitos casi en su totalidad, lo cual en el caso del grupo monolingüe es importante ya que se esperan cambios importantes de actitud con respecto al bilingüismo dentro de esta región.

Dentro del campo de la evaluación didáctica, las autoras Elba Mendez García y Vicky Ariza Pinzón en “Language learning assessment as perceived by EFL classroom students” exploran las preferencias de los estudiantes de inglés como lengua extranjera hacia las evaluaciones y su relación con el aprendizaje de lenguas. Los resultados del estudio muestran que los alumnos no están de acuerdo con que los exámenes sean muy largos y les tome mucho tiempo contestarlos, por lo que indican que están en la mejor disposición de ser evaluados de otra manera. Asimismo, en la contribución, “Prácticas docentes en la evaluación formativa”, Elizabeth Ruiz Esparza Barajas, María Yvette Verdugo Figueroa y Elena Desirée Castillo Zaragoza nos presentan un estudio cualitativo sobre las prácticas de evaluación formativa de ocho profesores de inglés de una universidad del noroeste de México. A través de observaciones que se realizaron por medio de videograbaciones, los resultados muestran que los ocho docentes implementan la retroalimentación como parte de la evaluación. El estudio también nos ofrece una clasificación sobre estas prácticas de retroalimentación.

En el marco de la traducción, Miren Ibarluzea Santisteban toma como punto de partida la “Teoría de los campos” del sociólogo Bourdieu y hace una lectura de la traducción en su artículo “La autonomización del campo de la traducción literaria vasca”. La autora muestra que existe un

fenómeno de autonomización e ilustra dicho proceso trazando la evolución histórica del mismo y explicando el lugar que ha ocupado la traducción en la sociedad. Por otro lado, Mignette M. Garvida y Myriam Martel en su estudio “A case study on teaching diversity through foreign language learning-service” analizan cómo el servicio social dentro de una comunidad hispana en Canadá influye en la adquisición del español como lengua extranjera y contribuye a concientizar a los alumnos acerca de la diversidad cultural que existe en este país. Las autoras concluyen mencionando los beneficios de este servicio comunitario que les permitió a los estudiantes mejorar su nivel de español y a los miembros de la comunidad hispana usar sus dos lenguas, pero sobretodo creó un vínculo entre los dos grupos, lo cual les permite entender su visión del mundo y sus aspiraciones.

En el campo lingüístico, Leonor Juárez García en su artículo “Literacidad en comunidades rurales: Un enfoque crítico social desde la lingüística sistémica funcional” analiza el discurso de diez docentes de educación pre-escolar de escuelas rurales sobre literacidad desde la perspectiva de la Lingüística Sistémica Funcional. La autora sugiere que los recursos discursivos de las participantes reflejan sus posturas ideológicas y socio-culturales que pudiesen influir la forma en la que enseñan dentro de estas comunidades.

Dentro de la enseñanza del español como lengua extranjera. En el artículo “Por qué enseñar la variante mexicana y cómo hacerlo desde el punto de vista fonético-fonológico”, Slaveyah Goronova plantea el reto que representa enseñar el español como lengua extranjera, dada la diversidad de variantes dialectales de esta lengua. La autora propone tomar en cuenta dos aspectos: el dominio activo y el dominio pasivo, los cuales define de la siguiente manera. El dominio activo se refiere a la enseñanza de una sola variante, lo cual implica el uso de la misma para darse a entender. Mientras que el dominio pasivo implica el conocimiento de más de una variedad de esta lengua con la finalidad de entender y respetar las demás variantes. La autora explica la manera de enseñar la variante mexicana como parte del dominio pasivo desde la perspectiva de la fonética y la fonología.

En su trabajo titulado “Exploring BA in ELT students’ opinions about their difficulties: A cognitive study”, Eliphelet Rivera Cuayahuitl, María Socorro Hernández Díaz y Miriam Betsai Maya Bustos presentan un análisis de los factores que determinan las dificultades lingüísticas que un grupo de estudiantes avanzados de una universidad mexicana identificaron mientras verbalizaban sus ideas en la lengua meta (inglés). Los resultados muestran que los verbos y los adverbios son los más difíciles de usar debido a la amplia selección de afijos, mientras que los adjetivos son los más fáciles dado el número finito de estos morfemas que se pueden incorporar a estas palabras.

En cuanto a la didáctica, María Soledad Funes y Anabella Poggio en su artículo “Enseñar gramática en la escuela media: Una propuesta desde el enfoque cognitivo prototípico” nos muestran que es posible enseñar aspectos gramaticales a través del discurso usando el enfoque cognitivo prototípico (ECP), ya que desde esta perspectiva, la gramática se define como un conjunto de rutinas que emergen del discurso y que son renegociadas en el habla. Para ello, las autoras analizan la comprensión del concepto sustantivo a través del enfoque estructuralista y del ECP. Los resultados muestran que con el enfoque ECP, los alumnos lograron una mejor comprensión de este concepto en comparación con el otro grupo que usó un modelo estructural. Con respecto al uso de la tecnología en el salón de clase, las autoras Silvia de la Luz Flores García, Bertha Y. Cannon Díaz y Yolanda Heredia Escorza realizan un análisis de cómo la incorporación de una herramienta tecnológica denominada *Voice Thread* como complemento a la clase tradicional puede contribuir al mejoramiento de las competencias comunicativas en el idioma inglés en su artículo “El uso de la aplicación en línea Voice Thread como complemento en la enseñanza del inglés como lengua extranjera para el desarrollo de la habilidad oral”. Las autoras señalan las ventajas de utilizar esta herramienta en el salón de clases ya que da la oportunidad a los alumnos de expresar sus ideas en la segunda lengua, incrementa el contacto con sus compañeros y crea nuevas oportunidades para la resolución de problemas reales utilizando la lengua meta.

Asimismo, en esta edición se pueden apreciar varios artículos teóricos y empíricos sobre discursos situados con corpus orales y escritos con diversos temas, métodos y enfoques relacionados con el estudio de la atenuación y la intensificación que fueron el resultado de los trabajos presentados en el *I coloquio nacional sobre estudios del discurso: atenuación e intensificación*, el cual fue organizado por el CA de Estudios Críticos de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla y el CA de Lenguajes, discursos, semióticas. Estudios de la cultura en la región de la Universidad Autónoma de Nuevo León.

Uno de estos trabajos es el de María Eugenia Flores Treviño y Graciela Sánchez Guevara. Las autoras nos presentan su artículo “Una interacción conversacional entre diplomáticos: Análisis de atenuación e intensificación”. En este estudio, se analiza la interacción conversacional telefónica privada-(pública) entre los jefes de Estado: Vicente Fox y Fidel Castro con el fin de revisar los mecanismos de atenuación e intensificación utilizados por los dos presidentes. Las autoras concluyen que las estrategias de atenuación e intensificación se orientaron a la justificación de las acciones emprendidas con respecto a las circunstancias generadas y a la preservación y cuidado de la imagen del locutor.

Por su parte, Gabriel Ignacio Verduzco Argüelles y María Eugenia Flores Treviño hacen un análisis comparativo del uso de estrategias de atenuación de un corpus oral en su artículo “Distancias lingüístico-pragmáticas. Muestras de atenuantes discursivos en el corpus de relatos orales sobre brujería del sureste de Coahuila”. Los autores muestran que el entorno social, económico, el habitus (rural o urbano) y la temática de la brujería influyen en la selección de los mecanismos de atenuación utilizados por los hablantes.

La siguiente contribución, “Intercultural politeness and mitigation: A constructive research epistemology”, corre a cargo de Gerrard Mugford. En su artículo el autor investiga cómo estudiantes México-Americanos hablantes del español en universidades públicas y privadas en México interpretan el uso de la cortesía y la mitigación en esta lengua. Basándose en los argumentos de Kecskes (2013) y Arundale (2010), el autor sostiene que los estudiantes México-Ame-

ricanos y mexicanos interpretan de forma diferente la cortesía y la atenuación debido a factores geográfico-culturales.

Continuando con la misma temática, Ana Korina López Gámez en su artículo “La estrategia de intensificación en manuales ELE de la serie así hablamos, UNAM” nos presenta un análisis de las estrategias de intensificación usadas con fines didácticos en el libro “Así hablamos” de la serie español para extranjeros del nivel intermedio. Con base en la propuesta de Orlova (2012), la autora presenta algunos resultados preliminares de su investigación, que muestran que el manual “Así hablamos” presenta la intensificación no como categoría pragmática, sino como parte de la gramática.

Lidia Alfano Rodríguez, en su artículo “La atenuación en un Corpus Sociolingüístico” presenta una propuesta para analizar la atenuación. La autora sugiere una metodología para solucio-

nar los problemas que enfrenta la sociolingüística cuando se articula con el análisis del discurso en el estudio de este fenómeno.

Siguiendo el mismo enfoque, dentro de este mismo marco, Griselda Zárate en su artículo “Argumentación en los textos de Andrea Villarreal, (1907-1910)” nos presenta un análisis de los textos de esta escritora durante sus años de exilio, que parte de un modelo operativo de argumentación el cual permite identificar los marcadores discursivos que intensifican o atenúan el discurso anarquista.

Por último, agradecemos a cada uno de los autores y autoras por sus valiosas contribuciones, así como a los/las dictaminadores(as) y a los/las miembros del Comité Editorial. Esperamos que los artículos publicados en el presente número sirvan como punto de partida para promover la discusión científica y la generación del conocimiento dentro de las áreas presentadas. ■

**Elizabeth Flores Salgado**  
Facultad de Lenguas, BUAP  
*betziflores1@gmail.com*

# Respuestas a algunos Mitos Frecuentes sobre Bilingüismo: Un Estudio de Caso

Diana E. Gonzalez

Northwestern College, IA

gonzalez@nwciova.edu

## Resumen

Algunos mitos sobre el bilingüismo pueden influir en la percepción negativa de este fenómeno tanto por parte de hablantes bilingües como no bilingües. El presente estudio se planteó como objetivo investigar la aceptación o el rechazo de algunos mitos frecuentes por parte de tres grupos de alumnos de Northwestern College, Iowa: estudiantes internacionales bilingües, estudiantes de origen hispano bilingües de español – inglés y estudiantes monolingües de inglés. Para ello se realizaron encuestas en octubre de 2014 a fin de registrar las respuestas hacia los mitos seleccionados por parte de los tres grupos considerados. Los resultados mostraron que dichos mitos fueron mayormente rechazados por los tres grupos arriba mencionados.

**Palabras clave:** bilingüismo, mitos, encuesta, respuesta, aceptación, rechazo.

## Abstract

*Some myths regarding bilingualism may influence a negative perception of this phenomenon by bilingual as well as non-bilingual speakers. The present study focuses on acceptance and rejection of frequent myths among three groups of students at Northwestern College, Iowa — international bilingual students, students of Hispanic origin who are bilingual in Spanish and English, and English monolingual students. During October 2014, students in those three groups were surveyed in order to register their responses toward the selected myths. Results showed that the three groups mostly rejected the myths.*

**Keywords:** bilingualism, myths, survey, response, acceptance, rejection.

## Introducción

A pesar del aumento sostenido del número de bilingües en la mayoría de los países del mundo, el bilingüismo todavía suele ser considerado un fenómeno aislado o poco común. Hay muchas suposiciones, la mayoría no comprobadas, alrededor del hecho de usar dos o más lenguas diferentes en la vida cotidiana, especialmente porque algunas personas afirman que el monolingüismo es la pauta normal, lo que se espera en un hogar o una comunidad (Dewaele 2015; Grosjean, 2010; Shin, 2013). Asimismo, la existencia de más de una lengua de comunicación resulta vista como desventaja o problema y generalmente se aplica como solución la ley del más fuerte, es decir, la lengua que tiene más poder subsiste y las restantes tienen que ser suprimidas o destinadas al olvido (Denison, 1977). Incluso hoy en día, aunque varios estudios (Bialystok & Senman, 2004; de Lange, 2012; Stocco, Yamasaki, Natalenko & Pratt, 2014) afirman las ventajas del bilingüismo para el desarrollo del cerebro, en las escuelas los alumnos bilingües no reciben apoyo para conservar la lengua minoritaria; es más, muchas veces reciben críticas de maestros y auto-

ridades que les exigen hablar la lengua de comunicación amplia, en este caso, el inglés (Rong & Preissle, 2009; Dewaele, 2015). Aunque hoy puede apreciarse la existencia de una mayor apertura hacia las lenguas extranjeras y un aprecio por los hablantes bilingües, son muchas también las creencias que circulan sobre los perjuicios del bilingüismo. El objetivo del presente trabajo es ver si ciertos mitos sobre el bilingüismo tienen el mismo nivel de aceptación entre grupos de estudiantes bilingües y monolingües de Northwestern College, una pequeña universidad privada situada en Orange City, noroeste del estado de Iowa en Estados Unidos.

## Marco teórico

Como expresa Shin (2013), el bilingüismo es algo común y en la mayoría de los países del mundo la población tiende a ser bilingüe. Se estima que al menos dos terceras partes de la población mundial es bilingüe (Crystal, 2003). De hecho, el bilingüismo o multilingüismo es algo natural dado que existen más lenguas que países en el mundo. Actualmente *Ethnologue* indica la existencia de 7106 lenguas “vivas” a nivel mundial. Si en el

presente existen alrededor de 195 naciones, es de esperar que muchos de sus habitantes hablen por lo menos dos lenguas si tienen intenciones de comunicarse.

Asimismo, el término bilingüe puede interpretarse diferentemente dependiendo de su contexto de uso y puede significar tanto la necesidad de dos lenguas, como también el conocimiento y uso de dos o más lenguas. (Grosjean, 2010, 2012). En este estudio vamos a adoptar la definición de bilingüismo como conocimiento y uso de dos o más lenguas.

Muchos de los estudiantes de origen hispano que llegan a Northwestern College no hablan español o conocen solamente frases y expresiones básicas del mismo ya que no han recibido apoyo en la escuela para mantener su primera lengua, y con frecuencia han sido criticados por maestros y autoridades o bien maltratados por sus compañeros por no expresarse en inglés. En ocasiones esconden el hecho de hablar español y utilizan solamente inglés, incluso con otros hispanohablantes, porque creen que sus conocimientos de español son demasiado básicos y que hablan un español “simple”, es decir, no académico, con expresiones coloquiales. Otros crecieron con sentimientos negativos hacia el español e intentaron fusionarse con el medio angloparlante.

Algo que también ha ocurrido es que la comunidad ejerció una gran presión sobre ellos exigiéndoles ser los traductores perfectos de español a inglés, o viceversa, en todas las áreas de conocimiento, y la frustración de no ser capaces de llevar a cabo tamaña tarea les dejó una sensación de fracaso lingüístico. En resumen, sentimientos de carencia produjeron una desvalorización del español que afectó a sus hablantes. En los últimos años se ha incrementado la difusión de estudios sobre diversos aspectos del bilingüismo, especialmente alrededor de sus beneficios para el cerebro. De Lange (2012) reconoce lo siguiente:

“When I was just a newborn baby, my mother gazed down at me in her hospital bed and did something that was to permanently change the way my brain developed. Something that would make me better at learning, multitasking, and solving problems. Eventually, it might even protect my brain against the ravages of old age. Her trick? She started speaking to me in French.” (p. 30) [Cuan-

do era apenas una bebé recién nacida mi madre me miró fijamente en su cama de hospital e hizo algo que iba a cambiar de manera permanente la manera en que mi cerebro iba a desarrollarse; algo que mejoraría mi aprendizaje, mi habilidad para realizar múltiples tareas al mismo tiempo, y mi resolución de problemas. Con el tiempo podría incluso proteger mi cerebro contra el deterioro producido por el envejecimiento. ¿Cuál fue su truco? Comenzó a hablarme en francés.]

Sin embargo pocos autores, tales como Grosjean (2010) y Shin (2013), se han enfocado en los mitos que rodean a dicho fenómeno. Aunque el material existente sobre educación bilingüe o la adquisición de dos lenguas en distintas etapas de la vida es abundante, escasean estudios que investiguen las creencias y opiniones que tiene la gente. Según el *Diccionario de la lengua española* (RAE, 2001) una de las acepciones de “mito”, y la que nos interesa en este trabajo, es: “Persona o cosa a las que se atribuyen cualidades o excelencias que no tienen, o bien una realidad de la que carecen.” Hay ciertas creencias sobre el bilingüismo que gobiernan la opinión de la gente, las cuales no han sido comprobadas o las que, a pesar de haberse demostrado lo contrario, son difíciles de cambiar. Grosjean (2010) menciona una docena de mitos sobre el bilingüismo, de los cuales ocho fueron seleccionados para este trabajo porque resultaron comunes para esta región:

**1. El bilingüismo es un fenómeno raro o poco frecuente.** Este mito resulta falso ya que, como se mencionó anteriormente, por lo menos dos terceras partes de la población mundial es bilingüe (Crystal, 2003; Shin, 2013). Además, según datos publicados en el censo de 2010, en los Estados Unidos, 60.577.020 personas hablan un idioma diferente del inglés en sus hogares, y de éstas solamente el 7 % no habla inglés en absoluto. El resto de los censados es bilingüe, con un grado de manejo del inglés más o menos eficiente.

**2. Los hablantes bilingües tienen conocimiento perfecto e igual dominio de los dos idiomas.** Esta creencia tampoco resulta cierta pues ni siquiera en el caso de hablantes monolingües puede afirmarse que una persona tenga conocimiento perfecto de su idioma (Davies,

2003). Por ejemplo, es difícil que alguien que no se dedica a la construcción conozca todos los términos correspondientes al oficio de albañil. Además, la fluidez en los lenguajes cambia según el uso y puede favorecer a una u otra de las lenguas que maneja la persona bilingüe. También, en el caso en que el hablante bilingüe haya sido escolarizado en solamente una de las lenguas, su conocimiento de la otra puede ser bueno a nivel del habla pero pobre en su expresión escrita (Dewaele, 2015; Grosjean, 2010).

**3. Las personas bilingües son traductoras innatas.** Esta creencia se ha ido reafirmando con el correr del tiempo porque son muchos los casos en que los hijos e hijas de inmigrantes sirven de intérpretes a sus padres en asuntos de la vida diaria; por ejemplo, en los supermercados, en la escuela y a veces también en la visita al médico. Sin embargo, el conocimiento que se tiene de ambas lenguas no es equivalente en todos los dominios de uso, y fallan en la tarea porque carecen de la terminología adecuada o realizan una interpretación incorrecta. No obstante, algunas personas no perciben la complejidad de la tarea de traducción y pueden acusar al hablante de no ser un “verdadero” bilingüe (Grosjean, 2010).

**4. El “verdadero” bilingüe no tiene acento en ninguna de las lenguas que habla.** Primeramente, el acento es algo muy particular y algunos hablantes monolingües pueden tener un acento muy marcado en su variedad, mientras que en otros es apenas perceptible. En los hablantes bilingües el acento tiene mucho que ver con la edad en que se adquirió una u otra lengua y la frecuencia de uso de ambas, al igual que con la región en la que se adquirieron y las variedades específicas. No obstante, el acento no tiene ninguna relación con la fluidez y/o la eficiencia en el uso de una lengua (Grosjean, 2010). Sin embargo, la opinión puede estar relacionada con el estigma del acento no nativo. Gluszek y Dovidio (2010) afirman que:

“Although immigration is increasing worldwide, public attitudes toward immigrants and immigration in any given country are mostly negative [...]

A nonnative accent is one of the most salient characteristics of people from other countries who come to live, work or study in a host country that identifies,

and potentially stigmatizes, them as not being native born.” (p. 214) [Aunque la inmigración crece en todo el mundo, las actitudes públicas hacia los inmigrantes y la inmigración en cualquier país determinado son mayormente negativas[...]

Un acento no nativo es una de las características más sobresalientes de las personas que llegan de otros países para vivir, trabajar o estudiar en un país anfitrión que las identifica, y potencialmente las estigmatiza, como no nativos.]

**5. Las personas bilingües son también biculturales.** Algunos hablantes bilingües son también biculturales porque han crecido en dos culturas, por ejemplo, la cultura del hogar y la cultura del exterior: la de los amigos, la escuela, etc. Otros han adquirido dos lenguas pero han estado expuestos a una sola cultura, por ejemplo, a través de escolarización temprana en una escuela bilingüe o la necesidad de comunicarse con hablantes de otras comunidades lingüísticas vecinas (Grosjean, 2010).

**6. El bilingüismo retarda la adquisición del lenguaje en los niños.** Durante buena parte del siglo pasado esta idea fue aceptada como verdadera, pero en la actualidad ha sido descartada pues numerosos estudios han comprobado que los niños bilingües adquieren el lenguaje de manera similar y en el mismo período de tiempo que los monolingües (Dewaele, 2015). Por ejemplo, Silva-Corvalán (2014) lo demostró ampliamente en su estudio sobre la adquisición lingüística de inglés y español por parte de sus nietos Nico y Brennan durante sus primeros seis años de vida. Asimismo, de Lange (2012) comenta en su artículo que:

“[bilingual] children still reached the same linguistic milestones, such as their first word, at roughly the same time as monolingual babies, supporting the idea that bilingualism can invigorate rather than hinder a child’s development.” (p. 31) [los niños bilingües también alcanzaron las mismas metas lingüísticas, tales como su primera palabra, aproximadamente al mismo tiempo que los bebés monolingües, lo que apoya la idea de que el bilingüismo puede estimular más que impedir el desarrollo del niño.]

**7. La lengua hablada en el hogar tiene un efecto negativo sobre la que se adquiere en la escuela, en el caso de que esta última sea diferente.** Lamentablemente la aceptación de este mito ha motivado a que muchos padres se nieguen a hablar con sus hijos en su primera lengua o a que los maestros insistan en que se debería hablar solamente la lengua de comunicación amplia en el hogar. Por cierto, este mito ha contribuido al desplazamiento lingüístico de gran parte de las lenguas inmigratorias y traído problemas de comunicación intergeneracional en las familias inmigrantes (Dennison, 1977; Wurm, 1991). Desafortunadamente se ha desperdiciado también la oportunidad de utilizar el conocimiento de la primera lengua como base del aprendizaje de la segunda y así comparar diferencias entre ambas, lo que habría enriquecido significativamente la adquisición y brindado mayor comprensión lingüística a sus hablantes (Grosjean, 2010; Shin, 2013; Silva-Corvalán, 2014).

**8. Los niños que crecieron bilingües siempre van a mezclar sus dos lenguas.** Este mito resulta falso ya que el niño aprende a interactuar tanto con personas bilingües como monolingües y sabe cuándo utilizar una u otra lengua. Es consciente también de que puede mezclar lenguas y cambiar de código cuando está hablando con personas bilingües. Silva-Corvalán (2014) muestra varios ejemplos de esto en su estudio sobre la adquisición bilingüe español-inglés por parte de sus nietos.

### Metodología

A fin de comparar la reacción ante mitos frecuentes sobre el bilingüismo se diseñó un cuestionario de encuesta conteniendo ocho de los mitos mencionados por Grosjean (2010). Asimismo, se seleccionaron tres grupos de alumnos de Northwestern College para la distribución del cuestionario de encuesta: el primer grupo compuesto por estudiantes internacionales, el segundo, por estudiantes de origen hispano bilingües de español e inglés, y el tercero, por estudiantes monolingües de inglés. La selección de dos grupos diferentes de estudiantes bilingües obedeció al trasfondo diferente de los encuestados.

### Contexto y participantes

Con respecto a las características de la institución académica en que la encuesta se llevó a cabo, Northwestern College es una universidad de ar-

tes liberales de cuatro años que otorga títulos de bachillerato en artes o en ciencias, fundada en el año 1882. En el semestre de otoño de 2014 contó con un alumnado de 1205 estudiantes, clasificados de la siguiente manera: 40 estudiantes internacionales (3.3 %), 61 de origen hispano o latino (5.1 %) y entre los restantes, 649 provenientes del estado de Iowa (53.9 %) y otros de diferentes estados de los Estados Unidos, destacándose South Dakota, Minnesota, California, Nebraska, Colorado, Illinois y Washington. La mayoría de los estudiantes (92.3 %) tenía en ese momento entre 18 y 24 años de edad; 709 (58.8 %) pertenecían al género femenino y 496 (41.2 %) al género masculino. El hecho de encuestar solamente a estudiantes otorgó un cierto nivel de homogeneidad a la investigación en rango de edades, formación académica e intereses.

Los estudiantes internacionales consideran su bilingüismo como algo valioso que les ha dado la oportunidad de estudiar en la universidad. Asimismo, para algunos de ellos es habitual la coexistencia de dos o más lenguas en la sociedad de la cual provienen. Algunos, incluso, se criaron hablando dos lenguas diferentes en su hogar, tuvieron que aprender una tercera para estudiar en la escuela primaria y otra diferente para la secundaria. Los estudiantes participantes provinieron de los países siguientes: China, Congo, Corea, Ghana, Japón, Malasia, Nepal, Rumania, Taiwán y Vietnam.

Por el contrario, los estudiantes de origen hispano, bilingües de español e inglés, escolarizados en los Estados Unidos, a menudo sufrieron discriminación por parte de sus compañeros de escuela o sus maestros, y también han escuchado comentarios negativos de la sociedad circundante. Además, en su mayoría han tenido que reprimir el uso del español en ámbitos ajenos al hogar. Por esta razón se consideró que su valoración del bilingüismo podría tener ciertas connotaciones negativas, dependiendo de su experiencia de vida. Los restantes participantes en la encuesta fueron estudiantes norteamericanos no bilingües, con conocimientos muy básicos de una lengua extranjera, adquiridos en la escuela secundaria.

En total se recolectaron 56 cuestionarios de encuesta: 14 de estudiantes hispanos bilingües español-inglés, 13 de estudiantes internacionales y 29 de estudiantes monolingües de inglés. Para la

recolección de datos se solicitó la ayuda de cuatro estudiantes: José, Olivia, Stephanie y Taylor, quienes cursan la carrera de Español y estuvieron dispuestos a realizar las encuestas. Stephanie y José encuestaron a estudiantes bilingües de español e inglés; Olivia entrevistó a estudiantes internacionales, y Taylor se encargó de encuestar exclusivamente a monolingües de inglés. El hecho de realizar la encuesta en papel y no en línea obedeció a que muchos estudiantes deciden ignorar o borrar los mensajes electrónicos inmediatamente después de recibirlos, dado que son muchas y de índole diferente las encuestas que se llevan a cabo durante todo el año académico. Además, esta forma permitió un grado de control sobre las características de los participantes. La encuesta se llevó a cabo en inglés durante el mes de octubre del año 2014. Además, el hecho de que los encuestadores fueran estudiantes proveyó un nivel de solidaridad y evitó presiones sobre niveles de corrección en las respuestas o intentar satisfacer un supuesto objetivo. También, otorgó un mayor grado de libertad en la expresión de comentarios si los encuestados deseaban hacerlos.

Como se hizo referencia en la sección anterior, para el cuestionario se seleccionaron ocho mitos que, además de resultar fácilmente comprensibles, fueron considerados posibles generadores de respuestas diferentes en los grupos encuestados.

Para las respuestas se utilizó una escala de cinco valores: *strongly disagree* [muy en desacuerdo]; *disagree* [en desacuerdo]; *neutral* [neutral]; *agree* [de acuerdo]; *strongly agree* [muy de acuerdo]. Además, se agregó una pregunta de sí o no acerca de la satisfacción de ser bilingüe o monolingüe: *Do you enjoy being monolingual / bilingual? Yes No* [Disfruta el ser monolingüe/bilingüe? Sí No] y se pidieron dos o tres razones para justificar la respuesta.

### **Análisis de los resultados**

Los resultados obtenidos fueron procesados utilizando un análisis de varianza (Oneway ANOVA test). Del total de cuestionarios, 53.6 % fueron completados por mujeres, 42.9 % por hombres, y dos carecieron de dicha información. Sin embargo, el género de los encuestados no resultó un factor significativo en las respuestas. En cuanto a las carreras de los encuestados, la extrema diversidad hizo imposible una clasificación a fin de

incluirlas en el análisis. La variable de semestre de estudio tampoco produjo diferencias significativas. En resumen, la aceptación o el rechazo del mito no tuvo relación con el género, el semestre o la carrera del estudiante.

Sí se obtuvieron diferencias en el análisis comparativo de los mitos con respecto a los tres grupos seleccionados, y en cuatro de los casos dichas diferencias resultaron significativas. El análisis de varianza mostró diferencias significativas para los mitos 4, 6, 7 y 8. No obstante, aun cuando no todas las diferencias hayan resultado significativas conviene observar el comportamiento de los tres grupos con respecto a cada mito. Los resultados pueden apreciarse en la Tabla 1, localizada en la página siguiente.

1. *El bilingüismo es un fenómeno raro o poco frecuente.* Los tres grupos estuvieron en desacuerdo con esta afirmación y la media fue semejante para los tres.

2. *Los hablantes bilingües tienen conocimiento perfecto e igual dominio de los dos idiomas.* Los tres grupos estuvieron en desacuerdo con esta aseveración. Sin embargo, los estudiantes internacionales fueron mucho más enfáticos en su rechazo.

3. *Las personas bilingües son traductoras innatas.* También los tres grupos negaron mayoritariamente este mito. Al igual que en el caso del mito anterior, los estudiantes internacionales fueron más enérgicos en su rechazo.

4. *El “verdadero” bilingüe no tiene acento en ninguna de las lenguas que habla.* Hubo mayor variación en las respuestas y el análisis de varianza arrojó una diferencia significativa. Si bien todos los encuestados manifestaron desacuerdo, ninguno de los estudiantes internacionales manifestó una opinión neutral, lo que sí ocurrió en los grupos de hispanos bilingües y de monolingües de inglés.

5. *Las personas bilingües son también biculturales.* En las respuestas se notó un comportamiento diferente. Mientras más hispanos bilingües tendieron a estar de acuerdo con esta afirmación, los restantes dos grupos mostraron mayor negatividad.

6. *El bilingüismo retarda la adquisición del lenguaje en los niños.* Las respuestas a esta aseveración mostraron tendencias diversas. Estudiantes hispanos e internacionales se manifestaron más cautos en su desacuerdo, los estudiantes monolingües fueron rotundos en su negación del mito.

7. *La lengua hablada en el hogar tiene un efecto negativo sobre la que se adquiere en la escuela, en el caso de que esta última sea diferente.* Las respuestas a este mito también fueron divergentes. Los estudiantes hispanos manifestaron un alto nivel de desacuerdo, los internacionales mostraron mayor acuerdo con la afirmación, y las opiniones de los monolingües de inglés estuvieron divididas, aunque favorecieron el rechazo.

8. *Los niños que crecieron bilingües siempre van a mezclar sus dos lenguas.* En las respuestas hubo diversidad entre los grupos. Los estudiantes internacionales manifestaron en mayor grado su acuerdo, los monolingües estuvieron en desacuerdo y las opiniones de los hispanos bilingües estuvieron divididas, aunque favorecieron más el rechazo.

La tabla 1 muestra resultados de la media y la desviación estándar en los tres grupos con respecto a cada mito.

**Tabla 1**  
Resultados de la media y desviación estándar por grupos para cada mito

Group		Myth1	Myth2	Myth3	Myth4	Myth5	Myth6	Myth7	Myth8
Hispanic Bilingual	Mean	2.5000	2.7143	2.5000	2.0714	3.2857	2.2143	1.9231	2.5714
	Std. Deviation	1.22474	1.26665	1.09193	.73005	1.26665	1.18831	1.03775	1.50457
International Bilingual	Mean	2.2308	2.0000	2.0769	1.5385	2.8462	2.6154	3.1538	3.7692
	Std. Deviation	1.23517	.70711	1.18754	.51887	1.21423	.96077	1.06819	1.23517
Monolingual	Mean	2.2069	2.4828	2.4483	2.0000	2.8276	1.8276	2.5517	2.1379
	Std. Deviation	1.01346	.73779	.86957	.59761	.71058	.80485	.90972	.69303
Total	Mean	2.2857	2.4286	2.3750	1.9107	2.9464	2.1071	2.5455	2.6250
	Std. Deviation	1.10724	.91168	1.00114	.64036	.99854	.98495	1.05089	1.24408

Los datos obtenidos fueron luego sometidos a un análisis de varianza de un factor con el objetivo de explorar el comportamiento entre los grupos y al interior de los mismos. Las diferencias resultaron significativas ( $p \leq 0.5$ ) únicamente para los mitos 4, 6, 7 y 8. Los resultados del análisis para dichos mitos pueden observarse en la Tabla 2:

**Tabla 2**  
Resultados del análisis de varianza por grupos para los mitos 4, 6, 7 y 8

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Myth4	Between Groups	2.394	2	1.197	3.147	.051
	Within Groups	20.159	53	.380		
	Total	22.554	55			
Myth6	Between Groups	5.785	2	2.893	3.223	.048
	Within Groups	47.572	53	.898		
	Total	53.357	55			
Myth7	Between Groups	9.849	2	4.924	5.143	.009
	Within Groups	49.788	52	.957		
	Total	59.636	54			
Myth8	Between Groups	23.940	2	11.970	10.369	.000
	Within Groups	61.185	53	1.154		
	Total	85.125	55			

Significancia:  $p \leq 0.5$

Pruebas posteriores (Tuckey HSD) demostraron lo siguiente:

**Mito 4:** hubo diferencia significativa entre estudiantes internacionales y estudiantes hispanos, pero más aún entre internacionales y monolingües. Dicho mito expresa que los hablantes bilingües no tienen un acento particular en las lenguas que hablan. Todos los estudiantes internacionales mostraron desacuerdo con esta afirmación, mientras que en los otros dos grupos hubo varias respuestas neutrales, lo que generó la diferencia.

Entre los comentarios obtenidos de los estudiantes internacionales cabe citar los siguientes: “yo tengo un acento nepalí cuando hablo inglés”, “yo tengo acento japonés cuando hablo”, “cada lengua tiene un acento diferente y cada persona ‘suena’ diferente de acuerdo con el lugar en que creció y las lenguas que usa con mayor frecuencia”, “uno tiene que ser muy intencional para no tener un acento demasiado marcado de modo que pueda ser comprendido.” Hubo escasos comentarios de estudiantes hispanos o monolingües.

**Mito 6:** la referencia a que el bilingüismo puede retardar la adquisición del lenguaje en los niños motivó diferencias significativas entre estudiantes internacionales y monolingües. Entre los estudiantes internacionales hubo algunas respuestas manifestando acuerdo con esta aseveración mientras que entre los monolingües las respuestas mostraron desacuerdo. Entre los hispanos la variación se mostró entre estar de acuerdo y muy en desacuerdo.

Algunos de los comentarios recogidos fueron los siguientes: “hablar y escuchar va a ser fácil pero el lenguaje académico es difícil de aprender y lleva más tiempo”, “cuando estudié chino e inglés las lenguas eran tan diferentes que me causaban confusión”, “primero aprendemos la lengua nativa y luego es difícil aprender una segunda lengua porque hay poca exposición a la misma”, “retrasa el aprendizaje del lenguaje académico y puede ser una dificultad en los exámenes.” Cabe resaltar que las respuestas se enfocaron mayormente en el aprendizaje de una lengua extranjera y no tanto en la adquisición del lenguaje durante la infancia.

**Mito 7:** se refiere a la influencia negativa que la lengua hablada en el hogar puede tener sobre la adquisición del lenguaje escolar o académico. Aquí las diferencias significativas se dieron entre

los estudiantes internacionales y los de origen hispano. El grupo de estudiantes internacionales estuvo mayormente de acuerdo mientras que el de estudiantes hispanos mostró mayor desacuerdo. Aunque los comentarios fueron escasos, un estudiante hispano dijo que “la calidad de educación en una lengua ‘x’ determina el éxito académico en esa lengua, no importa que en el hogar se hable una lengua diferente”.

**Mito 8:** afirma que los niños que crecen bilingües van a mezclar siempre los dos idiomas. Las diferencias significativas se dieron entre el grupo de estudiantes internacionales y el de estudiantes hispanos, pero más aún con el de estudiantes monolingües. Hubo mayoría de opiniones de acuerdo y muy de acuerdo entre estudiantes internacionales mientras que hispanos bilingües y estudiantes monolingües de inglés mostraron mayor grado de desacuerdo.

Algunos comentarios recabados entre los alumnos internacionales fueron los siguientes: “yo mezclo mis distintas lenguas”, “hay algunos términos que no existen en una de mis lenguas y entonces las combino para escoger las mejores palabras”, “no siempre, pero a veces se me escapan palabras de la otra lengua”, “yo mezclo ambas lenguas todo el tiempo”, “si hablo con otras personas bilingües, mezclo ambas lenguas”, “siempre mezclo cuando hablo con otros hablantes de japonés e inglés”. Entre los hispanos hubo variedad de respuestas y algunos expresaron estar de acuerdo con el mito: “Spanglish”, “sí, pero un individuo puede aprender cuándo y cómo mezclar las lenguas”; sin embargo, también hubo manifestaciones de desacuerdo: “cada lengua es diferente”, “depende de la identidad y de la actitud hacia ambas lenguas”. La mayoría de estudiantes monolingües mostró neutralidad o desacuerdo con el mito. Entre los pocos comentarios recibidos se destacaron los siguientes: “no estoy de acuerdo, pero podría pasar ocasionalmente y por accidente”, “conozco a bilingües que no mezclan sus lenguas”, “pueden separar sus lenguas cuando hablan”

Con respecto a la pregunta sobre estar satisfecho de ser bilingüe o monolingüe, el 100 % de los bilingües manifestaron plena satisfacción con su bilingüismo. De entre los estudiantes monolingües, solamente un 27.5 % se manifestó satisfecho con el hecho de ser monolingüe y el 72.5 % restante respondió que desearía ser bilingüe.

Entre los comentarios de los monolingües a favor del bilingüismo se destacan los motivos siguientes: “conectarse con otras culturas”, “superar barreras que causan problemas por falta de entendimiento”, “entender a los nuevos inmigrantes a esta región”, “tener mayores opciones en la carrera profesional”, “viajar y experimentar otras culturas”, “estar limitado a un área geográfica y a un grupo de personas con quienes comunicarse”, “es bueno para el cerebro aprender otras lenguas”, “buscar la etimología de las palabras”, “en un mundo interconectado es bueno hablar otras lenguas para acercarse a otras personas en su lengua materna”, “servir a un mayor número de personas”.

### Conclusión

La información recolectada resultó valiosa en varios aspectos. Por un lado, se comprobó que la aceptación de los mitos fue minoritaria. Frente a lo que se había esperado a inicios del trabajo, tanto los dos grupos de estudiantes bilingües como el de monolingües rechazaron los mitos casi en su totalidad. Esto resultó muy importante en referencia al grupo monolingüe, pues implicaría una flexibilización en las expectativas respecto a escolarización y comportamiento de hablantes bilingües en la región.

También fue interesante notar que las variables de género, semestre cursado y carrera no marcaron diferencias para la aceptación o el rechazo de los mitos. Tampoco el tamaño de la escuela secundaria, es decir, si había existido una mayor exposición a la diversidad cultural y lingüística en áreas con mayor número de inmigrantes esto no generó diferencias. Asimismo, el hecho de que dos terceras partes de los monolingües entrevistados manifestaran no estar satisfechos con su monolingüismo y haber deseado hablar una segunda lengua, demostró cambios en la mentalidad de la juventud, una visión abierta hacia el mundo, y un aprecio por la diversidad. Dada la actitud de los estudiantes manifestada en las encuestas, es de esperar que en los próximos años se produzcan cambios significativos y se perciba una mayor aceptación del bilingüismo en la región, incluso en los programas de las escuelas.

Este estudio abarcó un grupo pequeño de estudiantes, muy limitado en cuanto a su peso si se lo compara con la totalidad del alumnado. Sin embargo, se obtuvieron resultados que mostraron cambios y tendencias positivas. Este hecho anima a realizar futuras investigaciones en una escala más amplia tanto en el área de bilingüismo como de actitudes hacia otras lenguas y minorías étnicas. ■

### Referencias

- Bialystok, E. & Senman, L. (2004). Executive processes in appearance–reality tasks: The role of inhibition of attention and symbolic representation. *Child development*, 75(2), 562-579.
- Crystal, D. (2003). *English as Global Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Davies, A. (2003). *The Native Speaker: Myth and Reality*. Clevedon: Multilingual Matters.
- De Lange, C. (2012). My two minds: The unexpected effect of learning a second language. *New Scientist*, 214(2863), 30-33.
- Denison, N. (1977). Language Death or Language Suicide? *International Journal of the Sociology of Language*, 1977(12), 13-22. doi: 10.1515/ijsl.1977.12.13.
- Dewaele, J-M. (2015). Bilingualism and Multilingualism. *The International Encyclopedia of Language and Social Interaction* 1-11, Oxford: Wiley-Blackwell.
- Gluszek, A. & Dovidio, J. (2010). The Way They Speak: A Social Psychological Perspective on the Stigma of Nonnative Accents in Communications. *Personality and Social Psychology Review*, 14(2) 214-237. <http://psr.sagepub.com/content/14/2/214>

- Grosjean, F. (2010). *Bilingual: Life and Reality*. Cambridge: Harvard University Press.
- Grosjean, F. (2012). *The Psycholinguistics of Bilingualism*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Real Academia Española (2001). *Diccionario de la lengua española*. 22.<sup>a</sup> ed. Disponible en: <http://www.rae.es/obras-academicas/diccionarios/diccionario-de-la-lengua-espanola>
- Rong, X. L. & Preissle, J. (2009). *Educating Immigrant Students in the 21st Century. What Educators Need to Know*. Thousand Oaks: Corvin Press.
- Shin, S. J. (2013). *Bilingualism in Schools and Society. Language, Identity and Policy*. New York: Routledge.
- Silva-Corvalán, C. (2014). *Bilingual Language Acquisition. Spanish and English in the First Six Years*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stocco, A., Yamasaki, B., Natalenko, R. & Pratt, C. S. (2014). Bilingual brain training: A neurological framework of how bilingual experience improves executive function. *International Journal of Bilingualism*, 18(1), 67-92. doi: 10.1177/1367006912456617
- Wurm, S. A. (1991). Language Death and Disappearance: Causes and Circumstances. En R. H. Robins & E. M. Uhlenbeck (Eds.), *Endangered Languages* (pp. 1-18). Oxford: Berg Publishers Ltd.

# Language Learning Assessment as Perceived by EFL Classroom Students

Elba Méndez García

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla  
e.mendezg@yahoo.com

Vicky Ariza Pinzón

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla  
aripvicky@yahoo.com

## Abstract

The present study displays results from university student surveys about EFL learning assessment. Quantitative data shows that students seem to agree on how they are currently being assessed in their EFL courses, and appear to be willing to be assessed in more complex ways. These results are discussed within the framework of how language, learning and foreign language learning are perceived by teachers and students at tertiary level. It is acknowledged that, although some students may already have tendencies or preferences for certain ways of learning and assessment procedures, teachers may have a definite impact on shaping or re-shaping students' beliefs, tendencies or preferences about foreign language learning and how it is assessed.

**Key words:** university students, student perceptions, EFL courses, multiple-choice tests, alternative assessment

## Resumen

*Este trabajo de investigación muestra los resultados obtenidos a partir de encuestas aplicadas a estudiantes universitarios acerca de la evaluación del aprendizaje del inglés como lengua extranjera. La data de carácter cuantitativo aquí presentada sugiere que los encuestados están de acuerdo con la manera en la que actualmente están siendo evaluados en sus cursos de inglés como lengua extranjera. Así mismo, las respuestas parecen indicar que estarían dispuestos a ser evaluados de manera más compleja. Estos resultados se abordan considerando la manera en que maestros y estudiantes perciben el lenguaje, el aprendizaje y el aprendizaje de una lengua extranjera a nivel educación superior. Si bien se reconoce que los estudiantes bien pueden traer ya consigo preferencia o tendencia por ciertas formas de aprender y ser evaluado, también se concede que los maestros pueden llegar a tener un fuerte impacto en sus creencias y preferencias al punto de formarlas o incluso cambiarlas.*

**Palabras clave:** *estudiantes universitarios, percepciones del alumno, cursos EFL, exámenes de opción múltiple, evaluación alternativa*

## Introduction

Mainly based on their own experience, language learners at tertiary level hold views about language learning and, therefore, about language assessment. Such views may be deeply rooted in the context of EFL classrooms where university students are to take language courses as part of their school education. Compulsory language courses, usually not welcome among language learners at tertiary level, though, do make room for all sorts of alternative assessment (O'Malley & Valdez Pierce, 1996) which may, in turn, have a positive washback effect on views about language learning and on language teaching practices (Hughes, 1989).

By the same token, teacher's beliefs about preferring whole-language approaches to assess students over traditional piece-by-piece testing may also be strongly rooted or firmly encouraged by schools or several forms of continuing education (Inbar-Lourie, Poehner, & Shohamy, 2008). This paper explores the possibility of preferring less traditional forms of assessment and learning towards more integral ways to assess and therefore teach and learn language. Perceptions of students about the relationship between assessment and language learning are key to (1) understanding why language is assessed the way it is, and to (2) determine likelihood of changing ways to assess language.

### **Deep, surface and strategic learning approaches**

Some learners, according to Doğan, Atmaca and AslanYolcu (2012), may be naturally more inclined to approach learning which demands the use of complex higher thinking skills from them. Similarly, many teachers may have to acknowledge the presence of a few rare students who are genuinely inquiring about their performance in their language course and seem to be greatly affected by teacher feedback (Higgins, Hartley & Skelton, 2002). Apparently, these learners have a need to feel intrigued and mentally challenged by mostly any kind of learning they embark themselves in. In addition, they seem to be willing to embrace learning as prescribed by those they hold in high esteem and respect (Higgins, Hartley & Skelton, 2002). This pretty ideal state of willingness, Doğan, Atmaca and AslanYolcu (2012) believe, can be encouraged in every learner if they are exposed to tasks which require them to use several skills at the same time. For example, young language learners can be asked to produce their own version of how irregular past verbs can be classified and grouped together, apart from or instead of just memorizing meanings and forms. This type of learning is referred to as a **deep approach** that students take **towards learning**.

These **deep approaches to learning** go hand in hand with assessment procedures which go beyond forms of one-way to assess learning, such as memorization techniques and traditional testing. Alternative assessment, therefore, finds its natural place and is welcomed by students who are keen on deep learning approaches to learning. In their study with 150 eighth graders from a private school in Turkey, Doğan, Atmaca and Aslan Yolcu (2012) claim that students should be exposed to and get used to going through higher thinking processes because there is no guarantee they will prefer using deep approaches to learning if they are not required to use them in their school life. In other words, learners who are more used to or inclined to deeper approaches to learning will not necessarily resent the absence of alternative assessment, which calls for their feeling intrigued and challenged, in their evaluation criteria.

Conversely, learners who are neither exposed nor used to deep approaches to learning, are very likely to resent the presence of alterna-

tive assessment techniques in the evaluation procedures taken to evaluate their learning (Baete, Doch, & Struyven, 2008). This could be manifested openly, when students express they do not understand or declare they find great difficulty in carrying out what is asked from them. For example, when students struggle and fail to comply with what is asked from them. These students are said to have been more used to **surface learning approaches** and therefore have little or no experience with more alternative assessment procedures when it comes to being assessed (Doğan, Atmaca & Aslan Yolcu, 2012). As explained above, when learners have not had enough contact with alternative assessment procedures, they could be gradually introduced to these forms of assessment, and be trained to perform better in them (Klenowski, 2002).

A last type of approach to learning is considered by Heikkilä, and Lonka (2006 in Doğan et al, 2012). In their study with students at the University of Helsinki, they outline academic success as the driving force orienting learners' efforts along the surface-deep approach to learning spectrum. These students' main priority is to get good grades, and they work hard by channeling their energy according to assessment practices. Their approach to learning has been identified as a kind of mixed approach which enables them to achieve and compete efficiently for academic success. It is called **strategic** or **achieving approach to learning**. Researchers have tried to determine whether frequent and/or well performed teaching techniques and assessment procedures that call for deep approaches to learning can predict or determine students' preferences for these. Some studies, as explained below, are encouraging, while others are more realistic.

### **Learners' preferences for deep, surface and strategic learning approaches**

Provided that students have been exposed to more alternative assessment procedures and that they have been required to go through more active, resourceful kinds of thinking, teachers and educators might then proceed to considering whether students' preferences lie with deep or surface approaches to learning. Doğan, Atmaca, and Aslan Yolcu (2012) claim that students who are used to deep learning approaches, express to have preferences for them and even indicate

they want them in their academic life. These authors seem to suggest that if certain non-traditional evaluation procedures are missing from their evaluation criteria, students who are used to them from previous experience will ask for them to their schools and teachers. For instance, if learners have been asked to evaluate partners previously and they are for some reason not asked to do so in their present course, they will ask for such element in the evaluation process. Nevertheless, there may only be a handful of students reacting in that fashion.

As it is acknowledged by Struyven, Dochy, and Janssens (2005), tackling tasks that are not within the lines of traditional testing requires learners to invest not only effort but also time they are not prepared to invest. One of the main constraints against the use of alternative assessment methods may be the time it takes to prepare and assess. Zubizarreta (2009), warns us against having students prepare learning portfolios simply because we want to add elements to the course or to the evaluation criteria. Time commitment should derive from “philosophical and pedagogical goals” that are perfectly embraced by all parties involved. Learning portfolios would then be seen as a sound product deriving from shared beliefs in “the learning-teaching enterprise” (Zubizarreta, 2009, p. 20). As Johnson (2010) acknowledges, preparing a portfolio means investing a good amount of time, effort, and sometimes resources that are not always available to the student. On the side of the teacher, portfolio grading is “labor intensive compared to scoring a multiple-choice exam” (Johnson, 2010, p. 10).

Another factor which prevents students from preferring less traditional forms of assessment may be the fussiness perceived by some of them when it comes to transferring feedback about performance into clear cut grades. Even though there may be a set of guidelines such as rubrics or proficiency checklists to aid teachers and students to better determine the numeric value of such samples of students’ work, a certain amount of subjectivity may not leave all interested parties satisfied. In this case, the teacher could take into account the suggested assessment steps to have a general impression first, and then proceed to actually giving marks for the work displayed. As Johnson suggests “After looking at the primary evidence for the standard or param-

eter, the scorer should try to form an impression of whether or not the candidate demonstrates proficiency” and therefore provide a numerical grade. (Johnson, 2010, p.85).

### **Assessment and learning**

Alternative assessment, understood as any method which is used as an alternative to multiple-choice tests in order to measure student’s growth, knowledge and/or skill, is also known as authentic assessment and performance-based assessment (Gronlund & Waugh, 2009). This type of assessment is carried out by many teachers who want to obtain a much more informed picture of what their students know and can do rather than what they are being faulty at, which is what many traditional multiple-choice tests seem to be concerned with and reveal. In addition, the general perception is that traditional forms of testing do not mirror tasks valued as relevant and useful in the real world by students, nor do they mirror good classroom instruction (O’Malley & Valdez Pierce, 1996). Hence there is a widespread tendency of teachers daring to embrace alternative forms of assessment for the benefit of their own students, their classroom instruction and even the growth and accountability of programs at various levels in education systems in the country (Secretaría de Educación Pública, 2014).

Teachers’ efforts to assess EFL classroom students in ways that promote language use and significant learning include the use of portfolios, peer assessment and self-assessment components (Cram, 1995; Valdez Pierce, 1999), as well as performance tasks and the development of higher order thinking skills (O’Malley & Valdez Pierce, 1996). Pair and/or group work may also be considered in assessment components while teachers put an emphasis on project work or task-based learning, as well as day-to-day performance and students’ interest. Each component may even be described by criteria outlined in rubrics and evaluation formats available to students and teachers from the beginning of the course (Zubizarreta, 2009).

### **Fairness and learner responsibility**

It is by making all these forms of evaluation and assessment formats available to all involved parties so everyone can realize that they meet the required standards of performance. Language

learning assessment should be carried out in an ongoing manner, leaving little room for disagreement about what the final marks represent when both learners and teachers follow evaluation criteria strictly. Some schools do have among their policies that teachers make every single detail about evaluation criteria available, and that they constantly refer back to these pre-established norms throughout the course. Moreover, these schools may also require that students do get involved in the evaluation process by encouraging self-reflection about course performance, careful revision of feedback provided by evaluation instruments used by the teacher and action-taking to reshape their own learning procedures based on such feedback. Student involvement in the assessment of his/her own performance, it is believed, should result in higher expectations about self and thus, greater efforts to achieve and perform as required (Cram, 1995; Zubizarreta, 2009).

Being assessed, however, is not easy for EFL classroom students. As classroom teachers, we have noticed that many of our EFL classroom students are usually restless, unhappy and overwhelmed about whatever it is they think they are getting as a final grade. Some teachers may, as well as the teachers involved in this research, have overheard language learners sharing views with classmates about how unfairly they think they are being assessed for their language course. Moreover, many students seem to be ready to do whatever it takes to make up for any incomplete or half-achieving assignments they handed in previously, and they frequently come to the teacher to ask for any further opportunities to improve their final grade. However, a common behavior among students we may think is that we felt it was our responsibility as ELT professionals to further inquire about EFL classroom students' perceptions on how their language learning is being assessed.

### **Assessment of a foreign language**

Although learning processes should go hand in hand with assessment practices and assessment practices should naturally derive from learning processes, they may be completely detached from each other. Some school systems may have strict policies about how much elements in the evaluation criteria should weigh, and it would be very

common to see that exams take up something between 40 to 60 per cent of the final marks students will get. Yet, teachers may firmly believe that alternative assessment methods are beneficial for students and therefore include them in their course evaluation criteria, even if students' portfolios do not carry a lot of weight in their final marks. This would create tension among students who may want to invest more time and effort on factors that are worth more points.

Both students and teachers could, however, become determined to abandon approaches to EFL classroom assessment that privilege knowledge about the language and to embrace performance-based approaches that present a more integrated picture of learners' abilities (Shohamy, Inbar-Lourie & Poehner, 2008). Or at least they could start by welcoming the idea of making more room for the latter and little by little decrease the impact of the former. It may be our job as classroom teachers to work on and gradually implant this change into students' frame of academic performance so that they could even demand the presence of such assessment practices.

### **Methodology**

The research design has a quantitative orientation in which surveys are going to be used in order to explore university students' perceptions about EFL learning assessment. According to Creswell (2012) survey research serves the purpose of exploring the perceptions, attitudes or opinions of a particular population in order to identify tendencies of a response in a given topic. Knowing the perceptions about assessment will set the ground for follow up in future research. This survey was carried out in a public university in Central Mexico where English courses are part of the core curriculum. The survey follows the steps to conduct quantitative research as suggested by Creswell (2012). These steps include selecting the participants, getting the permission, selecting the instrument and administering it. In the following section, there is a description of each one of the steps.

### **Context**

As mentioned before, this study was carried out in a public University in Central Mexico. Some school systems, especially at tertiary level, strug-

gle to overcome in practice the tension between assessment and evaluation. Even though they are aware of the connection between assessments and learning, they still find it hard to make a balance in course programs. It is common to still see that exams take up something between 40 to 60 per cent of the final marks students will get. Given this situation, students may get confused so as to understand the difference between assessment for learning and assessment to be given a grade. Such is the case of the university in which this study was applied.

In this university, students take four compulsory basic English courses as part of their core curriculum. Class size depends on each school population, demands for courses and premises available. For example, Science and Design schools tend to enroll five to 30 students in each classroom, whereas Accounting and Business schools can hold 35 to 45 students per class. Courses I and II are usually larger in size than courses III and IV, and groups tend to be more homogeneous in terms of students' age and interests in the former than in the latter. English courses are offered in the same classrooms where students take every other subject. In other words, these classrooms are not especially equipped for foreign language learning, and although there may be projection equipment, speakers or any other form of audio display is not available.

### ***Participants***

Participants in this study were selected through a convenience sample procedure. Because our goal was to explore students' perceptions towards assessment of a foreign language, we were interested in students who had completed any English course at a tertiary level and might have therefore experienced an assessment process. In such a case, we applied the survey to four groups which were taking courses II and III; two of these groups were the groups of a colleague teacher, and one of the researchers in this study was the teacher in the other two groups. As a result, a sample group of 110 EFL students out of 2390 participated in this study.

### ***Instrument and data collection***

The first step in designing the instrument was to define the domains in the assessment area. We were particularly interested in finding out stu-

dents' perception towards fairness, assessment and learning (deep and surface learning) and assessment responsibility (Struyven, Dochy & Janssens, 2005). Therefore, the statements of the survey were related to these domains. In addition to that, we included an open-ended question to find out other possible domains not considered by the researchers.

It is important to mention that given the context where this study took place, it was not certain that students to be surveyed in this public university had been exposed to any forms of alternative assessment. However, it would be more likely that they had been evaluated with the compulsory tests all Core Curriculum English courses have to give, and some other forms of pretty traditional forms of assessment. Nevertheless, inquiring about agreement or disagreement with such forms of assessment would be very fruitful for the researchers in this study.

Once the pilot instrument was ready, we applied it to 17 students that shared the same characteristics as the sample population. The preliminary analysis shed light on the items to be modified. For example, seven of the questions focused on how involved students considered they were in monitoring their own learning, as well as being aware of the purpose of being evaluated in specific ways. We considered this to be a step forward for students and that we should start with more factual questions. Likewise, it provided an opportunity to add items that we had not taken into account before. For example, some classroom practices that are carried out in classes for assessment purposes, like lining up to get their textbook signed by the teacher, raising hands frequently so that teachers would remember their names and taking verb quizzes on the last day of the week.

After the piloting stage, the instrument used to collect students' views about how EFL learning should be assessed consists of a printed 15-statement survey with a 4 likert scale option per statement: Totally agree – Agree – Disagree – Totally disagree. The survey (see Appendix A) first inquires about language learning experience in and out the participants' school context. Then, they are asked to indicate levels of agreement with 15 statements about how learning a language should be assessed.

### **Data collection procedures**

To collect data from our 110 participants in a large public university, we went to the main campus for three days in a row. Students were informed of the purpose of the instrument during the two application days. On the first day we had two groups, where one of the researchers in this project teaches, answer the survey. On the second day, we asked colleagues to have their students answer the survey. Surveys were handed in and collected on the same day.

Often, when responding to surveys our response can be influenced by relationship with the researcher. The relationship in this case was that of teacher-student. Therefore, in order to lessen the bias and towards the students' response, the administrator of the survey exchanged groups. That is, they did not apply the survey to their own groups but to the one of their colleagues. In addition to that, the anonymity of participants was ensured by not requesting their names on the instrument (see Appendix A). Finally, all the students decided to willingly respond the survey. Unfortunately, there is not a written consent. As such teachers had students answer the survey within the last 10-15 minutes of their lesson as a favor to colleagues. A total of four groups of students, 110 students, answered the survey. Two of these groups were taught by the teachers/researchers, two are from two different teachers.

### **Analysis and discussion**

As stated earlier in methodology design, this study takes on a quantitative approach in an effort to provide deeper insights about the issue of EFL assessment as perceived by classroom students. We structured the analysis of quantitative data in four evaluation perception domains that were included in the instrument: (1) assessment of a foreign language, (2) assessment and learning, (3) fairness and (4) assessment responsibility. For each domain, we present likert scale results expressing the number of students out of the 110 EFL classroom students who picked that answer. Results show some expected responses from students in some items, but also a surprisingly balanced choice of responses in others. Table 1 illustrates the statements that describe each domain. Those will be discussed in the following sections.

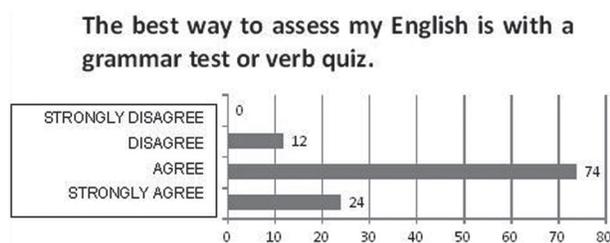
*Table 1. Perception of EFL assessment domains*

<b>Domain</b>	<b>Statement</b>
Assessment of a foreign language	1. <i>The best way to assess my English is with a grammar test or verb quiz.</i>
	2. <i>I think that doing the exercises on my textbook should count for my final grade because you learn a language doing exercises.</i>
	3. <i>I understand what goes on in my English course until I study for the final test.</i>
Assessment and learning (deep and surface learning)	4. <i>I am not good at remembering things – they shouldn't ask me to memorize or remember words.</i>
	5. <i>I would rather come to the final test than come to class every day.</i>
	6. <i>A final paper is good proof that I learned English in my school course.</i>
Fairness	8. <i>Those classmates who did not attend the course on a regular basis should not get better grades than me.</i>
	9. <i>The final grade I get at the end of my English course is an accurate representation of my language learning.</i>
	10. <i>I think that I must be evaluated for what I can do in English; e.g., If I can speak or write in English.</i>
Assessment responsibility	11. <i>I think that the classroom teacher has to take into account the times when I raised my hand in class to participate, and that I gave answers in English.</i>
	12. <i>An English language examination should only involve an oral interview with the course instructor.</i>
	13. <i>If there is not a final test at the end of the course, the course is not to be taken seriously.</i>

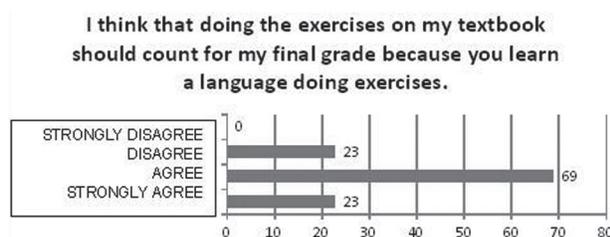
### Assessment of a foreign language

As it is pointed out in the literature, many people believe that achievement or attainment tests are the main or sole way to approach assessment (Heaton, 1990). It was important for us to determine whether EFL classroom students were among those people. As we can see in Graph 1, 74 students cluster around the partially agree option (24 totally agree, 74 partially agree, 12 partially disagree, 0 totally disagree). It may not have been too surprising to discover that more than half of these 110 students do agree that the best way to assess language learning is a grammar test, at least partially. What was discouraging was to see that no single student was completely opposed to being assessed with a low-level thinking skills assessment option. Only 12 students partially disagreed with this statement, which means only 12 students may be willing to be assessed some other way than the traditional way.

Graph 1



Graph 2



Likewise, we can observe in Graph 2 that 69 students partially agree that their answered textbook is an element worth considering in the evaluation criteria (statement 4, 23 totally agree, 69 partially agree, 23 partially disagree, 0 totally disagree). Many teachers, us included, would argue that students do very little effort by simply answering exercises from textbooks and that these exercises may even be copied from student to student. The way these 69 EFL classroom stu-

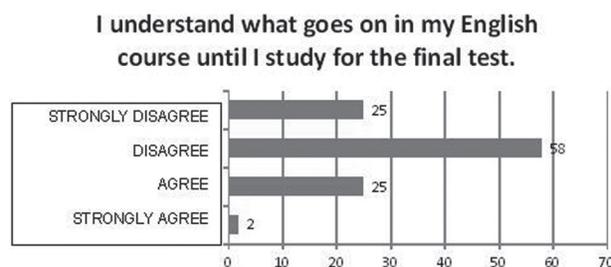
dents seem to perceive it is that their effort must be compensated.

We could argue that the smaller amount of students who are in favor of more complex ways to being assessed in a foreign language want that because they feel proficient enough to do well in such types of assessment. A reflection we can offer in favor of larger number of students who went for more superficial assessment modes is that however motivated and interested to learn and be assessed in the language in more complex ways, they may not have the time to do so at the moment. Being part of their Core Curriculum courses, their EFL courses do have an impact on their average grade and they may be struggling to keep marks as high as possible.

### Assessment and learning (deep and surface learning)

For this domain, five statements were considered. In Graph 3, 58 students chose the partially disagree option (2 totally agree, 25 partially agree, 58 partially disagree, 25 totally disagree). This contradicts the above reflection in that a little less than half of the students acknowledge their understanding of what is covered in their language only until they have to study for a test at the end of the course. This could help us infer that students feel they are actively following what is being taught throughout the course time and that the test at the end is not really of help in improving this fact.

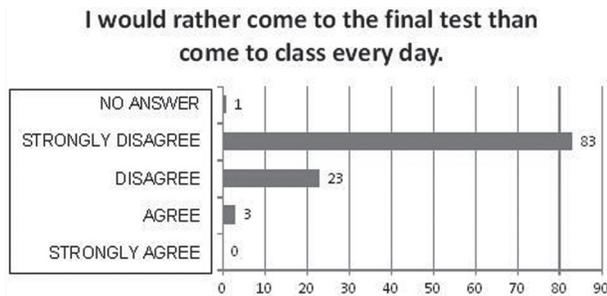
Graph 3



This feeling of how little relevancy a test at the end of the course could have for them is reinforced in the Graph 4, where we had 83 students cluster around the totally disagree option (1 totally agree, 3 partially agree, 23 partially disagree, 83 totally disagree). These 83 students disagree completely with assessment that is only confined to a

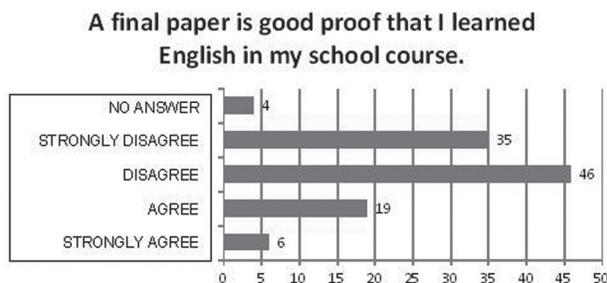
test at the end of the course and where their being constantly attending lessons is not necessary. This rather surprising response could be read the other way around: students are willing to attend their language courses, and they do not want to be assessed solely with a test at the end of the course.

**Graph 4**



The statement “I’m not good at remembering things, I shouldn’t be evaluated by the things I remember or memorize” has to do more with the EFL content being assessed, either because it has been memorized and will be elicited in the assessment, or because written text will be offered for student’s comprehension. For statement 5, distribution of students appears to be quite balanced (18 totally agree, 35 partially agree, 39 partially disagree, 18 totally disagree). Here, we could just conclude that students divide up in two main groups: those who are comfortable with memorizing contents, and those who are not. Finally, in Graph 5 we can see that 46 students partially disagree that they can show their language learning if they are asked to hand in a final paper (6 totally agree, 19 partially agree, 46 partially disagree, 35 totally disagree).

**Graph 5**



Again, we initially thought that a final paper would be quite equivalent to taking an end-of-course test, but the former was not as preferred

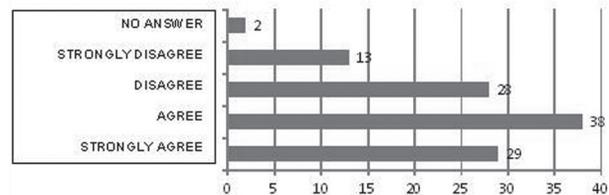
as the latter. Together with the students who totally disagree (46+35), it comes to 81 students who do not think that a final paper demonstrates they learned something in their EFL course. Students, it could be the case, may be associating a test more with understanding than with production, and a final paper with production more than with understanding. This might be why students would rather take a test than write a final paper – so that they are not forced to use the language. Yet, some students may feel that teachers should not be asking for course assignments because those make room for less proficient classmates to get a better grade than themselves.

### **Fairness**

This domain is concerned with how students view assessment when it is done on others. Also, it covers how they think it is fair to be assessed when it comes to their own performance. The distribution of students, as shown in Graph 6, appears to be quite balanced (18 totally agree, 35 partially agree, 39 partially disagree, 18 totally disagree) while only 2 students did not answer the question. This fairly even distribution of views may be due to the fact that students are considering the possibility of their skipping lessons for whatever reasons. These students, therefore, would not want their grade to be affected by absences which may not be under their control.

**Graph 6**

**Those classmates who did not attend the course on a regular basis should not get better grades than me.**



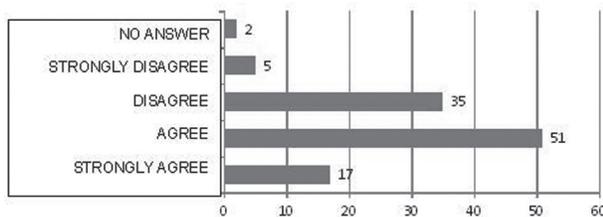
### **Assessment responsibility**

This domain is concerned with how responsible students feel they are about their own learning. Graph 7 illustrates that a good number of students chose the partially agree option (17 totally agree, 51 partially agree, 35 partially disagree, 5 totally disagree) while only 2 students did not answer the question. In this statement we revisit

the importance that students place on everyday effort and, perhaps, how successful they are in competing with peers for turn-taking and/or teacher's attention. In that sense, we are grouping the perceptions about students' participation together with statement about being assessed with an oral interview with the teacher since it is this interaction with the teacher which students seem to reveal as relevant in determining their language learning and proficiency.

**Graph 7**

**6. I think that the classroom teacher has to take into account the times when I raised my hand in class to participate, and that I gave answers in English.**



### Conclusions

In the view of EFL students who take language courses as part of their school education, language learning should be evaluated in ways that do not absorb huge amounts of their academic time. As acknowledged earlier, it may not be that students are not willing to take deeper approaches to learning, but it could be the case that many of them cannot afford to dedicate as much time as we wished them to in deep learning or alternative assessment tasks. However as discouraging as this may sound, we believe that learning about these views does in fact help us as teachers to keep in mind that we have to set realistic, achievable goals for our students at all times. Not only is it crucial for their motivation and self-esteem levels to actually perceive they attain something, but it is also necessary for accountability issues to show school administrators and other educational entities involved in the process that students reach previously determined performance levels.

As language educators, though, we cannot afford limiting our students to traditional testing. Nor are we allowed to believe they will not be able to cope with an alternative assessment option and rule it out from the very begin-

ning. Instead, we have to be as clear as possible about what it is we want students to be able to do with and/or know about the language. Undoubtedly, the assessment methods that we as teachers use are very important tools to change students' learning approaches. It follows then that assessment methods are very important to shape the learning of students. We should keep trying and encourage our students to go further and get hold of more complex tasks, as well as to appreciate, and take advantage of teacher feedback and encouragement. This means guiding learners to get more involved in their own learning and encouraging them to see how beneficial it is for them to take on self-assessment and other forms of evaluation that do not necessarily focus on pure cognitive factors.

The present paper is an attempt to understand students' perception towards assessment in order to stimulate deep approaches to learning via assessment. After carrying out this study, we summarize some of the points that can prove being a useful alternative to traditional testing.

- ✓ Inform students at the beginning of instruction what grading procedures will be used
- ✓ Base grades on student achievement and achievement only
- ✓ Base grades on a wide variety of valid assessment data
- ✓ When combining scores for grading use a proper weighting technique
- ✓ Select an appropriate frame of reference for grading
- ✓ Review borderline cases by reexamining all achievement evidence

### Limitations and further research

This paper is limited in scope in terms of actually being able to describe students' views about EFL learning assessment. The quantitative data collection was small in terms of sampling. A more representative sample could provide better insights. As it was initially conceived to shed light on how university students from both private and public schools perceived EFL learning assessment procedures. It is also limited in providing a preliminary description of the case of private university. As a last limitation, the instrument

does not inquire about whether students view specific forms of alternative assessment such as peer and self-assessment as beneficial for their own learning. In other words, we are limited to a preliminary description of how students view rather traditional forms of assessment.

This study, on the other hand, constituted a reflection springboard for the researchers, who would like to pursue the topic in greater detail. To begin with, access to a larger sample of target students as well as exposure to alternative forms of assessment must be ensured at any point of their Core Curriculum. By the same token, a qualitative approach perspective could be used in order to provide a much more informed picture of these students' views.

Qualitative data collection could be conducted via focus group interviews with students who answered surveys previously. These interviews would have to be conducted by colleague researchers who are not / were not these students' teachers at the moment of the interviews. In addition, interviews could be arranged for the school periods when we have seen students are more likely to express views about how they are being assessed, such as toward the end of their EFL courses. Interested researchers may also want to adjust the survey so that it contains more than one open-ended question. An online survey may be a good option to ease survey takers into answering the open-ended questions since they are likely to be familiar with technology and its possibilities. ■

## References

- Baete, M., Doch, F. & Struyven, K. (2008). Students' approaches to learning and assessment preferences in a portfolio-based learning environment. *Springer Science & Business Media B.V.* 2008 InstrSci (2008) 36:359–374 DOI 10.1007/s11251-008-9060-y
- Bailey, K. (1998). *Learning about Language Assessment: Dilemmas, Decisions, and Directions*. Pacific Grove [Calif.]: Heinle & Heinle Publishers
- Chen, Y. M. (2006). EFL Instruction and Assessment with Portfolios: A Case Study in Taiwan. *The Asian EFL Journal Quarterly*. (8) 1 pp. 69 – 96
- Cram, B. (1995). Self-assessment: from theory to practice. Developing a workshop guide for teachers. In B., Geoff. (1995). *Language assessment in action*. New York: NCELTR pp. 271-305
- Creswell, J. (2012). *Educational Research. Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. 4<sup>th</sup> Ed. Boston: Pearson.
- Doğan, C. D., Atmaca, S. & Aslan Yolcu, F. (2012). The Correlation between Learning Approaches and Assessment Preferences of Eighth-Grade Students. *Elementary Education Online*, (11), 1 pp. 264 – 272 <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Frey, B. B. (2013). *Modern Classroom Assessment*. Los Angeles: SAGE Publications Inc.
- Gronlund, N. E. & Waugh, C. K. (2009). *Assessment of Student Achievement*, 9th Edition. NJ: Pearson Education, Inc.
- Heaton, J. B. (1990). *Classroom Testing*. London; New York: Longman
- Higgins, R (Higgins, R); Hartley, P (Hartley, P); Skelton, A (Skelton, A) (2002). The conscientious consumer: reconsidering the role of assessment feedback in student learning Studies in Higher Education Volume: 27 Issue: 1 [http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03075070120099368#.VPp9w\\_mG-z4](http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03075070120099368#.VPp9w_mG-z4)
- Hughes, A. (1989). *Testing for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press
- Johnson, R. S., Mims-Cox, J. S. & Doyle-Nichols, A. (2010). *Developing portfolios in education: a guide to reflection, inquiry, and assessment*. Los Angeles: SAGE Publications Inc.

- Klenowski, V. (2002). *Developing Portfolios for Learning and Assessment: Processes and Principles*. New York: Routledge.
- O'Malley, J. M. & Valdez Pierce, L. (1996). *Authentic Assessment for English Language Learners: Practical Approaches for Teachers*. Reading, Mass.: Addison-Wesley Publishing Company. ISBN 0201591510
- Shoamy, E. (2000). Fairness in language testing. In Kunnan, A. J. (2000) *Fairness and validation in language assessment: Selected papers from the 19th Language Testing Research Colloquium*, Orlando, Florida. Cambridge: Cambridge University Press. Pp. 20 – 29
- Shohamy, E., Inbar-Lourie, O., & Poehner, M. E. (2008). *Investigating assessment perceptions and practices in the advanced foreign language classroom* (Report No. 1108). University Park, PA: Center for Advanced Language Proficiency Education and Research.
- Struyven, K., Dochy, F. & Janssens, S. (2005). Students' perceptions about assessment in higher education: a review. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. Taylor & Francis Ltd. 30(4), 331–347. ISSN 0260-2938 (print)/ISSN 1469-297X (online)/05/040331-17 DOI: 10.1080/0260293042000318091 <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00002255.htm>
- Valdez Pierce, L. (1999). Preparing Independent Learners: The Role of Self-Assessment *Revista Canaria De Estudios Ingleses*. (38) [Retrieved on October 17, 2014 from: <http://publica.webs.ull.es/publicaciones/volumen/revista-canaria-de-estudios-ingleses-volumen-38-1999/>]
- Weir, C. (1993). *Understanding and developing language tests*. New York: Prentice Hall
- Zubizarreta, J. (2009). *The learning portfolio: reflective practice for improving student learning*. San Francisco: Jossey-Bass

## Appendix A

The objective of questionnaire is to inquire about your opinions regarding the different forms of English language proficiency assessment that you have been evaluated with. Thank you for your answers.

**Majoring in:** \_\_\_\_\_ **Age:** \_\_\_\_\_

**Student ID:**

2013	2012	2011	2010	2009	2008	Earlier (write first 4 digits)
------	------	------	------	------	------	--------------------------------

**1. How many school years have you had English as a school subject? Mark X.**

*Elementary school, consider September to July as one school year.*

0	1-2	3-4	4-5	5-6
---	-----	-----	-----	-----

*Junior high school, consider September to July as one school year.*

0	1	2	3
---	---	---	---

*High school, consider September to June-July as one school year.*

0	1	2	3
---	---	---	---

**2. How many times have you had English lessons as an extra-curricular activity? Mark X.**

0	1-2	3-4	4-5	5-6	6 or more
---	-----	-----	-----	-----	-----------

**3. How long did these extra-curricular English language courses take?**

Course	Length
1	
2	
3	
4	
5	
6	

**4. Which forms of assessment have you been evaluated with while in your curricular and extra-curricular English courses? Mark all that apply.**

Assessment Type	Mark X
Final test	
Partial tests	
Reading comprehension test	
In-class oral presentations	
Individual research paper	
Course assignments / homework	
Listening comprehension test	
Class participation	
Essay, article or journal in English	
Portfolio	
Not-previously announced tests	
Textbook exercises / notebook exercises	
Verbs quiz	
Team work	
Oral interview with class instructor	
Writing test where I write an email/postcard or an article	

Other (describe):	
Other (describe):	
Other (describe):	

**5. In your opinion, which are the best ways to assess your English language proficiency?  
Mark X the option that is closest to your own opinion.**

OPINIÓN	Strongly agree.	Agree.	Disagree.	Strongly disagree.
<b>Mark X the option that is closest to your own opinion</b>				
1. The best way to assess my English is with a grammar test or verb quiz.				
2. I think that someone knows English if he/she can understand what an English speaking person says. They have to evaluate my understanding of what people say.				
3. I understand what goes on in my English course until I study for the final test.				
4. I think that doing the exercises on my textbook should count for my final grade because you learn a language doing exercises.				
5. I am not good at remembering things – they shouldn't ask me to memorize or remember words.				
6. I think that the classroom teacher has to take into account the times when I raised my hand in class to participate, and that I gave answers in English.				
7. I would rather come to the final test than come to class every day.				
8. A final paper is good proof that I learned English in my school course.				
9. Those classmates who did not attend the course on a regular basis should not get better grades than me.				
10. The final grade I get at the end of my English course is an accurate representation of my language learning.				
11. I think that I must be evaluated for what I can do in English; e.g., If I can speak or write in English.				
12. Teachers shouldn't test the vocabulary we covered in class when there is an exam.				
13. I think that someone knows English if he/she can understand what is written in English. They have to evaluate my understanding of written English.				
14. An English language examination should only involve an oral interview with the course instructor.				
15. If there is not a final test at the end of the course, the course is not to be taken seriously.				

**6. Are all of your opinions in the above list? Thank you for writing other opinions you feel strongly about ☺**

# Prácticas Docentes en la Evaluación Formativa

Elizabeth Ruiz-Esparza Barajas    Universidad de Sonora    elruiz@guaymas.uson.mx  
María Yvette Verdugo Figueroa    Universidad de Sonora    yvette@lenext.uson.mx  
Elena Desirée Castillo Zaragoza    Universidad de Sonora    edcastillo@lenext.uson.mx

## Resumen

El presente estudio cualitativo reporta sobre las prácticas docentes de ocho profesores de una licenciatura en la enseñanza del inglés en el noroeste de México. Ya que las políticas educativas internacionales dictan el uso de pedagogías modernas en donde el rol de la evaluación formativa tiene un papel crucial, el objetivo del estudio de caso fue saber si los profesores llevaban a cabo evaluación formativa y, de ser así, cómo la implementaban. El estudio se enfocó en observar a los profesores en clase cuando regresaban exámenes a sus alumnos. La observación se realizó por medio de videograbaciones y los datos se analizaron individualmente por las tres investigadoras para que las interpretaciones resultaran imparciales. El resultado fue que los ocho profesores sí implementan la retroalimentación como parte significativa de la evaluación; asimismo, el estudio consiguió llevar a cabo una clasificación de prácticas docentes que se utilizan al realizar esta retroalimentación.

**Palabras clave:** prácticas docentes, evaluación formativa, clasificación de prácticas, retroalimentación oral, profesores universitarios.

## Abstract

*This qualitative study reports on the teaching practices of eight professors of an undergraduate degree program in English Language Teaching offered in Northwestern Mexico. As international educational policies dictate the use of modern pedagogies in which formative evaluation has a crucial role, the objective of this case study was to find out if the professors applied formative assessment and, if so, how they implemented it. The study focused on classroom observation of the professors at the moment of returning graded tests to students. The observations were carried out through video recordings and data was analyzed individually by the three researchers to ensure impartiality. The result was that the eight professors did implement formative assessment as a significant part of assessment. Additionally, the study made it possible to identify a classification of the teaching practices used during the feedback phase.*

**Keywords:** teaching practices, formative evaluation, classification of practices, oral feedback, university teachers.

## 1. Introducción

En el marco de la educación internacional universitaria, las nuevas directrices enfatizan la implementación de enfoques y modelos educativos que tienen como base un rol más participativo del alumno en donde construya su propio conocimiento y se responsabilice de su propio aprendizaje. Asimismo, la necesidad de optar por la evaluación formativa en los contextos universitarios es argumentada por la Red de Evaluación Formativa en la Docencia Universitaria ya que según sus miembros “comparte estrategias y planteamientos que favorecen el aprendizaje autónomo, significativo, de formación permanente y a lo largo de la vida” (Cap-

llonch, Clemente, Zaragoza, Fraille & Castejón, 2007, p. 2). Sin embargo para estar a la altura de este tipo de educación, el profesor aparte de los conocimientos de la materia, necesita conocimientos pedagógicos teóricos y prácticos que lo auxilien a llevar al alumno a precisamente construir su aprendizaje, ya que el modelo de transmisión y evaluación sumativa no corresponde a estos nuevos lineamientos. Aún más, la literatura demuestra que los profesores no implementan la evaluación formativa (Martínez Rizo, 2013), evalúan el producto al final de la instrucción (Dochy, Segers & Dierick, 2001) y que aun después de haber llevado cursos profesionales de formación y

actualización en pedagogía, al momento de evaluar se vuelven a las prácticas tradicionales (Shohamy, Inbar-Lourie & Pohener, 2008). Esto causa una no correspondencia entre la instrucción y la evaluación. Por lo tanto sigue siendo imprescindible encontrar el enlace entre estas dos áreas: las prácticas docentes y las prácticas de evaluación.

El contexto donde se llevó a cabo esta investigación fue en el área de una Licenciatura en Enseñanza del Inglés de una institución pública de educación superior en el Noroeste de México. Dicha área y contexto no han sido investigados en lo referente a la evaluación formativa y, dados los lineamientos internacionales que promueven nuevas tendencias pedagógicas, es necesario conocer las prácticas de evaluación que llevan a cabo los profesores universitarios para observar si muestran congruencia con dichas nuevas tendencias y modelo educativo. Además, la investigación podrá generar nuevos conocimientos del contexto mexicano que podrían aportar a los saberes de la literatura internacional. Con este fin, a continuación se analizará la evaluación formativa y el rol que la retroalimentación tiene en este tipo de evaluación en las nuevas tendencias educativas. Se continuará con la descripción de la investigación para presentar posteriormente resultados y conclusiones.

## **2. La Evaluación Formativa y la Retroalimentación**

Bell y Cowie (2001) describen la evaluación formativa como el proceso mediante el cual los alumnos y maestros reconocen y responden al aprendizaje de los alumnos para mejorarlo en términos inmediatos durante el aprendizaje. Aunque el estudio de los autores se basó en observaciones a profesores durante la instrucción, esta definición menciona dos características importantes para el momento de la evaluación. La primera es la importancia del tiempo para realizar las acciones para mejorar el aprendizaje. Los autores indican que debe ser inmediata con el fin de que auxilie al proceso de enseñanza y aprendizaje. El segundo elemento es la participación del alumno. En este caso ya no es sólo el profesor sino también los alumnos los que tienen el control para responder a sus necesidades. Actualmente, en la educación universitaria y de acuerdo a Ta-

ras (2013), el actor más importante es el alumno quien debe tener el control sobre su evaluación, cita la autoevaluación como principal medio de retroalimentación y argumenta que dicha retroalimentación debe ser dialógica, negociada y comprendida por todos los involucrados. La autora añade que los profesores, al dar retroalimentación, hacen supuestos acerca de las intenciones, conocimientos y pensamientos de los alumnos y sólo mediante el diálogo con los alumnos se puede saber si dichas interpretaciones son correctas. No obstante, Price, Handley, O'Donovan, Rust y Millar (2013) admiten que una concepción común de todos los involucrados en la educación universitaria, incluyendo a los alumnos, es que la retroalimentación es provista por el profesor. Esto sugiere que todavía se sigue privilegiando prácticas pedagógicas más bien tradicionales centradas en el profesor y no en los alumnos. Por lo tanto surgen dudas acerca de cómo se lleva a cabo la retroalimentación en los salones de clase dentro del contexto universitario.

Se observa que la evaluación formativa en el contexto de la educación superior todavía no es del todo clara. Evans (2013), en su revisión de estudios llevados a cabo del 2000 al 2012 en relación a la retroalimentación y la evaluación formativa, concluye que se necesitan estudios que investiguen sistemáticamente el significado de este tipo de retroalimentación ya que no hay un acuerdo en la definición de evaluación formativa pues para unos investigadores dicha evaluación es una forma de instrumento de medición y para otros es una parte integral de la evaluación. Bennet (2011) en otra revisión de literatura, concluye que el término de evaluación formativa conceptualmente y prácticamente es todavía un trabajo en proceso.

Existen estudios que tienen por objetivo investigar la relación entre el contenido curricular, la evaluación del aprendizaje y la instrucción, sin embargo la mayoría de estos estudios como son el de Herman, Webb y Zuñiga (2007), Porter (2006) y Martone (2007) se basan en investigar el contenido de la instrucción en concordancia a estándares de conocimiento usando exámenes generalizados. Son más bien estudios de medición, por lo que no se encuentra la correspondencia entre las prácticas pedagógicas y la retroalimen-

tación. Martone y Sireci (2009), después de una revisión de la literatura investigando la relación en las tres áreas anteriormente mencionadas, concluyen que los profesores deben comprender la forma en que las evaluaciones coinciden con lo que deberían de estar impartiendo y cómo hacer cambios en su enfoque dependiendo de los resultados obtenidos y sostienen lo expresado por Cohen en 1987 que la enseñanza y la evaluación no están integradas. No obstante, el trabajo de Chappuis (2014) da más claridad en la forma de implementar la evaluación formativa en el salón de clase ya que recomienda siete estrategias prácticas, las cuales responden a las siguientes tres preguntas clave: ¿a dónde voy?; ¿dónde estoy?; y ¿cómo puedo cerrar la brecha? Las estrategias que Chappuis sugiere para contestar la primera pregunta son proveer a los estudiantes de una visión clara de las metas y objetivos de aprendizaje así como mostrarles trabajos que reúnan diferentes criterios de calidad para que los estudiantes sepan el tipo de trabajo que el profesor está solicitando. Las estrategias para contestar la segunda pregunta son ofrecer retroalimentación sistemática y descriptiva así como enseñar a los alumnos a autoevaluarse con el fin de que sepan identificar sus propias fortalezas y debilidades para que de esta manera sepan proponerse nuevas metas de aprendizaje. En respuesta a la tercera pregunta, el autor recomienda diseñar lecciones enfocadas en un solo tema o necesidad que se haya detectado y enseñar a los alumnos a repasar estos aspectos. Por último, el autor exhorta a involucrar a los alumnos en la reflexión de su propio aprendizaje y a compartir sus experiencias con otros compañeros. Sin embargo, aunque estas estrategias pedagógicas son muy loables se necesita que los alumnos estén familiarizados con ellas, por ejemplo que tengan una cultura de autoevaluación y que sepan proponer nuevas metas. Además se debe tener en cuenta lo especificado por Borg (2006), quién argumenta la necesidad de observar los contextos culturales o institucionales en los que los profesores trabajan, ya que éstos influyen y favorecen o limitan las decisiones que pueden tomar los profesores.

Debido a la importancia de la evaluación formativa en las metodologías modernas y a la falta de claridad en la literatura sobre la evaluación formativa, retroalimentación e implemen-

tación de las mismas, es necesario observar a los profesores en sus prácticas docentes al momento de la evaluación para identificar lo que en realidad acontece en el salón de clase. Este es el motivo del presente estudio.

### 3. Descripción del Estudio

#### 3.1 Objetivos

El objetivo del proyecto de investigación es explorar las prácticas de evaluación de los profesores de una Licenciatura en Enseñanza del Inglés en el Noroeste de México. El estudio pretende investigar qué tipo de evaluación llevan a cabo, particularmente si implementan la evaluación formativa. Asimismo, el estudio se enfoca en conocer que hacen los profesores cuando entregan los exámenes a sus alumnos, si dan retroalimentación y cómo la llevan a cabo. Por lo tanto las preguntas de investigación son las siguientes:

1. ¿Qué tipo de evaluación implementan los profesores del programa de Licenciatura en Enseñanza del Inglés?
2. ¿Qué hacen los profesores cuando entregan los exámenes revisados a sus alumnos?
3. ¿Qué prácticas docentes llevan a cabo estos profesores?

#### 3.2 Participantes

Los participantes fueron ocho profesores que pertenecen a cuatro áreas del programa de Licenciatura en la Enseñanza del Inglés. Dichas áreas fueron Lingüística, Psicopedagogía, Lengua y Cultura e Inglés con Propósitos Específicos (ESP, por sus siglas en inglés). El área de Lingüística brinda al estudiante los conocimientos de las estructuras lingüísticas, sus corrientes, las teorías de adquisición y aprendizaje de lenguas, la psicolingüística y la sociolingüística. El área de Psicopedagogía permite que el alumno conozca las orientaciones didácticas, las formas de evaluar el aprendizaje, diseñe materiales y haga planeaciones de clase aplicando dichos conocimientos es sus cursos de Práctica Docente y en sus Prácticas Profesionales. Lengua y Cultura tiene el objetivo de perfeccionar al alumno en dos idiomas, ofreciendo seis semestres de cursos y talleres de inglés y dos semestres de español. Además, relaciona el

lenguaje con la cultura ofreciendo al alumno cursos de literatura e historia de países angloparlantes. Finalmente, el área de Inglés con Propósitos Específicos brinda al alumno los conocimientos y habilidades pedagógicas para diseñar programas enfocados en cursos con necesidades específicas, ya que capacita al alumno a enseñar el inglés en contextos especiales tales como grupos de personas que tengan una misma profesión o se dediquen a una misma rama de negocios. El objetivo de contar con profesores de diferentes áreas del programa fue obtener datos que permitieran proporcionar una visión más global del programa. Por lo tanto, la muestra fue seleccionada y estuvo integrada por la misma proporción en género de cuatro profesores y cuatro profesoras. Sin embargo en la descripción del estudio no se hará distinción de género para evitar identificar a los profesores. En cuanto al grado académico de los participantes, un profesor cuenta con estudios de doctorado, tres profesores con maestría y cuatro con licenciatura.

### 3.3 Metodología

El marco metodológico para este estudio es cualitativo ya que se busca explorar y conocer las prácticas evaluativas y pedagógicas que implementan los profesores. El enfoque concuerda con la caracterización de Denzin y Lincoln (1994) para estudio cualitativo ya que el objetivo de investigación es comprender o interpretar fenómenos desde el punto de vista de los participantes. La tradición de investigación es el estudio de caso pues la muestra concuerda con la definición de van Lier (2005) que explica que un caso se refiere a un grupo de personas con un contexto común, o pertenecientes a alguna institución. Entre los ejemplos que estos autores proporcionan como casos se encuentran un programa y un departamento de lenguas extranjeras; situación que refleja elementos de este estudio. Un elemento entre los identificados como clave por Richards (2003) para los estudios de caso es que en la mayoría de los casos el muestreo es seleccionado. En este caso, como se ha descrito anteriormente, la muestra fue seleccionada. La metodología empleada fue la observación y esta se realizó mediante la videograbación de clases ya que se buscaba conocer y observar lo que hacían los profesores

durante la fase de retroalimentación. Por lo tanto, una cualidad de este estudio es que se puede constatar las prácticas de evaluación y la pedagogía empleada por los profesores, en contraste con otros estudios que reportan lo que los profesores informan que hacen. Para analizar las ocho horas de videos, ya que se grabó una clase por profesor, se diseñó un formato de observación (ver Anexo) que contenía los rubros “minutos” y “acciones” para anotar las prácticas pedagógicas o sea, lo que los profesores y alumnos hacían, e identificar exactamente la acción y el momento de la clase en que ocurrieron dichas acciones.

### 3.4 Recolección y análisis de datos

Antes de empezar con la fase de recolección de datos, se habló con los profesores individualmente. Se les explicó que se estaba conduciendo una investigación y se les pidió permiso para grabar video de una clase donde les entregarán exámenes o trabajos calificados a sus alumnos. La totalidad de los maestros contactados aceptó colaborar en el proyecto. A los profesores participantes se les dio una carta firmada por las investigadoras en donde se especificaba el tipo de colaboración requerida y se dejaba claro que podían retirar su participación en el momento que desearan si veían algo que no fuera de su agrado. Después de que los académicos leyeron la carta se les pidió que la firmaran para establecer un compromiso entre los participantes y las investigadoras. Se establecieron las citas para video-grabar la entrega de los resultados de exámenes que administraron a sus alumnos. Una vez grabadas las lecciones, las investigadoras individualmente llenaron los formatos y los analizaron. Se procedió a llevar a cabo un análisis de contenido según el modelo metodológico de Glaser y Strauss (1999), para categorizar las prácticas docentes empleadas. Enseguida se reunieron las investigadoras para contrastar las categorías de las acciones identificadas, discutir las acciones revisando los formatos y llegar a un consenso. El formato facilitó los pasos que siguieron las investigadoras para llegar al consenso por lo que ayudó a proveer al estudio de la credibilidad en las interpretaciones, la cual es un punto indispensable en la investigación cualitativa.

#### 4. Resultados

Los análisis de los datos realizados de forma independiente revelaron que los profesores implementan la evaluación formativa ya que todos ellos ofrecen retroalimentación a sus alumnos. Esta interpretación es de acuerdo a Chappuis (2014) quien argumenta que para que la evaluación sea formativa se necesita brindar retroalimentación sistemática y descriptiva con el fin de involucrar a los estudiantes en la reflexión de su desempeño. Esta retroalimentación, para la mayoría de los profesores, se proporciona en forma oral. El resultado del análisis de contenido realizado a las acciones de los profesores identificó ocho cate-

gorías mayores de prácticas docentes al momento de brindar retroalimentación. Las categorías que emergieron de este análisis son: 1) *usa apoyo visual*, 2) *utiliza signos paralingüísticos*, 3) *recurre a interacciones*, 4) *crea ambiente seguro*, 5) *aplica estrategias de aprendizaje*, 6) *atiende el contenido*, 7) *evalúa*, y 8) *asegura comprensión de contenidos*. Igualmente, de cada categoría se deslindan subcategorías. La clasificación de las prácticas docentes resultantes, con sus respectivas subcategorías puede verse en su totalidad en la Tabla 1, misma que se discutirá en la siguiente sección.

**Tabla 1**

*Clasificación de acciones docentes durante la retroalimentación*

<b>1. USA APOYO VISUAL</b>	<b>2. UTILIZA SIGNOS PARALINGÜÍSTICOS</b>	<b>3. RECURRE A INTERACCIONES</b>
a) Usa el pizarrón	a) Usa la voz como estrategia	a) Profesor-todo el grupo
b) Proyecta en Power-Point	b) Utiliza expresión facial	b) Profesor-grupos pequeños
c) Da información impresa	c) Utiliza lenguaje corporal	c) Profesor-pares
d) Retroalimenta por escrito		d) Profesor-individuo
<b>4. CREA AMBIENTE SEGURO</b>	<b>5. APLICA ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE</b>	
a) Elogia respuestas correctas	a) Activa conocimiento previo del estudiante	
b) No confirma respuestas incorrectas	b) Provoca reflexión	
c) Da apreciación positiva	c) Usa memoria episódica	
d) Muestra humor	d) Guía al alumno a percatarse de sus errores	
e) Crea ambiente colaborativo	e) Explica el objetivo del examen/trabajo	
f) Da sugerencias	f) Da la razón de ser del examen/trabajo	
g) Hace comentarios positivos	g) Enfatiza la importancia del contenido del examen/trabajo	
	h) Da tiempo suficiente para que el alumno piense y responda	
<b>6. ATIENDE EL CONTENIDO</b>	<b>7. EVALÚA</b>	
a) Revisa conjuntamente (con los alumnos) las respuestas	a) Conduce evaluación de pares	
b) Escucha respuestas	b) Promueve la autoevaluación	
c) Acepta respuestas espontáneas	c) Realiza evaluación por el profesor	
d) Da razones por las que una respuesta es correcta o incorrecta	d) Lleva a cabo evaluación de respuestas in situ	
e) Escucha respuestas alternativas		
f) Aprovecha respuestas para expandir contenidos		
g) Provee información faltante		
h) Usa respuestas para profundizar contenidos		
i) Se enfoca en los errores comunes		
j) Ve rápidamente respuestas correctas en común y pasa a la siguiente		

## 8 .ASEGURA COMPRENSIÓN DE CONTENIDO

### 8.1 PREGUNTA A LOS ALUMNOS: 8.2 REFUERZA EL CONTENIDO

a) Si están de acuerdo (en la respuesta correcta o en los elementos que debería llevar)	a) Repite el contenido
b) Si tienen dudas	b) Resume el contenido
c) Si quedó claro el contenido	c) Pide que realicen una actividad adicional
d) Si tienen más preguntas	d) Pide que entreguen el mismo trabajo/examen en limpio ya corregido

## 5. Discusión de los Resultados

Las primeras cuatro prácticas de los profesores al brindar retroalimentación, específicamente, *utilizar apoyo visual, signos paralingüísticos, recurrir a interacciones y crear un ambiente seguro* en donde el alumno se sienta en confianza de no ser juzgado y pueda tener interacción con el profesor y sus compañeros, son también prácticas didácticas que se espera usen los profesores habitualmente al impartir sus clases. Por lo que es muy positivo que la Práctica 3, *recurrir a interacciones*, también sea utilizada al brindar la retroalimentación ya que indica que el profesor cede el control a los alumnos individualmente y al formar grupos pequeños y pares para que ellos mismos decidan y discutan las respuestas correctas. Esto da paso a la participación del alumno, elemento muy importante como lo mencionan Bell y Cowie (2001) y el cual es crucial en el aprendizaje constructivista. Aunado a esto, se está aplicando la última estrategia sugerida por Chappuis (2014) de involucrar a los alumnos en la reflexión y en compartir la misma. De la misma manera, en esta fase de la retroalimentación, la evaluación se convierte en dialógica como lo marca Taras (2013).

Asimismo, se observó que las prácticas distintivas que parecen claves en brindar retroalimentación más significativa se muestran de la quinta a la octava categorías, mismas que incluyen el *uso de las estrategias de aprendizaje*, formas variadas de *atender contenidos, escuchar a los estudiantes* y las maneras de *asegurar la comprensión del contenido*. En esta fase, se facilitan los procesos de aprendizaje significativo y relevante, así como los posteriores procesos de formación autónoma como lo explican Capllonch, et al. (2007) y lo sugiere Chappuis (2014).

Las estrategias de aprendizaje que los profesores usan son el *activar el conocimiento previo*

de los estudiantes y el *uso de la memoria episódica* al recordarles el momento y lugar cuando se practicaron o vieron los contenidos. La activación del conocimiento previo para enlazar nuevos conocimientos son estrategias que deben ser utilizadas por el profesor como lo establecen Fisher, Frey y Lapp (2012) quienes las juzgan indispensables para construir nuevos conocimientos. Otras estrategias encontradas en las prácticas pedagógicas de los profesores del presente estudio fueron *provocar la reflexión, guiar al alumno a percatarse de sus errores, dar el tiempo suficiente para que el alumno piense y dé una respuesta correcta*, así mismo, *explicar la importancia del contenido, el objetivo y razón de ser del examen o trabajo*. Dichos propósitos se relacionan con las estrategias para la implementación de la evaluación formativa sugeridas por Chappuis (2014) de proveer al estudiante con una visión clara y comprensible de las metas de aprendizaje y nuevamente de llevar al alumno a la reflexión.

Un resultado interesante fue la Categoría 6 de *atiende al contenido*. En esta categoría los profesores *revisan conjuntamente con los estudiantes las respuestas*, no solo escuchan respuestas correctas sino que *aceptan respuestas espontáneas y alternativas, y dan las razones por lo que una respuesta es incorrecta*. A este respecto, esta acción es otro ejemplo más de la retroalimentación dialógica, negociada y comprendida por todos los involucrados descrita por Taras (2013). Más aún, los profesores usan estas respuestas para *proveer información faltante, profundizar y ampliar los contenidos*. Finalmente, se observó a los profesores optimizar el tiempo al *enfocarse en los errores comunes* y saltar o ver rápidamente las respuestas que los estudiantes habían contestado correctamente.

Otra práctica pedagógica interesante observada en algunos profesores fue la evaluación

no sólo por parte del profesor, sino en pares e individualmente, al dejar que los estudiantes revisaran su propio trabajo o el de otros compañeros. Dicha práctica contradice lo declarado por Martínez Rizo (2013) y Shohamy, et al. (2008) de que al momento de evaluar los profesores se vuelven a las prácticas tradicionales, ya que en el caso del presente estudio los profesores permiten llevar a cabo la coevaluación y autoevaluación. Sin embargo, esta práctica está de acuerdo con Taras (2013) quien menciona específicamente la autoevaluación como principal medio de retroalimentación y con Bell y Cowie (2001) quienes argumentan a favor de la participación del alumno en la evaluación formativa, prácticas discutidas anteriormente.

En cuanto a la octava categoría de prácticas docentes, se observó la forma en que los profesores *aseguran la comprensión del contenido* ya sea preguntando a los estudiantes o reforzando el contenido. Preguntan a los estudiantes *si tienen dudas* o más preguntas, *si quedó claro el contenido* y *si están de acuerdo con los elementos que debería llevar la respuesta correcta*. Asimismo, los profesores repiten o *resumen el contenido* más importante y *piden que realicen una actividad adicional* o *piden que entreguen el mismo examen o trabajo ya corregido* y en limpio. En esta etapa, los profesores llevan nuevamente a efecto la reflexión, el compartir la reflexión con los compañeros como lo indica Chappuis (2014). Aún más, estas acciones corresponden a la definición de la evaluación formativa brindada por Bell y Cowie (2001, p. 536) como el proceso mediante el cual los alumnos y maestros reconocen y responden al aprendizaje de los alumnos para mejorarlo en términos inmediatos durante el aprendizaje. Asimismo, un punto importante es que estas prácticas pedagógicas contradicen la concepción común hallada en el estudio de Price, et al. (2013) pues en el presente estudio, la retroalimentación es discutida en conjunto y no solo es provista por el profesor.

Las prácticas docentes y acciones observadas demostraron tanto el conocimiento como la práctica en evaluación formativa que tienen estos profesores. Es imperativo que los profesores incluyan las prácticas distintivas claves al brindar la retroalimentación al estudiante para llevar ésta

a un nivel más alto de comprensión ya que estas acciones llevan al pensamiento crítico, a la reflexión y autoevaluación del desempeño en general. Al atender el contenido del examen o trabajo, el profesor provee respuestas específicas, sin menoscabo a las alternativas que los estudiantes presenten. De hecho, se observó que estas alternativas se utilizan para ampliar y profundizar los contenidos.

## 6. Conclusión

El presente estudio exploró las prácticas de evaluación de ocho profesores de una licenciatura en enseñanza del inglés y logró contestar las tres preguntas de investigación que se propusieron: ¿qué tipo de evaluación implementan los profesores de un programa de Licenciatura en Enseñanza del Inglés del Noroeste de México?; ¿qué hacen los profesores cuando entregan los exámenes revisados a sus alumnos?; y, ¿qué prácticas docentes llevan a cabo estos profesores?

Los resultados observados evidencian que los profesores llevan a cabo evaluación formativa ya que al revisar en conjunto se brinda retroalimentación minuciosa a sus alumnos después de aplicar un examen. Esto, de acuerdo a Bell y Cowie (2001) quienes dicen que mediante la evaluación formativa los alumnos y maestros reconocen y responden al aprendizaje. Para llevar a cabo esta retroalimentación, el profesor utiliza diversas formas de interacción con sus alumnos provocando una retroalimentación dialogada, negociada y comprendida por todos los involucrados como lo establece Taras (2013). El profesor también hace uso de importantes estrategias de aprendizaje como lo sugiere Chappuis (2014) con el fin de que el alumno reflexione y aprenda por sí mismo de sus errores. Entre estas estrategias, se encuentra la activación del conocimiento previo descrita por Fisher, et al. (2012). El profesor, al escuchar al alumno, atiende el contenido para juzgar en donde se encuentra el estudiante en su aprendizaje y lo lleva a la respuesta correcta. Los profesores observados no solamente brindan retroalimentación sino que la llevan más allá ya que aseguran la comprensión del contenido al realizar actividades de seguimiento de los mismos contenidos con el fin de reforzar el aprendizaje.

El estudio aspira a añadir conocimientos a la literatura en cuatro aspectos principales. El primer aspecto es que muestra un nuevo contexto, el de una licenciatura en el noroeste de México que no había sido investigada en relación a estas prácticas. El segundo aspecto es que el estudio presenta una investigación en donde los participantes son ocho profesores universitarios con más de cinco años de experiencia docente; este punto es importante ya que en la literatura abundan estudios de profesores

noveles. El tercero es que la investigación observa a los profesores en sus salones de clase en vez de reportar lo que ellos dicen que hacen. Finalmente, el cuarto aspecto de relevancia es que la investigación reúne dos áreas que por lo general son estudiadas por sí mismas: la de prácticas pedagógicas que pertenece a la instrucción y la de evaluación. Se espera que el estudio aunado a la clasificación resultante pueda servir como punto de partida a otros investigadores en diversos contextos. ■

## Referencias

- Bell, B. & Cowie, B. (2001). The characteristics of formative assessment in science education. *Science Education*, 85(5), 536-553.
- Bennet, R. E. (2011). Formative assessment: a critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18 (1), 5-25. doi: 10.1080/0969594X.2010.513678
- Borg, S. (2006). *Teacher cognition and language education: Research and practice*. London: Continuum.
- Capllonch, M., Clemente, J. A. J., Zaragoza, J., Fraille, A., & Castejón, F. J. (2007). La red de evaluación formativa y compartida en docencia universitaria: revisión de su evolución y resultados encontrados. Jornadas de Investigación en Docencia Universitaria, 4 de junio 2007, Universidad de Alicante, España. Consultado en <http://www.eduonline.ua.es/Jornadas2007/comunicaciones/2B7.pdf>
- Chappuis, J. (2014). *Seven strategies of assessment for learning* (Segunda edición). New York, NY: Pearson.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y.S. (1994). *A handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Dochy, F., Segers, M. & Dierick, S. (2001). Quality standards for new modes of assessment. An exploratory study of the consequential validity of the Overall Test. *European Journal of Psychology of Education*, 16(4), 569-588.
- Evans, C. (2013). Making sense of assessment feedback in higher education. *Review of Educational Research*, 83(1), 70-120. doi: 10.3102/0034654312474350.
- Fisher, D., Frey, N., & Lapp, D. (2012). Building and activating students' background knowledge: It's what they already know that counts. *Middle School Journal*, 43(3), 22-31.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1999) *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine De Gruyer.
- Herman, J. L., Webb, N. M., & Zuñiga, S. A. (2007). Measurement issues in the alignment of standards and assessments: A case study. *Applied Measurement in Education*, 20, 101-126. *le School Journal*
- Martínez Rizo, F. (2013). Dificultades para implementar la evaluación formativa: revisión de literatura. *Perfiles Educativos*, 35(139), 128-150.
- Martone, A. (2007). *Exploring the impact of teachers' involvement in an assessment standards alignment study*. Disertación Doctoral, Universidad de Massachusetts en Amherst.



# La Autonomización del Campo de la Traducción Literaria Vasca

Miren Ibarluzea Santisteban Universidad del País Vasco & Sorbonne Nouvelle [miren.ibarluzea@gmail.com](mailto:miren.ibarluzea@gmail.com)

## Resumen

Tomando como punto de partida la “Teoría de los Campos” del sociólogo francés Pierre Bourdieu y sus tres conceptos mayores, “Campo, Capital y Habitus”, trataremos de hacer una lectura de la historia de la traducción literaria vasca en los términos sociológicos de Bourdieu, y mostrar que existe un fenómeno de autonomización en el campo de la traducción literaria vasca. Ilustraremos dicho proceso trazando la evolución histórica del mismo y explicando el lugar que ha ocupado la traducción en la sociedad. Además, apuntaremos varios datos sobre las instituciones que conforman el campo, la recepción de la literatura traducida, el discurso de los traductores en sus prefacios y la representación de la imagen de los traductores en ficción.

**Palabras clave:** Sociología de la traducción, Campo, Capital, Habitus, Traducción literaria vasca.

## Resumé

*Nous essayerons dans cet article de montrer que l'histoire de la traduction littéraire Basque peut être lue en se basant sur la Théorie des Champs du sociologue français Pierre Bourdieu et son triade conceptuelle « champs, capital et habitus » et que la traduction littéraire Basque subit un processus d'autonomisation du champ. Nous analyserons ici l'évolution historique de la traduction Basque ainsi que sa place dans la société. Pour l'illustrer, nous ferons quelques remarques sur les institutions qui font part de l'structure du champ, sur la réception de la traduction littéraire, sur le discours des traducteurs dans leurs préfaces, et sur la représentation de l'image des traducteurs en fiction.*

**Mots clés:** Sociologie de la traduction, Champs, Capital, Habitus, Traduction littéraire Basque.

## La teoría de los campos: conceptos mayores de P. Bourdieu

Pierre Bourdieu propone el concepto “Campo” como un esquema básico de ordenamiento de las realidades sociales. Un campo es un espacio social estructurado y estructurante, compuesto por instituciones, agentes y prácticas. El campo está estructurado en la medida en que existen formas más o menos estables de reproducción del sentido, es decir, en la medida en que existen normas y reglas (explícitas o implícitas) que establecen lógicas de relaciones entre agentes del campo y agentes exteriores (Vizcarra, 2002). No todos los campos funcionan de la misma manera. Las estructuras de los campos son desiguales y desniveladas, y cada campo valora de forma distinta cada tipo de capital. Cada campo apuesta por su capital simbólico. Los capitales pueden ser culturales, sociales y económicos y es el propio campo quien les da un valor específico (BPI, 2004).

Llamamos “habitus” a las reglas interiorizadas por los agentes. Los sujetos son sociales, y

sus maneras de actuar hacen funcionar los campos. El habitus es el sistema de disposiciones mediante el que se percibe el mundo, se siente, se piensa y se actúa, es el fruto de aprendizajes conscientes e inconscientes del individuo (aprendizajes que se hacen en la escuela, en la familia, en el trabajo...) (Vizcarra, 2002). Cada individuo vive experiencias sociales específicas, personales, recorre trayectorias propias, pero también dispone de un habitus de clase, es decir, dispone de comportamientos, posturas y actitudes de tendencia común en relación a su clase social (BPI, 2004).

Los campos, el habitus y los capitales son dinámicos, cambian en las reorganizaciones del campo, cambian en base a las trayectorias de los agentes y cambian según las alteraciones de los valores (Vizcarra, 2002). Expliquemos la teoría de los campos en otras palabras, utilizando el mismo símil empleado por el propio Pierre Bourdieu: el “campo” es un espacio de juego. Pensemos, por

ejemplo, en una partida de cartas, donde hay unas reglas, impuestas o propuestas, asimiladas, socializadas y respetadas (o no) por los jugadores. Las cartas tienen un valor específico, ligado al juego en cuestión (el valor depende de la partida y del juego), y los jugadores las utilizan siguiendo estrategias concretas. Digamos que el valor de esas cartas es el “capital” y la integración e incorporación de las reglas del juego y las estrategias de juego son el “habitus”. Los jugadores juegan con un objetivo y el campo lo define aquello que está en juego, los intereses específicos propios del campo. Para que un campo funcione, es necesario que haya algo en juego y que la gente esté dispuesta a jugar, que las personas estén dotadas de los habitus que implican el conocimiento y el reconocimiento del juego (Bourdieu, 1984; Bourdieu, 2013).

Existen capitales comunes a un campo, y existen estrategias de lucha para apropiarse de ellos. Existe también un metalenguaje propio al campo que podemos llamar “discurso”. Cada campo tiene una “autonomía relativa” que resulta de una evolución histórica del campo. Y es que cada campo elige y jerarquiza las formas de expresión y desarrollo, fija los roles, fija los niveles de participación de los agentes, establece mecanismos de confrontación. Los agentes y las instituciones producen y reproducen acciones para mantener o transformar el esquema del campo, ateniéndose a las reglas establecidas o transgrediéndolas. De esa manera, se diluyen campos, se segregan, se crean nuevos. Se transmiten pasiones, compromisos, ideales, deberes, modos de actuar a las siguientes generaciones. En las luchas y en las acciones de los agentes, se busca el poder de legitimidad tanto en el interior de cada campo como frente a la sociedad en su conjunto. Así, las dinámicas de creación y desaparición de campos están ligadas a cambios sociales, son reflejo de los mismos, son herramientas de conceptualización de la historia, de tal modo que puede hacerse una lectura de la historia describiendo la evolución de diversos campos (Bourdieu, 1984; Bourdieu, 2013; Vizcarra, 2002).

### **La autonomía relativa e influencia de los campos**

Bourdieu analiza, en uno de sus muchos trabajos, la autonomización del campo cultural en Francia (1984). Estudia la manera en que los intelectua-

les y artistas se desligan del campo aristocrático y religioso. El sociólogo concluye que tres factores lo hacen posible: a) la creación de un grupo de consumidores potenciales, a la vez que aumenta la diversidad social; b) la independencia económica de los productores y mercaderes de productos simbólicos; por último, el tercer factor es c) la creación de agentes de consagración para la legitimación cultural (por ejemplo, academias o instituciones de difusión). Están ligados a la autonomización del campo la creación de los perfiles profesionales y el poder de consagración de los productos; es decir, el hecho de crear criterios propios de legitimación y el desvincularse de los valores externos. En el caso del campo cultural, esto da lugar a desvincularse de los criterios de la censura moral o del poder político, entre otros. Durante el proceso de creación del campo cultural y artístico que Bourdieu estudia, se establecen nuevas relaciones entre artistas, se crean nuevos vínculos entre los artistas y el público, aparecen circuitos comerciales y no comerciales, se desarrollan teorías propias, se instauran criterios de valoración propios y círculos de crítica. En ese último caso, se ha de elegir entre el criterio del público en general o el criterio de los intelectuales del campo en cuestión. Otro factor constituyente del campo es la imagen de los actores tanto dentro del campo como fuera de él. Hablamos de la especificidad del actor (es decir, de hasta qué punto podemos prescindir del tipo de agente en cuestión) y de su rol social, de la función que desempeña y del estatus que tiene en el conjunto de la sociedad. Sin embargo, aunque hablemos de autonomización de campo, la independencia adquirida es relativa, y por eso habla Bourdieu de “autonomización relativa del campo”; y es que desligarse de fuerzas externas también da lugar a depender de otras fuerzas, en este caso, de las fuerzas relativas al campo que se ha creado (Bourdieu, 1984).

Gisele Sapiro, socióloga francesa contemporánea y discípula de Bourdieu, analiza el campo literario (Sapiro, 2010; Sapiro, 2014). Según Sapiro, la influencia del campo ha de estudiarse en tres niveles. El primer nivel es el relativo a las condiciones materiales de la producción y de la circulación de las obras literarias. Todo ello está vinculado a las relaciones con el poder político, religioso, económico y al grado de autonomía del

propio campo. Estas condiciones se manifiestan en el rol social y en la ética profesional, en las instituciones literarias y en las estructuras del campo literario. En un segundo nivel se encuentran las disposiciones de los artistas y literatos, es decir, su habitus, sus modalidades de producción o sus perfiles. Por último, el tercer nivel de estudio de la influencia del campo es el de las condiciones de recepción: el juicio estético, el juicio social, la imagen del propio campo y de sus agentes. Se trata de la proyección del campo. De acuerdo con Sapiro, la autonomía del campo literario está ligada a la constitución de un cuerpo de especialistas que reivindican el monopolio de su dominio y el monopolio de regulación de condiciones de acceso a la actividad. La autonomización del campo también se asienta en la inscripción de las referencias a la historia del campo, es decir, a la creación de una historia propia del campo (Sapiro, 2010; Sapiro, 2014). Luc Boltanski, por su parte, en un artículo sobre la creación del campo del comic (1975), cita entre los elementos de acumulación específica el conjunto de materiales de coleccionistas, la creación de colecciones especializadas, reediciones, artículos universitarios, revistas especializadas, sistematización de eventos, congresos, talleres, aparición de editoriales especializadas en el campo y la inserción de las referencias al campo en la educación entre otros.

### **Una lectura de la historia de la traducción vasca en términos de P. Bourdieu**

La historia de la traducción en lengua vasca puede leerse en estos términos anteriormente señalados. Se puede decir que, aunque la traducción haya existido desde siempre en la historia de los textos vascos, el campo de la traducción en euskera es una nueva entidad social, fruto de la evolución y dinámicas de otros campos.

Trazaremos a continuación una historia muy general de la traducción vasca con el fin de ilustrar las dinámicas generales del campo, tomando como punto de partida un artículo de Aiora Jaka (2005) publicado en la revista *Transcript* y consultable online en la página web [www.basqueliterature.com](http://www.basqueliterature.com) (apartado “Historia”, sub-apartado: “Traducción”).

La primera traducción en euskera se publicó en 1571. Se trató de un texto religioso, el Nuevo Testamento de Leizarraga. Leizarraga es conoci-

do como el primer traductor en lengua vasca. De acuerdo con Jaka (2005) “La traducción fue considerada una obra maestra y estableció las bases de la traducción literal”. En cuanto al siglo XVII, “la mayoría de obras traducidas eran libros ascéticos, si bien también se tradujeron proverbios de diferentes idiomas”. Más adelante, “En el siglo XVIII, la traducción se caracteriza por las múltiples traducciones de la Biblia (...), así como por los diversos intentos de elevar la lengua vasca al estatus de “lengua de cultura” (...) (ibid.). Después, “Las traducciones más famosas del siglo XIX son las realizadas bajo la dirección del príncipe francés Bonaparte. Bonaparte se interesó por la lengua vasca, y con objeto de analizar los diferentes dialectos de esta lengua solicitó a un grupo de escritores la traducción de algunas partes de la Biblia a sus respectivos dialectos vascos”... Y “tras la pérdida de los “fueros” vascos (privilegios legislativos especiales) en 1876, se produjo un incremento de la preocupación en torno a la historia nacional, la cultura y la lengua vasca, y ello condujo al florecimiento de la literatura” (Jaka, 2005). Aunque el principio del siglo XX lo marcan nuevas traducciones religiosas, más adelante llega la época de “la era de la traducción libre” (ibid.). Es una época en que la literatura vasca empieza, por explicarlo a grandes rasgos, a desligarse de la fidelidad de la palabra divina y a crear textos con fines no solo religiosos y dialectológicos como anteriormente, sino también con fines pedagógicos, y lo que es importante en el caso que nos ocupa, con fines estéticos y literarios. En esa época, autores y traductores como “Orixe”, “Lauaxeta”, Zaitegi, Ibiñagabeitia o Larrakoetxea, entre otros, traducen obras literarias clásicas y universales (textos de Eurípides, Oracio, Ovidio, Virgilio, Shakespeare, Cervantes, los hermanos Grimm...). Esta época se extiende hasta los años 60, cuando nuevas generaciones de escritores adoptan nuevos caminos en literatura y en traducción. Hablamos de escritores como Jose Azurmen-di, Txillardegui, y poco después también Bernardo Atxaga (Jaka, 2005). Son años en los que Euskaltzaindia, la Real Academia de La Lengua Vasca, comienza a normativizar la lengua, se crea el “Euskara Batua”, lengua vasca unificada o estándar y los escritores que acabamos de citar la adoptan como modelo de escritura. Después del régimen dictatorial de Franco, la cultura y la lengua vasca adquieren un nuevo estatus; la lengua vasca pasa a ser cooficial

en la Comunidad Autónoma Vasca y se produce un importante punto de inflexión, se integra en el sistema de educación, administración y medios de comunicación. La necesidad de textos traducidos es numerosa, la traducción gana terreno y la figura del traductor profesional emerge. En este contexto, en 1987 se crea EIZIE (Asociación de traductores, correctores, e intérpretes vascos) y aparece también la primera escuela de traducción: “Martuteneko eskola” (Escuela de Martutene) en 1989. Se multiplican los proyectos de traducción gestionados y ayudados por las administraciones y en el año 2000 se abre la licenciatura de Traducción e Interpretación en la Facultad de Letras de la Universidad del País Vasco en Vitoria (las últimas investigaciones en traducción son fruto de dicha institución académica). Para finalizar esta breve y general introducción de la evolución de la traducción vasca, mencionemos, por ejemplo, el Premio Nacional de Traducción del Ministerio de Cultura de España otorgado en 2014 a Josu Zabaleta, traductor vasco.

Como hemos podido observar a grandes rasgos, en la franja histórica trazada la traducción pasa de ser un instrumento con fines religiosos, dialectológicos o apologeticos a ser instrumento con objeto de fines políticos, administrativos, económicos, educativos y también, por supuesto, literarios. Es decir, que la traducción pasa de ser instrumento a ser también objeto del fin de la propia actividad.

### **Varios aspectos característicos de la autonomización del campo de la traducción literaria vasca**

Centrémonos ahora en apuntar varios rasgos que describen y caracterizan la autonomización relativa del campo de la traducción vasca, ilustrando y ejemplificando esos procesos que explicaban Bourdieu (1984), Boltanski (1975) o Sapiro (2010, 2014). Podemos decir que la cooficialización de la lengua vasca en la Comunidad Autónoma Vasca (y en Navarra) y su inserción en la educación, en la administración y en los medios de comunicación aumentó considerablemente el número de consumidores potenciales. Crecieron enormemente las necesidades de traducción en la sociedad y las posibilidades de mercado (todo ello ligado a una política lingüística con miras a crear una sociedad bilingüe). Durante los primeros años, fueron sobre todo escritores, lingüistas, filólogos, profesores, periodistas... quienes

se dedicaron a las labores de traducción, en muchos casos de manera desinteresada y militante. La especialización y profesionalización en el campo ha llegado poco a poco y ligada sobre todo a la práctica y al auto-aprendizaje. El nivel de profesionalización de los traductores en lengua vasca ha avanzado con los años, y hoy por hoy existen profesionales especializados en diversos ámbitos, traducción administrativa, técnica, localización, interpretación. Cabe destacar que son muy pocos los que únicamente se dedican a la traducción literaria.

La especialización en el campo no se refleja solo en la especificidad del trabajo del traductor, también se hace patente en el mundo editorial. Durante los últimos años se han creado, por ejemplo, editoriales dedicadas exclusivamente a la publicación de literatura traducida (es el caso de la editorial “Pasazaite” creada a finales del 2011) o colecciones específicas como “Munduko Poesia Kaierak” (Cuadernos de poesía del mundo) de la editorial Susa, colección dedicada exclusivamente a la traducción de poesía (arrancó en marzo del 2014). Son ejemplos del fenómeno de la acumulación sistémica selectiva que mencionábamos anteriormente, es decir, crear productos específicos al campo y clasificarlos como tal.

Existe un mercado en torno a la lengua y a la traducción, y prueba de su desarrollo y cooperación es la red de agentes “Langune”, asociación empresarial del sector de la industria de la lengua en Euskal Herria. Esta asociación nace en el año 2010 y agrupa a más de 35 entidades de los campos de la traducción, de la enseñanza y de las tecnologías de la lengua. EIZIE (Asociación de traductores, intérpretes y correctores del País Vasco) colabora con dicha asociación. Asimismo, las relaciones interinstitucionales también cruzan fronteras, la asociación EIZIE es también miembro de CEATL (Asociación que reagrupa diversas asociaciones de traductores literarios en Europa). Ello es ejemplo del tejido institucional y cooperativo del campo, un tejido que busca legitimar la actividad, apropiarse de espacios de negociación y tomar decisiones sobre temas relacionados principalmente con las políticas de mercado y de condiciones laborales, por citar algunos.

En cualquier caso, la traducción vasca vive una situación con problemas inherentes a las lenguas minorizadas, problemas de mercado reducido y de diglosia (Jarillot & Uribarri, 2011). Somos

alrededor de 850.000 vascohablantes y el sociólogo Harkaitz Zubiri (2014) calcula que son lectores asiduos unos 15.000 o 20.000. Además, la traducción literaria vasca se desarrolla en un contexto social multilingüe y en estructuras administrativas distintas, con todo lo que ello conlleva; se trata de dos comunidades autónomas distintas en el Estado Español, la CAV y Navarra, y de un territorio en el Estado Francés, en el que la lengua no tiene reconocimiento oficial alguno (Jarillot & Uribarri, 2011).

Todo lo anterior implica que la autonomía del mercado y del campo de la traducción vasca es, a nuestro entender “más que relativa”, está sujeta en muchos aspectos al mecenazgo y a las ayudas gubernamentales. Las colecciones “Literatura Unibertsala” o “Pentsamenduaren Klasikoak”, dos colecciones de traducción que han sido y son actualmente de las más fundamentales, han sido fruto de iniciativas interinstitucionales (el Gobierno Vasco y la asociación EIZIE en el primero de los casos, y la UPV/EHU y una caja de ahorros en el segundo). Sin ese mecenazgo, estas colecciones y las condiciones en las que trabajan los traductores no podrían sustentarse por sí mismas en el mercado editorial actual. En el caso de la colección “Literatura Unibertsala”, además, durante los últimos años se ha creado una colección paralela compuesta por una selección de números antiguos y descatalogados que han sido revisados y reeditados. Esto es, una vez más, otro ejemplo de la acumulación sistemática selectiva del capital simbólico inherente al campo de la traducción literaria vasca.

La administración pública también gestiona premios y bolsas para traductores, tanto para impulsar la traducción en euskera como para traducir literatura vasca a otras lenguas. Por citar uno de los ejemplos más recientes, el Instituto Etxepare, junto a la fundación Donostia/San-Sebastián 2016 Capital Cultural Europea publicó una convocatoria el pasado mes de abril del 2015, con el objeto de seleccionar a ocho traductores literarios extranjeros para que realicen cursos intensivos de aprendizaje del euskera en el País Vasco. Este tipo de proyectos corresponden a políticas de difusión de lenguas y de culturas minorizadas.

De acuerdo con Jaka (2005), “En la corta historia de la literatura vasca, la traducción ha desempeñado siempre un papel importante, desde la primera traducción en lengua vasca (...) hasta nues-

tros días, cuando más del 30 % de los libros publicados en lengua vasca son traducciones”. Y es que “las lenguas minorizadas como la lengua vasca han tenido que depender de la traducción para incrementar su producción literaria” (ibid.).

Sin embargo, la “historiografía” de la traducción no está a la par de su producción histórica, exceptuando algún artículo como el de Jaka, no contamos más que con una historia de la traducción vasca de 186 páginas: *Euskal itzulpenaren historia laburra* (Breve Historia de la traducción vasca), de Xabier Mendiguren Bereziartua, publicada en 1995 y que se encuentra en estos momentos descatalogada. De todas formas, crecen los proyectos de instauración de referencias históricas propias al campo, y por ejemplo, la asociación EIZIE alberga en su página web un inventario de traducciones y traductores llamado “Nor da nor” (Quién es quién). Actualmente pueden consultarse datos sobre las traducciones literarias realizadas desde o al euskera de diversos géneros, literatura para adultos y literatura infantil y juvenil. En cuanto a los traductores y traductoras, aparecen los autores de traducciones literarias y los miembros y socios de EIZIE. Lo interesante de esta base de datos es que no se inscribe bajo ningún otro campo (como sucedía antes, insertábamos a los traductores en las historiografías de la literatura vasca); es una base de datos cuyo eje central es la traducción. La base de datos ofrece diversas opciones de consulta. Por ejemplo: a) qué se ha traducido a una lengua en concreto; b) qué se ha traducido durante un determinado lapso de tiempo; c) búsquedas a partir de los títulos originales de las obras; e) la obra traducida de un autor en concreto o la labor de traducción de un traductor específico (<http://nordanor.eus/>).

Este tipo de proyectos (así como la labor de estudiantes de traducción en blogs dedicados exclusivamente al tema como puede ser [www.eleazarazi.eus](http://www.eleazarazi.eus)) van llenando el vacío y la de falta de referencias históricas y biográficas ligadas al campo de la traducción, que hasta ahora, como hemos mencionado, se encontraban, por ejemplo, en historias generales de la literatura. No obstante, es cierto que aún son escasas las referencias a la traducción y a los traductores en enciclopedias generales y en libros de texto y programas educativos.

Idurre Alonso (2010) concluía en un análisis de la enseñanza y la lectura de la literatura vasca

en los programas escolares que los criterios de selección de libros de lectura están muy ligados a los premios literarios y a la competencia lingüística (no tanto a cuestiones literarias) se priorizan los textos sencillos. Una de las conclusiones de Alonso es que las lecturas casi nunca son traducciones. Este dato se puede completar con este otro, en un análisis de 10 libros de texto de Lengua y Literatura Vasca de Bachillerato realizado para un artículo sobre la recepción de la literatura traducida (Ibarluzea, 2013), observamos que muy rara vez aparecen extractos de traducciones en las selecciones de lecturas, ejemplos o textos para ejercicios. Creemos que es un dato que contradice la importancia que han asignado, por ejemplo, los escritores contemporáneos vascos a la traducción en el proceso de normalización lingüística y estilística del euskera. Citemos, al respecto, las palabras de Anjel Lertxundi (escritor vasco): “Creo que el hecho más importante que ha sucedido en la literatura vasca en los últimos diez años ha sido, de forma indiscutible, el esfuerzo realizado en el ámbito de la traducción. La traducción está construyendo un lenguaje literario; la traducción está abriendo nuevos caminos hacia actitudes distintas, siempre a través de la precisión, puesto que la pluralidad no puede basarse sino en la precisión” (citado en Jaka, 2005).

Ese discurso de Anjel Lertxundi coincide con el de los trece autores entrevistados para un estudio sobre su habitus traductológico (Ibarluzea, 2015). Los autores contemporáneos vascos perciben la traducción como una realidad muy cercana, y la mayoría de ellos ha realizado auto-traducciones de sus propias obras. También han traducido obras de otros autores y confirman que, en ese caso, sus estrategias han estado más ligadas a la traducción, y no tanto a la creación y a la reescritura (como en el caso de las traducciones de sus propias obras). Entre los autores más jóvenes se aprecia, además, una tendencia hacia la separación entre la creación y la traducción, y cada vez son más los que prefieren no autotraducirse y centrarse únicamente en la labor creativa (se trata, por supuesto, de tendencias generales). Algunos de los escritores reconocen haber leído por primera vez a algunos autores universales a través de traducciones realizadas al euskera. Los escritores vascos contemporáneos no solo aplauden la labor de los traductores vascos en cuanto al aporte de nuevos registros lingüísticos y estilísti-

cos, además, algunos escritores dicen utilizar esas traducciones como herramientas de trabajo en sus propios procesos de creación y escritura (Ibarluzea, 2015).

La imagen del traductor y de la literatura traducida, por tanto, es cada vez más positiva. Pero al traductor le cuesta todavía aparecer en escena, desenmascararse y hacerse visible. En la colección “Literatura Unibertsala” es el propio traductor quien escribe el prólogo de las obras, pero tras el análisis de 152 prefacios de dicha colección (Ibarluzea, 2014) nos damos cuenta de que el traductor entra en escena como cónsul de la literatura que se importa, explica la biografía del autor y su obra. El traductor realiza en los prefacios una tarea enciclopédica, por decirlo de algún modo. El traductor pocas veces comenta aspectos ligados a la traducción en los prólogos. La traductora Begoña Montorio dice al respecto que es un fenómeno normal, que hasta ahora el traductor ha tenido muy interiorizada la idea de que no debía de dejar rastro en el texto o en la obra traducida (Ibarluzea, 2014).

Volviendo a la recepción de la traducción literaria en euskera, comentemos las conclusiones de un estudio sobre la crítica divulgativa de la traducción en euskera publicado en 2011. Habiendo analizado 511 críticas publicadas en diversos medios de comunicación (escritos y digitales) durante los años 2000 y 2009, se concluye que los comentarios críticos sobre las obras literarias traducidas en lengua vasca están muy ligados a la normalización lingüística y al fomento de la literatura traducida en euskera, se intentaba en la mayoría de los casos de las críticas analizadas subrayar el buen nivel de lengua, el buen uso del idioma y la buena legibilidad de las obras traducidas. Los comentarios sobre las traducciones son mayormente comentarios no tanto sobre el proceso de traducción o sobre los aportes literarios de las obras, sino comentarios sobre la lengua en sí. Por otro lado, a nuestro parecer, es palpable también la falta de criterio y la falta de modelos de valoración traductológica en las críticas analizadas. Del análisis de esas 511 críticas se deduce también que se otorga gran importancia al crédito de los autores, de los traductores y de los agentes; esto es, que se subraya ante todo su profesionalidad, su trayectoria y su experiencia, y se justifica la importancia de traducir las obras criticadas. En nuestra opinión, puede tratarse, de un intento de

legitimización de la actividad del traductor y de sus productos en un entorno en el que cuesta todavía aceptar y consumir literatura traducida. También cabe destacar que, en cuanto al número de críticas, se percibe una tendencia a la alza, el número de críticas crece conforme el tiempo avanza. Puede decirse que la literatura traducida ocupa año tras año, por así decirlo, cada vez más sitio en las páginas de nuestros periódicos, revistas o blogs en internet (Ibarluzea, 2011).

En nuestra opinión, otra cuestión a destacar en el ámbito de la crítica es la falta de fundamentos académicos, la falta de estudios sistemáticos sobre el campo de la traducción. Es cierto que cada vez son más las tesis y los trabajos académicos sobre el tema, pero aún no ha transcurrido el tiempo suficiente desde la instauración de los estudios de traducción en la Universidad del País Vasco como para llenar ese vacío (recordemos que la licenciatura en Traducción e Interpretación de la Facultad de Letras de Vitoria-Gasteiz cuenta hoy por hoy con quince años de antigüedad). Decíamos antes que la inscripción de una historia del campo es fundamental para la autonomía del mismo, e indudablemente los trabajos académicos contribuirán en este sentido.

Decíamos anteriormente que la traducción ocupa cada vez más lugar entre los textos de los críticos de nuestros periódicos, y parece que la lectura de obras traducidas también es cada vez mayor entre los lectores en lengua vasca. Aun así, su espacio es todavía reducido. Basándonos en los datos de las obras que se leen en los grupos de lectura del País Vasco, esta es la conclusión a la que llegamos como tendencia general, la lectura de obras escritas en euskera ocupa el 70,7 % del total (Arrula, 2013). Además, Iban Zaldúa, escritor y moderador de uno de los clubs de lectura más activos, el de Vitoria-Gasteiz, apunta en una entrevista realizada para un artículo de 2013 que en las sesiones en las que la obra a analizar y a comentar en grupo es una traducción, el número de participantes disminuye un 40 % (Ibarluzea, 2013). Zaldúa menciona que este fenómeno puede deberse al hecho de que el autor no suele estar presente en la sesión, pero también atribuye el fenómeno a cuestiones de diglosia (ibid.). Además, Zaldúa comenta que los lectores todavía no se han habituado a leer cierto tipo de registros en euskera, y que algunos autores en lengua vasca tienden a simplificar los registros, lo cual convierte

sus obras de fácil lectura frente al nivel y al registro literario y lingüístico de obras universales traducidas (Ibarluzea, 2013).

Aún así, parece que la imagen del traductor y la percepción de la literatura traducida mejora conforme avanza el tiempo. Es ejemplo de ello el discurso de los escritores contemporáneos vascos (ya ilustrado anteriormente) y el modo en que reflejan al traductor cuando lo insertan en sus obras de ficción. Explicábamos que los escritores vascos contemporáneos tienden cada vez más a la aceptación del campo autónomo de la traducción literaria vasca, y que diferencian cada vez más el campo de creación literaria del campo de traducción literaria. Además, en rasgos muy generales, parecen cada vez más propensos a encargar las traducciones de sus propias obras a traductores profesionales, en vez de auto-traducirlas ellos mismos. Podríamos decir que la evolución del campo de la traducción literaria vasca ha influido tanto en sus prácticas de traducción como en su discurso, y el cambio de la imagen social del traductor se refleja en la evolución de la imagen del traductor como personaje de ficción en sus obras.

Hemos analizado la presencia del traductor como personaje ficcional en literatura vasca en el seno de un estudio más amplio sobre el habitus traductológico de los escritores contemporáneos vascos (Ibarluzea, 2015). Se trata de catorce novelas y relatos publicados a partir de los años 80. La época en la que aparecen estos textos coincide con la época en la que comienza a tejerse el entramado del campo de la traducción vasca. Cabe destacar que cinco aparecen en un periodo de sólo dos años, entre el 2010 y el 2012. Puede inferirse de estos datos que los escritores vascos son cada vez más conscientes de la existencia de la figura del traductor profesional; puede inferirse que los escritores contemporáneos vascos han generado un discurso propio en torno a la traducción. El fenómeno también está relacionado, por supuesto, con el papel que ellos mismos han tenido como auto-traductores de sus obras o como co-traductores o correctores de las traducciones de sus obras. Los escritores han plasmado su experiencia en la ficción literaria. En muchos casos parodian experiencias de traducción. Es un ejemplo de ello el relato "Itzulpengintza" (Traducción) de Iban Zaldúa (2012), un escritor se da cuenta de que su texto mejora cada vez que un traductor escribe una nue-

va versión. Cada nueva traducción le parece mejor al autor y pide que la próxima traducción se realice utilizando la última versión traducida. Así, en un momento dado, decide traducir una de esas versiones otra vez al euskara, resultando ser el mejor texto escrito nunca por ese autor.

En lo que respecta a la localización de los traductores ficticios, ha de comentarse que aparecen cada vez más cerca en términos geográficos, los narradores-traductores en la novela *Manu Militari* de Joxe Agustin Arrieta (1987) son una especie personajes no-humanos en un lugar que el propio autor define como una especie de “limbo”. En el relato “Un traductor en París” de Bernardo Atxaga (1996), el traductor no profesional se sitúa en la capital francesa. La traductora profesional fruto de la pluma de Xabier Mendiguren en *Bizitza homeopatikoa* (Vidas homeopáticas) de 2008 trabaja como traductora profesional en Bruselas. Sin embargo, los traductores ficticiales de las obras *Twist* de Harkaitz Cano (2011) o *Martutene* de Saizarbitoria (2012) son personajes que ejercen su labor profesional en San Sebastián.

Los traductores ficticiales no solo se acercan geográficamente, también parecen ocupar un lugar cada vez más central en la escena ficcional, pasan de ser, por ejemplo, narradores (como es el caso en *Manu Militari*, 1987) a ser personajes principales, en los cuentos de Apalategi (2010) y Zaldua (2012), en la novela *Twist* de Cano (2011), en *Mussche* de Kirmen Uribe (2012) o en *Martutene* de Saizarbitoria (2012).

La profesionalización de los traductores parece reflejarse también en la caracterización de los traductores ficticiales al igual que ocurre en el campo de la traducción literaria vasca. De todas formas, la duda del traductor, la fragilidad, la incertidumbre, son características que se repiten en casi todos los personajes. Este imaginario coincide con el imaginario universal del traductor obsesivo, dudoso, solitario, amante y traidor.

Pero en cuanto a esta última cuestión, parece que un cambio de paradigma aparece en los últimos años en literatura vasca. No está ligado a la imagen del traductor, sino a la imagen del escritor, en la novela *Twist* de Cano y en *Martutene* de Saizarbitoria el escritor es el verdadero traidor. Así, parece que el escritor es tan traidor como el traductor y se aligera la fuerza de esa sentencia tan conocida: *traduttore traditore*.

Por lo que respecta a las ansiedades de los traductores ficticiales, se trata de problemáticas lingüísticas, de problemáticas ligadas al propio proceso de traducción, a la situación precaria y condiciones laborales de los traductores literarios, a la falta de autoría reconocida, a la imposibilidad de justificar cada una de las elecciones en el proceso de traducción. También se percibe entre estos personajes traductores un mayor apego hacia la traducción literaria frente a la traducción administrativa o de textos técnicos; y también cabe destacar que la fidelidad es un tema que se repite en casi todos los relatos. Además, en varias de las historias, la infidelidad del autor o del traductor se refleja incluso en las relaciones de pareja de los personajes.

La función de insertar la traducción y los traductores ficticiales en la literatura puede ser tanto un juego literario de valor simbólico, como un intento de reflejar la sociedad o el pensamiento crítico actual. La traducción y la imagen del traductor funcionan en este último caso como descriptores del contexto social de personajes literarios localizados en el mismo contexto en el que han sido creados, es decir, en el seno de una sociedad multilingüe y diglósica, cada vez más global y globalizada.

El multilingüismo y el heterolingüismo en literatura vasca es reflejo del habitus del escritor contemporáneo, quien ha pasado de traducir con fines militantes a ser traductor profesional u objeto de traducciones, quien ha pasado de ser actor principal, escritor y traductor, a luchar en las fronteras del campo literario y el campo de la traducción profesional y a tener que decidir si es o no también traductor.

### Conclusión general

El campo de la traducción literaria vasca es cada vez más autónomo (con las características inherentes al campo cultural en el que se inscribe, un campo cultural de mercado restringido, minorizado y diglósico, donde el capital simbólico pesa más que el económico). Los agentes, las instituciones y las prácticas son cada vez más específicos y la legitimación del campo es cada vez mayor. No cabe duda, como hemos podido inferir de estos apuntes, las fuerzas magnéticas de la traducción cobran cada vez más intensidad y tanto los jugadores como las cartas y el propio juego van definiéndose y adquiriendo valor propio; o en otras palabras, el campo de la traducción literaria vasca es cada vez más autónomo. ■

## Referencias

- Accardo, A. & Corcuff, P. (1986). *La sociologie de Bourdieu. Textes choisis et comentés*. Bordeaux: Le Mascaret.
- Alonso, I. (2010). *Erdigune literarioak irakaskuntzan*. Bilbo: Euskal Herriko Unibertsitateko Argitalpen Zerbitzua.
- Arrula, G. (2013/06/09). Irakurle txokoen 3 E-ak: eleberria, egungoa eta etxekoa. *Elearazi*. Retrieved from: <http://elearazi.eus/2013/06/09/irakurle-txokoen-3-e-ak-eleberria-egungoa-eta-etxekoa/>
- Bibliothèque Publique d'Information & Corcuff, P. (2004). *Pierre Bourdieu: les champs de la critique / colloque organisé par la Bpi en 2003 dans le Centre Pompidou à Paris*. Paris: BPI & Centre Pompidou.
- Boltanski, L. (1975). La constitution du champ de la bande dessinée. *Actes de la recherche en sciences sociales, Hierarchie sociale des objets*, 1(1), 37-59.
- Bourdieu, P. (1984). The Market of Symbolic Goods. *The field of Cultural Production: Essays on Art and Literature* (pp. 112-144). New York: Columbia University Press. Retrieved from: <http://web.mit.edu/allanmc/www/bourdieu2.pdf>
- Bourdieu, P. (2013). Séminaires sur le concept de champ, 1972-1975. *Actes de la recherche en sciences sociales, Théorie du champ*, 200 (décembre 2013), 4-37.
- Leizarraga, I. [1571] (2004). *Jesus Christ Jaunaren Testamentu Berria*, Pamplona: CAN.
- Ibarluzea, M. (2011). *Euskal Literatur Itzulpenaren kritika. Azterketa baterako oinarriak eta aplikazio praktikoa*, Bilbo: Labayru eta Zornotzako Udala.
- Ibarluzea, M. (2013). Literatura Unibertsala bildumaren bideak. *Lapurdum, XVII*, 93-107.
- Ibarluzea, M. (2014). Literatura Unibertsala bildumako hitzaurreen azterketa. *Euskera*, 58 (II), 687-719.
- Ibarluzea, M. (2015). The Translation Habitus of Contemporary Basque Writers. *Estudios de Traducción*, 5, 59-75. Retrieved from: <http://revistas.ucm.es/index.php/ESTR/article/view/49410>
- Ibarluzea, M. (2014). *Quand le traducteur devient un objet fictionnel en littérature basque*. Colloque international (unedited conference). *Littératures et langues minorisées* (II). Paris: Université Sorbonne Nouvelle-Paris 3.
- Jaka, A. (2005). Translating Basque Literature. *Transcript*, 20. Retrieved from: <http://www.transcript-review.org/en/issue/transcript-20-basque/translating-basque-literature>
- Jarillot, C. & Uribarri, I. (2011). Politiques de la traduction dans un environnement multilingue: le cas basque. In E. Dampiere, A. Melzger, & Poulin, I. (Ed.), *Traduction et oartages: que pensons-nous devoir transmettre* (pp. 198-198). Bordeaux: Université Bordeaux Montaigne.
- Sapiro, G. (2010). L'autonomie de la littérature en question. In J.P. Martin (Dir.), *Bourdieu et la littérature* (pp. 45-61). Nantes: Éditions Cécile Defaut.
- Sapiro, G. (2014). *La sociologie de la littérature*. Paris: Éditions La Decouverte.
- Vizcarra, F. (2002). Premisas y conceptos básicos en la sociología de Pierre Bourdieu. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas, VIII*, (16). 55-68. Retrieved from: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31601604>
- Zubiri Esnaola, H. (2014/01/31). Euskal literaturaren irakurleak zenbat eta nolakoak diren aztergai. Soziolinguistikako datuetatik eta irakurketa-ohiturei buruzko ikerketetatik abiatuta. *Erabili.eus, Iritzi-muinetik*. Retrieved from: [http://www.erabili.eus/zer\\_berri/muinetik/139165275](http://www.erabili.eus/zer_berri/muinetik/139165275)

# A Case Study on Teaching Diversity Through Foreign Language Service-Learning

Mignette M. Garvida  
Myriam Martel

Ryerson University  
Ryerson University

*mgarvida@ryerson.ca*  
*mmartel@ryerson.ca*

## Abstract

This case study intended to determine out how much service-learning would affect students' foreign language acquisition (Spanish), and how this activity could contribute to their social awareness, particularly the existence of diversity in a community in Canada. Volunteers were asked to write a reflection paper or a diary in Spanish about their knowledge of the Hispanic cultures, and record a 10-minute conversation with a native Spanish speaker. They also completed a questionnaire to evaluate their service-learning experience. The results show that service-learning benefits students, both academically and socially. The service-learning experience helped improved their confidence in their ability to communicate in Spanish, written and oral. In conclusion, by creating a partnership between the university's Spanish language program, our students and the community center, we have provided our students a venue where they can practice the language they are learning and made them aware of the diversity that exists in our community.

**Keywords:** Service-learning, Spanish as foreign language, cultural diversity, cultural and sociolinguistic competencies in foreign language acquisition

## Resumen

*El objetivo de este estudio ha sido comprobar hasta qué punto el servicio-aprendizaje influye en la adquisición de una lengua extranjera (español), y demostrar cómo el intercambio cultural y socio-lingüístico de nuestros alumnos con hispanohablantes contribuye al desarrollo de su conciencia social y al perfeccionamiento de su noción sobre la diversidad de la comunidad hispana en Canadá. Para evaluar el conocimiento sobre las culturas hispanas, los voluntarios escribieron un documento de reflexión o un diario, y grabaron una conversación de 10 minutos en español. Luego llenaron un cuestionario para evaluar su experiencia. Los resultados revelan que el servicio-aprendizaje beneficia a nuestros alumnos académica y socialmente. Se observó un progreso a la hora de comunicarse por escrito y de forma oral. En conclusión, la colaboración entre el programa de español de la Universidad y el centro comunitario facilitó a nuestros alumnos un lugar para practicar español y apreciar la diversidad que existe en nuestra comunidad.*

**Palabras clave:** competencias culturales y socio-lingüísticas, servicio-aprendizaje, español como lengua extranjera, diversidad cultural

## Introduction

Students learn a foreign language for diverse reasons, and their approach to learning and their abilities vary. Foreign language researchers have taken into account the students' needs giving rise to different methodologies and approaches, such as communicative approach, task-based methodology, needs-based approach, computer-assisted language learning, all professing to be 'learner-centered'. Indeed, while all these methodologies and approaches focus on the basic skills of foreign language acquisition, such as listening, reading, writing and speaking, many learners still lack the confidence to speak and/or

negotiate meaning due to lack of exposure or immersion in the target language. This case study is based upon ideas of communities of practice (Wenger, 1998; Wenger, McDermott and Snyder, 2002) which stress that every person is a social being and that this condition itself is a crucial characteristic of learning, which, in turn, is "an integral and inseparable aspect of social practice" (Wenger, 1998, p. 31, cited in Fraga-Cañadas, 2006, p. 297). One of the practices where both students and community can mutually benefit from is through service-learning, a type of experiential learning, and defined as:

An experience-based form of teaching and learning whereby students, faculty and community work together on mutually beneficial activities to integrate and apply knowledge, skills and research in authentic, relevant settings. Meaningful instruction, community service and reflection enriches the learning experience, fosters civic engagement and strengthens communities (Experiential Learning, n.d.).

In the context of foreign language acquisition, Thorne (2011) has found evidence that “the yoking together of community and communication resonates well within foreign language and L2 education” (p. 304) given that everyone belongs to a community (schools, neighborhood, clubs, etc.) and communicates with each other to organize themselves and express their aspirations. Consequently, both foreign language students and the community involved will achieve certain levels of enculturation (becoming accustomed to the community and its cultures), and acculturation (acquisition of new socio-linguistic practices). Thus, service-learning in a community, where the target language is spoken, can be effective in the acquisition of Spanish as a foreign language.

In this case study, we intended to find out how much service-learning will affect students’ foreign language acquisition and how it can contribute to their social awareness, particularly the existence of diversity in the community in which they live. The benefits of its inclusion in the foreign language program (Spanish, in this study) are twofold: firstly, by drawing on the students’ interest in the target language, they can improve their sociolinguistic and pragmatic skills when communicating with native speakers within the community, and secondly, the possible easing of new Hispanic immigrants’ adaptation to their new country, in this case, Canada. By drawing on the students’ interests and through service learning, they are actively involved in a context they know well and can explain and negotiate meanings in the target language. We expected that students will gain an in-depth knowledge of the target language, sociolinguistic and culturally, as

well as a new sense of responsibility that would prepare them for a more active role in social affairs. To assess the effectiveness of service-learning among foreign/second language students, we have listed the following research questions:

- Through repeated contact with native Spanish speakers in the community center, do participants learn new language features, such as vocabulary and grammar, and are able to use them proficiently?
- Do they have a better understanding of the language they are learning, its similarities and differences with English or other acquired/learned languages?
- Do participants have more confidence in expressing themselves orally or in writing when communicating with native Spanish speakers?
- How do they negotiate meanings? What strategies do they use to understand native Spanish speakers? Do they resort to translation to English or do they find words or phrases in the target language that may be synonymous to what is said?
- Do they have a better understanding of Hispanics and their cultures?

### Literature Review

Since the early 1970s, foreign language pedagogy has shifted from the structural and rote-repetitions to more learner-centered approaches, where students’ interests and goals are considered. Foreign language teachers understand that a classroom and a ‘communicative approach’ textbook are not sufficient.

They must diversify their methodologies to achieve the best results, develop ways to engage students in meaningful practices and encourage student learning. One of the best ways to achieve this and, at the same time, render service to a specific linguistic community is service-learning. As Byrnes (2011) appropriately observed, “language learning is no longer to be primarily of and in the classroom alone but of, with, and for ‘the community’” (p. 291). Indeed, service learning offers a rich

resource for students' acculturation in the target language without having the need to leave their rich and diverse community. Service-learning (a form of experiential learning) is increasingly becoming part of educational experiences in North America (Bringle & Hatcher, 2004; Chupp & Joseph, 2010), and is considered as a positive aspect of learning that encourages further comprehension of course content and enriches the students' sense of social responsibility (Allen, 2005). Consequently, it is "a democratizing and empowering approach to pedagogy, research, organizational learning, and community development" (Swords & Kiely, 2010, p. 148). In Martinsen, Baker, Dewey, Brown and Johnson's (2010) study, where they explored the diverse settings for language acquisition (study abroad, service-learning and language housing), they concluded that language learning complemented by service-learning in the target language had a greater impact on students as it had provided them with more opportunities to practice Spanish and to learn more about their cultures. In addition, the use of the target language provided them "with a non-linguistic purpose for communicating [...] in this case rendering service in the community" (ibid, p. 59). Fitzgerald (2009), who supervised the service-learning project via ESL tutoring at the University of Texas, recognized that diversity exists in his university and that there is a strong connection between the educational institution and the community. For an interdisciplinary group of undergraduates the inclusion of service-learning as a partial requirement to complete a course "provides a perfect world context for putting into practice lessons about language, race, immigrants and ideology" (ibid, p. 218).

Without a doubt, 21st century foreign language education should prepare students for a plurilingual life beyond the classrooms, and the community can play an important role in aiding the students' language acquisition. It "underscores the value of understanding how school-exogenous fields of social practice operate and what semiotic forms and actions are relevant there" (Thorne, 2011, p. 306). Consequently, in

view of the existing literatures and the positive outcomes of complementing second or foreign language acquisition with service-learning, this study intends to contribute further to the existing literatures from a Canadian perspective.

## **Methodology**

### ***Participants***

Prior to sending our participants to do their service-learning, we liaised with and asked permission from the "On Your Mark! Tutoring Program" at the Working Women Community Center to accept our students as tutors and volunteers. As well, we received an invitation to participate from a representative from the Toronto District School Board (TDSB) and Toronto Catholic District School Board (TCDSB), who organized one of the workshops for Hispanic parents during the Hispanic Canadian Heritage Month Family Celebration.

At the beginning of this case study, eight university students in their 20's, who were enrolled in advanced and intermediate Spanish courses, volunteered to participate. However, since participation is on voluntary basis and is not a requirement to pass the course, two of our volunteer students decided to withdraw at the beginning from the study due to the demands of their program course work, and one did not complete it due to health issues. Three students advanced and two intermediate Spanish students volunteered as tutors for elementary and secondary school with children under the supervision of "On Your Mark! Tutoring Program" at the Working Women Community Center. They worked at the Center two hours per week as tutors for one term (at least three months). One volunteer, from intermediate Spanish language class, attended a full-day workshop (a total of six hours) organized by TDSB and TCDSB during the celebration of the Hispanic Canadian Heritage Month Family Celebration. One participant, aside from tutoring, volunteered to accompany two high-school pupils during the "Take/Bring your Kids to Work". Both volunteer and pupils participated in activities organised by Ryerson

---

<sup>1</sup> It is an annual event in which Grade 9 pupils are welcomed by parents, friends, relatives and volunteers at workplaces across Canada. It aims to support pupils' career development by helping them interrelate school, the world of work, and their own futures.

University for its community; in addition, the volunteer answered pupils' queries about university life, and culminated this day by attending a class. This student also volunteered as interpreter during a workshop organized by the Working Women Community Center for Hispanic parents to assist them in navigating the Ontario school system.

### **Data Collection**

Assessment data in this study were gathered through the use of both qualitative and quantitative approaches.

- 1) Pre-test: language and cultural proficiency. This was written in Spanish to assess students' level of language proficiency based on the vocabulary and grammatical structures previously learned as well as the use of idiomatic expressions and other vocabulary or grammatical structures not previously learned. We also looked at their general knowledge about Hispanic cultures and communities in Canada.
- 2) During the volunteer/service-learning: Since the intermediate and advanced level students are not learning the same content in terms of vocabulary, cultural topics and grammatical structures, we have decided to ask the intermediate level students to write a diary, recounting the events that have transpired during their service-learning. For the advanced courses, we asked them to write a reflection paper as at this point they have more vocabulary and wider knowledge of grammatical structures. As well, they will gain more knowledge about Hispanic society such as immigration or democracy. Much of the field embraces the notion that reflection is the key process that holds the service and learning together (Ash, Clayton, & Atkinson, 2005; Eyler & Giles, 1999;

Eyler et al., 1996; Hatcher et al., 2004; Kiely, 2005, as cited in Swords & Kiely 2010, p. 151). In both activities, we equally analysed the use of vocabulary, grammatical structures and the idiomatic expressions learned. In addition, we analysed if they had learned any new ones (based on pre-test). As well, we looked for a new and reaffirmed socio-cultural knowledge (based on pre-test).

- 3) After a minimum of five hours of volunteer work, volunteers were asked to record a ten-minute conversation with a native speaker. In this activity, we again assessed vocabulary and grammatical structures as well as idiomatic expressions used in the conversation and most importantly, at how students negotiate meanings with native speakers: the phrases they use to clarify the meaning of a word or phrase and the ability to find and use synonyms in the target language. Finally, volunteers were asked to fill out the student exit survey (Purmensky, 2009) to assess the effectiveness of service-learning among foreign language students.

### **Data Analysis and Study Findings**

In this section, we are addressing each of the five research questions we have listed previously to present the data analysis and study findings.

1. Through repeated contacts with native Spanish speakers at the community center, do participants learn new language features, such as vocabulary and grammar, and are able to use them appropriately?

One of the most difficult features of Spanish orthography and pronunciation is where to place the orthographical accent or which syllable should be stressed when speaking. It is a common practice to tell students, especially at the introductory level, that it is better to memorize where the accents are written and pay attention to which syl-

lable is stressed when speaking. However, there is actually a rule on accentuation and pronunciation. One of the volunteers wrote about how he finally understood the reasons for orthographical accents and how native speakers pronounce the words. According to him, when in doubt, just say the word loudly. For example, if the word is “agu[a]da” the stress should be on the penultimate syllable. But, if the word does not end in a vowel, n or s, then there should be an orthographical accent on the penultimate syllable. Indeed, there is an orthographical rule, but in this case, he confused the ‘agudas’ which are stressed on the last syllable, with the ‘llanas’ which are stressed on the penultimate syllable. On the other hand, the other volunteer used new vocabulary she had learned during the workshop on her reflection paper: *educación prenatal, catédrica, psicoterapeuta*.

In general, at the end of their voluntary work, volunteer students have expressed themselves well orally and in writing. They have used, to a large extent, correctly the grammatical structures learned in class, when many still get confused with the uses of imperfect subjunctive: “Me dijeron que fuera a esta escuela cada viernes...” (*They told me to come to this school every Friday*), or the difference between the use of simple, imperfect and pluperfect past tenses: “Pensé que era una buena oportunidad para obtener información” (*I thought it was a good opportunity to obtain information*).

The following errors in writing were also noted which may be influenced by the similarities of words between English and Spanish, or English language sentence structures or, in some cases, French.

- a) “Idioma madre” is used instead of “lengua materna” to refer to mother language: “Nací en Canadá y mi idioma madre es el inglés.” (*Nací en Canadá y mi lengua materna es el inglés.*<sup>2</sup>) (I was born in Canada and my mother tongue is English.)
- b) Reading and writing “leyendo y escribiendo” are used instead of using the noun equivalents of these in

Spanish, and “sujetos” for subjects or courses: “Les he ayudado a los niños con sujetos como lenguaje (leyendo y escribiendo).” (*Les he ayudado a los niños en asignaturas como Lenguas [lectura y escritura].*) (I have helped the children with their subjects like language (reading and writing).)

- c) The Spanish verb “regalar”, although it means to give in English, is not properly used in this context: “Me regaló una buena referencia.” (*Me dio una buena referencia*) (He gave me a good reference).
- d) The relative pronoun “que” should have been used instead of “cuando” (when) to refer to the day the participant started his service-learning, and “trabajar” instead of “trabajando”: “Desde el primer día cuando fui a la escuela, me ha gustado trabajando con los niños.” (*Desde el primer día que fui a la escuela, me gustó trabajar con los niños.*) (Since the first day when I went to school, I have liked working with children.)
- e) The preposition “en” should have been used instead of “al” to refer to physical location, in this case, office: “Les tomé los juguetes mientras los niños no estaban al escritorio.” (*Les tomé los juguetes mientras los niños no estaban en el escritorio.*) (J’ai pris les jouets pendant que les enfants n’étaient pas au bureau.) (I took the toys while the children were not in the office.)
- f) The verb “celebre” ends just like in French, and ingeniously Hispanized an English word “tournament” to “tornamenta” to write about the sporting event “FIFA World Cup”: “La cultura hispánica se celebre en el mundo del fútbol. “FIFA World

---

<sup>2</sup> Sentences in brackets and italics are authors’ correction.

Cup” tiene muchos países hispánicos que participan en la tornameña.” (*La cultura hispánica está muy bien representada en el mundo del fútbol. Hay muchos países hispanos participando en la Copa Mundial de la FIFA*). (Hispanic culture is celebrated in the world of football. FIFA World Cup has many Hispanic countries that are participating in the tournament.)

- g) The present tense of the verb “vivir” should have been used instead of the present perfect continuous tense, and “adaptando” in lieu of “ajustando”: He estado viviendo en Canadá desde hace ocho años y todavía estoy ajustando mi vida. (*Hace ocho años que vivo en Canadá, pero todavía me estoy adaptando a la vida de este país.*) (I have been living in Canada since eight years ago and still I am adjusting to my life.)

In these examples, it is apparent that the participants’ languages influence how they construct their sentences. For them, despite the grammatical rules learned, these phrases are more meaningful for them since in their L1 or L2 (English or French) these are accepted structures, and when speakers make linguistic decisions, conscious or unconscious, those decisions are, largely, socially and culturally determined (Garvida, 2011).

2. Do they have better understanding of the language they are learning, its similarities and differences with English or other acquired/learned languages?

As mentioned above, one student has finally learned the reason behind the orthographical accent and that in Spanish, words are pronounced according to rules of Spanish phonetics. In addition, students were, most of the time, confident that some words or phrases can be translated literally from English to Spanish, such as “edu-

cación prenatal” (prenatal education), “psicoterapeuta” (psychotherapist), or “para la gente que querían agarrar refrescos y café” (for people who wanted to grab some pop and coffee). Native Spanish speakers also helped by putting an emphasis on how to say correctly a phrase or a term, and were duly noted by the students. The following is an example of this:

Student (S): Tengo entendido que eres, ah, un agente de casas, de [...]³  
 Native Spanish Speaker (NSS): Sí, de profesión, eh, mi carrera, eh, soy vendedor de casas, ah, real estate agent, en Toronto, ya por diez años, eh, lo que mi carrera es [...] es que le ayudo a la gente a comprar y a vender casas o negocios, o a alquilar casas o negocios.  
 S: ¿Qué necesitas para tu trabajo?  
 NSS: Um, para *realizar* mi trabajo, negocios de *bienes y raíces*...

In these examples, the students did not hesitate to use related words or structures to express what they meant. As well, if not quite sure of the correct phrase, they strategically used related phrases to convey their meaning which were duly noted by the NSS.

3. Do participants have more confidence in expressing themselves orally or in written when communicating with native Spanish speakers?

There is a conscious effort on the part of the volunteers to correct themselves while speaking. For example, when asked about job opportunities of a student’s field of studies, especially what awaits him when he graduates, his response was as follows:

Muchos dicen que trabajando en un restaurante es buena manera para empezar, pero he trabajado allí y también me he ofrecido de voluntario a muchos eventos en mi universidad y ningún hotel me han...

3 [...] The number of seconds in a pause during conversation.

ha contratado. Espero que después de graduarse... graduármese... graduarme sea más fácil encontrar un trabajo en un hotel. (*Many say that working in a restaurant is a way to start, but I have worked there and as well I have offered myself as volunteer in many events in my university and not a single hotel have... has employed me. I hope after "graduate" [reflexive verb in infinitive, to graduate], "graduármese" [reflexive verb in infinitive, to graduate, with compliment pronoun, me], "graduarme" [reflexive verb in infinitive, to graduate, with the correct form of reflexive pronoun] it will easier to find a job in a hotel.*)

In the same way, when a participant was unsure of the words, she repeated the word or syllable, or has received some help from the native Spanish speaker.

S: Primero estudié Social Work, pero no me gusta.

NSS: ¿No te gustó? ¿Por qué no te gustó?

S: Quiero estudiar, like, para lawyer.

NSS: Umm, quieres estudiar para una carrera en la área legal.

S: Sí, y necesito estudiar [...] more

One volunteer also affirmed that he felt more comfortable speaking with native speakers, and that his fluency has improved. When the parents asked him about their children's progress, they did not need to speak slowly to him.

Cuando los padres llegan para recoger a sus niños, hablo español con ellos también, y me di cuenta que puedo hablar y entender muy bien (antes para entenderlo, la persona necesita hablar un poco lento. Como han hablado los tutores y padres, pero puedo hablarlo muy bien.) (*When parent arrive to collect their*

*children, I speak Spanish with them, too, and I realize I can speak and understand very well (before to understand it, the person needs to speak a bit slower. Just as have spoken the tutors and parents, but I can speak it very well.)*

On the other hand, the other student, who identified herself as second generation Hispanic in Canada, but never learned formally the language of her parents, wrote that at the beginning she felt really nervous because she did not know what to expect: "Antes de ir me al evento, me sentía un poco nerviosa porque no sabía que exactamente esperar." She repeated or corrected herself several times during her conversation with the Spanish native speaker; she was consciously trying to remember the correct grammatical structures and the correct vocabulary. But after a while, she began to relax more and spoke with more confidence, especially when giving her opinion about the importance of learning a foreign or second language.

Sí, yo también creo que es importante que los niños ahora en día, de que si tienen el privilegio de tener a padres que hablen otras idiomas, es bueno que los padres enseñen a sus hijos a aprender los idiomas porque ayudan para tener conversaciones con sus familiares, y piensan ir a viajar de vuelta a ver los familiares que viven allá, por ejemplo, en Portugal, o El Salvador, como Isabela; creo que es bueno para ellos... (*Yes, I also believe that it important that children today, that if they have the privilege of having parents who speak other languages, it is good that the parents teach their children to learn these languages because these will help them to have conversations with their relatives, and if they plan to go back and see their relatives who live there, for example, in Portugal, or El Salvador, like Isabela, I think that it will be good for them..*)

From the examples cited, students definitely felt more confident and comfortable after having been immersed in a context where they could hear Spanish spoken around them. They were conscious of the grammatical rules and corrected themselves, just like in the first example, or seemed satisfied that their interlocutor understood them.

4. How do they negotiate meanings? What strategies do they use to understand native Spanish speakers? Do they resort to translation to English, or do they find words or phrases in the target language that may be synonymous to what is said?

The students used terms in English when they did not know the Spanish equivalent such as “placement”, “social work”, or translated literally an English term to Spanish, although not always correct, it did not make the phrase incomprehensible: real estate agent - “agente de casas” (agente de bienes raíces). The student was perfectly understood by the native speaker who continued to explain what type of houses or buildings he sells. Or when she suddenly realized that the word she used did not have the same meaning in Spanish, she immediately corrected herself, clarifying what she meant: “¿Y usastes una agencia de viajes para *buscar tu boleto, comprarlo?*” (*And did you use a travel agency to book your ticket, to buy it?*)

In these cases, the student successfully used the target language to communicate because the phrase used was in context and was related to what he actually does in real life: sells houses, or what one normally does when buying a ticket. It should be stressed that in the acquisition of any foreign language, it is vital that there is a constant negotiation of meanings through social interaction (Dufon, 2008; Garvida, 2011).

In addition, if participants did not know the word or phrase in Spanish, they asked the native speakers: “¿Cómo se dice?” (*How does one say?*) or “¿Puedes repetir, por favor?” (*Can you repeat, please?*). The following are examples of this:

- a) NSS: ¿Dónde has ido de secundaria?  
S: ¿Puedes repetir, por favor?  
NSS: ¿Cuál escuela has ido de secundaria? Like high school.

- b) S: ¿Cómo se dice *violence against women*?  
NSS: Ah, violencia contra las mujeres.

One can notice as well some 2 – 3 second pauses [...], nervous laughs before saying something. The use of fillers such as *ah, um* or *okay* to give them time to think before answering the questions asked by the native speaker as well as “sí” to affirm that they had understood what the native speaker had just said before continuing with their conversations.

5. Do they have better understanding of Hispanics and their cultures?

Before the students began volunteering, they already had a general knowledge of Hispanics and their cultures. According to them, the most common reasons as to why they immigrated to Canada was due to politics and civil wars in their country of origin and to have a better future. The majority of them come from Latin America, have settled in the three major cities in Canada: Toronto, Vancouver and Montreal, and are marginalized. In their language and cultural proficiency pretest, they wrote:

- a) La mayoría de los hispano-canadienses son inmigrantes de España, El Salvador, Columbia, México, Chile, Guatemala y Cuba. Las razones para emigrar incluyen en busca de nuevos horizontes, políticas o guerras civiles en sus países, especialmente los cubanos escapando de la revolución de Fidel Castro... La mayoría de los hispano-canadienses viven en Toronto, Montreal y Vancouver. (*The majority of Hispanic-Canadians are immigrants from Spain, El Salvador, Columbia, Mexico, Chile, Guatemala and Cuba. Their reasons for emigrating include looking for better quality of life, politics or civil wars in their countries, especially Cubans escaping from Fidel Castro's revolution...*)

*The majority of Hispanic-Canadians live in Toronto, Montreal and Vancouver.)*

- b) Vinieron a Canadá en busca de mejores oportunidades para ellos, persiguiendo el sueño norte americano, como lo hacen muchos hispanos. Varios hispanos buscan lugares donde ya hay una comunidad hispana establecida como Toronto, Vancouver, y Montreal. (*They came to Canada looking for better opportunities for themselves, like what many Hispanic do. Some Hispanics look for places where there is already an established Hispanic community like Toronto, Vancouver and Montreal.*)
- c) Muchos de los hispanos que viven en Canadá son de la clase obrera... Los hispanos también son parte del grupo marginalizado porque son inmigrantes y no tienen la misma oportunidad en Canadá como el grupo dominante que habla inglés. (*Many Hispanics that live in Canada are from the working class... The Hispanics are also part of the marginalized group because they are immigrants and they do not have the same opportunity as the dominant English-speaking group.*)

In addition, a student commented in English that most of the people they had met were employed in low paying jobs in construction and service industry: "Of what I do remember, these men were like most others that I met working in trade." He also noted the culture-specific activities they engaged in during their recreational time: "They enjoyed talking about women, drinking and their past experiences... Music was a large part of their gatherings. They would often sing old folk-tunes or popular Latin songs out loud to each other. Tequila was a favorite shot to have at a party and of course lots of beer." On the other hand, another noted that most of the Hispanic immigrants benefit from the social ser-

vices offered to them such as sexual education, legal clinics, settlement programs and English languages courses. These observations are the most common perception of Hispanics or Latinos: unskilled workers, casanovas, party animals and frequent recipients of social assistance (see Chang & Kleiner, 2003; Faber, Oguinn & Meyer, 1987; Jimeno-Ingrum, Berdahl & Lucero-Wagoner, 2009).

Conversely, after being personally exposed and immersed in the community, our participants wrote in their reflection papers and diaries that they had developed a more favourable attitude toward the Hispanics after spending at least a term volunteering at the Center (see Graham & Brown, 1996). With regards to their interactions with the pupils, they were able to use different strategies to make their pupils finish their tasks in time. One participant liked to chat with her pupils asking them about school, what they liked about it, etc. before doing any review or practice exercise. And as a reward for finishing the tasks, they played some games or read some stories. Another student volunteer realized that children are the same, wherever they come from, and that one has to be quite perceptive and judicious when it comes to the completion of a task at hand. In this case, he needed to review and complete the exercises the child was having trouble with. The following is the extract from one participant's reflection paper:

Un día, uno de los niños no quería leer o hacer matemáticas, solo jugarse con sus juguetes de dinosaurios. Me acordé de cuando yo era niño y no quería trabajar a las temas, solo quería jugarme con mis autobuses. Mis padres se enojaban y me tomaban todos los juguetes. Pero yo, a la escuela, hice algo gracioso porque no me sentía bien cuando era niño y mis padres me tomaban los juguetes. Les tomé los juguetes mientras los niños no estaban al escritorio, y cuando ellos me preguntaban si había visto sus juguetes, les decía que se están escondiendo y no venderían hasta que no terminaran sus temas.

Cuando ellos tomaban un descanso, salí de la clase y volví enseguida con sus juguetes. Ellos me preguntaban dónde estaban, yo les dije que no sabía, pero me ido al baño y estaban fuera de la clase. ¡Sorpresa! Ahora tengo experiencia como ser graciosos con los niños cuando ellos no quieren hacer que les digo, en vez de hacer que mis padres hacían cuando era niño. *(One day, one of the children did not want to read nor do math. He only wanted to play with his dinosaur toys. I remembered when I was a child and did not want to work on my lessons. I only wanted to play with my buses. My parents used to get upset and took away all my toys. But at school, I did something funny because I did not feel good when I was a child when my parents took away my toys. I took the toys when the children were not in the room, and when they asked me if I had seen their toys, I told them that they were hiding and would not return until they finished their lessons. When they were taking a break, I left the room and returned soon with their toys. They asked where they were, and I told them that the toys were outside the room. Surprise! Now I have experience on how to be funny with children when they do not want to do what I tell them to do, instead of doing what my parents used to do when I was a child.)*

As a result of their interactions with the pupils' parents, participants expressed their admiration for the parents, their patience and their desire for their children to succeed in school. In their reflection papers, some participants wrote the following:

- a) Fue una gran experiencia para mí para llegar a conocer a algunos pa-

dres... Me conmovió por ellos, ya que es difícil para ellos inmigrar aquí, y la mayoría de ellos están trabajando con salarios muy bajos. Ellos quieren que sus hijos tengan éxito, que quieren dar a sus hijos más oportunidades para explorar el mundo. *(It was a great experience for me to get to know some parents. I was moved by them since it is difficult for them to migrate here, and the majority are working with very low salaries. They want their children to be successful and they want to give their children more opportunities to explore the world.)*

- b) Los estudiantes son muy inteligentes y solamente necesitan alguien para sentar con ellos y enfocar en los estudios. En mis encuentros con los niños, mi meta es siempre facilitar el aprendizaje pero en muchas ocasiones aprendí de los niños. Cuando terminábamos nuestro sesiones, los niños y las madres eran muy agradecidos por mi ayuda y mi apoyo. *(The pupils are very intelligent and only need somebody to sit with them and focus on their studies. In my sessions with the pupils, my aim is always to facilitate learning but in many occasions I learned from them. When we finished our sessions the pupils and the mothers were grateful for my help and my support.)*

The participants' change in opinion -from most common perception to the realization that albeit the difference in the language one speaks, there is more that unite us- is not surprising. They have spent more time immersed and engaged with the community observing, sharing and in the end, they have a better understanding of their concerns and aspirations.

## Discussion

This project has been successful despite the withdrawal of some of our volunteers, as the collected data was enough to support the hypotheses. Through repeated contacts with native Spanish speakers at the community center, participants learned new language features, have better understanding of the language, have gained more confidence in expressing themselves, used diverse strategies to negotiate meanings while conversing with native speakers, and most importantly, have a better understanding of Hispanics and their cultures.

In regards to cultural proficiency at the beginning of this study, students had a general knowledge about Hispanic cultures and communities in Canada: their reasons for migrating to Canada, where they come from and in which major cities in Canada they have settled in. Some mentioned the common perceptions of a Hispanic stereotype: unskilled/trade workers, casanovas, party animals and frequent recipients of social assistance. One, however, who is a second generation Hispanic immigrant and has seen how his parents struggled to adapt and fit in the Canadian society, has a different opinion. He wrote:

Los hispanos son luchadores y trabajadores en este país... si no fuera por el sueño norte americano que mi familia y muchos latinos han perseguido, yo no tendría las oportunidades que tengo hoy en día como la oportunidad de buena educación y la oportunidad de tener un buen trabajo. (Hispanics are fighters and hard-workers in this country... if it were not for the North American dream, which my family and many Latinos have pursued, I would not have the opportunity today to have a good education and the opportunity to obtain a good job.)

At the end of this study, there has been a better understanding of Hispanic cultures: their perspectives, daily life and struggles.

Regarding the language proficiency, while everyone still made some grammatical and syntactical errors, everyone consciously corrected themselves and used some fillers such as *um*, *ah* or *ok* to gain time, or paused a few seconds to reflect on what they wanted to say. The mistakes made by students were commonly in the agreement of article – adjectives – noun, some prepositions and proper verbal modes and tenses, which are indeed difficult to acquire in general for the majority of foreign language students of Spanish (Garvida & Huarte, 2012). In the end, everyone felt more confident when they spoke and eventually understood that making mistakes is part of their learning process, and as Swain and Lapkin (1995) aptly noted: “Learners will not progress beyond a given stage of competence unless pushed to exploit all their resources. In speaking or writing, learners stretch their interlanguage to meet communicative goals” (pp.126-127). All agreed that their service-learning experience complemented the learning objectives for the courses they were enrolled in, and that the service-learning component of the course has helped them put into practice their knowledge of Spanish, especially when they had to explain a difficult concept to the pupils. As one participant wrote: “Tutoring is majorly in English, only if the child doesn’t understand, Spanish will be applied in the tutoring.”

As to their opinion on their service-learning experience, the participants were asked to answer some questions as part of the student exit survey. Everyone agreed that it had been a positive experience, ranging from the opportunity to practice Spanish to learning new aspects of the language, to better understanding of Hispanic culture as well as new life experiences. When asked if they believed that service-learning was a valuable experience and why, participants remarked that they have “enhance[d] knowledge in the real life, have more engagements in the community” and a sense of fulfilment as they “give back to the community”. In addition, participants filled out an exit survey, based on a Likert scale, to evaluate their experience and express what they think about service-learning as part of their program. Below Table 1 shows the results of the exit survey.

**Table 1. Student Exit Survey**

(Likert scale: 1 – strongly disagree, 2 – disagree, 3 – somewhat disagree, 4 – neither agree nor disagree, 5 – somewhat agree, 6 – agree, 7 – strongly agree)

	Number of respondents: 5	Mean Average
1. The service-learning component of the course helped me put into practice my knowledge of Spanish language in teaching students whose mother tongue is Spanish.		5.4
2. Participation in service-learning helped me better understand the material from my lectures and readings.		5.8
3. I feel I would learn more if more time were spent in the class than in the community.		2.8
4. Service-learning should be voluntary activity rather than a course requirement.		4.6
5. I may continue involvement specifically with my service-learning site.		6.6
6. Doing service in the community helped me define my personal strengths and weaknesses.		6.6
7. This service-learning project will help the school or community.		6.6
8. I have made a difference in other students' learning.		6
9. I had a clear understanding of the service-learning project at the beginning of the course.		5.4
10. Service-learning should be implemented into more classes at the university.		6.4
11. This service experience will make me more marketable in my profession.		6.6
12. My interactions with students, whose mother tongue is Spanish, are positive.		6.2
13. This experience really complemented the learning objectives for the course.		5.8
14. Participation in service-learning required more of my time as a student.		5.6
15. It was worth the effort to participate in the service-learning.		6.8

According to their exit survey, including service-learning as part of the foreign language curriculum positively helped students to put into practice, both orally and in writing, what they have learned in class (5.4), and it complemented the learning objectives for the course (5.8). They were able to relate the topics (specific thematic vocabulary and grammar) learned in class to realities of the Hispanic community in Toronto, such as immigration and settlement, work and employment, and family and their values (5.8). In their conversations with native Spanish speakers they talked (in Spanish) about their travels to different Spanish-speaking countries, including the United States, and discussed what interested them the most: where to get the best travel deals, what their plans after graduation are, and what their main concerns in regards to labor market are, especially for those with limited work experience. All volunteers agreed that it was worth the

effort to participate in service-learning (6.8). They also expressed that their interactions with students, whose mother tongue is Spanish, were positive encouraging them to continue involvement with their service-learning site (6.6), and that this experience made them aware of how much they had learned from real life situations (not textbook based) to fully appreciate it. One of the participants affirmed this in his reflection paper: “Me sentí muy bien, asistiendo a los eventos y la tutoría del niño. Es una gran manera para mí para descubrir una nueva parte de mí” (*I felt very good, attending the events and tutoring the pupil. It is a great way to something new about myself*). For them, participating in this study was a truly gratifying experience because it made them aware of the diversity in their community, especially with two of the participants who found out they attended the same secondary schools at around the same time and happily reminisced their high school years.

In general, students think that it is beneficial to include service-learning in second/foreign language curriculum to ameliorate their communicative skills as well as to familiarize themselves with the challenges Hispanics face within the Canadian society. Moreover, they agreed that doing community work has helped them define their personal strengths and weaknesses (6.6). They also agreed that their service experience will make them more marketable in their profession, namely, Criminal Justice, Social Work and Hospitality, and Tourism Management (6.6). Volunteering in a community center and becoming involved in the activities organized by different Hispanic organizations provide an opportunity for the students to network with professionals that are related to their program of study. They are confident that a knowledge of the Spanish language and Hispanic cultures, and being able to communicate with confidence in this language will give them an advantage when applying for a job after obtaining their undergraduate degree. Conway, Amel and Gerwein (2009) also observed such outcome in their study on service learning's effects on academic, personal, social, and citizenship outcomes: "Personal outcomes deal primarily with participants' thoughts and feelings about themselves or their motives or values, and their well-being. Examples include self-esteem, self-efficacy, and career development" (p. 234).

Lastly, in the exit survey, participants did not agree that they would learn more if more time were spent in the class (2.8). They all agreed, however, that service-learning should be implemented into more classes at the university (6.4), and that this will help the school or community (6.6).

## Conclusion

The starting point for this project is to know to what extent service-learning in a community center that provides services to the Hispanic community in Toronto can provide an immersion context for students of Spanish as foreign/second language. By creating a partnership between our

Spanish language program, our students and the community center, we have provided our volunteer students not only a venue where they could practice the language they are learning but also made them aware of the diversity that exists in our community that unites Canadians. Participants, upon completion of their service-learning, affirmed that service-learning enhanced their learning beyond the classroom. They were able to connect with native speakers of the language they were learning who shared with them their histories, experiences and aspirations.

Based on their reflection papers, conversations with native Spanish speakers and the exit-survey, the participants' service-learning experience has proven that foreign language students do not necessarily have to attend a study abroad program. Their involvement in the community provided them an opportunity to use Spanish in real-life situation in the community they are well familiar with. Indeed, this case study has shown that connecting language learning to the community through service-learning is beneficial for all stakeholders: our language students were able to develop competencies or proficiencies in Spanish as foreign language and the members of the Hispanic community were able to participate more actively both in their first and second languages. In the end, everyone has achieved a sense of belongingness (Wenger, 2000). Everyone was actively engaged, shared and envisaged each other's visions as well as understood each other's aspirations

In conclusion, the outcome of this case study has been positive. Ideally, service-learning should become an integral part of foreign language programs. With this knowledge, we plan to continue to liaise with the community centers that provide services mainly to Hispanics and, send our students to do their service-learning in these centers to encourage and enrich student learning outside the classroom. In addition, we would like to establish a multiyear commitment from our students and carry out a longitudinal study to have a clearer picture of the benefits of service-learning. ■

## References

- Allen, B. (2005). Service learning: a guide to selected resources. *Collection Building*, 24, 4, 127-132. Retrieved June 2013 from <http://dx.doi.org/10.1108/01604950510629291>
- Ash, S., Clayton, P., & Atkinson, M. (2005). Integrating reflection and assessment to capture and improve student learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 11(2), 49-60. Retrieved June 2013 from <http://go.galegroup.com.ezproxy.lib.ryerson.ca/ps/i.do>
- Bringle, R. & Hatcher, J. (2004). International service learning. In R. Bringle, J. Hatcher & S. Jones (Eds.), *International service learning: conceptual framework and research*, (3-28). VA City: Stylus Publishing.
- Byrnes, H. (2011). Perspectives. *Modern Languages Journal*, 95: ii, 291-307. Retrieved June 2013 from <http://journals2.scholarsportal.info.ezproxy.lib.ryerson.ca/pdf/>
- Chang, S. & Kleiner, B. (2003). Common racial stereotypes. *Equal Opportunities International*, 22, 3, p. 1-9. Retrieved May 2014 from: <http://dx.doi.org/10.1108/02610150310787388>
- Chupp, M. & Joseph, M. (2010). Getting the most out of service learning: Maximizing student, university and community impact. *Journal of Community Practice*, 18, 190-212. Retrieved June 2013 from <http://www.tandfonline.com.ezproxy.lib.ryerson.ca/doi/abs/10.1080/10705422.2010.487045>
- Conway, J., Amel, E, & Gerwien, D. (2009). Teaching and learning in the social context: A meta-analysis of service learning's effects on academic, personal, social, and citizenship outcomes. *Teaching of Psychology*, 36, 233-245. Retrieved June 2013 from [http://journals2.scholarsportal.info.ezproxy.lib.ryerson.ca/details/00986283/v36i0004/233\\_talitsapsaco.xml](http://journals2.scholarsportal.info.ezproxy.lib.ryerson.ca/details/00986283/v36i0004/233_talitsapsaco.xml)
- Dufon, M. (2008). Language socialization theory and the acquisition of pragmatics in the foreign language classroom. In Alcon-Soler & Martinez-Flor, A. (Eds.) *Investigating Pragmatics in Foreign Language Learning, Teaching and Testing* (pp. 25-44). Toronto: Multilinguals Matters.
- Eyler, J. & Giles, D. (1999). *Where's the Learning in Service-learning?* San Francisco: Jossey-Bass.
- Eyler, J., Giles, D. & Schmeide, A. (1996). *A Practitioner's Guide to Reflection in Service Learning: Students' Voices and Reflections*. Nashville, TN: Vanderbilt University.
- Experiential Learning. (n.d.) Learning and Teaching Office. Ryerson University. [http://www.ryerson.ca/experiential/sl\\_network/mission/index.html](http://www.ryerson.ca/experiential/sl_network/mission/index.html)
- Faber, R., Oguinn, T. & Meyer, T. (1987). Televised portrayals of Hispanics: A Comparison of Ethnic Perceptions. *International Journal of Intercultural Relations*, 1, 155-169. Retrieved June 2014 from [http://journals2.scholarsportal.info.ezproxy.lib.ryerson.ca/details/01471767/v11i0002/155\\_tph.xml](http://journals2.scholarsportal.info.ezproxy.lib.ryerson.ca/details/01471767/v11i0002/155_tph.xml)
- Fitzgerald, C. (2009). Language and community: using service learning to reconfigure the multicultural classroom. *Language and Education*, 23, 3, 217-231. Retrieved June 2013 from <http://www.tandfonline.com.ezproxy.lib.ryerson.ca/doi/abs/10.1080/09500780802510159>
- Fraga-Cañadas, C. (2011). Building communities of practice for foreign language teachers. *Modern Languages Journal*, 95, ii, 296-300. Retrieved June 2013 from [http://journals2.scholarsportal.info.ezproxy.lib.ryerson.ca/details/00267902/v95i0002/296\\_bcopfflt.xml](http://journals2.scholarsportal.info.ezproxy.lib.ryerson.ca/details/00267902/v95i0002/296_bcopfflt.xml)
- Garvida, M. (2011). Role of context in grammatical ambiguities and semantic anomalies in second/foreign language classroom. Paper presented at the *Tri-Campus Symposium on Innovations and Challenges of Second Language Pedagogy*, Mississauga, Ontario: University of Toronto.

- \_\_\_\_ & Huarte, B. (2012). La explicación de la gramática en los niveles inicial e intermedio en los libros de textos bilingües de enseñanza de español como lengua extranjera. In Estela Bartol y Lucia Chamanadjian (Eds.). *Tinkuy: Boletín de Investigación y Debate. Actas del Coloquio Internacional Sobre la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera en Quebec IV (Cedeleg 4)*, número especial, 19, 62-72.
- Graham, C. & Brown, C. (1996). The effects of acculturation on second language proficiency in a community with a two-way bilingual program. *The Bilingual Research Journal*, 20, 2, 235-260. Retrieved June 2013 from <http://search.proquest.com.ezproxy.lib.ryerson.ca/docview/225567133?pq-origsite=summon>
- Hatcher, J., Bringle, R. & Muthiah, R. (2004). Designing effective reflection: What matters to service-learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 11(1), 38-46. Retrieved June 2013 from <http://ryerson.summon.serialssolutions.com/advanced#!/search?ho=t&q=Designing%20effective%20reflection:%20What%20matters%20to%20service-learning&l=en>
- Jimeno-Ingrum, D., Berdahl, J. & Lucero-Wagoner, B. (2009). Stereotypes of Latinos and Whites: Do they guide evaluations in diverse work groups?. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 15, 2, 158 -164. <http://search.proquest.com/docview/216509595?pq-origsite=summon>
- Kiely, R. (2005). A transformative learning model for service-learning: A longitudinal case study. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 12(1), 5-22. Retrieved June 2013 from <http://go.galegroup.com.ezproxy.lib.ryerson.ca/ps/i.do>
- Martinsen, R., Baker, W., Dewey, D., J. Brown & Johnson, C. (2010). Exploring diverse settings for language acquisition and use: Comparing study abroad, service learning abroad and foreign language housing. *Applied Language Learning*, 20, 1 and 2, 45-69.
- Purmensky, K. (2009). *Service-Learning for Diverse Communities: Critical Pedagogy and Mentoring English Language Learners*. Charlotte, NC: Information Age Publishing. Retrieved June 2013 from <http://site.ebrary.com/lib/oculryerson/Doc?id=10441167&ppg=176>.
- Swain, M. & Lapkin, S. (1995). Problems in output and the cognitive processes they generate: a step towards second language learning. *Applied Linguistics*, 16, 372-391.
- Swords, A. & Kiely, R. (2010). Beyond pedagogy. *Journal of Community Practice*, 18, 148-170.
- The Learning Partnership. <http://www.thelearningpartnership.ca/what-we-do/student-programs/take-our-kids-to-work>
- Thorne, S. (2011). Community formation and the world as its own model. *Modern Languages Journal*, 95, ii, 304-307. Retrieved June 2013 from [http://journals1.scholarsportal.info.ezproxy.lib.ryerson.ca/details/00267902/v95i0002/304\\_cfatwaiom.xml](http://journals1.scholarsportal.info.ezproxy.lib.ryerson.ca/details/00267902/v95i0002/304_cfatwaiom.xml)
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- \_\_\_\_. (2000). Community of Practice and Social Learning Systems. *Organization*, 7, 2, pp. 225-246. Retrieved July 2013 from [http://journals2.scholarsportal.info.ezproxy.lib.ryerson.ca/pdf/13505084/v07i0002/225\\_copasls.xml](http://journals2.scholarsportal.info.ezproxy.lib.ryerson.ca/pdf/13505084/v07i0002/225_copasls.xml)
- \_\_\_\_, McDermott, R. & Snyder, W. (2002). *Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge*. Boston: Harvard Business School Press.

# Literacidad en Comunidades Rurales: un Enfoque Crítico-Social desde la Lingüística Sistémica Funcional (LSF)

Leonor Juárez García Facultad de Lenguas, BUAP leonorjuarezgarcia@gmail.com

## Resumen

El dominio de la lengua escrita involucra la apropiación de la cultura, conocimientos y prácticas sociales de las comunidades en que vivimos. La lengua escrita es una herramienta esencial en los contextos de educación formal-institucional. Entonces, ¿a qué se deben los grandes índices de analfabetismo en diversas comunidades de nuestro país? Quizás, para entender éste fenómeno debamos ver la educación formal-institucional desde una perspectiva más crítica y desde el punto de vista de algunos de los actores principales. El presente estudio explora el discurso de diez educadoras de pre-escolar sobre literacidad. Las participantes laboran en comunidades rurales del sur de Puebla, México, donde aún existen altos índices de analfabetismo. Se examina su discurso con un enfoque crítico-social desde la perspectiva de la Lingüística Sistémica Funcional (LSF). Los hallazgos sugieren que los recursos discursivos de las participantes reflejan posturas ideológicas y socio-culturales (posicionamientos discursivos) que podrían impactar sus elecciones pedagógico-metodológicas en estas comunidades. **Palabras clave:** literacidad, identidad, discurso, socio-cultura, LSF.

## Abstract

*Literacy practices are a key feature in formal-educational contexts. They enfold general knowledge, social understanding and cultural issues, at first, especially of the communities we live, experience and grow in. Except, what are the reasons high levels of illiteracy continue to be present in many communities in Mexico? To better understand this phenomenon we might have to see formal-institutional education from a critical-social view, and from the main actors' point of view. This study explores the discourse of ten kindergarten educators from rural communities in the south of Puebla, México, where high levels of illiteracy are still found. Their discourse is examined from a critical-social approach and with a Systemic Functional Linguistics (SFL) perspective. The system of Transitivity and Cohesion (Halliday, 1994) are especially focused on. Findings suggest that participants' discursive resources reflect experiential and discursive stands toward literacy that might have an impact on their pedagogical and methodological choices in these communities.*

**Key words:** literacy, identity, discourse, socio-culture, SFL.

## Introducción

“Las sociedades humanas crean arreglos particulares y grupos para funcionar, y dentro de estas características estructurales se generan algunas disfunciones también, tales como: el sufrimiento, la discriminación, la inequidad, y la falta de autoestima” (Fairclough, Graham, Lemke & Wodak, 2004. p.1). Si se sigue esta lógica de análisis propuesta por los autores, el analfabetismo podría ser considerado una de estas disfunciones. Los sistemas educativos no solamente funcionan para la construcción de conocimientos, sino también para instituir y regir las relaciones entre los actores de la educación (tanto alumnos como maestros, padres de familia, administraciones, etc.), y establecer posiciones de orden social y relaciones

de poder en una cultura. De hecho, “la autoridad y el poder se manifiestan y perpetúan por medio del uso del lenguaje, la forma cómo se utiliza y los propósitos para los que se usa” (Auerbach, 1994. p.10) Asimismo, el lenguaje es la herramienta fundamental en la educación. En coincidencia con Hayes & Flannery (2000), podríamos decir que las prácticas de educación formal y de adquisición de la lengua escrita están supeditadas e intrínsecamente relacionadas con temas de racismo, clasismo y sexismo.

En este sentido, los índices de analfabetismo en México son muy diferentes en las comunidades urbanas y en las comunidades rurales, siendo estas últimas las más afectadas por

problemas de acceso a la educación, recursos alimenticios, recursos humanos (profesores y profesionalización), así como a tecnologías. De acuerdo con Tannen (1996) “las consecuencias de las diferencias funcionan para la desventaja de grupos que son estigmatizados en nuestra sociedad, y para la ventaja de aquellos que tienen el poder de imponer sus interpretaciones” (ibid. p. 8). Esta autora propone que el dominio no debe ser el punto de partida para el análisis de estas inequidades sino las diferencias culturales. En sus palabras: “la estructura de las diferencias culturales proveen un modelo para explicar cómo se crea el dominio” (ibid. p. 10).

Debido a que la lectura es un proceso cognitivo y social, a partir del cual se configura la identidad personal, social y cultural que permitirá la participación de los individuos como agentes de cambio en la sociedad, se presenta como imperativo indagar las representaciones, creencias o supuestos que sostienen los maestros de educación básica sobre este tema. Especialmente, en cuanto al proceso de literacidad, las categorías de la LSF (Halliday, 1994) se presentan como las más apropiadas como herramienta analítica en esta investigación. Se examina el discurso de diez docentes de preescolar en comunidades rurales con un enfoque crítico-social (Fairclough, Graham, Lemke & Wodak, 2004) desde una perspectiva Sistémica Funcional.

Para Halliday (1994) la LSF y su naturaleza teórica-práctica tiene aplicaciones que van desde “entender la naturaleza y funciones del lenguaje...hasta entender los aspectos del papel que juega el lenguaje en la comunidad y en lo individual: socialización, ideología... situación y cultura, lectoescritura y el lenguaje en la escuela...” (ibid. p. XXIX). En otras palabras, además de que la LSF constituye una base fundamental para cualquier aproximación al análisis del lenguaje, el marco SF proporciona un instrumento crucial en el análisis discursivo.

Esta investigación utiliza una metodología cuanti-cualitativa. Cuantitativa porque la ocurrencia y frecuencia de los procesos en el discurso de los maestros será medido (0-9), así como también la frecuencia de recursos de cohesión. La investigación se centra particularmente en los recursos lingüísticos utilizados en el or-

den social; como sistema de significados (Halliday, 1994) y en las relaciones entre el lenguaje y la estructura social (o contexto). Se categorizan fundamentalmente los recursos léxicos de Transitividad (Halliday & Webster, 2009) y de Posicionamiento discursivo (cohesión) utilizados por las participantes para referirse a la literacidad, sus aspectos e implicaciones.

Con base en la descripción anterior, esta investigación intenta dar respuesta a las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cómo perciben diez maestras de preescolar de comunidades rurales la comprensión lectora (con base en el sistema de Transitividad)?
- ¿Qué habilidades de literacidad perciben las participantes como necesarias para desarrollarse en edad preescolar?
- ¿Qué recursos lingüísticos de Posicionamiento (*cohesión*) utilizan las participantes en el discurso construido en común para expresar sus percepciones sobre las ventajas y desventajas entre comunidades rurales y urbanas en relación con la literacidad?

### **Bases Teóricas**

De acuerdo con Cassany (2006), el concepto de literacidad comprende todos los conocimientos y actitudes necesarias para el uso eficaz en una comunidad de géneros escritos. La literacidad incluye el manejo del código, conocimiento y función del discurso y los roles que asumen el lector y el autor y valores sociales asociados con las prácticas discursivas. En este estudio, además, la literacidad se concibe como la cultura escrita y su relación con las prácticas sociales y de interacción (Ferreiro, 1984, Mostacero, 2004). En este sentido, se analiza la conceptualización de la comprensión lectora o escrituralidad como pieza fundamental y radical de la literacidad.

Estudios previos sobre literacidad han enfatizado que los procesos de comprensión del mundo en general influyen de manera relevante sobre los procesos de adquisición y desarrollo de la lectura en los diferentes contextos en que

nos movemos (Bernhardt, 1993; Braga, 1991; Cain & Oakhill, 2007; Carrasco, 1999; Ferreiro 1984, Kintsch, 1998). Específicamente en contextos educativos/escolares se han estudiado las etapas de adquisición y desarrollo del lenguaje para determinar cuáles son estas etapas y de qué manera podrían ser atendidas en los diferentes niveles educativos. Estos estudios abarcan los periodos o fases de su adquisición y el desarrollo de las cuatro habilidades del lenguaje (escuchar, hablar, leer y escribir).

Debido a que la comprensión lectora es en sí misma una práctica social y por lo tanto una creación social, los retos a los que se enfrentan los diferentes actores en los temas de literacidad predominan. Antes que nada, y como práctica socialmente inventada, el proceso de comprensión lectora involucra complejos niveles de organización: fonológico, léxico, sintáctico, gramático, paradigmático y semántico (Perera, 1984). Además, se establece que uno de sus objetivos esenciales es formar lectores “competentes”.

Durante los años ochenta la atención en los programas de educación primaria en nuestro país se enfocan en el lector escolar y en la reflexión sobre qué es lo que debe aprender, cómo conversar con el texto literario y sobre cómo se puede contribuir a la construcción de un aprendizaje literario incluyendo conocimientos, habilidades, hábitos y actitudes (Brown & Yule, 1987; Ferreiro, 1984; Gardner, 1987). En otras palabras la educación literaria pretendía enseñar al lector a leer para ser.

Las investigaciones sobre literacidad en la última década (Zacaula, Rojas & Vital, 2008) y el aprendizaje escolar (Lerner, 2004) han demostrado en general un bajo rendimiento. El campo apenas se empieza a analizar, especialmente con un enfoque crítico-social (Escamilla & Nathenson-Mejia, 2003; Fairclough et al., 2004). En general, el entrenamiento escolar en cuanto a literacidad ha demostrado ser insuficiente; ya que en general no promueve al análisis y la puesta en práctica de la información o conocimientos adquiridos a través de la lectura a nuevas situaciones; es decir, más allá del contexto de entrenamiento.

Los estudios con relación a la adquisición y producción del lenguaje oral y escrito han sido de gran utilidad para explicar cómo el desarrollo

del lenguaje y el conocimiento lingüístico en general son una construcción social a través de la cual construimos un mundo; y cómo adicionalmente la cognición individual es mediada por los entornos sociales. Nuestra identidad se construye con base en los contextos en que nos movemos y vivimos. La literacidad es un mediador cultural de nuestra identidad y personalidad y está íntimamente relacionada con nuestras comunidades discursivas (Pahl & Rowsell, 2006).

De acuerdo con Fabretti (2012) “la construcción de la propia identidad es una empresa que dura toda la vida, pero que, huelga señalarlo, tiene especial importancia durante la infancia...durante la llamada fase de impregnación” (p. 106), aproximadamente hasta los seis años de edad. Durante ese tiempo los niños primordialmente absorben información sobre su entorno para luego reaccionar de forma consecuente y procesar su visión del mundo. Es por esta razón que se suele considerar que alcanzamos el “uso de razón” hacia los siete años de edad (ibid.). Es debido a éste proceso de formación de identidad en la infancia que en ésta investigación se explora el discurso de educadoras de preescolar. Sus percepciones se analizan como un agente que permea y guía la formación de la identidad en los niños, especialmente, con relación a la literacidad; a través del tipo de lecturas que se utilizan, cómo se las utiliza, por qué y cómo se perciben los procesos de literacidad en esta etapa de adquisición. Debe aclararse que por distintas razones, la presente investigación se centrará exclusivamente en la percepción de las educadoras sobre la literacidad, y se deja abierta la posibilidad de que se desarrollen investigaciones similares para abordar los otros temas esbozados.

La identidad es entonces formada en un complejo proceso donde intervienen personas, lugares y ambientes. Con frecuencia se habla de identidad como un concepto abstracto de auto-percepción; sin embargo, nuestra identidad es más bien una operación en constante movimiento y sus formas nos definen. De acuerdo con Clark (2008) “nuestro concepto de quienes somos con relación a los demás, con frecuencia nos lleva a un sentido estricto de quién no somos y más aún de quién no queremos ser”; el autor enfatiza que esta representación “necesariamente nos lle-

va a la denigración del Otro y a la idealización de nosotros mismos”. Así, la literacidad funciona como una herramienta generadora para definir nuestra identidad, la de los otros y por lo tanto nuestra percepción del mundo social (clases sociales, raza, género) y el mundo natural.

Algunos autores en el área de la pedagogía crítica y literacidad (Cassany, 1998; Freire, 2006; Cummins, 2000) sugieren que los maestros deben ser el ente que lleve a los aprendices a pensarse en la sociedades en las que viven para comprender y desarrollar su realidad social y de esta manera asumirse como agentes de cambio y producción cultural y no solamente como sujetos de reproducción cultural. En otras palabras, la labor de los docentes en cuanto a la adquisición y desarrollo de la literacidad implica ciertamente un proceso cognitivo pero más trascendentalmente procesos sociales reciamente imbuidos y condicionados por las interacciones maestro-alumno y por los ambientes educativos institucionales.

Freire (2006) aclara que la literacidad “implica una comprensión crítica de la realidad social, política y económica en la que está el alfabetizado”. Además el autor insiste que alfabetizarse no es aprender a repetir palabras, sino a decir su palabra; y explica que “la lectura del mundo precede la lectura de la palabra” (Freire, 2006). En la medida en que comprendamos mejor estas representaciones, seremos quizás capaces de de-

sarrollar ambientes formales de aprendizaje más efectivos.

En esta investigación se explora la representación de la literacidad en comunidades rurales por medio del análisis discursivo utilizado por docentes del nivel preescolar desde una perspectiva cognitiva y social. Debido al complejo mundo de la comprensión lectora en que subyacen temas de identidad, sociedad y cultura; y a la relación entre la cognición y lo social de la lectura; se ha elegido la Lingüística Sistémica Funcional (LSF) (Halliday, 1994) y se examina el discurso con un enfoque crítico-social (Fairclough, Graham, Lemke & Wodak, 2004).

Este análisis discursivo utiliza las categorías de Transitividad y Cohesión. Con el objetivo de explicar desde los recursos léxicos las experiencias (metafunción ideacional) y características socio-culturales (posicionamiento discursivo) de las participantes con relación a la literacidad.

En cuanto al nivel léxico-gramatical de Transitividad, la oración se concibe como representación. El hablante/escritor ‘representa’ los significados experienciales por medio de procesos. De acuerdo con Halliday la metafunción experiencial se construye por medio de las prácticas que percibimos en el mundo y el conocimiento dentro y fuera de nuestra mente. Entonces, para Halliday (1994) nuestras experiencias pueden ser vistas como procesos según se presentan en la siguiente tabla.

**Tabla 1. Transitividad. Halliday, 1994**

Tipos de proceso	Ejemplos
Materiales	procesos de hacer, ocurrir y crear. e. g. construir, cortar, armar.
Mentales	procesos del sentir, pensar y percibir. e. g. saber, comprender, pensar.
Relacionales	procesos del ser (atributivos e identificativos). e. g. ser, tener.
Existenciales	procesos de haber (hay) y que representan que algo existe. e. g. haber, existir.
Verbales	procesos de decir (también llamados simbólicos). e. g. hablar, expresar, decir.
Conductuales	procesos fisiológicos y psicológicos de comportamiento como. e. g. respirar, reír, soñar

Con base en esta clasificación, se categorizan los procesos que se refieren a la literacidad y se determina la experiencia y representación ideacional (Butt, Fahey, Feez, Spinks, Yallop, 2003) de las participantes con relación al concepto de literacidad. Se analizan todas las cláusulas en el discurso que se refieren a una descripción sobre literacidad, independientemente de su rango gramatical.

Adicionalmente, se explora el posicionamiento discursivo de las participantes con relación a las ventajas y desventajas que perciben en sus comunidades (rurales) en comparación con las comunidades urbanas. Este posicionamiento se fundamenta en la utilización de los nexos cohesivos en el discurso construido en común. La cohesión es un proceso, puesto que el discurso mismo es un proceso (Halliday, 1994). La organización de un texto es más semántica que formal, pero un texto es un proceso de significados en acción y la cohesión textual es un aspecto de este proceso.

Por lo tanto, se analizan los recursos cohesivos con base en dos categorías: recursos de alineación y recursos de contraposición. Con el objeto de presentar un análisis más delicado de los nexos cohesivos, se utiliza también una de las categorizaciones de Halliday (1994) de los tres dominios de cohesión entre cláusulas: elaboración, extensión y adición (Figura 1).

Elaboración	<ul style="list-style-type: none"> <li>• aposición (en otras palabras, por ejemplo)</li> <li>• clarificación (más bien, a propósito, en especial)</li> </ul>
Extensión	<ul style="list-style-type: none"> <li>• aditivo (y, también, además)</li> <li>• adversativo (tampoco, por otra parte)</li> <li>• de variación (excepto, aparte de eso, al contrario)</li> </ul>
De adición	<ul style="list-style-type: none"> <li>• espacio-temporal (después, mientras tanto, hasta ahora)</li> <li>• de manera (así como, a diferencia de, por lo tanto)</li> <li>• causal-condicional (en consecuencia, como resultado, aquí)</li> </ul>

Figura 1. Cohesión, Halliday, 1994

En general, aun cuando algunos de estos nexos discursivos se traslapan, se pueden distinguir por su énfasis de alineación o contraposición en el discurso. Además estas categorías resultan útiles para la interpretación del discurso y su esquematización es idónea para relacionarlas con otras partes del sistema del lenguaje.

El análisis de los datos es holístico (Creswell, 1998), es decir; tomando en cuenta el contexto, la situación, y los recursos lingüísticos del discurso de las participantes como un todo. El enfoque de la LSF es “holístico y no componencial ya que se basa en la construcción de proyecciones... que luego se analizan a una escala de delicadeza mayor” (Caffarel, Martin & Matthiessen; 2004. p. 17). Por lo tanto, se incluye una descripción detallada del tema para la interpretación de los datos con relación al contexto y sus relaciones.

\* Nota: Todas las traducciones fueron realizadas por la autora

## Metodología

Este es un estudio cuanti-cualitativo de análisis discursivo. Mediante el análisis cuantitativo se establecen y caracterizan categorías para determinar tendencias. Por otra parte el análisis cualitativo permite describir la representación cognitiva y social sobre literacidad. El propósito general es explorar las percepciones de educadoras de preescolar de zonas rurales sobre literacidad. La investigación se enfoca en las percepciones de las participantes durante los procesos de adquisición y desarrollo de la literacidad. Se examinan percepciones a partir de las categorías propuestas por la LSF para describir e interpretar datos e intentar determinar cómo se sitúa la producción del conocimiento (literacidad) y de pedagogía crítica (Pennycook, 1999) en un contexto social, cultural y político muy particular en cuestiones de inequidad social y cultural (comunidades rurales vs. comunidades urbanas).

Este estudio utiliza información provista por educadoras de zonas rurales del sureste de Puebla. Estas comunidades se consideran rurales, de acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), porque no cuentan con todos los beneficios de una comunidad urbana (variedad de medios de transporte, medios de comunicación, salud, esparcimiento, y otros).

Estas comunidades tienen entre 2400 y 2500 habitantes y la mayoría de los hombres emigran a los E.U. por lo tanto las poblaciones tienen más mujeres. Los porcentajes de analfabetismo en adultos oscilan entre el 12 y el 15% y del 29 al 35 % de estos adultos hablan alguna lengua indígena (INEGI).

### Participantes

En el momento de recabar los datos, las diez participantes se encontraban tomando un curso básico de inglés. El curso duró diez sesiones presenciales de tres horas cada una. Se les pidió a las participantes redactar un texto que incluyera su edad, experiencia en el preescolar de comunidades rurales, y una breve descripción de ellas mismas. Los datos han sido resumidos en la siguiente tabla (los nombres de las participantes han sido cambiados para proteger su privacidad)

**Tabla 2**

Nombre	Edad/Años de experiencia en la comunidad rural	Descripción personal
1. Grace	30/10	Sensible, reservada, cuidadosa, discreta y confiable. Soltera y sin hijos.
2. Vanessa	45/25	Sociable, graciosa, ama los niños, la música y las plantas.
3. Lola	36/14	Introvertida, le gustan las fiestas, caminar con su perro, la música, hablar con su papá. Casada y con dos hijos de 2 y 7 años.
4. Emma	45/23	Sociable, considerada, gusta de ver la TV, ir al cine e ir de compras. Cinco hermanas y cinco hermanos.
5. Emilia	31/5	Feliz, le encanta conocer gente nueva, bailar, salir con amigos, ver TV, cantar. Soltera y con una hija de 4 años.
6. Sophy	47/22	Soltera y sin hijos, le gusta escuchar música, y hacer manualidades, ver TV, y salir con amigos.
7. Anna	34/5	Extrovertida, sociable, le gusta viajar, y conocer lugares, restaurantes y hoteles interesantes. Casada y embarazada (primer hijo).
8. Cathy	52/12	Sociable, le gusta ver T.V. y escuchar música. Casada, tiene dos hijos de 22 y 18 años, cinco hermanas y un hermano.
9. Ruth	32/5	Introvertida, tímida, casada y con dos hijos de 2 y 6 años.
10. Ally	50/25	Sociable, extrovertida, casada y con dos hijos de 25 y 20 años.

### Instrumento

Debido al enfoque crítico- social de esta investigación, así como al análisis discursivo como marco teórico primordial; se decidió que el instrumento utilizado para obtener información debía ser natural, contextual y cualitativo. Por lo anterior se optó por una entrevista en un grupo focal (Flick, 2006). Uno de los valores primordiales de este instrumento es que permite una interacción dinámica entre personas para explorar sus opiniones y percepciones con relación a temas específicos, además de permitir también intercambios de ideas.

El grupo focal se administró al final de la sesión número cinco de diez. Se les pidió a las participantes que se sentaran alrededor de una mesa grande. Se les explicó que sería un grupo focal para recabar información sobre literacidad. Las diez participantes se sentaron alrededor y se colocó una mini-cámara en el centro de la mesa, la cual solamente grabó la voz de las participantes. La entrevista completa tiene una duración de 21 minutos.

### Procedimiento

Durante la entrevista se les pidió contestar las siguientes tres preguntas generadoras:

1. ¿Qué es para ustedes, la comprensión lectora?
2. ¿Qué habilidades y/o competencias consideran necesarias en los niños de edad preescolar para alcanzar una literacidad eficiente?
3. ¿Qué ventajas y/o desventajas podrían mencionar en las comunidades (rurales) donde laboran con respecto a las comunidades urbanas en cuanto a la adquisición y desarrollo de la literacidad?

Una vez que se obtuvieron los datos, se transcribieron. Posteriormente se exploró el discurso y se identificaron los marcadores discursivos. Se clasificaron los recursos del enfoque (procesos y nexos cohesivos) y se procedió al análisis con un enfoque crítico-social.

### Hallazgos

En esta investigación, la primera pregunta de investigación se fundamenta en la idea de que las percepciones que las educadoras tienen sobre literacidad, influyen de manera significativa en su adquisición y desarrollo por parte de los niños de pre-escolar. Además, la manera en que describen la comprensión lectora y los recursos léxicos que utilizan para referirse a ella podría impactar de manera trascendental sus elecciones pedagógicas en estos contextos. Para ello, lo primero que se les preguntó en la entrevista del grupo focal fue qué era para ellas la comprensión lectora; es decir, cómo la definirían. La siguiente tabla (3) muestra la categorización de los marcadores de Transitividad (procesos) que las participantes utilizaron para describir la comprensión lectora:

**Tabla 3. Recursos de transitividad utilizados por las participantes**

Materiales	Mentales	Relacionales	Existenciales	Verbales	Conductuales
• lo plasma (1)	• comprender • comprenda • razonar • interpretan • interpretar • comprendan • que recuerden • aprenda (8)	• 0	• 0	• describir • que te cuenten • poderse expresar • lo puedan expresar • escuchar • explicar • agregan • quitan de su cosecha • lo explica (9)	• 0

Como podemos observar, el concepto sobre comprensión lectora de las participantes se centra en dos tipos de procesos; los procesos verbales y los procesos mentales. De todas las cláusulas analizadas de diez participantes, ocho procesos de tipo mental fueron expresados (e. g. comprender,

razonar, interpretar, recordar, aprender) para definir la comprensión lectora; nueve procesos verbales (e. g. describir, contar, expresar, explicar, escuchar, agregar de su cosecha) y solamente un proceso material (plasmear). Lo anterior podría implicar que para las participantes, la comprensión lectora implica básicamente verbalizar y pensar. Además sus definiciones indican una prevalencia del enfoque cognitivo sobre el enfoque socio-constructivista. En otras palabras, estas percepciones sobre comprensión lectora incitan a las preguntas ¿dónde están las definiciones sobre comprensión lectora como un agente de cambio o como un aspecto material de construcción de significados y de relación con los demás? ¿Y los procesos materiales, conductuales y relacio-

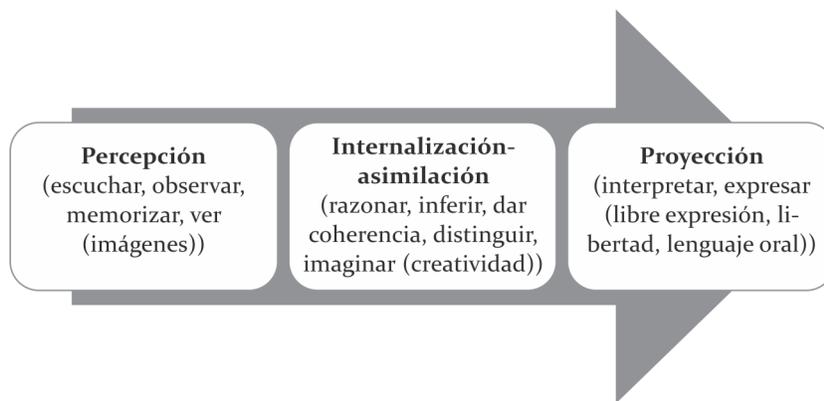
nales? Definiciones bien actuales sobre comprensión lectora en los contextos educativos hoy en día (Clark, 2008; Freire, 2006; Pahl & Rowsell, 2006; Zacauala, Rojas & Vital, 2008).

Sin embargo, aun cuando estas percepciones sobre comprensión lectora se centran en estos dos tipos de procesos; en el desarrollo cronológico del discurso, se percibe otro panorama. La siguiente pregunta hace referencia al tipo de habilidades que ellas perciben como necesarias en niños de edad preescolar para la adquisición y desarrollo de la literacidad. En este caso, el desarrollo de la entrevista permite vislumbrar, en las respuestas de las participantes, un panorama más alentador. Las respuestas han sido enlistadas en la siguiente tabla:

**Tabla 4. Habilidades mencionadas por las participantes como necesarias en la educación preescolar con relación a la literacidad.**

Memoria
Razonamiento
Inferencia
Coherencia
Lenguaje oral
Lenguaje corporal
Libre expresión/la libertad
Estilos de aprendizaje (auditivo, visual, kinestésico)
Las cuatro habilidades (saber escuchar, saber hablar, saber leer, saber escribir)
Observar
Escuchar
Distinguir (diferentes tipos de textos- la realidad de la fantasía)
Imaginación y creatividad

Las habilidades mencionadas arriba han sido enlistadas en su orden de aparición en el discurso. Podemos ver que las habilidades que se conciben como necesarias involucran ahora diferentes tipos de conceptos; tanto perceptivos como cognitivos y lingüísticos. Además, al examinar estas habilidades podríamos esquematizar que la mayoría de las participantes, perciben tres momentos específicos en el proceso de literacidad inicial y que se desarrollan de manera subsecuente. Estos tres momentos, incluyendo las habilidades que ellas mencionan han sido clasificados en el siguiente diagrama.



Es pertinente mencionar que esta secuencia de habilidades tiene una estrecha relación con los procesos expresados por las participantes para describir la comprensión lectora. Este hallazgo podría explicar que aun cuando los procesos expresados en su discurso para describir la literacidad se enfocan solamente en los mentales y los verbales; también distinguen y formulan que el proceso total de literacidad implica diferentes procesos de construcción. Esto se ve reflejado en la última parte de la secuencia de habilidades (“expresar”, “libre expresión”, “lenguaje oral”), donde no se refieren solamente a la verbalización de algo “leído” (decodificado) pero a la “libre expresión” (“imaginación”, “creatividad”) que incluye la construcción de significados con el objeto de compartir lo leído (proyección).

Finalmente, en cuanto al análisis de posicionamientos discursivos, los hallazgos muestran en mayor escala nexos conectivos de alineación. Hallazgos quizás no sorprendidos pero ciertamente inesperados fueron ilustrados en los resultados. Especialmente, en cuanto a las ventajas de

comunidades rurales sobre las urbanas. Algunas participantes mencionaron y defendieron estas ventajas, como se aprecia en las siguientes **cláusulas** (en esta parte se han omitido algunos nexos y partes de las cláusulas por cuestiones de espacio):

*Lili- ...una de las ventajas...es que es uno de los primeros acercamientos que tiene el niño a los libros*

*Emma- una desventaja..., bueno el contexto familiar porque es muy pobre en cultura.*

*Ana- ...los que tienen padres analfabetas, los niños no tienen ni un poco interés de aprender.*

*Ally- fijate que yo ahí difiero un poquito...en el rural por lo menos decimos, hay papás... en la ciudad hay muchas bibliotecas...y no hay niños...*

*Sophy- yo también difiero un poco...en la actualidad... ya tienen otra mentalidad... si se puede, en el aspecto de comprensión de lectura.*

*Anna- hay muchos, bueno varias mamás que son analfabetas,*

*Emilia-Yo opino que..., la motivación es muy importantes...en el contexto rural... bueno no sabe la familia pero a la mejor tiene el interés porque aprenda...*

*Ruth- Yo estoy de acuerdo...la zona urbana no, no tienen el tiempo y la disposición de los papás pero al mismo tiempo lo hacen por imitación*

*Anna- yo tengo muchas mamás que no saben leer y escribir pero que no tienen el interés, te lo juro...*

*Sophy- sin embargo, nosotras tenemos un caso de una señora también analfabeta y me decía- maestra, anóteme la tarea, y yo veo quien pero lo hago, yo no puedo leer, yo no sé escribir, pero yo voy a buscar para que alguien me ayude...ellas ven de qué manera lo resuelven.*

*Lola- una de las ventajas...es el programa de lectura del nivel preescolar*

En cuanto a la exploración de los nexos cohesivos del discurso construido en común, la siguiente tabla los muestra en dos grupos; recursos de posicionamiento-alineación y recursos de posicionamiento-contraposición. Estos recursos discursivos se han enlistado en la tabla 5 en el orden de secuencia discursiva en que se presentan para la pregunta sobre ventajas y desventajas entre comunidades rurales y urbanas.

Tabla 5. Recursos discursivos

	Alineación	Contraposición
1	“la comprensión de todo <b>también</b> va muy <b>au-</b> <b>nada... ¿sí?</b> ”	“una desventaja, <b>bueno</b> en la comunidad es el contexto”
2	“creo que <b>también</b> ”	“ <b>pues yo</b> que he trabajado... <b>ya lo comprobé</b> ”
3	“ <b>aunado</b> a eso”	“ <b>fijate que</b> yo ahí <b>difiero</b> un poquito”
4	“incluso <b>también</b> ”	“yo <b>también difiero</b> un poco de...”
5	“ <b>también</b> la libertad, ¿no?”	“ <b>sin embargo</b> nosotras tenemos un caso...”
6	“ <b>también</b> hay que considerar ¿no?”	
7	“yo estoy <b>de acuerdo</b> ”	
8	“ <b>sobre todo</b> que sepan...”	
9	“ <b>sí</b> , que distingán... ¿no?”	
10	“ <b>aquí fijate</b> que una de las cosas...”	
11	“y eso es el nivel cultural... ¿sí?”	
12	“ <b>sí</b> porque yo <b>por ejemplo...</b> ”	
13	“y lo vemos <b>también</b> ”	
14	“yo opino que <b>también</b> como dicen todas...”	
15	“yo <b>estoy de acuerdo...</b> porque sí, <b>es cierto</b> ”	
16	“entonces, <b>también</b> eso es parte... ¿no?”	

Como podemos observar, uno de los recursos de posicionamiento más recurrentes es el adjunto conjuntivo “*también*”. Éste aparece en el posicionamiento discursivo de alineación en 8 de los 16 turnos discursivos. Es relevante mencionar que para Halliday este adjunto conjuntivo se entiende como dentro de la categoría de recursos de *extensión* en el subtipo de *adición*, lo cual implica que el posicionamiento, en la relación lógico-semántica, se establece como una *clarificación* del discurso anterior. Es decir, como una proyección discursiva de alineación.

Los otros recursos de posicionamiento discursivo de *alineación* utilizados incluyen; “aunado a eso” (de *extensión*- de *adición*), “de acuerdo”(x2) (de *elaboración*- *aposición*), “sobre todo” (de *elaboración*- *clarificación*), “aquí fijate” (de *adición*- *causal-condicional*), y algunas coletillas discursivas (tags, “como dicen todas”) (de *elaboración*- *clarificación*).

Por otra parte, para el posicionamiento de *contraposición* discursiva a lo largo del discurso construido en común; las participantes utilizan los siguientes recursos cohesivos: “bueno” (de elaboración- clarificación), “pues” (de elaboración- aposición), “fíjate que...difiero” (de extensión- adversativo) y finalmente “sin embargo” (de extensión-adversativo). Para el caso del recurso “yo también difiero” vemos que se establece una relación de alineación (de adición-clarificación) al discurso de una participante anterior y al mismo tiempo se contraponen junto con ella a la proposición con el recurso léxico “difiero” (de extensión- adversativo).

Como se puede apreciar en la tabla anterior los recursos de *alineación* son muchos más que los de *contraposición*. La mayoría de los recursos cohesivos de *alineación* utilizados contribuyen a la *reafirmación* en la *proyección* del discurso construido en común (“también va muy aunada”, “también la libertad”, “también hay que considerar”, “lo vemos también”, “también eso es parte”). Por otra parte, los recursos cohesivos de *contraposición* realizan una relación lógico-semántica de *clarificación* donde el elemento elaborado no solamente es *reafirmado* pero *reintegrado* en el propósito del discurso (Halliday, 1994. p. 324) (“una desventaja, bueno en la comunidad”, “pues yo que he trabajado, ya lo comprobé”, “fíjate que yo ahí difiero un poquito”, “sin embargo nosotras tenemos un caso”).

Se presenta ahora la categorización de estos recursos de acuerdo con la clasificación más delicada (Halliday, 1994. p. 312-334).

Alineación		Contraposición	
<b>Elaboración</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• aposición (<b>estoy de acuerdo</b> (x 2))</li> <li>• Clarificación (<b>sobre todo, como dicen todas, coletillas</b> (x 6))</li> </ul>	<b>Elaboración</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• aposición- <b>pues</b></li> <li>• clarificación- <b>bueno</b></li> </ul>
<b>Extensión</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• aditivo - <b>también</b> (x 8), <b>aunado a eso</b></li> <li>• adversativo</li> <li>• de variación</li> </ul>	<b>Extensión</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• aditivo</li> <li>• adversativo- <b>fíjate que difiero, yo también difiero, sin embargo</b></li> <li>• de variación</li> </ul>
<b>De adición</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• espacio-temporal</li> <li>• de manera</li> <li>• causal-condicional- <b>aquí fíjate</b></li> </ul>	<b>De adición</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• espacio-temporal</li> <li>• de manera</li> <li>• causal-condicional</li> </ul>

En general, para el caso de los recursos de posicionamiento de *contraposición* discursiva, no se observa una tendencia clara en la utilización de recursos. Esto podría implicar que en el discurso construido en común sobre litaracidad; las participantes perciben y expresan una posición más semejante que diferenciada. Este posicionamiento podría al mismo tiempo reflejar una situación de cortesía hacia el discurso del otro; un ejemplo de esto se encuentra en los matices de *contraposición* que utilizan en su discurso (“difiero un poquito” “también difiero un poco”), en donde las participantes expresan cordialidad/cortesía al contraponerse al discurso anterior.

El análisis crítico-discursivo en cuanto a las ventajas y desventajas entre comunidades rurales y urbanas nos hace reflexionar sobre la valoración (en general) “positiva” de vivir en una ciudad y los prejuicios de vivir en una comunidad rural (acceso a la información, empleo, medios de transporte, bibliotecas, etc.). Al mismo tiempo una de las implicaciones de estos hallazgos nos lleva a la apreciación de los valores y actitudes (compromiso/falta de compromiso, respeto, ir/responsabilidad, ética, etc.) de los actores de la comprensión lectora en las comunidades rurales (Ver cláusulas anteriores).

Vemos que en algunos casos la conducta específica de las “madres de familia” se pone en entredicho como culpables de la falta de interés, mientras que en otros se valora positivamente su compromiso. Sin embargo, no se menciona en ningún caso a algún padre (masculino) de familia en este sentido.

Por otra parte se infiere que para Anna, quien apenas lleva cinco años en el contexto rural, el nivel socio-económico podría estar estrechamente relacionado con el compromiso y las prácticas de literacidad. En oposición, Ally y Sophy quienes tienen más años trabajando en esas comunidades, defienden la ética y responsabilidad de los padres de familia (o madres de familia) como actores comprometidos, responsables y presentes en las prácticas de literacidad. Llama la atención la percepción de Ally sobre “*en el rural por lo menos decimos, hay papás*” que infiere que en las zonas urbanas y debido al trabajo de los padres, estos se muestran ausentes en las prácticas de literacidad.

### Conclusiones

Considerando estos hallazgos, es relevante mencionar que estas percepciones muy probablemente tengan implicaciones en los niños y en su adquisición y desarrollo de la lengua escrita. Estas implicaciones podrían explicar tanto

efectos positivos como negativos de identidad, personalidad, y comprensión socio-cultural. Indiscutiblemente, las implicaciones de estos hallazgos sugieren un análisis más profundo, no solamente para ilustrar y reflexionar sobre las prácticas cognitivas y sociales de la literacidad pero también para promover el análisis más allá de la práctica docente; el cambio social. Al mismo tiempo, es imprescindible comprender que la literacidad juega un papel vital en este cambio pero con miras a una mejor comprensión de quienes somos respetando nuestro entorno social (natural y humano).

“El carácter simbólico del lenguaje su arbitrariedad y aparente separación de las entidades concretas y abstractas del mundo ha dominado la educación formal a través de las diferentes disciplinas y la atención se ha dado en dos direcciones: tanto en la celebración de los símbolos lingüísticos como aprehendedores de significados culturales como en la disparidad de los símbolos lingüísticos como controladores, organizando y cegando los pensamientos y sentimientos (Ochs, 2011)”<sup>1</sup>

El discurso, entonces refleja las prácticas sociales de las comunidades pero a su vez moldea y regula las mismas. ■

### Referencias

- Auerbach, E. (1994). Participatory Action Research. In Cumming, A. (1994). Alternatives en TESOL Research: Descriptive, Interpretive and Ideological Orientations. *TESOL Quarterly*, 28, (4) (pp. 693-697)
- Bernhardt, E. (1993). *Reading development in a second language*. New Jersey: Alex Publishing.
- Braga, D. (1991). *Selective focus in reading: A social base explanation*. Santiago: Universidad de Chile.
- Brown, A. L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation and other more mysterious mechanisms. En Weinert & Kluwe, R. H. (compiladores), *Metacognition, Motivation and Understanding*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum Brown.
- Brown, G. & Yule, G. (1993). *Análisis del discurso*. Madrid: Visor.
- Butt, D., Fahey, R., Feez, S., Spinks, S., Yallop, C. (2003). *Using Functional Grammar: An Explorer's Guide*. Sydney: Macquarie University.
- Cain, K. & Oakhill, J.V. (2007). Reading comprehension difficulties: correlates, causes, and consequences. En Cain, K. & Oakhill, J.V. (Eds.). *Children's comprehension problems in oral and written language*. New York: Guilford Press.

---

<sup>1</sup> Traducción de la autora.

- Caffarel, A., Martin, J. & Matthiessen, C. (2004). *Language Typology: A functional perspective*. Amsterdam: Benjamins.
- Cassany, D. (1998). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas sobre lectura crítica*. Barcelona: Anagrama
- Carrasco, A. (1999). “*Comprensión de lectura*”. Tesis Doctoral: U. A. G. México.
- Cresswell, J. (1998). *Qualitative inquiry and research design choosing among five traditions*. California: SAGE publications, Inc.
- Clark, S. (2008). Culture and identity. *The SAGE Handbook of Cultural Analysis*. 2008. SAGE Publications. Recuperado el 15 de enero de 2015 de: <[http://www.sage-ereference.com/view/hdbk\\_culturalanalysis/n24.xml](http://www.sage-ereference.com/view/hdbk_culturalanalysis/n24.xml)>.
- Cummins, J. (2000). Language, power and pedagogy, bilingual children in the crossfire. Frankfurt Lodge: Cambrian Printers Ltd.
- Escamilla, K., & Nathenson-Mejia, S. (2003). Preparing culturally responsive teachers: Using Latino children’s literature in teacher education. *Equity and Excellence in Education*, 36 (3), 238-248.
- Fabretti, C. (2012). La lectura y la construcción de la identidad. Recuperado el 5 de Junio de 2014 de: <http://www.kaosenlared.net/component/k2/item/20527-la-lectura-y-la-construcción-de-la-identidad.html>-Sevilla, junio 2012.
- Fairclough, N., P. Graham, J. Lemke, & R. Wodak. (2004). Introduction. *Critical Discourse Studies*. 1, (1), 1-7.
- Flick, U. (2006). *An introduction to qualitative research*. California: Sage.
- Ferreiro, E. (1984). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México D.F.: Siglo XXI.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Morata
- Gardner (1987). *La teoría de las inteligencias múltiples*. México D.F.: Fondo de Cultura.
- Halliday, M.A.K. (1994). *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M.A.K. & Webster, J. J. (2009). *Continuum Companion to Systemic Functional Linguistics*. London: Continuum International Publishing Group.
- Hayes, E. & Flannery, D. (2000). *Women as learners*. San Francisco: Tossey-Bass Publishers
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lerner, D. (2004). *Leer y escribir en la escuela*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Mostacero, R. (2004). Oralidad, escritura y escrituralidad. *Sapiens-Revista Universitaria de investigación*. 5, (1), (pp. 53-75).
- Ochs, E. (2011). Experiential Learning. *Memorias del International Society for Cultural and Activity Research (ISCAR, 2011)* pags. 7-8. Septiembre, 2011, Roma, Italia.
- Pahl, K. & Rowsell, J. (2006). *Literacy and Education*. London: Paul Chapman Publishing.
- Pennycook, A. (1999). Development, Culture and language: ethical concerns in a Postcolonial world. The 4<sup>th</sup> International Conference on Language and Development. October 13-15, 1999. Consultado el 5 de abril de 2014 de: [http://www.languages.ait.ac.th/hnoi\\_precedings/hanoi1999.ht](http://www.languages.ait.ac.th/hnoi_precedings/hanoi1999.ht).
- Perera, K. (1984). *Children’s writing and reading*. Edinburg: Basil Blackwell.
- Tannen, D. (1996). Researching gender related patterns in classroom discourse. *TESOL Quarterly*, 30, (2), (pp.341-344).
- Zacaula, F. & Rojas, E. & Vital A. (2008). *Lectura y redacción de textos*. México D.F.: Santillana.

# Por qué Enseñar la Variante Mexicana y Cómo Hacerlo desde el Punto de Vista Fonético-Fonológico

Slaveyah Goranova    Universidad de Sofía Bulgaria    [maestrabella@abv.bg](mailto:maestrabella@abv.bg)

## Resumen

El presente artículo se ocupa del enorme reto que la naturaleza pluricéntrica del español representa para los profesores de español como lengua extranjera. En particular, se plantea el problema de desarrollar un método de enseñanza respetuoso de la diversidad y unidad de la lengua española. Se propone que la enseñanza sea basada en un par de distintos dominios: dominio activo y dominio pasivo de variantes de dicha lengua. Se definen y enumeran los tipos de características que tendrían que formar estos dominios, y se ofrece un ejemplo práctico de cómo seleccionar las características *indispensables* de la variante mexicana. Se defiende la necesidad de tener la opción de enseñar esta variante como la del dominio activo y se explica cómo enseñarla como parte del dominio pasivo desde el punto de vista fonético-fonológico.

**Palabras clave:** Lengua pluricéntrica, variante, ELE, dominio activo, dominio pasivo

## Abstract

*The present article deals with the great challenge that Spanish language's pluricentric nature represents for teachers of Spanish as a Foreign Language. In particular, the issue examined is that of developing a teaching method that respects the diversity and unity of the Spanish language. It is proposed that teaching should be based on a couple of distinct dominions: active dominion and passive dominion of said language's variants. The types of characteristics that should shape these dominions are defined and enumerated; a practical example of how to pick indispensable characteristics of the Mexican variant is offered. The necessity of being able to opt for this variant as the active dominion's variant is defended; it is explained from a phonetic and phonological perspective how to teach the variant as part of the passive dominion.*

**Key words:** pluricentric language, variant, SFL, active dominion, passive dominion

Uno de los grandes retos para los involucrados en el proceso de aprendizaje de lenguas adicionales a la nativa, es cómo enseñar lenguas pluricéntricas. El pluricentrismo es un fenómeno muy poco estudiado como tal, lo que a su vez dificulta dicha enseñanza. Somos testigos del inicio del estudio del pluricentrismo, cuando mucha de la terminología que este estudio requiere o no está definida, o no es definitiva. Así, en el primer caso, nosotros nos vemos obligados a proponer términos (como hacemos con los diferentes tipos de características que exponemos a continuación) y, en el segundo caso, de escoger un término entre varios que se suelen utilizar. Por ejemplo, hablamos de lenguas pluricéntricas (aunque éstas también se pueden denominar “policéntricas” o “multicéntricas”) y de variantes (término que preferimos ante “varieda-

des”). Al mismo tiempo, siempre nos hemos esforzado a incorporar ideas que son válidas para el estudio del pluricentrismo, aun cuando las ideas no son propias de este estudio (como la terminología coseriana). No podemos continuar sin definir los términos clave para la lingüo-didáctica de las lenguas pluricéntricas. Recordemos que una lengua pluricéntrica (o “policéntrica”) tiene dos o más variantes (o “variedades”), siendo cada una reconocida, como tal, por un país (o un estado, como en el caso de Quebec). Así acordamos con la definición de Bernárdez de una lengua pluricéntrica como “una lengua que no posee una única norma, sino dos o más, equiparables en cuanto a prestigio, uso, etc. Suele usarse el término para lenguas habladas en una zona geográfica muy amplia, normalmente diversos países” (Bernárdez, 2012, para. 2). La variante tiene sus propios

*lectos* (dialectos, sociolectos, cronolectos) y, a pesar de haber surgido como dialecto, ya dejó de serlo: la variante ha desarrollado una “norma culta” y ha superado las relaciones jerárquicas que la ataban a otra variante. Al mismo tiempo, una variante todavía no ha engendrado una lengua nueva y aparte de la original: heredera del potencial del dialecto de convertirse en lengua, una variante ya ha empezado a realizar parte de este potencial, pero no ha sobrepasado los límites de la lengua. Nos serviremos de un par de términos coserianos, *lengua histórica* y *lengua funcional*, para contrastar la variante a la lengua. Como la lengua funcional es un *dialecto* en un *nivel* con un *estilo*, ambas lengua y variante son conjuntos de lenguas funcionales. Pero como la *lengua histórica* es “lengua que se ha construido históricamente como unidad ideal e identificada como tal por sus propios hablantes y por los hablantes de otras lenguas” (Coseriu, 1981, p.302), la variante se puede concebir como un conjunto de *lenguas funcionales* que comparten el mismo denominador geográfico y que muestran características de una *lengua histórica* diferente de la originaria. Cada lengua dispone de (y a la vez, pertenece a) su propia *lengua histórica*; cada variante de lengua comparte la *lengua histórica* de esta misma lengua. Es evidente que, si exhibiendo ciertas características distintas a las de su lengua histórica, una variante terminara su metamorfosis, no sería ya una variante sino una lengua nueva. Mas semejante desarrollo es sólo una posibilidad y no afecta a la enseñanza de lenguas pluricéntricas como extranjeras: si una o más variantes de una lengua pluricéntrica llegaran a convertirse en lenguas en sí, entonces no serían objeto de la enseñanza de dicha lengua.

Es importante aclarar que no todos los dialectos se convierten en variantes; igual, no todas las variantes llegan a ser lenguas. Además de evolucionar en variante, un dialecto puede mantener su estatus original (como lo ha hecho el dialecto tracio del búlgaro), puede engendrar una lengua nueva (como uno de los dialectos macedonios del búlgaro) o, inclusive, (como el dialecto turnoviano del búlgaro) puede obtener el estatus de norma culta (también conocida

como “norma estándar” o simplemente “norma”). El búlgaro moderno no nada más ofrece excelentes ejemplos de las posibilidades de desarrollo de un dialecto: siendo una lengua monocéntrica, el búlgaro nos ayuda a demostrar la indispensabilidad variental<sup>1</sup> (o sea la existencia de, como mínimo, un par de variantes) para una lengua pluricéntrica. A pesar de la opinión compartida por un significativo número de búlgaros, el macedonio no es un dialecto del búlgaro (porque el macedonio tiene su norma culta que es reconocida por el país donde se utiliza y que es distinta de la norma culta del búlgaro). Tampoco se puede considerar el búlgaro una lengua pluricéntrica porque el macedonio y el búlgaro no son dos variantes de una lengua común (como ya vimos, si una lengua no tiene variantes, entonces es monocéntrica). Por la extraordinaria semejanza y la facilidad de comprensión mutua, es entendible sentir la tentación de llamar al macedonio una “variante”. Pero no existe una igualdad entre el macedonio y el búlgaro: ni los nativos hablantes del segundo han expresado su convicción de que ambas normas cultas deben gozar del mismo prestigio (al contrario, como ya mencionamos, se observa una fuerte tendencia hacia el reconocimiento de la naturaleza dialectal del macedonio), ni el macedonio corresponde a la lengua histórica del búlgaro (aun si lo fue hace tiempo, ya que ha engendrado su propia lengua histórica). Aquí nos volvemos a servir de la definición coseriana: una *lengua histórica* tiene que ser reconocida como tal por sus hablantes. Los macedonohablantes no han demostrado que creen en una *lengua histórica* compartida con el búlgaro: ha sucedido lo opuesto, con la proclamación por el estado macedonio de su lengua oficial, el “macedonio”.

Muy diferente, pensamos es el caso de una lengua pluricéntrica como el español. Primero, deberíamos de recordar que el español es una de las lenguas pluricéntricas por excelencia: como hemos propuesto en otros ensayos, las lenguas transatlánticas (o sea, las que disponen de, a lo menos, una variante europea y una variante americana) son las que ejemplifican el pluricentrismo. De las cuatro lenguas transatlánticas (el

---

<sup>1</sup> Utilizamos el término “variental” para referirnos a lo que pertenece o caracteriza una o más variantes.

español, el inglés, el francés y el portugués), el español y el inglés son los que gozan de más nativos hablantes, y son los que representan los mayores retos para la enseñanza de lenguas extranjeras. Mientras que en las últimas décadas el inglés ha sido la lengua estudiada por el mayor número de no nativos hablantes, el español no ha cesado de ganar importancia en el área de enseñanza de lenguas extranjeras hasta convertirse hoy en día en un idioma cuyo número de no nativos hablantes está incrementando con casi insuperable rapidez. Estamos convencidos de que lo que motiva este creciente interés es el pluricentrismo del español. El idioma se emplea en más de dos decenas de países, siendo la lengua nativa de más de 400 millones de personas. Si el español no se había difundido por las extensas regiones americanas, nunca hubiera gozado de semejante interés. No intentamos menospreciar al español europeo: es una lengua con impresionante tradición literaria, con inigualable melodía y una lengua que siempre será enseñada a un elevado número de no nativos hablantes. Pero sin su diversidad americana, el español pierde mucho: que nos sirva de ejemplo que en la misma Comisión Europea, el español no ha logrado obtener el reconocimiento de estar entre las *lenguas de trabajo* de la Unión: privilegio reservado para el inglés, el alemán y el francés. Ahora sí, a nivel mundial, en todo el esplendor de su pluricentrismo, el español, como hemos visto, impresiona con una presencia e importancia que están incrementando constantemente.

Regresando a la dicotomía entre lenguas pluricéntricas y lenguas monocéntricas, podemos contrastar el español y el búlgaro. El búlgaro tiene una sola norma culta; cada variante del español tiene su propia norma culta. Mientras que el búlgaro tiene dialectos (el tracio, el shopski, etc.), el español tiene variantes y sus variantes son los que tienen dialectos. Así existen múltiples dialectos de la variante peninsular del español (como el dialecto aragonés), de la variante mexicana (como el dialecto costeño), de todas las variantes. Pero el dialecto hablado en Yucatán, por ejemplo, no es menos, ni más “correcto” que el dialecto andaluz: cada uno es dialecto, no norma culta, simplemente el primero contrasta con la norma culta mexicana, mientras que el segundo – con la europea.

Se puede concluir que lo que hace verdaderamente pluricéntrico al español es la igualdad y unidad *intervariantales* (proponemos el término “intervarietal” para designar a lo que existe entre variantes de la misma lengua pluricéntrica). Por un lado, todas las variantes son igualmente válidas, y la norma culta de una variante no debe gozar de menos prestigio que la norma culta de cualquier otra variante. Por otro lado, todas las normas cultas variantales son mutuamente inteligibles: a pesar de que cada variante tenga características únicas y de que la singularidad de ninguna variante sea menospreciada, se hacen grandes y deliberados esfuerzos para mantener la unidad idiomática del español. Entre las organizaciones dedicadas al estudio, conservación y promulgación del español, la de más prestigio a nivel mundial es la RAE, y ésta admite que labora “sin perder nunca de vista el deseo de unidad idiomática” (RAE-b, s.f., para. 3). La RAE explica que en el *Diccionario panhispánico de dudas* que publica:

se reconocen. . . las divergencias entre la norma española y la norma americana, o entre la norma de un determinado país o conjunto de países y la que rige en el resto del ámbito hispánico, considerando en pie de igualdad y plenamente legítimos los diferentes usos regionales, a condición de que estén generalizados entre los hablantes cultos de su área y no supongan una ruptura del sistema de la lengua que ponga en riesgo su unidad (RAE-a, s.f., para.14)

Dicho de otra manera, el español pluricéntrico respeta y valora la diversificación varietal, pero a la vez, le impone un límite: puede haber diferencias, pero sin que tales diferencias llegaran a convertir una variante en una lengua distinta del español.

La doctrina de la unidad idiomática es muy beneficiosa para todos los profesionales que se desempeñan en el ámbito lingüístico del español. Conforme vaya creciendo la importancia de una lengua (y como ya hemos visto, la riqueza varietal es el motor del incesante ascenso de la

influencia del español a nivel mundial), incrementan y mejoran las oportunidades para los que necesitan de esta lengua para ejercer su profesión (para los que enseñan, traducen o promueven la lengua). Pero además de ser favorecidos por la unidad idiomática, estas personas se ven obligadas a lidiar con las enormes dificultades que son innatas del pluricentrismo. En el presente trabajo nos proponemos enfocar en los retos para sólo un tipo de estos profesionales, los profesores de ELE.

Siendo una lengua pluricéntrica, el español tiene variantes: todas son igualmente válidas y todas son variedades de la misma lengua. ¿Pero qué se debe enseñar? Por supuesto que los profesores de cualquier lengua extranjera, no nada más del español, no les enseñarían un dialecto a sus estudiantes. Siempre se inculca la norma culta, no sus variaciones regionales. Mas el español goza de múltiples normas cultas. No es práctico (ni, quizá, posible) enseñar las normas cultas de todas las variantes. Entonces o se selecciona una variante ya existente para ser ésta la “favorecida”, la de enseñar, o se acude a la creación de una variante artificial, “neutra”. Mientras que la segunda opción no goza de popularidad entre los profesores de ELE, no es necesario que lo fuese para que podamos concluir que su eficiencia es muy dudable: es suficiente recordar el poco éxito que han tenido otros lenguajes artificiales como el inglés internacional (International English, variedad supuestamente neutra del pluricéntrico inglés) o el esperanto. La primera opción, la de enseñar una sola variante, es, desafortunadamente, la de prevalencia entre los que enseñan español a no nativos hablantes. Como bien se sabe, la variante peninsular siempre ha sido la “favorecida” y, como Fernández observa, “la variedad castellana sigue dominando la programación de muchos de los manuales de EL2/LE” (Fernández, 2010, p.99). Por supuesto de que antes de que los dialectos americanos se hubieran convertido en variantes, en otras palabras, antes de que los países latinoamericanos desarrollaran sus propias normas cultas, era imposible enseñar otra variante aparte de la peninsular. En realidad, la variante europea era la norma culta, el español de España era el español. Pero como hoy en día el español ya es verdaderamente pluricéntrico, su riqueza pluricéntrica siendo impresionante e

innegable, nos parece contraproducente seguir enseñando la norma peninsular como la norma. Cuando caracterizamos a la primera opción como “*desafortunadamente*, la de prevalencia” no nos referimos a la opción de enseñar la variante europea como la opción errónea, sino a la enseñanza de cualquier variante como la única, la preferida. Promoviendo así a una variante sería estableciendo una jerarquía que va en contra del espíritu de hermandad de las variantes de la lengua pluricéntrica. Mas, como ya vimos que no se pueden enseñar todas las variantes del español (a lo menos, aun si lo fuera posible, no se haría en forma general, para todos los estudiantes), entonces ¿qué hacer?

Nuestra propuesta sería enseñar varias variantes de diferentes maneras. Aclaremos: como hoy en día existe un impresionante y nunca antes visto enfoque en la pragmática, a los alumnos abiertamente se les reconoce el derecho de recibir la mejor herramienta para establecer comunicación en una lengua extranjera, o sea enseñarles un lenguaje real y vivo, que en el caso de las lenguas pluricéntricas, significa una verdadera variante, no un lenguaje supuestamente neutro, *sobrevarietal*

Utilizaremos el término “sobrevarietal” para referirnos a lo que no existe dentro de una sola variante, a lo que se encuentra por encima de todas las variantes de una lengua pluricéntrica y sin nativos hablantes. Por eso proponemos que se establezca una dicotomía entre *dominio activo* y *dominio pasivo*. Dicha división se basa en los conceptos clave en la lingüo-didáctica de *vocabulario pasivo (receptivo)* y *vocabulario activo (productivo)*. Como los explica Valdehita:

Hablamos de conocimiento RECEPTIVO de la palabra cuando somos capaces de reconocerla al oírla o al verla escrita; cuando reconocemos las partes que la forman y podemos asignarles un significado; si podemos establecer asociaciones con otras palabras; cuando reconocemos que se está utilizando correctamente en un contexto dado y sabemos con qué otras palabras suele aparecer; y demostramos un conocimiento

PRODUCTIVO de la unidad léxica cuando somos capaces de pronunciarla o escribirla correctamente, sabemos segmentarla en partes, podemos utilizarla en diferentes contextos, conocemos sus sinónimos y antónimos, somos capaces de incluirla en una oración original, incluso junto con las palabras con las que suele combinarse, y sabemos cuál es su grado de formalidad (Valdehita, 2013, p.3).

Es importante aclarar que, a pesar de que los conceptos “dominio activo” y “dominio pasivo” sean inspirados por los clásicos “vocabulario activo” (“vocabulario productivo”) y “vocabulario pasivo” (“vocabulario receptivo”), los dos pares no coinciden. En el segundo caso, no se establece una relación fija, al contrario: el profesor de una lengua extranjera intenta “transferir” palabras del vocabulario pasivo al vocabulario activo del estudiante. Se trata, pues, de un “continuum” similar al descrito por Melka. No es así en el caso de los dos dominios: correspondiendo el dominio activo a una sola variante de una lengua pluricéntrica, éste no se puede “ampliar”, incorporando otras variantes. No existe un “flujo” entre los dominios: ellos no son capaces de “intercambiar” variantes, tampoco se le pueden añadir variantes al dominio activo (aunque sí, es posible agrandar el dominio pasivo de tal manera).

Lo que proponemos es que cada estudiante de ELE tenga dominio activo de una variante **real** de la lengua. Dicho de otra manera, cada alumno podría *expresarse en una variante*. No habría incongruencias del tipo, “Vos y María, aquí está lo vuestro.” Así nos alejamos de la idea de la enseñanza de una variedad ideal, supralingüística (la que sería un estándar panhispánico que abarque todas las variantes latinoamericanas) o, como la describe Moreno, “una posible norma panhispánica” (Moreno, s.f., para.5), y aceptamos la propuesta de lingüistas como Mangado (2007) de que “en principio, como referencia fundamental. . . se ha de optar por una **sola** variedad” (p.55)

Se trata de una sola variante (variedad) porque uno puede hablar o escribir en una sola lengua o variante de lengua a la vez. Pero como

bien se sabe por los profesores, los estudiantes de lenguas pluricéntricas fácilmente (obviamente, dicha facilidad está en proporción inversa al grado del dominio lingüístico) caen en la trampa de mezclar palabras, expresiones o características prosódicas de diferentes variantes. Para que un alumno abandone el estado de principiante y avance con el estudio de una lengua pluricéntrica, tiene que desarrollar dominio activo de una variante y no utilizar indiscriminadamente combinaciones de diversas variantes. Por el tipo de habilidad que se desarrolla, este proceso es semejante al de aprender a desenvolverse en diferentes registros de una lengua. Explicamos: los dos procesos comparten el sentido de saber distinguir y no mezclar las diferentes maneras de expresarse, aunque claro que, como un alumno dispondría del dominio activo de una sola variante, no podría desempeñarse en dos o más variantes como lo haría con los registros. Dicho de otro modo, a pesar de que el tipo de habilidad lingüística requerido por los procesos sea el mismo, las maneras de aplicarla son diferentes: en el caso de escoger el registro adecuado, se trata precisamente de *escoger* entre opciones y preferir una u otra según la situación lo exija, mientras que en el caso de expresarse en una variante, uno no puede cambiar de variante según la situación (porque uno no tiene dominio activo de varias variantes).

Ahora bien, muy distinto debe ser *el dominio pasivo* del estudiante. Mientras que no hemos dejado de insistir en el dominio activo de una sola variante (por supuesto que no negamos la posibilidad de que alguien llegara a utilizar dos o más variantes de manera activa, mas afirmamos que esta posibilidad ni es deseable, ni es práctica para la gran mayoría de estudiantes de ELE o cualquier otra lengua pluricéntrica), siempre hemos creído en la necesidad de desarrollar dominio pasivo de múltiples variantes del español. El dominio pasivo supone comprensión, sensibilidad y respeto hacia todas las variantes de una lengua pluricéntrica. El dominio activo es darse a entender; el dominio pasivo es entender. Aquí, pensamos, radica lo especial y lo esencial de las lenguas pluricéntricas y su enseñanza como lenguas no nativas. Ya no se le puede dar preferencia a una variante e insistir que los alumnos emitan y reciban mensajes sola-

mente en dicha variante. Por razones prácticas, se les tiene que ofrecer dominio activo en una sola variante, pero se les tienen que mostrar las limitaciones de tal dominio, otorgándoles la posibilidad de que conozcan más de una variante, ampliando así su dominio pasivo.

Otra diferencia importante entre el dominio activo y el dominio pasivo de ELE, se encuentra en las opciones de variantes que podrían ser propias de cada dominio. Mientras que la variante para el dominio activo se selecciona según factores que pueden variar (como hemos explicado en los ensayos “Cómo enseñar lenguas pluricéntricas”, “La problemática naturaleza de la enseñanza de español como lengua extranjera”, entre otros), la preferencia por una variante suele establecerse a base de consideraciones prácticas como el lugar de enseñanza, los intereses de los alumnos, etc.), y así la naturaleza del dominio activo es *arbitraria*, las variantes que forman el dominio pasivo deberían ser constantes y no variar salvo según la variante escogida para el dominio activo.

Para ser más precisos, deberíamos de introducir la noción de *características varientales*. La regla de describir y comparar “patterns, not whole languages” (Halliday, 1964, p. 113) es una de las principales en la lingüística comparativa descriptiva y, aunque las variantes de una lengua pluricéntrica no son distintas lenguas (o sea, las variantes no son objeto de tal disciplina lingüística), nos hemos inspirado en esta regla para proponer una clasificación de las características varientales. Es importante clasificarlas porque, en realidad, cuando hablamos de las variantes que constituyen el dominio pasivo, nos referimos a ciertas características de tales variantes. Dichas características pueden ser del sistema o de la norma<sup>2</sup> de una variante; pueden ser definitivas para la variante o pueden ser notables por otras razones. Aquí hacemos uso de otros términos coserianos: la norma y el sistema. Como Coseriu (1981) explica, “mientras que la norma contiene todo aquello que es realización tradicional, el sistema contiene sólo las oposiciones funcionales” (p. 322). Un buen ejemplo del campo fonético-fonológico, nos ofrecen las oclusivas. Mientras que las sordas [p], [t] y [k] infaliblemente son rea-

lizaciones de los correspondiente fonemas /p/, /t/ и /k/, y así pertenecen al sistema, las sonoras pueden realizarse y de manera oclusiva, y de manera fricativa (como [β], [ð] y [ɣ]), convirtiéndolas tal fluctuación en hechos de la norma. Eso le permite a Kanchev (2009) concluir que, en el caso de las oclusivas, “el rasgo oclusivo es constante, pero en la serie sonora es simplemente hecho de *norma*. . . mientras que en la sorda es. . . hecho de *sistema*” ( p.65). La dicotomía de las oclusivas es válida para la variante peninsular, la variante mexicana y otras (quizás para todas, mas en el presente trabajo hacemos un esfuerzo deliberado para no recurrir a generalizaciones -- a lo menos que sean indispensables -- acerca de todas las variantes del español).

Antes de retomar la descripción de los diferentes tipos de características, es importante estipular que esta categorización no es exclusiva: un rasgo, por ejemplo, podría pertenecer al sistema y ser definitivo a la vez. Tampoco es exhaustiva: en este mismo ensayo, estamos por introducir otro tipo de características varientales, basado en la indispensabilidad. Ahora bien, para aclarar el otro par de características (las *definitivas* y las *notables por otras razones*), nos servimos de un ejemplo del campo gramatical y uno del campo léxico. Es *definitivo* el leísmo animado para la variante europea: la característica gramatical de emplear “le” no solo para el objeto indirecto, sino también para el objeto directo (cuando se trata de personas del sexo masculino) está dentro de las que distinguen esta variante de las demás. No es un rasgo dialectal (como lo es el laísmo, por ejemplo): es un fenómeno típico de la variante. Un estudiante extranjero no podría lograr un buen dominio activo de la variante europea sin ser leísta, así que el leísmo se denomina característica *definitiva*, lo que, en consecuencia, hace que para los estudiantes de ELE, cuyo dominio activo no se basa en la variante peninsular, el leísmo tiene que tomar parte de la formación de su dominio pasivo.

Una característica que no es definitiva, pero, sin embargo, desempeña un papel muy importante para el aprendizaje de ELE, tiene que ver con el uso del verbo “coger”. El hecho de no

---

<sup>2</sup> La norma coseriana NO corresponde a la norma culta.

emplear tal verbo en un discurso culto, es típico de muchas variantes latinoamericanas, entre ellas, la mexicana. En esta variante, el uso del vocablo es cuestión de estilo y de registro; así, sin que represente una característica *definitiva* de la variante mexicana, el sentido vulgar del verbo “coger” no se puede omitir en la enseñanza de ELE: es una característica notable por otras razones. En realidad, aquí tenemos que destacar un error grave que hemos detectado en el trabajo de muchos profesores búlgaros de español para no nativo hablantes. Nos referimos al hecho de inculcarles a los alumnos la conjugación del infamo verbo sin aclarar la peculiaridades de su uso en variantes distintas de la europea. Nos agrada el hecho de que esta práctica está cambiando, y ya existe más sensibilidad al respeto. Muchos profesores de ELE, principalmente (pero de ninguna manera exclusivamente) nativo hablantes de variantes latinoamericanas, ya han empezado a advertir a sus alumnos búlgaros que dicho verbo no se puede utilizar indiscriminadamente.

Hablando de los profesores de ELE en Bulgaria, tenemos que admitir que es su trabajo el que ha inspirado el presente ensayo. En un país, donde todavía reina la enseñanza exclusiva de la variante peninsular, no es fácil establecer la necesidad de ofrecerles un dominio pasivo de diversas variantes a los estudiantes, y es más difícil aún, proponer la posibilidad de desarrollar su dominio activo en una variante latinoamericana. Por un lado, es entendible que en un país europeo se enseñe la variante europea del español, por la cercanía geográfica y factores económicos y culturales (búlgaros trabajando en España, siendo los dos países miembros de la misma Unión, etc.). Por otro lado, a nivel mundial, crece la importancia del *español americano* (si así se les podría nombrar a todas las variantes no europeas del español). Dentro de la misma lengua pluricéntrica, los nativo hablantes de la variante peninsular representan menos de 10 por ciento del número total de nativo hablantes del idioma. Hoy en día la variante con el mayor número de nativo hablantes es la mexicana, con casi 120 millones de nativo hablantes, seguida por la colombiana, con cerca de 50 millones, la argentina, con casi 40 millones, y la peninsular, con poco menos de 39 millones. Claro que no es sólo el peso numérico de

la variante mexicana lo que la hace una excelente opción para ser enseñada como la principal en el aula de ELE. Podríamos ofrecer múltiples razones para escoger la variante mexicana para el dominio activo de los estudiantes, razones que incluyen desde motivos culturales (el impresionante florecimiento del cine mexicano o la popularidad mundial de la música mexicana) hasta argumentos fonético-fonológicos (como la ausencia de la consonante fricativa /θ/ que convierte la variante mexicana en una variante con pronunciación más accesible para los nativo hablantes de lenguas carentes de dicho fonema, como el búlgaro). Pero como ya hemos compartido nuestra convicción de que no existe una sola variante que debería ser la universalmente preferida, o sea la que siempre debe formar el dominio activo de los estudiantes, no nos detendríamos a “promover” la mexicana. Aquí nos basta haber establecido la *posibilidad* de seleccionar la variante mexicana como la principal, y haber expuesto el hecho de que al enseñar ELE, optamos por una variante para el dominio activo de los estudiantes, y no existe una variante *neutra* (ni la variante peninsular, ni la mexicana, ni cualquier otra se puede tomar como “neutra”). No nos hemos ocupado de las razones para estudiar la variante mexicana como la preferida, o sea la del campo activo: nos ha interesado establecer la necesidad de enseñar la variante mexicana como una de las variantes que constituyen el dominio pasivo.

Ahora bien, existen ciertas características de la variante mexicana que tienen que formar parte de lo impartido en el aula de ELE, cuando la mexicana no es la variante del dominio activo. En el presente ensayo nos vamos a limitar a los rasgos básicos de la variante mexicana al nivel fónico. Enfocamos sólo las características fundamentales, porque no todas ellas pueden (o deben) ser parte del dominio pasivo. Optamos por el nivel fonético-fonológico por dos motivos. Por un lado, los estudiantes de una lengua extranjera (obviamente aquí nos referimos a una lengua *moderna* y *viva*, y eso en el contexto de un enfoque pragmático de la enseñanza de lenguas extranjeras) no pueden servirse de la lengua sin saber *pronunciarla*, o sea sin primero aprender como emitir sus sonidos. Por otro lado, es precisamente a este nivel donde más diferencias se

hayan entre las variantes del español. Eso es de esperarse, dada la tendencia general, muy bien formulada por Stoykov, de que la pronunciación de una lengua es lo que cambia primero, mientras que su gramática es lo último a cambiar (Stoykov, 2002, p. 53).

Las características fonético-fonológicas que consideramos imprescindibles para la enseñanza de ELE están todas ubicadas en el ámbito de las consonantes. Como semejante limitación podría parecer sorprendente, detallamos después de aclarar que la variante mexicana se caracteriza por múltiples rasgos importantes, pero no *indispensables* para su enseñanza como variante del dominio pasivo. Para empezar, sólo los estudiantes cuyo dominio activo se forma a base de la variante mexicana, se verán obligados a cultivar el acento y la entonación mexicanos. La tendencia hacia la sílaba abierta es una tendencia universal para el idioma, y el hecho de que la variante mexicana conserva sus grupos cultos aun cuando dicha tendencia dicta que éstas se eliden, podría ser de interés para los que aprenden español. No obstante, como la tendencia sigue reinante en los casos más importantes (los que se enseñan, por pertenecer a la norma culta de la mayoría de las variantes) como la elisión de “d” al final de la palabra (en *ciudad*, por ejemplo), no pensamos que esta característica silábica de la variante mexicana se debe incluir en el dominio pasivo. En el campo de las vocales, los diptongos y los triptongos, tampoco encontramos rasgos que convenga impartir a los que no basan su dominio activo en la variante mexicana. Ni siquiera una característica clave como la diptongización de hiato se enseñaría, porque, a pesar de su prevalencia, no es parte de la norma culta mexicana. Podríamos añadir que estudiantes de ELE, no acostumbrados por razones de su lengua nativa a siempre otorgarle el mismo valor fonológico a una vocal, se podrían confundir por tal diptongización (mencionar la posible pronunciación de *maestro* como “malstro” no nos ha ayudado en la

lucha contra la predisposición de muchos alumnos búlgaros de sustituir una de las agudas, “e”, por la otra, “i”).

Es muy distinta la situación en el área de las consonantes. Aquí es donde encontramos una imponente plétora de rasgos que distinguen esta variante de las demás variantes del español. De ellos, sobresalen el fonema mexicano<sup>3</sup>/tʃ/ y el relajamiento de la “s” implosiva en ciertos contextos fónicos<sup>4</sup>. A pesar de su gran importancia para la variante mexicana, estas dos características no estarían entre las que se les deberían enseñar a los estudiantes cuyo dominio activo no se basa en esta misma variante. En el caso de tales estudiantes, hay sólo un par de rasgos cuyo conocimiento es *indispensable* para su dominio pasivo: el *yeísmo* y el *seseo*. Como bien se sabe, el porcentaje de nativo hablantes de español que no son seseantes es muy inferior al 10 por ciento (en partes de España, se observa el seseo y el ceceo). La oposición fonológica entre los fonemas fricativos /θ/ y /s/ “no existe en español latinoamericano, ni en español de Canarias, ni en partes del sur de España” (Hualde, 2014, p.42); sin embargo, todavía se conserva en muchas partes de España y es parte del sistema peninsular. Si para el dominio activo se ha seleccionado la variante europea, entonces el seseo de la mexicana tiene que formar parte del dominio pasivo del estudiante. Sin embargo, si la variante preferida es una latinoamericana, sería innecesario incluir el seseo mexicano en el dominio pasivo: como el seseo es un rasgo común de las variantes latinoamericanas, sería éste ya parte del dominio activo. Entonces deberíamos aclarar que el seseo es un rasgo *indispensable* sólo cuando la variante escogida para el dominio activo no es una variante seseante. Lo mismo se puede decir acerca del yeísmo, fenómeno “general en la geografía fónica de México” (Butragueño, 2014, p.394): éste es un rasgo *indispensable* siempre y cuando la variante preferida no es yeísta. Recordamos que la oposición fonológica entre el fonema /j/ y el /ʎ/ encuentra su representación en el lleísmo, mien-

3 Lo llamamos “mexicano” porque primero, es prevalente en México, y, segundo, proviene de náhuatl (así a lo menos hoy piensa la gran mayoría de los lingüistas). Sin embargo, el hecho de nombrarlo “mexicano”, no limita la ocurrencia del fonema sólo a la variante mexicana.

4 Como los descritos por Moreno de Alba: “1) -s/ final ante pausa; 2) -s final de palabra más vocal inicial; 3) -s seguida de consonante nasal; 4) -s seguida de consonante oclusiva sorda en interior de palabra; 5) -s final de palabra más oclusiva sorda inicial; 6) -s seguida de consonante oclusiva sonora” (Moreno de Alba, 2002, p.78).

tras que la pérdida de dicha oposición bifurca en el yeísmo, o sea la realización por medio de fonos de /j/ de las grafemas “y” y “ll”, y en el zeísmo, que opta por fonos de /z/ para realizar las grafemas.

Como se puede ver por lo expuesto, no representa ninguna dificultad para los profesores de ELE incluir la variante mexicana en el dominio pasivo de los estudiantes. Cuando mucho (y eso, solo en el caso de una variante del dominio activo no seseante y no yeísta), se les tendría que ofrecer a los alumnos un par de rasgos: el seseo y el yeísmo. Semejante facilidad existe solo en el área fonético-fonológica. La dificultad aumenta en el campo gramatical: la variante mexicana aporta al dominio pasivo la preferencia por ciertos tiempos gramaticales (en el plan del pasado, “me desperté” en vez de “me he despertado”, en el plan del futuro, “voy a ir” en vez de “iré”), la ausencia de algunos pronombres personales (vosotros/as, vos), la falta de leísmo, entre otros, para intensificarse en el campo léxico (donde, debido al enorme número de palabras y expresiones típicas de la variante, y a la problemática preferencia por unas ante otras, el desarrollo del dominio pasivo es un reto que no se puede subestimar). En el último campo, si la variante del dominio activo es la peninsular, se puede empezar aclarando que una “camarera” mexicana atiende camas, no mesas, pero ¿luego? ¿Cómo determinar cuáles son las palabras y expresiones *indispensables* para el dominio pasivo? Eso es uno de los asuntos más graves y urgentes para los profesores de ELE de hoy.

Lo que no varía entre los tres campos es la manera de determinar los rasgos *indispensables*: la indispensabilidad tiene que ver con la comprensión intervarietal y la falta de relaciones jerárquicas. Empezamos por recordar que no se puede preservar la unidad idiomática sin mantener la comprensión mutua entre los hablantes de distintas variantes de español. As como los estudiantes de ELE aprenden un *idioma*, no una variante, no se pueden contentar con entender solamente una variante, la de su dominio activo. Tampoco sería duradera la unidad del español en su diversidad, si se les tratara de imponer una estructura jerárquica a sus variantes, hoy universalmente reconocidas como diferentes, pero de *igual* importancia.

Este par de aspectos, la comprensión intervarietal y la falta de relaciones jerárquicas, definen el yeísmo y el seseo como rasgos indispensables en el campo fonético-fonológico. Esto es debido al simple hecho de que si un estudiante de ELE cuyo dominio activo se basa en una variante no yeísta y no seseante, los desconoce, entonces corre un gran riesgo. El riesgo, en realidad, es doble: primero, es de que el estudiante no entienda a los hablantes de una variante yeísta y seseante como la mexicana, y, segundo, es de que crea que sólo su propia manera de expresarse (y, por supuesto, la de los hablantes de la variante de su dominio activo) es correcta, es decir, de no aceptar o simplemente subestimar la manera de los hablantes de la mexicana u otras variantes. Justo en contra de la segunda faceta de este riesgo advierte Mistinova:

Es necesario tener cuidado para que algunas unidades léxicas de una variante no sean consideradas como errores, dialectismos, o—desde el punto de vista de la norma de otra variante—peculiaridades, en el mejor caso. Lo mismo pasa con otros fenómenos lingüísticos en el nivel fonético o gramatical. La conclusión es que por esta razón hay que crear o intensificar una conciencia de la norma policéntrica y ampliar el margen de tolerancia a las variaciones lingüísticas (p.4).

Si anteriormente mencionamos ciertas características no *indispensables* de la variante mexicana, es precisamente porque tales características no satisfacen los aquí expuestos requisitos de indispensabilidad: el fonema /tʃ/, por ejemplo, no está dentro de los rasgos *indispensables* de la variante mexicana porque no interfiere de una manera importante con la comprensión. Cuando ocurre en palabras mexicanas como “tla-palería”, se les debe enseñar sólo a los estudiantes cuyo dominio activo se basa en la variante mexicana (o, si la palabra se define como indispensable desde el punto de vista léxico, se podría incluir en los rasgos indispensables del campo léxico). Cuando se observa en palabras compartidas por

una multitud de variantes, no afecta la comprensión: vemos que la manera de silabificación de “atlas” (“at-las” en la variante peninsular o “a-tlas” en la variante mexicana) debida a la presencia o ausencia del fonema mexicano, no es dañina para el proceso de comunicación. Al mismo tiempo, hemos definido al seseo y al yeísmo como características indispensables por la gran probabilidad de que se pierda el mensaje original (si un mexicano hablante dice “cazar” o “calló”, el estudiante de ELE cuyo dominio activo se basa en una variante no seseante y no yeísta, podría no pensar en “cazar” sino sólo en “casar”; igual, podría no razonar que “cayó” y “calló” **no** son pares mínimos en la variante mexicana).

### Conclusión

Debemos mencionar que nuestro propósito no ha sido sólo identificar las características indispensables a tomar en cuenta en la enseñanza de una lengua pluricéntrica. Lo que en realidad hemos emprendido, es la elaboración de un marco teórico que les podría servir a los profesores de ELE. Es útil pensar en términos de dominio activo y dominio pasivo del estudiante: los profesores es-

tamos acostumbrados a hablar del vocabulario activo y del vocabulario pasivo, así que no nos cuesta trasplantar esta dicotomía al ámbito del “dominio”, y esto es, dominio de variantes. Siendo nosotros profesores de ELE, estamos en una posición muy especial, porque el español es una lengua pluricéntrica, lo cual plantea problemas nuevos e inusuales. ¿Cuál variante enseñar?, ¿cuántas variantes enseñar?, ¿cómo enseñarlas?: los retos son grandes, únicos, pero no insuperables. Nuestra aportación, como mencionamos, consiste en empezar a delinear un marco teórico. En el presente artículo nos hemos servido del par de rasgos indispensables en el campo fonético-fonológico, para ofrecer un ejemplo de cómo aplicar las conclusiones a las que hemos llegado. Sin embargo, la teoría es inseparable de la práctica: nuestra práctica en el aula nos ha permitido concebir una teoría, la cual, a su vez, debe facilitar la enseñanza real, o sea la *práctica*, de ELE. Del mismo modo, aquí nos hemos enfocado en la variante mexicana, pero mientras que estuvimos explicando por qué enseñarla y cómo hacerlo desde el punto de vista fonético-fonológico, ofrecimos observaciones cuya validez trasciende dicha variante. ■

### Referencias

- Bernárdez, E. (2012). Lenguas pluricéntricas. En *Rinconete*. Disponible en [http://cvc.cervantes.es/el\\_rinconete/antiores/julio\\_12/11072012\\_02.htm](http://cvc.cervantes.es/el_rinconete/antiores/julio_12/11072012_02.htm)
- Butragueño, P. M. (2014). *Fonología variable del español de México*. México, DF: El Colegio de México.
- Coseriu, E. (1981). *Lecciones de lingüística general*. Madrid: Gredos.
- Fernández, E. G. (2010). *El tratamiento de las variedades de español en los manuales de EL2/LE*. Disponible en <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/80307>
- Goranova, S. (2013). Cómo enseñar lenguas pluricéntricas. En Bondarko, A. et al. (Eds.), *Research papers – Languages and literature*. Plovdiv: Paisii Hilendarski University of Plovdiv, vol 51, pp. 269-276.
- Goranova, S. (2013). La problemática naturaleza de la enseñanza de español como lengua extranjera. En Gapotchenko, N. et al. (Eds.), *Romanska filologija ta suchasnii osvitnii prostir*. Horlivka: Horlivka Institute for Foreign Languages, pp. 31-33.
- Halliday, M. A. K. et al. (1964). *The Linguistic Sciences and Language Teaching*. London: Longman.
- Hualde, J. I. (2014). *Los sonidos del español*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Kanchev, I. (2009). *Curso de normofonética y fonología españolas para estudiantes búlgaros*. Sofía: Kolibri.

- Mangado, J. J. M. (2007). Norma idiomática y lengua oral. In E. B. Maestu (Coord.), *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE: XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE)*. (pp. 39-64). Logroño: Universidad de La Rioja.
- Melka, F. (1997). Receptive vs. productive aspects of vocabulary. En N. Schmitt, & M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary: Description, Acquisition, and Pedagogy* (pp. 84-102). Cambridge: Cambridge University Press.
- Mistinova, A. (2009). ¿Qué enseñar desde una perspectiva panhispánica? En *FIAPE, III Congreso Internacional: La enseñanza del español en tiempos de crisis*. Cádiz. 23-26/09-2009. (pp. 1-5). Disponible en [http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Numeros%20Especiales/2010\\_ESP\\_09\\_III%20CONGRESO%20FIAPE/Mesas%20Redondas/2010\\_ESP\\_09\\_03MistinovaSerron.pdf?documentId=0901e72b80e746a8](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Numeros%20Especiales/2010_ESP_09_III%20CONGRESO%20FIAPE/Mesas%20Redondas/2010_ESP_09_03MistinovaSerron.pdf?documentId=0901e72b80e746a8)
- Moreno de Alba, J. G. (2002). *La pronunciación del español en México*. México, DF: El Colegio de México.
- Moreno, F. F. (s.f.) En *Editorial Edinumen: Enseñanza y aprendizaje del español*. Disponible en [https://www.edinumen.es/index.php?option=com\\_content&view=article&id=116:entrevista-al-catedratico-y-profesor-d-francisco-moreno-fernandez&catid=18:entrevistas-l&Itemid=46](https://www.edinumen.es/index.php?option=com_content&view=article&id=116:entrevista-al-catedratico-y-profesor-d-francisco-moreno-fernandez&catid=18:entrevistas-l&Itemid=46)
- RAE. (s.f.-a). Diccionario panhispánico de dudas. Disponible en <http://www.rae.es/diccionario-panhispanico-de-dudas/que-es#sthash.AzrYnb1C.dpuf>
- RAE. (s.f.-b). Ortografía. Disponible en <http://www.rae.es/recursos/ortografia/primera-ortografia>
- Stoykov, S. (2002). *Bulgarska dialektologia*. Sofia: Prof. Marin Drinov. (Trabajo original publicado en 1962)
- Valdehíta, A. S. M. (2013). El conocimiento productivo y receptivo del vocabulario en L2: Análisis de la efectividad de tareas de reconocimiento y de producción. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 7(2).

# Exploring BA in ELT Students' Opinions about their Speaking Difficulties: A Cognitive Study

Eliphelet Rivera Cuayahuitl

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla  
eliphelricu@hotmail.com

María del Socorro Hernández Díaz

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla  
coquis\_311@hotmail.com

Miriam Betsai Maya Bustos

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla  
miri.lovely23@gmail.com

## Abstract

This research study explores the linguistic difficulties that a group of advanced students of a BA in English language teaching in Mexico identified in their oral use of the English language. Based on Willem Levelt's (1989) model of oral production (formulation stage), the students were examined through a questionnaire to identify what factors determined their difficulties as they verbalized their thoughts. Findings showed that they strove to use a number of linguistic structures under a number of contexts and situations. It was found that language words, such as verbs and adverbs, whose use involve conjugations and selection among a large variety of categories, were pointed as the most difficult to use. In contrast, those words in which the speaker does not need to choose among a number of categories or do several conjugations were pointed out as undemanding in their use.

## Resumen

*El presente estudio explora las dificultades lingüísticas que un grupo de estudiantes avanzados de una Licenciatura en la enseñanza de Inglés en México identificaron mientras producían lenguaje oral. Con base en el modelo de producción oral de Willem Levelt (1989) (etapa de formulación) los estudiantes fueron estudiados a través de un cuestionario a fin de identificar qué factores determinaban sus dificultades mientras verbalizaban sus ideas. Los hallazgos demostraron que ellos encontraron dificultades al usar varias estructuras lingüísticas en una variedad de contextos y de situaciones. Se encontró que palabras tales como verbos y adverbios, cuyo uso comprende conjugaciones y la selección entre una variedad de categorías, fueron señalados como los más difíciles de usar, en cambio aquellas palabras como los adjetivos, en los que el hablante no necesita, escoger entre una gama de categorías o realizar numerosas conjugaciones, fueron señalados como los menos difíciles de usar.*

## Introduction

The speaking skill is no doubt one of the most difficult skills to master (Chang, 2009) and the most demanded and used skills in most language teacher training programs (Bailey & Savage, 1994). The case of the students of a BA in English Language Teaching (ELT) at a university in Mexico shows that the speaking skill often hinders the students' opportunities to communicate in English or to participate in academic activities where speaking is the means of interaction. Some of the key academic activities where students need to speak in English in the context under study include for example: oral presentations, participation in class debates and conferences to mention a few. Given the key role of the speaking skill

and its significance in the formation of language educators, this study identifies and examines the challenges that students go through as they verbalize their thoughts and identifies the linguistic structures that students find difficult to generate as they use the speaking skill.

This investigation is based on Willem Levelt's oral production theory, which investigates how the mother tongue (L1) is generated within the speakers' minds. Based on Levelt's theory this study explores how second language oral production is generated (Crookes, 1991; Liu, 2006; Safont, 2005). This study examines the views of a small group of students in a BA in ELT, referred to as LEMO, (Lenguas Modernas)

and identifies the linguistic structures that they struggle with as they speak. This work therefore addresses the following research questions:

1. What linguistic components suggested by Levelt's formulation stage do LEMO students find more difficult to cope with?
2. What contextual and personal factors do LEMO students believe influence their L2 oral production?

### Literature Review

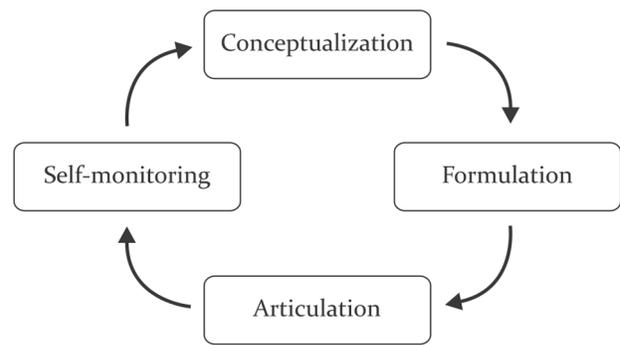
The generation of human language involves highly complex functions occurring within the brain. For producing language, a number of abilities and a system of mental mechanisms need to be activated (Canale & Swain 1980, cited in Bagaric & Mihaljevic, 2007). Language embraces listening, reading, writing and speaking skills (Frederiksen et al. 1996). While all the skills are no doubt important in the communicative process, the speaking skill is seen, by most people, as a key skill in everyday communication. "Speaking is generally thought to be the most important of the four skills. Indeed, one frustration commonly voiced by learners is that they have spent years studying English, but still they cannot speak it" (Segura, 2012, p.19).

Speaking is actually the oral use of a language. In describing the term *language*, Pearson et al, (2008) and Mundhra, (2005) assert that it comprises a number of linguistic units (symbols, letters, or words), used orderly with random meanings to express for instance, intentions and thoughts. The ability to successfully exchange these collections of meanings is defined as communicative competence.

A communicative competence is required when learning and producing not only L1, but also L2. In L2 oral production, learners normally use their language knowledge to communicate their ideas. Most L2 spoken interaction is given within a framework, where intrinsic and extrinsic factors influence people's speaking. Some of these factors may include: motivation, anxiety, teaching strategies, language environment, L1 interference, and individual learners' differences (Boos, 2004; Eddy, 2011 & Xiuqin, 2006).

Levelt (1989, cited in Scovel, 1998) proposed a model to explain how L1 production is given. Levelt's model suggests that L1 production follows a process which comprises the following four stages: conceptualization, formulation articulation and self-monitoring. Figure 1 illustrates how, Levelt's model works. Liu (2006) affirms that the four stages are also followed in second language (L2) production. Therefore, based on Liu's theory, this study assumes that Levelt's production model was actually followed by the language students under investigation.

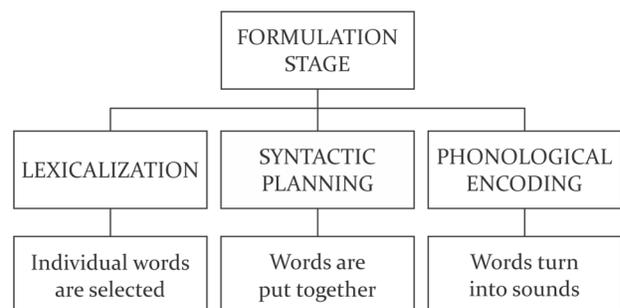
It is important to remember that this study concentrates on the formulation stage (Figure 1), which has to do with the selection, order, planning, pronunciation and intonation of words.



Adapted from Levelt (1989)

**Figure 1. Levelt's language production model (Adapted from Levelt, 1989)**

According to Levelt (1992), the formulation stage comprises three sub-stages: 1) lexical selection; 2) syntactic planning and phonological encoding (Figure 2).



**Figure 2. Levelt's model of the formulation stage (adapted from Levelt 1989)**

In describing Levelt's formulation stage (Figure 2), Levelt, Roelofs and Meyer (1999) explain that the three sub-stages of the formulation stage, work as follows: The lexicalization is the process whereby the speaker selects the words that he/she wants to say, e.g. when the person selects the appropriate content words (nouns, verbs, adjectives and adverbs) to produce an utterance. The syntactic planning is the process through which words are put together in order to form a sentence. According to Fromkin (1971), this stage is when speakers decide the final syntax of the sentence as well as the morphology of words. It is, when affixes and function words such as, articles, conjunctions and prepositions are incorporated to form an idea. And finally the phonological encoding stage, that is in fact a 'phonetic plan' (Levelt, 1995, p.5) after which words are ready to be turned into sounds. Fromkin (1971) explains that at this stage a sentence is already organized and phonologically structured within the speaker's mind and ready to be articulated.

As stated above, this work explores a group of students' speaking skills in light of Levelt's production model and concentrates on the formulation stage. The methodology implemented in this work is discussed below.

### **Methodology**

This project is an exploratory research, which aims to investigate a phenomenon in a language classroom from the views of a group of students. Outcomes emerging from the study are expected to inform about the difficulty areas that in the opinion of the students shape their speaking skills. Drawing on questionnaire data, the study explored the participants' opinions, about the challenges they found when using a number of linguistic structures in a variety of situations. Once that information was collected, data were analyzed and outcomes obtained. Main findings are discussed below.

### **Participants**

This study involved 20 undergraduate students from a BA in ELT. Selection of the group followed a criterion called '*purposive sampling*' which, according to Bryman (2008, pp. 333-334) is:

essentially strategic and entails an attempt to establish a good correspon-

dence between research questions and sampling. In other words, the researcher samples on the basis of wanting to interview people who are relevant to the research questions.

Thus, we looked for individuals in whom the processes being studied were most likely to occur (Denzin & Lincoln, 1994). The participants were 12 males and 8 females, between 22 and 23 years old. All of them had been in the degree program for about five years and they all had finished the eight required levels of English language, so they were expected to hold a B2 level under the Common European Framework of Reference (CEFR), and be able to: a) maintain discussions about daily topics, as well as formal and informal conversations, b) make advanced oral presentations c) participate in role plays d) be able to narrate past events e) make descriptions about people, objects, places and situations f) and participate in debates. Based on the assumption that the students were proficient speakers of English, a questionnaire was selected as a method of data gathering.

### **Data gathering**

To collect data, a questionnaire was designed. It was designed in Spanish, to allow participants to express their opinions freely using their mother tongue. The questionnaire was organized into six sections, each of which comprised a set of closed-ended multiple choice questions. As explained above the questionnaire aimed to identify the difficulties that students find as they go through the formulation stage, more specifically, when they go through the: lexicalization, syntactic planning and phonological encoding sub-stages that comprise the formulation stages. The findings presented here do not report every single item from the questionnaire, but include only the most significant emerging among all the linguistic elements explored in the study and in the questionnaire.

Findings are presented below using tables and figures, following the order in which the data were gathered in the questionnaire. Each table is organized into three columns. Figures display the results of two or more related questions for example, one single figure reports the findings of prefixes and suffixes.

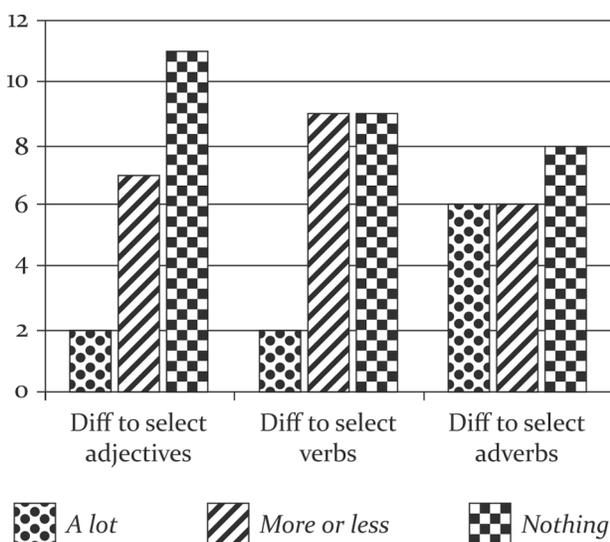
## Findings

Having as a reference the syllabus of the eighth semesters of English language, the first question in the questionnaire (Appendix C) asked to what extent the students found it difficult to speak in situations such as: describing, narrating and interacting in role plays, participating in academic discussions, doing oral presentations and expressing points of view. The results show (Table 1) that most of the students found it difficult to cope with the situations listed above, although doing oral presentations was pointed out as the toughest to carry out.

**Table 1.**  
Students' difficulties to carry out oral presentations

	Number of students	Percentage
A lot	4	20%
More or less	13	65%
Nothing	3	15%

The following three items in the questionnaire focused on the lexicalization stage which refers to the process whereby the speaker selects the content and function words (e.g. verbs, adjectives and adverbs). To identify the students' difficulties on this sub-stage, three questions asked about the difficulties to select verbs, adjectives and adverbs while speaking. Outcomes from these questions are shown in Figure 3.



**Figure 3.** Difficulties to select adjectives, verbs and adverbs

The figure above shows three sets of bars, each indicating the degree of difficulty which students experienced when selecting adjectives, verbs and adverbs while speaking. Using a scale of difficulty, the figure indicates that for the majority of participants, it was not a problem to select adjectives from their vocabulary. This may be because in contrast with verbs and adverbs, adjectives are not organized into several sub categories. This means that in learning English adjectives students do not have to learn too many rules or categories.

Figure 3 also shows in the second and third set of bars, the degree of difficulty that the students experienced when selecting verbs and adverbs. Findings indicate that in contrast with adjectives, verbs and particularly adverbs were more difficult to select from the students' lexicon. This may be because of the various categories of these words. In learning verbs for example, students have to learn at least 12 basic tenses and their corresponding conjugations. As for adverbs students have to learn not only the various categories that include time, manner place and frequency, but they have to learn the endless forms that these adverbs may take. Although students did not verbalize why some words were more difficult to select than others, very likely, the difficulties they found have to do with the morphology and conjugation of such words.

The following five questions focused on the syntactic planning stage, that according to Levelt, is when speakers select functional words (i.e. prepositions, conjunctions, affixes and articles) to form a complete and coherent idea.

In examining this stage, questionnaire data showed that the selection of functional words such as prepositions and conjunctions (Figure 4) was challenging for the majority of students, although prepositions seemed to represent a higher degree of difficulty. The students' difficulty to select prepositions is very likely because of the broad variety of uses of prepositions and their interpretations, for example in phrasal verbs.

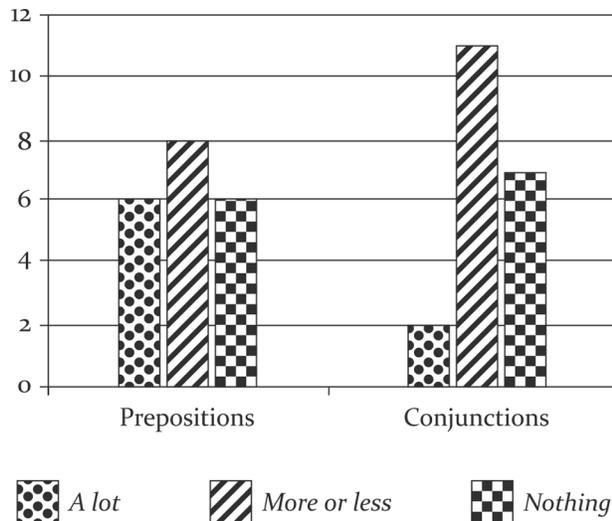


Figure 4. Difficulties to select prepositions and conjunctions

The following two questions in the questionnaire explored the students' difficulties in the selection of morphemes (prefixes and suffixes). Outcomes (Tables 2 and 3) show that although students struggled to select both affixes, suffixes were the most difficult to choose and use (Table 2). These outcomes may be based on the fact that most English prefixes are similar to Spanish prefixes, as in the following examples, **hyperactive**= **hiperactivo**; **semiannual**= **semiannual** and **antipathy**= **antipatia**. While most English suffixes take different forms in Spanish, for example, **endless**= **sinfin**; **successful**= **exitoso** and **friendly**= **amigable**.

Table 2. Students' degree of difficulty to use suffixes

	Number of students	Percentage
A lot	1	5%
More or less	11	75%
Nothing	8	20%

Table 3. Students' difficulties to use prefixes

	Number of students	Percentage
A lot	1	5%
More or less	9	35%
Nothing	15	60%

The generation of coherent sentences in a variety of situations was raised as a challenging task for most participants in this study, particularly in academic situations, where speakers are required to use formal English structures and academic vocabulary (Table 4 and 5). At this stage complex thinking mechanisms occur within the speakers' minds, very likely the most complex in the use of the language, since speakers need to incorporate several linguistic structures, such as pronouns, verbs, adjectives, prepositions, and the use of syntax to form one single idea. Tables 4 and 5 suggest that the majority of students under study, experienced difficulties when generating sentences in academic situations. Such difficulties are understandable if we consider the complexity of spontaneous linguistic combinations that occur when students speak, and the difficulties of choosing academic expressions and vocabulary often in less than a second.

Table 4. Students difficulties to generate sentences in academic contexts

	Number of students	Percentage
A lot	1	5%
More or less	14	70%
Nothing	5	25%

Table 5. Students' difficulties to generate sentences in oral presentations

	Number of students	Percentage
A lot	1	5%
More or less	12	60%
Nothing	7	35%

The following section of the questionnaire explored the third sub-stage of the formulation process, this is, the phonological encoding. In this sub-stage the words are turned into a phonetic form, ready to be articulated. Speakers here choose the appropriate pronunciation of the words that were first selected from the mental storage. Table 6 shows that for the largest part

of the students the phonetic representation of words entailed some difficulty. This stage should be difficult for learners, especially since the only reference for pronunciation is the language teachers in the classrooms who in most cases are not native speakers of English or have not ever been or lived to an English language context.

**Table 6.**  
*Students difficulties to choose word pronunciation*

	Number of students	Percentage
A lot	7	0%
More or less	12	75%
Nothing	1	25%

The last section of the questionnaire explored further reasons that might cause difficulties when speaking in English. There were eight items that students could select (they were allowed to select more than one option). The items were presented as a table in the questionnaire.

Table 7 below shows that in the students' opinions, the toughest situations were: 1) the context in which speaking situations happened and 2) the mother tongue interference. The first reason can relate to the fact that it takes just a fraction of a second for speakers to go through the formulation stage. As for the second reason, it may refer to the temptation of many language learners to think about an idea in Spanish and verbalize it in English.

Another two reasons that 4 students pointed as difficult included 3) motivation to use the target language, and 4) lack of speaking strategies learned through the BA studies.

**Table 7.**  
*Students opinion about reasons of difficulty in speaking in English*

Factors	Number of students	Percentage
a) Motivation	8	40%
b) Anxiety	7	35%
c) Teaching strategies in the BA in ELT	8	40%
d) Context in which English is taught	11	55%
e) Mother tongue interference	11	55%
f) Learning strategies	7	35%
g) Student organization of ideas	7	35%
h) Other	4	20%

These latest two reason are very likely related to the students' perceptions about the language courses offered by the BA in ELT curriculum, which students feel provide little speaking practice.

### Summary of Findings

Findings emerging from the first research question are summarized in Table 8. The first column shows the research question. The second column shows the sub-stages of Levelt's formulation process. And the third column sums up the most relevant findings emerging from each of the sub-stages. To better understand the findings, the lexicalization, syntactic planning and phonological encoding stages are discussed individually. The findings from the second research question are discussed later.

## First research question

Table 8.

### *Relationships between the research questions and the findings*

Research question	Levelt's sub-stages	Students' opinions
1. What linguistic components suggested by Levelt's formulation stage do LEMO students find difficult to cope with?	Lexicalization	<ul style="list-style-type: none"> <li>It is difficult for the students to select content words such as verbs and adverbs.</li> </ul>
	Syntactic Planning	<ul style="list-style-type: none"> <li>It is challenging to:               <ul style="list-style-type: none"> <li>Add functional words, prepositions and conjunctions mainly.</li> <li>Order sentences in academic contexts and when interacting with native speakers.</li> <li>Insert prefixes.</li> </ul> </li> </ul>
	Phonological encoding	<ul style="list-style-type: none"> <li>It is difficult to think of the pronunciation of the words and the intonation of utterances</li> </ul>

### Lexicalization stage

Findings show that at the lexicalization stage, the students found it difficult to select verbs and adverbs. As for the use of verbs, the findings suggest that students need to develop the ability to use spontaneously the different verb forms and tenses. The conjugation of verbs in practice, entails the use of affixes, to conjugate regular and irregular verbs, for example in present tense, in past tense, in past participle, or with third persons, in all these cases it is required to add some suffixes to the verbs. The formation of the different verb forms and tenses therefore requires to the speaker to form verbs in less than a second, which usually results challenging for them. In relation to the use of adverbs, students affirmed having difficulties to construct them. Similar to the challenges found in the formation of verb forms and tenses, the formation of adverbs also demand to speakers the incorporation of prefixes and suffixes for example in: *politely, slowly, extremely, unwell, incredible and predetermined*, to mention a few.

Overall, due to the vast diversity of existing verbs (regular and irregular) as well as their broad range of forms and tenses, students struggled to use them spontaneously. As for the use of

adverbs, given the various types and categories (frequency, time, manner, place comparison, degree and inversion,) students suggested they strove to select and use them spontaneously.

### Syntactic planning sub-stage

This sub-stage is the process whereby the speaker orders the words (content and functional) of an utterance and adds morphemes to it, if necessary. The purpose of exploring this stage was to know when students had problems when constructing sentences. They were also asked which kind of morphemes they found challenging to use. Findings of this stage can be appreciated on Table 8 above.

In exploring the syntactic planning stage, the findings (Table 8) show that students found it challenging when using functional words like prepositions and conjunctions. This fact may suggest that the difficulties are caused because:

1. There is a wide variety of prepositions in English language e.g. *in, on, under, in front of, behind, next to, and between*.

2. The same prepositions can be used in different situations e.g. *in*, as preposition of place, e.g. I live *in* NY, and as preposition of time, e.g. I will see you *in* five minutes.
3. Students may experience lack of knowledge about prepositional phrases e.g. *laugh at me*, *according to Watson*, *with me*.
4. Students normally avoid creating long and complex sentences using conjunctions. So when they have to do it, it becomes challenging.

In exploring this second stage, findings also revealed that adding affixes was tough for the students. The difficulty to use affixes may be because prefixes modify the meaning of a word, or create a new one, e.g. *helpful-unhelpful*. Since students need to do this addition instantly to produce the language correctly and fluently, some of them may feel it is not an easy task to develop. On the other hand, even though the majority of students said to have more problems with prefixes, it can be affirmed that inserting suffixes is not an easy task either. For instance, the ability to know what verb form to use becomes more difficult when students have to add suffixes to match the number and time of the subject e.g. *live, lived, lives, living*.

Regarding this second sub-stage, the organization of the elements of a utterance was also challenging. Here, the students affirmed having difficulties when arranging a utterance; however, they said to strive mainly when organizing their speech, particularly when they debated about academic topics and when speaking to native speakers. In this respect, it is important to say that academic activities such as debates, conversation and participations demand to students a high accuracy and fluency. This involves the use of a high degree of lexical items, structures and meanings, with the intention of exchanging information, conveying meanings and reaching tasks (Weisberg, 2006).

The reason why students said that interacting with native speakers was difficult, may

be because of internal factors such as stress, low confidence, uneasiness, bad pronunciation, lack of vocabulary, ignorance about the other person's cultural background, lack of practice from the language, and lack of opportunities to talk to native speakers. In relation to these findings, Bailey and Savage (1994) asserted that speaking involves pragmatic elements and interactive social practice.

### Phonological encoding

The last sub-stage explored the way speakers order the phonetic and phonological elements of utterances. We asked the participants in the study if they found it tough to think about the pronunciation of words and the intonation of the sentences that they were about to verbalize. The findings (Table 8) indicate that the phonological encoding stage is the one in which students struggle the most. The process performed at this stage is placed just before the articulation of utterances. In performing this function, students should make sure about what they are going to say and how they are to pronounce it. The outcomes on this issue indicate that students experienced a lack of practice because the target language is not performed in real contexts and the opportunity to study phonological and phonetics through the LEMO program is limited to one single subject. As Chang (2009) states, students can also experience confusion when selecting the precise pronunciation of a word because they cannot perceive it correctly. For example, they could switch between similar sounds because the place of articulation is the same but the manner of articulation changes e.g. /z/ and /s/ in which students may perceive one and pronounce the other.

### Second research question

Even though this research was basically looking for students' cognitive difficulties in using linguistic features, some contextual and individual factors that shaped students' speaking emerged from this investigation. The second question addressed for this study aimed to find what factors the students felt determined their L2 oral production. The findings are shown in Table 9.

**Table 9.**  
*Second research question and findings*

Research question	Level's formulation process	Findings
2. What contextual and personal factors do LEMO students think determine their L2 oral production?	Students' opinions	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Context in which English is taught and</li> <li>• Mother tongue interference.</li> </ul>

As mentioned in the literature background, the role of L1 determines L2 performance (Eddy, 2011). The results obtained in this investigation, in relation to the second question, reveal that, one of the factors that caused the students to have difficulties in L2 production was the mother tongue interference. In our experience, the syntactic and semantic features of Spanish and English may be of great relevance for Spanish speaking learners, and may be a factor that strongly shapes their spoken production.

Another factors raised by the students were in relation to the context in which the language was taught. This finding may suggest that the speaking limitations that some students felt, may be due to external factors, associated to the school and classroom situations and to the kinds of input and interaction demanded by these contexts. Factors such as the lack of speaking practice in and out of the classroom, and the lack of interaction with native speakers of English, are examples that students may feel hinder their opportunities to speak in English accurately.

Overall, external factors, along with the students' personal limitations in using the English language may strongly interfere in the development of their L2 oral production.

### **Conclusions**

Significant contributions were found in this investigation. We can assert that the issue explored here is still a gap in research in the context where this study was undertaken. This in-

vestigation however explored a gap that does need further research.

An important contribution from this project is concerning to the students' speaking skills. The findings in this study allow us recommend that students can improve their speaking (formulation stage) skills by: 1) practicing and learning more vocabulary, especially verbs and adverbs, 2) learning prepositions and using them in a variety of authentic situations, 3) reading different types of academic materials and topics to expand vocabulary and be able to debate about them when necessary, 4) looking for opportunities to talk to native speakers, or in English speaking contexts 5) learning different patterns of prefixes and suffixes to know when to add one to a word, 6) watching movies, TV programs and listening to music in English, and 7) speaking English as much as possible in their courses, creating suitable environments similar to authentic English speaking contexts.

It is recommended that LEMO teachers devote specific periods of time to teach vocabulary that students find difficult to use while speaking. Similarly, students should look for strategies such as repetition drills, use of memory cards, reading English articles, listening to native speakers as well as using other authentic materials in the target language.

Since the phonetics and phonology instruction is quite limited at BA in ELT under study, this project therefore advises to extend the range of courses given in these two important areas. By doing so, students might have better opportunities to improve their language skills. ■

## References

- Bailey, K. M., and Savage, L. (1994). New ways in teaching speaking. *Alexandria, VA: Teachers of English to Speakers of Other Languages*. Retrieved from: [http://ymerleksi.wikispaces.com/file/view/New+Ways\\_Speaking\\_Part1.pdf](http://ymerleksi.wikispaces.com/file/view/New+Ways_Speaking_Part1.pdf)
- Bagaric, V. & Mihaljevic, D. J. (2007) Defining communicative competence. *Metodika*. Vol. 8 pg. 32.
- Boos, F. (2004) L2 Learners' oral performance on independent and integrated tasks. Retrieved from Universidad Federal de Santa Catarina website: 66 <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/86928/212270.pdf?sequence=1>
- Bryman, A. (2008). *Social research methods*. Oxford; New York: Oxford University Press.
- Chang, A. (2009) Helping Cantonese ESL learners overcome their difficulties in the production and perception of English speech sounds. *English Language Teaching World Online: Voices from the Classroom*. Retrieved on February 25<sup>th</sup> 2013, from: <http://blog.nus.edu.sg/eltwo/2009/12/05/helping-cantonese-esl-learners-overcome-their-difficulties-in-the-production-and-perception-of-english-speech-sounds/>
- Crooks, G. (1991) *Second language speech production research: A methodological oriented review*. Cambridge University press 0272-2631/91. SSU, 13, 113-132.
- Denzin, N., and Lincoln Y. (1994). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Eddy, E. (2011) English matters II. *On the relationship between selected aspects of English grammar and cognitive processes in Slovak learners*. Ed Alena Kačmárová. ISBN 978-80-555-0439-1.
- Frederiksen, K. M., Iversen, N., Ledstrup, M., Lund, K. & Ohrt, U. P. (1996). A look at communicative competence. *Sprogforu*. ISSN: 0909 9328.
- Fromkin, V. A. (1971). The non-anomalous nature of anomalous utterances. *Language*. Vol. 47, No. 1. pp. 27-52.
- Levelt, W.J.M., (1992). Accessing words in speech production: Stages, processes and representations. *Cognition*, 42, pp. 1-22.
- Levelt, W. J. M., Roelofs, A. & Meyer, A. S. (1999). A theory of lexical access in speech production. *Behavioral and brain sciences*. Vol. 22 (1).
- Liu, W. (2006) Memorization and improvisation: a comparison of two strategies in the oral acquisition of English as a second language (PhD theses). Retrieved on August 2<sup>nd</sup> 2014, from Australian catholic University website. [http://dlibrary.acu.edu.au/digital\\_theses/public/adt-acuvp124.25102006/02whole.pdf](http://dlibrary.acu.edu.au/digital_theses/public/adt-acuvp124.25102006/02whole.pdf).
- Luque, H. (2007). Topic 4: Factors affecting FL learning. *Linguística aplicada*. Retrieved on July 4<sup>th</sup> 2014 from <http://www4.ujaen.es/~gluque/>
- Mundhra, S. (2005). Brain and Language-Importance of Brain in Language Processing. Term project in the course of CS789 Special topics in language acquisition, Evolution and origins. Pp. 4-8
- Pearson, J. C., Nelson, P. E., Titsworth, S., & Harter, L. (2008). *Human Communication*. (3<sup>rd</sup> edition).
- Safont, M. P. (2005). *Third language learners. Pragmatic production and awareness*. Cromwell Press Ltd.
- Scovel, T. (1998) *Psycholinguistics*. Oxford University Press.
- Segura A, R (2012). The importance of teaching listening and speaking skills. Unpublished MA Thesis.
- Xiuquin, Z. (2006) Speaking skills and anxiety. *CELEA journal* 65. Vol 29 No 1

**Appendix A**  
**Syllabus Target Language 8**

BENEMERITA UNIVERSIDAD AUTONOMA DE PUEBLA  
VICERRECTORIA DE DOCENCIA  
DIRECCION GENERAL DE EDUCACION SUPERIOR



UNIDAD ACADEMICA: Escuela de Lenguas

CARRERA: Licenciatura en Lenguas Modernas

NUMERO DE CODIGO Y NOMBRE DEL CURSO:  
**LEM 313 Lengua Meta VIII. (Ingles VIII)**

FECHA DE ELABORACION: Enero de 2004

NIVEL EN QUE SE UBICA EN EL MAPA CURRICULAR: Nivel formativo

NOMBRE DE LOS MAESTROS QUE ELABORARON EL PROGRAMA:

Los miembros de la Academia de Lengua Meta cuyos nombres aparecen en el acta de la fecha 20 de febrero de 2004.

ESQUEMA DEL CURSO: Materia común para las opciones terminales de docencia, organizaciones, traducción

TITULO DEL CURSO: Lengua Meta VIII (Ingles VIII)

CODIGO: LEM 313

CREDITOS: 10 HT. 0 HP.10

PRE-REQUISITOS: LEM

**OBJETIVOS GENERALES:**

Los alumnos consolidarán sus conocimientos y el desarrollo tanto en las habilidades receptivas (audición y lectura) como en las productivas (expresión oral y escrita) así como en las sub-habilidades (gramática y vocabulario) en inglés; que les permitirán sintetizar y aplicar sus logros lingüísticos en un amplio rango de temas y contextos par poder alcanzar 550 TOEFL o Cambridge First Certificate.

**OBJETIVOS ESPECIFICOS:**

**Habilidades receptivas:**

Comprensión auditiva.

Los alumnos demostrarán la habilidad de entender el discurso oral formal e informal llevado a cabo en actividades diversas en varios dialectos estandarizados de lengua meta y inferir significados implícitos en diferentes situaciones socio-culturales a través de actividades en la aula como identificar ideas principales y contestar preguntas generales de las ideas principales tanto como preguntas sobre detalles.

Comprensión de lectura.

Los alumnos demostrarán la habilidad de comprender textos auténticos (literarios y académicos) que contengan elementos que son lingüísticamente complejas y conceptualmente abstractos así como con elementos culturales a través de actividades en la aula como hacer sinopsis, hacer "outlines", parafrasear, crear organizadores graficas y identificar la organización del texto tanto como los elementos de cohesión.

## Habilidades productivas

### Expresión oral.

Los alumnos participarán en actividades orales formales e informales como presentaciones individuales, trabajos en grupo y debates donde el estudiante tendrá que defender su opinión, dar explicaciones en detalle y hacer hipótesis con entonación, vocabulario y pronunciación adecuada a su nivel y presentada con fluidez.

### Expresión escrita.

Los estudiantes redactarán composiciones, ensayos e interpretaciones así como cartas formales con creatividad, facilidad de palabra y fluidez manteniendo un estilo propio. Ellos redactarán un trabajo final (term paper) de 1500 - 2000 palabras sobre temas académicos específicos.

## CONTENIDO Y ESQUEMA DEL CURSO:

Comprensión auditiva	Comprensión de lectura	Gramática.
<ul style="list-style-type: none"> <li>- obtener información general y específica.</li> <li>- hacer inferencias en cuanto a estados de ánimo, contexto (temas cotidianos) e información.</li> <li>- tomar notas.</li> <li>- sacar conclusiones.</li> <li>- retener información de textos reducidos.</li> <li>- seguir instrucciones.</li> <li>- toma de notas de temas académicos y generales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Obtener información general y específica.</li> <li>- trabajar con referencias.</li> <li>- deducir significado de palabras de acuerdo al contexto.</li> <li>- sacar conclusiones.</li> <li>- exponer al alumno al lenguaje formal e informal.</li> <li>- exponer al alumno a textos auténticos y semi-auténticos.</li> <li>- Critical reading.</li> <li>- Lectura para transferencia de informaciones, esquemas, cuadros sinópticos y diagramas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- revisar tiempos.</li> <li>- revisar cláusulas.</li> <li>- revisar gerundios e infinitivos.</li> <li>- revisar modales, voz activa y pasiva.</li> </ul>

Expresión oral	Expresión escrita	Vocabulario
<ul style="list-style-type: none"> <li>- sostener discusiones sobre temas cotidianos.</li> <li>- Mantener conversaciones formales e informales.</li> <li>- realizar presentaciones orales a nivel avanzado.</li> <li>- participar en juego de roles (Rol Play).</li> <li>- Narrar eventos del pasado.</li> <li>- realizar descripciones de personas, objetos, lugares y situaciones.</li> <li>- participar en debates.</li> </ul>	<p>Redactar:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- E-mails formales.</li> <li>- cartas formales.</li> <li>- resúmenes</li> <li>- reportes.</li> <li>- descripciones.</li> <li>- revisión de patrones retóricos.</li> <li>- ensayos descriptivos y argumentativos (500 palabras)</li> <li>- escritura creativa</li> </ul>	<p>Enriquecer vocabulario como:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- palabras y expresiones de énfasis.</li> <li>- expresiones idiomáticas.</li> <li>- en general de acuerdo a temas vistos en clase</li> </ul>

## Appendix B

### Common European Framework for Reference (CEFR) Spoken interaction and spoken production

S P E A K I N G		A1	A2	B1	B2	C1	C2
<b>Spoken interaction</b>	<p>I can interact in a simple way provided the other person is prepared to repeat or rephrase things at a slower rate of speech and help me formulate what I'm trying to say. I can ask and answer simple questions in areas of immediate need or on very familiar topics.</p>	<p>I can communicate in simple and routine tasks requiring a simple and direct exchange of information on familiar topics and activities. I can handle very short social exchanges, even though I can't usually understand enough to keep the conversation going myself.</p>	<p>I can deal with most situations likely to arise whilst traveling in an area where the language is spoken. I can enter unprepared into conversation on topics that are familiar, of personal interest or pertinent to everyday life (e.g. family, hobbies, work, travel and current events).</p>	<p>I can interact with a degree of fluency and spontaneity that makes regular interaction with native speakers quite possible. I can take an active part in discussion in familiar contexts, accounting for and sustaining my views.</p>	<p>I can express myself fluently and spontaneously without much obvious searching for expressions. I can use language flexibly and effectively for social and professional purposes. I can formulate ideas and opinions with precision and relate my contributions skillfully to those of other speakers.</p>	<p>I can take part effortlessly in any conversation or discussion and have a good familiarity with idiomatic expressions and colloquisms. I can express myself fluently and convey finer shades of meaning precisely. If I do have a problem I can backtrack and restructure around the difficulty so smoothly that other people are hardly aware of it.</p>	
<b>Spoken production</b>	<p>I can use simple phrases and sentences to describe where I live and people I know</p>	<p>I can use a series of phrases and sentences to describe in simple terms my family and other people, living conditions, my educational background and my present or most recent job.</p>	<p>I can connect phrases in a simple way in order to describe experiences and events, my dreams, hobbies and ambitions. I can briefly give reasons and explanations for opinions and plans. I can narrate a story or relate the plot of a book or film and describe my reactions.</p>	<p>I can present dear, detailed descriptions on a wide range of subjects related to my field of interest. I can explain a viewpoint on a topical issue giving the advantages and various options</p>	<p>I can present dear, detailed descriptions of complex subjects integrating sub-themes, developing particular point and rounding off with an appropriate conclusion.</p>	<p>I can present a clear, smoothly-flowing description or argument in a style appropriate to the context and with an effective logical structure which helps the recipient to notice and remember significant points.</p>	

## Appendix C

### *Cuestionario para estudiantes de inglés como Lengua Extranjera (Speaking skill)*

Este cuestionario tiene como propósito conocer tu opinión con respecto a las dificultades que has enfrentado al hablar en inglés. El cuestionario está dividido en 6 secciones y no es un examen por lo tanto no hay respuestas “buenas” o “malas”. Los resultados serán usados solo con fines de investigación, así que ten la libertad de contestar sinceramente. Gracias por tu cooperación.

**Instrucciones:** En todas las secciones nos gustaría que seleccionaras en qué medida se te dificulta las siguientes declaraciones solamente tachando (x) la casilla que describe mejor tu opinión.

Género:      Mujer ( )                      Edad ( )                      N° Metas terminadas ( )  
                  Hombre ( )

#### **Sección 1 Dificultades en el desarrollo de “Speaking”**

1. Durante tu formación como estudiante en la LEMO, ¿En qué medida las siguientes habilidades de “speaking” has encontrado difíciles de poner en práctica?

	<b>Mucho</b>	<b>Algo</b>	<b>Nada</b>
a) Describir clara y detalladamente en un rango amplio de temas de mi interés (personas, objetos, lugares, situaciones, etc).			
b) Narrar eventos del pasado detalladamente con fluidez, coherencia y cohesión.			
c) Interactuar con un buen grado de fluidez y espontaneidad en un juego de roles (role play).			
d) Participar activamente en discusiones académicas.			
e) Exponer presentaciones claras y detalladas con fluidez, coherencia, cohesión y un grado adecuado de pronunciación.			
f) Expresar mis puntos de vista sobre temas actuales diferenciando ventajas y desventajas.			

#### **Sección 2. Vocabulario**

2. De los siguientes tipos de palabras, ¿En qué medida se te dificulta elegir las de tu vocabulario cuando estás hablando en Inglés?

	<b>Mucho</b>	<b>Algo</b>	<b>Nada</b>
a) Sustantivos			
b) Adjetivos			
c) Verbos			
d) Adverbios			
e) Preposiciones			
f) Conjunciones			
g) Artículos			

### Sección 3. Inserción de morfemas

3. De los siguientes morfemas, ¿En qué medida te es difícil insertarlos en una oración en Inglés antes de decirla?

	Mucho	Algo	Nada
a) Prefijos (dis-, un-, il-, ir-, in-, im-, mis-)			
b) Sufijos (-able, -ful, -ly, -s, -ed)			

### Sección 4. Estructuración de oraciones

4. En los siguientes contextos, ¿En qué medida se te dificulta ordenar una oración en inglés antes de decirla (Sujeto + Verbo + Objeto)?

	Mucho	Algo	Nada
a) Al discutir acerca de temas cotidianos.			
b) Al argumentar acerca de temas académicos.			
c) Al exponer mi punto de vista sobre algún tema dentro de un salón de clases.			
d) Al hacer presentaciones orales en una clase.			
e) Al responder a preguntas en una exposición.			
f) Al interactuar con personas nativas.			

### Sección 5. Pronunciación mental

5. ¿En qué medida se te dificultan las siguientes aseveraciones cuando estás hablando en Inglés?

	Mucho	Algo	Nada
a) Pensar como pronunciar una palabra.			
b) Saber cuál es la entonación de una oración.			

### Sección 6. Opinión

**Instrucciones:** Subraya las **opciones** que consideres sean las **más adecuadas** para responder a la siguiente pregunta.

6. ¿De cuáles de los siguientes factores consideras que se derivan las dificultades de los estudiantes de LEMO al hablar en inglés?

- a) Motivación.
  - b) Ansiedad.
  - c) Estrategias de enseñanza en cursos LEMO.
  - d) Contexto en el que se enseña el idioma.
  - e) Interferencia de la lengua materna.
  - f) Estrategias de aprendizaje del estudiante.
  - g) Organización de ideas del alumno.
  - h) Otro \_\_\_\_\_
- 
- 

Gracias por tu participación.

# Enseñar Gramática en la Escuela Media: una Propuesta desde el Enfoque Cognitivo Prototípico

**María Soledad Funes**

CONICET- Universidad de Buenos Aires

*solefunes@gmail.com*

**Anabella Poggio**

Universidad de Buenos Aires

*anabella.poggio@gmail.com*

## Resumen

El diseño curricular de la Nueva Escuela Secundaria (NES) de Buenos Aires (Argentina) sugiere la difícil tarea de que los docentes integren el discurso con la gramática. La dificultad radica en que los enfoques predominantes siempre fueron los modelos estructuralistas, que consideran la lengua como un conjunto inmanente de reglas invariables. En contraste, el Enfoque Cognitivo Prototípico (ECP) sostiene que la gramática emerge del discurso como un conjunto de rutinas constantemente renegociadas en el habla. El objetivo del presente trabajo es demostrar que el ECP permite la conciliación de gramática y discurso. Para ello, tomamos una prueba sobre el concepto de 'sustantivo' a dos cursos de primer año (nivel secundario): un curso resolvió consignas confeccionadas desde la gramática estructuralista, mientras que el otro resolvió consignas hechas desde el ECP. Los resultados demuestran que los alumnos que aprendieron el tema mediante el ECP lograron una mejor comprensión que el otro grupo.

**Palabras clave:** gramática, discurso, Enfoque Cognitivo Prototípico, secundaria, NES

## Abstract

*A new curriculum design for the New Secondary School (in Spanish, Nueva Escuela Secundaria or NES) has been approved in the city of Buenos Aires, Argentina. Its content suggests the challenge of integrating grammar and discourse. The difficulty is rooted in the ongoing dominance of structuralist models that consider language as an immanent set of invariable rules. On the contrary, the Prototypical-Cognitive Approach (PCA) claims that grammar emerges from discourse as a set of routines constantly negotiated during actual use. This paper proves that PCA allows the conciliation of grammar and discourse. In order to demonstrate this hypothesis, we have taught and examined two first-year courses (secondary level) on the concept of noun differently: one course was dedicated to structuralist grammar, while the other had PCA-based activities. The results show that students taught and tested with a PCA reached a better comprehension of the subject than the other group.*

**Key words:** grammar, discourse, Prototypical-Cognitive Approach, secondary education, NES

## Introducción

**H**istóricamente, el área de Lengua y Literatura ha sido abordada en el ámbito de la enseñanza media o secundaria como si se tratara de dos ámbitos de conocimiento completamente divorciados: por un lado, la literatura, vinculada al goce estético y al placer de leer; por otro, la lengua, con sus reglas y su rigidez. En la actualidad, el nuevo diseño curricular para la Nueva Escuela Secundaria (NES) sugiere que los docentes integren el discurso con la gramática oracional, aunque no otorga herramientas metodológicas suficientes para hacerlo. La dificultad de conciliar discurso y gramática radica en que los enfoques predominantes en la elaboración de perspectivas teórico-didácticas siempre fueron los modelos estructuralistas, que consideran la

lengua como un conjunto inmanente de reglas invariables y proponen como unidad máxima de análisis la oración, descontextualizada de su situación real de uso. Esta visión de la Gramática se refleja en los manuales escolares, que presentan como apéndice los contenidos gramaticales, completamente separados de la literatura y de los otros géneros discursivos. Además, estos contenidos gramaticales son presentados de manera lógico-deductiva, es decir, primero se expone la regla y luego los ejemplos, preparados artificialmente en función de esa regla. En contraste con esta perspectiva, el Enfoque Cognitivo Prototípico (ECP) sostiene que la Gramática es un sistema de tendencias que refleja la concepción del mundo de una sociedad. Las formas lingüísticas

más útiles para la mayor parte de la comunidad hablante serán las que perduren y la Gramática emergerá del discurso como un conjunto de rutinas recurrentes más o menos gramaticalizadas constantemente renegociadas en el habla.

Considerando que el diseño curricular de la NES no presenta herramientas metodológicas que permitan integrar gramática y discurso de manera eficiente, el presente trabajo propone una aplicación del ECP al análisis sincrónico de la gramática del español en la escuela secundaria a partir de un modelo de propuesta pedagógica para la enseñanza de los esquemas nominales en primer año. El enfoque discursivo que se plantea supera las limitaciones que implica operar en un nivel oracional.

El objetivo del presente trabajo es demostrar que el ECP permite a los alumnos una mejor comprensión de las entidades conceptualizadas en el nominal que en los casos en los que se utilizan las categorías binarias y discretas de la Gramática estructuralista. Además, estos ejercicios contribuyen a una mejor comprensión global del texto. Para comprobar estas hipótesis, tomamos una prueba a dos cursos de primer año de nivel secundario con el fin de enseñar el nombre sustantivo: un curso resolvió consignas confeccionadas desde los planteos de la Gramática estructuralista, mientras que el otro curso resolvió consignas hechas desde el ECP. Los resultados muestran que los alumnos que aprendieron el tema mediante el ECP lograron mejores resultados que aquellos alumnos que realizaron la prueba tradicional.

## **1. Los diseños curriculares en la ciudad de Buenos Aires**

### **1.1 Programas o planes de estudio**

En el año 2003, los contenidos de los programas de Lengua y Literatura para las escuelas medias de la Ciudad de Buenos Aires publicados por la Secretaría de Educación (2003) estaban organizados a partir del desarrollo de las cuatro “macro-habilidades”: leer, escribir, comprender lo que se escucha y hablar. Poder llevar a cabo estas habilidades implicaba apropiarse de una serie de “herramientas” de la lengua para realizar esas prácticas: gramática del texto, gramática de la oración, léxico y ortografía. Se proponía construir el conocimiento sobre el sistema de la lengua en un juego dialéctico que iba del uso a la reflexión y de la reflexión al uso; del uso y la reflexión a la sistematización didáctica, y de esta sistematización al uso o a la reflexión. Sin embar-

go, la lista de contenidos a enseñar incluía conceptos de las gramáticas formales no pensados a partir del uso, ya que la idea de lengua que subyace a la propuesta es la de un sistema inmanente de reglas que el alumno deberá descubrir y sistematizar para luego aplicar en el uso.

Luego, en el año 2009, aparecen los contenidos separados en tres ejes: las prácticas del lenguaje (lectura, escritura y producción oral de textos narrativos y noticias); las técnicas de estudio y las herramientas de la lengua. En relación con la enseñanza de la gramática, el programa buscaba “propiciar el conocimiento de la gramática, el léxico y la ortografía, a partir del uso de la lengua y de la reflexión acerca de sus recursos para llegar a la sistematización de las estructuras lingüísticas y de sus componentes, orientando este conocimiento hacia la optimización de las prácticas de lectura, escritura y oralidad.” (Ministerio de Educación, 2009, p. 7) Nuevamente, se busca llegar a la sistematización de las reglas que hacen al sistema de la lengua para luego aplicarlas en el uso.

Otro punto en común que presentan los programas de 2003 y de 2009 es que parten de la gramática del texto para ir luego a la gramática de la oración como estrategia para evitar poner a la oración en el foco de la enseñanza. Sin embargo, para trabajar las relaciones entre cláusulas –que es lo que se propone la gramática del texto– es necesario tener algunos conocimientos sobre las cláusulas. Por otra parte, la lista de temas a tratar presupone categorizaciones binarias (como por ejemplo, sustantivo concreto/abstracto) no sometidas a discusión.

### **1.2 La Nueva Escuela Secundaria (NES): el diseño curricular**

En el año 2014 se publica el primer diseño curricular para la Ciudad de Buenos Aires. Los diseños, a diferencia de los programas, son normativos y tienen un alcance más integral: contemplan cuestiones relativas a la metodología de trabajo del docente, a la modalidad de evaluación, al desarrollo de diferentes capacidades en los alumnos (funciones: abstractiva, sintética, discursiva, simbólica, etc.), al perfil de egresado que se busca lograr, etc.

Los contenidos se organizan a partir de la diferenciación de prácticas: prácticas del lenguaje en relación con la literatura; prácticas del lenguaje y participación ciudadana; prácticas del lenguaje en contextos de estudio de la literatura y del lenguaje; herramientas de la lengua, uso y reflexión.

Si bien en 2014 la enseñanza de la gramática sigue apareciendo bajo el concepto de “herramienta”, el abordaje que se plantea integra pragmática y gramática: desde la intención hacia el uso de los recursos lingüísticos más eficaces para el alcance de ese objetivo, como podemos observar en los objetivos troncales:

- Seleccionar un enunciador pertinente al texto y al propósito de escritura y sostenerlo a lo largo del texto.
- Usar estrategias, procedimientos y recursos lingüísticos adecuados al texto, a los efectos que se quiere producir y a los conocimientos que se presuponen en el destinatario.
- Denominar y expandir de la información sobre eventos y entidades que son objeto del discurso.
- Construir la temporalidad en el discurso.

- Orientar comunicativamente el enunciado.
- Incluir voces que conforman el discurso.
- Expresar las valoraciones, actitudes y opiniones sobre lo que se dice y sobre el destinatario.
- Emplear en la escritura diversos procedimientos y recursos para cohesionar los textos.
- Seleccionar el léxico adecuado al tema, al texto y al propósito de escritura.

(Ministerio de Educación, 2013, pp. 431-432)

A pesar de estos objetivos, la gramática sigue siendo concebida como una “herramienta”. Por eso aparece desligada de los otros ejes del programa, incluso de las denominadas “prácticas del lenguaje”. La novedad del diseño de 2014 radica en las sugerencias que se hacen al docente para la implementación de cada contenido, como se puede observar en el Cuadro 1:

**Cuadro 1.** *Contenidos del diseño curricular para 1er año. Sugerencias pedagógicas.*  
(Extraído de Ministerio de Educación, 2013, p. 444)

<b>Contenidos</b>	<b>Alcances y sugerencias para la enseñanza</b>
<p>Tipos y usos de la coordinación en los textos trabajados.</p> <p>Los usos del sustantivo y del adjetivo para denominar y expandir información en los textos trabajados.</p> <p>Uso de las preposiciones y las frases preposicionales: aspectos semánticos y normativos.</p> <p><b>Léxico</b></p> <p>Origen y cambios del léxico (indigenismos, americanismos, argentinismos), usos y connotaciones en los textos leídos.</p> <p>El español en el mundo actual y el español rioplatense. Rasgos distintivos y valoraciones de los hablantes sobre su corrección respecto a la norma peninsular.</p> <p><b>Ortografía</b></p> <p>La ortografía literal.</p> <p>Relaciones entre ortografía y etimología.</p>	<p>Por ejemplo, las dificultades que enfrentan muchas veces los alumnos para expresar la temporalidad y la causalidad en la narración de los hechos, la ambigüedad en la presentación de los agentes de las acciones, las reiteraciones de vocablos, las sobresemantizaciones y elisiones de información importante que incluyen en el discurso oral, permiten reflexionar sistemáticamente sobre los contenidos gramaticales referidos a la cohesión textual, las clases de palabras y las estructuras sintácticas.</p> <p>Los contenidos de gramática oracional están incluidos en los diseños curriculares de la escuela primaria. Se propone retomarlos si el profesor considera que resulta necesario, o consolidarlos avanzando en la descripción de las estructuras internas del sujeto y del predicado. Lo importante es que solo se avance en su sistematización luego de haber reflexionado acerca de ellos en múltiples y distintos contextos de uso del lenguaje.</p>

Las sugerencias pedagógicas que aparecen en la columna derecha del Cuadro 1 presuponen que los alumnos ya manejan ciertos conceptos de la gramática oracional que serán retomados sólo de ser necesario. En el mejor de los casos, los alumnos que llegan a primer año tienen una base de gramática estructural que no les permite operar sobre el significado del texto. Por lo tanto, lo que se sigue observando es una incongruencia entre los objetivos que se plantean y el modelo de gramática que se escoge para el logro de esos objetivos finales.

### 1.3 Los libros de texto

En los manuales de la materia publicados en el marco de la NES, los contenidos gramaticales aparecen al final del libro en forma de apéndice y descontextualizados de todos los contenidos discursivos. Los ejercicios son de tipo deductivo: se presenta la regla o la explicación y luego se plantean ejemplos que ilustran esa regla u oraciones para señalar lo que se explicó (por ejemplo, búsqueda del objeto directo). Cuando se usan textos reales, se les toma como fuente de búsqueda, pero no se integra el análisis gramatical al análisis del texto, a su comprensión global. Así, por ejemplo, en el manual de la editorial Edelvives (Depierre et al., 2014), la unidad sobre clases de palabras comienza con un cuadro de doble entrada donde se definen sustantivo, adjetivo, verbo, adverbio, preposición, interjección, artículo, conjunción y pronombre por su forma (si son variables o invariables desde el punto de vista de la morfología) y por sus funciones (pensando en el nivel oracional). A continuación, bajo el título “Categorías en juego” se propone la siguiente consigna:

Si se considera el significado de las palabras (criterio semántico), es posible reconocer que el sustantivo se define como la clase de palabra que nombra seres, objetos y lugares; el verbo denota acciones, estados y procesos, y el adjetivo señala cualidades o propiedades.

1. Lean los dos pares de oraciones y resuelvan las actividades que siguen:
  - a. Sara se mudó innumerables veces. / Las innumerables mudanzas de Sara.
  - b. A Sara la ponían nerviosa los movimientos. / El nerviosismo de Sara por los movimientos.

- 1.1 ¿Las oraciones de cada par tienen el mismo significado?
- 1.2 Indiquen al lado de cada palabra la clase a la que pertenecen:
 

mudó: .....	nerviosa:.....
mudanzas: .....	nerviosismo: .....
- 1.3 Respondan si la palabra mudanza nombra un ser, un objeto o un lugar. ¿Es posible que no se refiera ni a un ser, ni a un objeto, ni a un lugar?
- 1.4 Determinen si, desde el punto de vista del significado, *nerviosa* y *nerviosismo* presentan alguna diferencia.
- 1.5 Respondan: ¿el criterio semántico es suficiente para definir las clases de palabras? ¿Por qué? ¿Qué otros criterios se podrán tener en cuenta?” (2014, pp. 182-183)

Como podemos observar, el ejercicio apunta a aplicar los criterios morfológicos y sintácticos a la clasificación de palabras bajo el argumento de que el criterio semántico (los sustantivos denominan seres, objetos y lugares) es insuficiente. Se apunta a que los alumnos piensen que hay igualdad semántica en cada par de oraciones y que lo que diferencia a cada oración es sólo la forma. No se problematizan las diferencias *mudó/mudanzas* ni *nerviosa/nerviosismo* como conceptualizaciones diferentes. Son equivalentes semánticamente, pero distintas en su composición morfológica y en la función sintáctica que desempeñan en la oración. En parte, el problema parece ser la clasificación semántica propuesta que, con el objeto de diferenciar claramente el sustantivo del verbo, excluye la posibilidad de que semánticamente los sustantivos designen (cosificaciones de) acciones o resultados de una acción, como podría ser *mudanza*.

### 2. Problema(s) pendiente(s)

El nuevo diseño curricular (NES) señala la necesidad de integrar gramática y discurso, pero no cumple totalmente con su objetivo, ya que no propone un enfoque de la lengua que permita realizar esa unificación. En los manuales, la forma de plantear las actividades responde a una concepción formal de la lengua (la lengua como conjunto inmanente de reglas invariables y la oración como unidad máxima de análisis). El problema es que mientras no se elija una teoría gramatical compatible con la perspectiva del uso, los contenidos gramaticales seguirán apareciendo como periféricos porque no se les puede integrar naturalmente en las prácticas del lenguaje.

El Enfoque Cognitivo Prototípico (Lakoff, 1987; Langacker, 1987, 1991), en contraste con los enfoques formales, sostiene que la gramática no constituye un nivel formal de representación autónomo, sino que se encuentra motivada por la semántica y la pragmática, esto es, no existe la separación tradicional en módulos (Fonología, Morfología, Sintaxis, Semántica, Léxico), sino que estos niveles, en realidad, forman un continuum. En consonancia con esta afirmación, el lenguaje no se puede separar tajantemente de otras facultades de la cognición humana, por lo que la intención comunicativa y el punto de vista del hablante resultan fundamentales dentro de la metodología de este enfoque. De esto se desprende que la gramática se caracteriza como una Gramática Emergente del discurso (Hopper, 1988), las estructuras o regularidades provienen del discurso. La gramática, entonces, es un conjunto de convenciones sedimentadas que se han rutinizado a partir de la frecuencia y de su éxito comunicativo.

Teniendo en cuenta estos presupuestos teóricos, decidimos elaborar una propuesta pedagógica sobre el concepto nominal, porque es uno de los primeros contenidos gramaticales que los alumnos aprenden en primer año de la escuela secundaria, y especialmente porque desde el ECP, el nombre es considerado una percepción primaria (el nombre preexiste a la interacción, como veremos en §3), lo que justificaría el hecho de enseñarlo en primer lugar. A continuación, explicaremos más en detalle el concepto de nominal para el ECP.

### 3. La noción de *esquema nominal*

Para el ECP, entre los principios generales de organización de la cognición se encuentran los *Modelos Cognitivos Idealizados* (MCI), mediante los cuales se organizan los conocimientos. Al respecto, Lakoff (1987) postula que los hablantes organizan el conocimiento mediante estructuras de MCI, que son los sostenes de las categorías entendidas en términos graduales o no graduales. El concepto de MCI tiene sus antecedentes en los marcos semánticos de Fillmore (1982) y es

pilar en los estudios sobre la metáfora, del mismo Lakoff, junto a Johnson (1980), en la Gramática Cognitiva postulada por Langacker (1987) y en la teoría de los espacios mentales de Fauconnier (1985).

Desde el ECP, existen dos modelos cognitivos idealizados (MCI) que están en la base de la conceptualización de los nombres y de los verbos: el MCI de escenario, donde se objetiviza la interacción de un participante con una región; y el MCI de bola de billar o cadena de acción, donde los objetos físicos discretos se mueven e interactúan energéticamente cuando entran en contacto.

El MCI de escenario (*stage model*) se corresponde con la experiencia y la percepción del ser humano y consiste en destacar una figura contra un fondo, retomando nociones de la *Gestalt* (la figura sería el nombre, mientras que el fondo sería el contexto, la construcción donde está inserto). Así, Langacker describe:

Llamémoslo **modelo de escenario**, ya que el rol del que percibe es análogo, en varios sentidos, al del espectador de una obra de teatro. La mirada del observador está generalmente dirigida hacia el exterior, hacia otros objetos. En un momento determinado, su campo de visión delimita sólo una porción de sus alrededores, dentro de su atención en el escenario. (1991, p. 284. El destacado en negrita es del original. Traducción nuestra)<sup>1</sup>

El nombre de “escenario” refiere a la experiencia del observador ante una escena teatral. Sabemos que el escenario es estable, es una plataforma fija donde los actores se mueven y manejan determinados objetos de utilería. De manera similar, un observador cualquiera tiende a organizar la escena que observa dentro de un marco o determinada configuración (*setting*), donde se encuentran los participantes que interactúan, que son más pequeños que el fondo y que son móviles (en contraposición con el escenario, que es fijo y no cambia). Volveremos sobre este MCI más adelante, cuando describamos la clasificación de nominales desde el ECP.

---

<sup>1</sup> Let us call it the stage model, for the role of perceiver is in many ways analogous to that of someone watching a play. An observer's glaze is generally directed outward, toward other objects. At any one moment his field of vision subtends only a limited portion of his surroundings, within which his attention on the stage. (Langacker, 1991: 284)

Para la denominación de *esquema nominal* retomamos la idea de “esquema” planteada por Langacker (1987, p. 68). Este concepto se relaciona con el presupuesto de que el signo es una representación cognitiva, motivada por agentes externos e internos a la lengua, del acceso que los hablantes tienen al mundo a través de sus sentidos. Está constituido por un significado (formado a su vez tanto por atributos pragmáticos como léxicos) y un significante. De esta manera, cada actante se constituye en cada mensaje en combinación con otro(s) actante(s) en una interacción determinada también por esa situación comunicativa concreta. Además, al tratarse de una categorización no discreta sino gradual, muestran una distribución de atributos ni necesaria ni suficiente sino prototípica, lo que implica que los atributos de una categoría pueden o no estar todos presentes, que alguno(s) pueden estar presentes en más miembros de la categoría, por lo que podemos decir que son más determinantes para la categoría que otros y que otros pueden estar menos presentes, por lo que serían menos determinantes para la caracterización de la categoría. A su vez dichos atributos pueden estar presentes, pero en distinto grado en uno o más miembros de la misma categoría.

Tomando esta concepción de “esquema”, se propone la expresión “esquema nominal” para denominar la construcción cuyo núcleo es un nombre.

Para la enseñanza del sustantivo en la escuela secundaria, siempre se han considerado las clasificaciones binarias: propios/comunes; individuales/colectivos; contables/incontables; concretos/abstractos. Esta clasificación se encuentra sustentada teóricamente, por ejemplo, en la *Gramática Descriptiva de la Lengua Española* (Bosque, 1999, Capítulo 1). Por un lado, los sustantivos se dividen en comunes o apelativos, y nombres propios. Según Bosque: “El sustantivo llamado ‘común’ o ‘apelativo’ es la categoría gramatical que expresa la pertenencia de las cosas a alguna clase. El ‘nombre propio’ es la categoría que distingue o identifica una cosa entre los demás elementos de su misma clase.” (1999, p. 5)

Luego, Bosque (1999) clasifica los nombres según la cantidad, los divide en sustantivos contables y no contables. Los incontables (o no contables) categorizan las entidades como “materia”, “masa”, o “sustancia” (*aire, arena, basura*),

mientras que los contables nos hacen pensar en las entidades como nociones discontinuas o discretas (*casa, árbol, mesa*). Esta oposición constituye un reflejo de otra más básica conceptualmente: la que se establece en la lengua entre las nociones de “cantidad” y “número”. Bosque (1999) también encuentra la dicotomía sustantivos individuales versus sustantivos colectivos: esta oposición se establece entre las nociones que se perciben como múltiples (*ejército, arboleda*), y aquellas que refieren a una sola entidad.

Por último, este gramático explica la distinción entre sustantivos abstractos y concretos. Aclara que esta división es la más compleja de todas, ya que no tiene límites tan precisos. Los sustantivos abstractos son aquellos que no se perciben como objetos físicos (*verdad, belleza*), mientras que los concretos son los que designan entidades materiales (*flor, casa*) (1999, pp. 5-75).

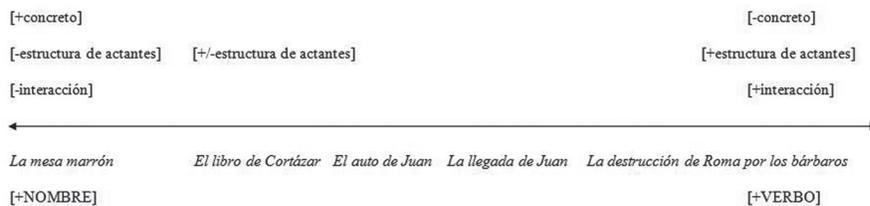
Borzi (2012) retoma estas clasificaciones, pero las reformula desde el ECP, teniendo en cuenta la ya mencionada noción de “esquema” de Langacker. Recordemos que para el ECP, el sustantivo es primario. Es una de las primeras conceptualizaciones de la lengua, una de las que más rápido se aprende y se comprende. El MCI de escenario se corresponde con la noción gestáltica de figura/fondo, como ya hemos mencionado, y el sustantivo es la forma lingüística que designa el objeto recortado en el escenario. La percepción de figura/fondo es una forma de organización de la realidad en la que el ser humano identifica entidades, a partir de ciertas cualidades comunes que encuentra en distintos objetos semejantes (iguales) entre sí, y automáticamente las nombra. La identificación de un objeto se va a dar contra un fondo porque hay un conjunto de elementos que ocurren simultáneamente y que acumulados permiten diferenciar el poseedor de esos elementos (la figura) de aquello que no los posee (el fondo).

El sustantivo, de acuerdo con el MCI de escenario, es la denominación gramatical de una percepción de la realidad que presenta características prototípicas en su zona central tales como ser objeto físico, estable, discreto (es decir, con bordes, claramente delimitados). El sustantivo prototípico se manifiesta preferentemente en el espacio, tiene sustancia y en consecuencia es opaco y es autónomo, como consecuencia de ser discreto. Por oposición a estas características,

podemos inferir las características que van a dar el prototipo del verbo. En primera instancia, en lugar de ser un objeto físico, es prototípicamente una interacción, porque el objeto físico va a interactuar con otro objeto físico o con el espacio o el tiempo. Para que haya una interacción tiene que haber primero un objeto que desarrolle una interacción. Es así que partimos del nombre para llegar al verbo.

Borzi (2012), partiendo del concepto de MCI, reformula las sucesivas divisiones binarias que se han ofrecido y propone una clasificación de sustantivos donde se observa la gradación semántico-pragmática de los esquemas nominales, como puede observarse en el Diagrama 1. De izquierda a derecha hay un movimiento en el significado de los contextos en los que entran estos sustantivos que conforma un continuum desde objetos más concretos a más abstractos, desde objetos más estáticos a más dinámicos, de objetos recortados como un todo contra el fondo, hacia una zona donde hay interrelación de objetos (una concepción cosificada de una cláusula).

**Diagrama 1.** Clasificación de nominales desde el Enfoque Cognitivo Prototípico.



En el Diagrama 1 se observa que la clasificación constituye un continuum de lo más concreto a lo menos concreto. Lo más concreto sería el nominal sin estructura de actantes (*La mesa marrón*); luego se encuentran los nominales icónicos, donde los dos son concretos (*El libro de Cortázar*), pero evocan una acción, aunque con una visión estática: el sustantivo *libro* es concreto y eso acarrea una percepción estática de la situación. Los nominales menos concretos son los que tienen estructura de actante con o sin interacción entre ellos. Los que no tienen interacción corresponden a una percepción más estática, como es el caso de *El auto de Juan*. Mientras que los que tienen interacción conllevan percepciones más activas, con un solo actante (*La llegada de Juan*) o con dos actantes,

agente y paciente (*La destrucción de Roma por los bárbaros*) o eventualmente otros actantes. En conclusión, esta clasificación demuestra que las clases de palabra no tienen límites precisos y que no pueden describirse de forma aislada sino en contexto. En este continuum nominal, los esquemas van desde los nombres más concretos a los nombres más abstractos (que se acercan más a la clase de palabra del verbo, en tanto tienen estructura de actantes y designan algún tipo de acción, como el sustantivo *llegada* en *La llegada de Juan*).

Borzi (2012), en su clasificación, describe las diferencias entre sustantivos concretos/abstractos y contables/incontables. De este modo, los sustantivos concretos se reconocen porque ocupan espacios, tienen dimensiones, son compactos, tienen límites precisos, son objetos físicos. Son fácilmente perceptibles, delimitados, ocupan las tres dimensiones, son independientes y aluden a objetos corporizados en la realidad. En contraposición, los sustantivos abstractos no tienen dimensiones claras, no

ocupan espacios, no están delimitados. Definen objetos o entidades no claramente perceptibles o de difícil delimitación. En el caso de los nombres derivados de verbos (por ejemplo *canción*, que procede del verbo *cantar*), la abstracción proviene de que en reali-

dad son concepciones que se van metafORIZANDO en la lengua.

Teniendo en cuenta estas características, Borzi (2012) advierte que no puede hablarse de nombres concretos o abstractos sino de *esquemas de sustantivos concretos* y de *esquemas de sustantivos abstractos*, porque, por ejemplo, no es el sustantivo *entrada* como una unidad léxica el que en su naturaleza es abstracto, sino que los objetos pueden concebirse como (más o menos) abstractos o (más o menos) concretos en cada contexto en particular. En este sentido, *la entrada de Juan* el nombre *entrada* es [+abstracto] porque designa el evento de entrar (podría parafrasearse como la cláusula *Juan entró*), mientras que *la entrada del bar* designa un lugar físico. Se trata de categorías graduales, dependientes del contexto discursivo.

Borzi (2012) advierte también un cruce entre la caracterización [+/-concreto] y [+/-abstracto] y la de [+/-contable]. Esa relación está dada por la cuantificación. Así, los esquemas concretos son unidades, mientras que los abstractos no están delimitados. Los objetos pueden percibirse como contables o como incontables. Por ejemplo, el sustantivo *leche* puede aparecer en un esquema sin basamento (determinante), por lo que se interpretará como incontable, mientras que en la frase *Fui al supermercado a comprar una leche*, el nominal *una leche* refleja que la conceptualización de *leche* no es incontable sino contable: el hablante lo delimita a través del envase (cartón o *sachet*). Luego, a partir de las semejanzas en la conceptualización se dan comportamientos morfosintácticos semejantes: la percepción de un objeto concreto contable plural se asemeja, se acerca en algún sentido, a la percepción de los objetos concretos incontables en singular (por ejemplo, *Un pastel hecho con puerros/Un pastel hecho con azúcar*;<sup>2</sup> aquí, *puerros* es un nombre contable en plural, y tiene un comportamiento sintáctico similar al nombre incontable en singular *azúcar*, ya que se presenta sin basamento) y de los objetos abstractos incontables en singular (*No tengo libros/No tengo paciencia*, aquí el nombre abstracto incontable en singular *paciencia* se encuentra sin basamento, al igual que el objeto concreto contable en plural *libros*). En consecuencia, los sustantivos concretos contables en plural funcionan como los sustantivos concretos incontables y abstractos incontables en singular. La categoría morfológica de número plural muestra la semejanza entre la concepción léxica y morfológica de la cantidad.

En conclusión, se define el nombre concreto a partir de los atributos del nombre prototípico, que surge de la gramaticalización del MCI de escenario: se trata de un objeto físico, con límites precisos, opaco, contable, individual y estable en el tiempo y en el espacio (por ejemplo, *mesa*). Luego, se desarrolla una escala hacia el nombre abstracto, mediante la pérdida de algunos atributos o el agregado de otros nuevos. En el medio del continuum se encuentran los objetos físicos menos estables (*rayo*, que consideramos menos estable que *mesa* porque no tiene duración en el tiempo), los que no tienen límites precisos (los

incontables, como *agua*, y los colectivos como *bandada*), y luego ya nos acercamos a la zona de los abstractos; en primer lugar, se encuentran los abstractos que designan cualidades (*delgadez*), y en segundo lugar, los nombres abstractos que agregan atributos cercanos al verbo en tanto presentan estructura de actantes: sin interacción (*llegada*), con interacción (*destrucción*). Recordemos que, tal como señalaba Borzi (2012), los nombres ocurren siempre en contexto, por lo que la clasificación se hace sobre los esquemas nominales, no sobre los sustantivos aislados.

En definitiva, de acuerdo con los principios del ECP y tomando como base la clasificación de Borzi (2012), los alumnos aprenderán el sustantivo como clase de palabra cuando este se encuentre inserto en un contexto. Esto es, para el análisis de los nominales, debe tenerse en cuenta que todos los elementos del contexto contribuyen para dar el significado a la construcción completa.

#### 4. Propuesta pedagógica desde el ECP para enseñar nominales

##### 4.1. Metodología

El concepto de nombre es uno de los primeros contenidos gramaticales que los alumnos aprenden en primer año de la escuela secundaria. En general, se da como tema ya aprendido en el nivel primario y se repasan las clasificaciones de estilo binario que mencionamos más arriba. Creemos que es importante abordarlo desde el ECP no solo porque es necesario enseñar los sustantivos en contexto, sino también porque, como ya hemos señalado, en este enfoque el nombre es considerado como una percepción primaria (el nombre preexiste a la interacción; el MCI de escenario está incluido en el MCI de bola de billar), lo que abonaría a la idea de enseñarlo en primer lugar. En concordancia con el ECP cuando define la Gramática como un conjunto de rutinas emergentes del discurso y constantemente renegociadas en el habla, sostenemos que pensar el nominal dentro de su contexto de producción y proponer su análisis teniendo en cuenta los elementos del contexto debería favorecer no sólo su identificación sino, especialmente, la comprensión global del texto. Por esta razón, nos propusimos llevar a cabo dos pruebas pensadas desde dos enfoques diferentes, la Gramática estructural y el ECP,

<sup>2</sup> Los ejemplos son tomados de Bosque (1999, capítulo 1: 11).

para contrastar los logros que los alumnos pueden alcanzar dentro del marco de cada teoría.

Las pruebas que tomamos como muestra para este trabajo fueron realizadas en una escuela privada de Mataderos, barrio ubicado en la periferia de la Ciudad de Buenos Aires. El barrio se caracteriza por presentar una población de clase media o media alta; en su gran mayoría, familias vinculadas al ámbito del comercio de carne vacuna. Sin embargo, la escuela no sólo recibe a los chicos del barrio: hay un porcentaje significativo de alumnos provenientes de una villa miseria cercana, conocida como Ciudad Oculta, que llegan a la escuela por intermedio del cura de su barrio y son becados para que puedan realizar sus estudios.

El colegio tiene tres niveles: inicial, primaria y secundaria, y posee, además, un secundario para adultos en el turno vespertino. Es una escuela parroquial, con subvención del Estado. Todos los niveles son de jornada simple, y la sección secundaria tiene tres orientaciones: administración, sociales y comunicación. Los cursos suelen ser numerosos; en promedio, 32 alumnos por aula.

La prueba control fue tomada en el primer año de la tarde (orientación en comunicación) por la profesora de Taller de lecto-escritura. Los alumnos no fueron instruidos especialmente para realizar la prueba, aunque sí se les recordó lo que habían visto en la primaria sobre la clasificación del sustantivo y sobre los modificadores del sustantivo. Antes de realizar la prueba, se hizo una lectura compartida del texto y se trabajó sobre las dificultades de comprensión. La consigna pensada desde la Gramática estructural fue la siguiente:

A partir del siguiente texto, identifiquen los núcleos sustantivos de las construcciones subrayadas y decidan si se trata de sustantivos concretos o abstractos en cada caso:

### Ese día

Y era el último día de los vagones La Brugeoise. Los mismos vagones de siempre, de antes, iluminados por flashes. Hay que viajar en el primer vagón, hay que mirar por la ventanilla, hay que sacar fotos, muchas fotos porque son las últimas y es el último viaje y no los vamos a ver más, nunca. Y la experiencia se acota a uno o dos viajes, el ojo se acomoda a la lente y el límite de los vagones debe necesariamente traducirse en algo nostálgico y conmovedor.

Ahí está el nene que sube en la estación Primera Junta para dar la estampita y pedir una moneda, una colaboración, algo. Sus brazos conocen a la perfección el movimiento de apertura de puertas, lo optimizan para reducir unos segundos que con la ayuda del guarda permiten el cambio de vagón. Y ese pasaje incluye un salto cuando el tren aún no frenó definitivamente para disfrutar de la velocidad que le da a los pies un movimiento rápido, un vuelo rasante. También están las charlas interminables con los otros vendedores y los empleados del subte que le imprimen a su día, hoy es el día de la despedida, el más importante de todos.

El nene sigue en Primera Junta, a su alrededor varios cables, algunos periodistas. Hoy no trabajó, no pudo, tampoco mañana ni pasado.

(*Crónicas de Buenos Aires*. Sábado 12 de enero de 2013. Disponible en <http://buenosairesencronicas.blogspot.com.ar/2013/01/ese-dia.html>)

La prueba pensada desde el ECP se realizó en uno de los primeros años del turno mañana (orientación en administración). Tanto la prueba como la instrucción previa se dieron en el marco de la materia Lengua y Literatura. Antes de realizar el ejercicio, repasamos las clasificaciones que habían trabajado en primaria, como se hizo en el otro grupo. Luego, se les presentó un problema: “el sustantivo *salida*, ¿es concreto o abstracto?”. Los alumnos fueron dando ambas respuestas y justificando sus posiciones. Así preparamos el terreno para reflexionar sobre la problemática de pensar aisladamente las clasificaciones, sin la información que nos da el texto. A continuación se les presentó la siguiente lista de nombres: árbol, *mesa*, *jauría*, *arena*, *libertad*, *destrucción*. A partir de esta lista (presentada en un orden diferente) se les preguntó cómo ordenarían los nombres pensando una escala que fuera del más concreto a menos concreto o más abstracto. En ese ejercicio colaborativo se les fueron dando algunas pautas en función de lo que iban proponiendo: la delimitación del objeto, la cantidad, el tipo de basamento (determinante definido/indefinido), la estructura actancial. Una vez finalizada la discusión, se les entregó el mismo texto que se le había dado al otro grupo, se leyó conjuntamente atendiendo a las dificultades de interpretación que se fueron presentando y, finalmente, se les pidió que resolvieran las consignas propuestas:

1. Ordenen los nominales subrayados en la siguiente escala:

[+concreto] ----- [+abstracto]

2. Expliquen a qué aspectos prestaron atención para ordenar los nominales.

## 4.2. Resultados

### 4.2.1. Evaluación en grupo control

La prueba fue realizada por 29 alumnos, aunque la muestra contempla sólo 22 casos, ya que 6 pruebas fueron invalidadas debido a que: 1) o no contestaron las consignas; o 2) clasificaron de manera aleatoria los sustantivos, mezclando concretos con abstractos, sin criterio. Sobre el total de 22 alumnos, en el nominal *el último día de los vagones de La Brugeoise*, sólo 4 pudieron identificar *día* como sustantivo abstracto (18% de los alumnos), mientras que el resto identificó *vagones* como núcleo concreto (81%). En los siguientes nominales, todos identificaron *vagón*, *fotos*, *brazos* y *periodistas* como concretos, lo cual demuestra que no habría dificultades para percibir el nombre prototípico (que para el ECP es el que se corresponde con el MCI de escenario), tal como se observa en la Tabla 1 y en la Tabla 2, que muestran los núcleos seleccionados y cómo fueron clasificados por los alumnos. La Tabla 1 muestra la clasificación que hicieron los alumnos cuando reconocieron el núcleo de la construcción nominal (núcleo correcto), mientras que la Tabla 2 muestra la clasificación que hicieron cuando no pudieron reconocer el núcleo correcto de la construcción, y, por tanto, eligieron otro sustantivo como núcleo (núcleo alternativo).

Tabla 1. Clasificación binaria de núcleos correctos

Núcleo Correcto	Concreto	Abstracto
día	0	4
vagón	17	0
fotos	17	0
límite	0	6
brazos	19	0
movimiento	0	4
charlas	0	15
periodistas	17	0
ayuda	0	4
cambio	1	3
movimiento rápido	2	15

Tabla 2. Clasificación binaria de núcleos alternativos

Núcleo alternativo	Concreto	Abstracto
vagones	25	0
puertas	13	0
vendedores	7	0
guarda	13	0
vagón	7	0

Los datos consignados en las tablas muestran cierta tendencia a identificar como núcleo sustantivo un nombre concreto cuando se prescinde del contexto. También observamos una gran dificultad en la identificación de los casos intermedios, *día* y *límite*, ya que no están contemplados en la clasificación binaria. Por último, en el caso de los sustantivos más próximos al MCI bola de billar, cuando lograron identificar bien el núcleo, reconocieron *movimiento* (en *un movimiento rápido*), *charlas* y *cambio* como abstractos.

Es importante destacar que dos alumnos identificaron todos los sustantivos como abstractos, mientras que un alumno identificó todos los sustantivos como concretos. Entendemos que esta actitud puede deberse al binarismo de la clasificación, que no permite ubicar a los casos intermedios en ninguna de las dos posibilidades de manera certera. Esto refleja que las clasificaciones binarias no contemplan los casos intermedios que podemos encontrar en textos auténticos. En este mismo sentido, no es casual que no hayan podido clasificar *día*, dado que es un ejemplo intermedio. En contraposición, en *un movimiento rápido* no hubo duda de que era abstracto, porque es un ejemplo que se aleja mucho del prototipo de nombre.

Al observar los datos de la muestra, una de las cuestiones más llamativas que se nos presentó fue la dificultad que encontraron los alumnos para reconocer el núcleo del nominal subrayado. Ante la falta de insistencia de parte de la docente para que se sirvieran del significado del contexto, los alumnos tendieron a resolver estrictamente lo que les pedía la consigna: identificaron los núcleos sustantivos de las construcciones subrayadas, prestando atención solo a lo que estaba subrayado. Esta decisión los llevó a que en su búsqueda del sustantivo

núcleo, en su gran mayoría, identificaran nombres concretos como núcleos de los nominales: *vagones, puertas*, etc. Es necesario destacar que no sólo prescinden del contexto, sino que tampoco observan las relaciones entre las palabras que conforman el nominal, lo que los lleva a una mala comprensión de cuál sería la palabra más importante semánticamente (el núcleo). Esta forma de operar sobre los nominales manifestaría dos fenómenos. Por un lado, que el binarismo concreto/abstracto dificulta el reconocimiento de los nombres abstractos, particularmente de los que se acercan al MCI bola de billar, es decir, aquellos que tienen atributos como [+estructura de actantes], [+interacción], [+evento]. Básicamente, la definición semántica del sustantivo que mencionamos más arriba (denota seres, objetos y lugares) no contempla los casos próximos al MCI bola de billar y, por lo visto, son descartados en competencia con los sustantivos que sí designan seres, objetos y lugares. Por otra parte, las respuestas dadas demuestran, en consonancia con lo que sostiene el ECP, que la percepción primaria es la del nombre concreto, que es el nombre prototípico, gramaticalización del MCI de escenario, como puede apreciarse en el Gráfico 1 (b), donde se puede ver la gran recurrencia de estos nombres en las elecciones de los alumnos.

En los Gráficos 1(a) y 1(b) observamos la ilustración de las Tablas 1 y 2. En el Gráfico 1(a) se refleja la dificultad en el reconocimiento de los núcleos abstractos, reemplazados por los núcleos concretos que muestra el Gráfico 1(b).

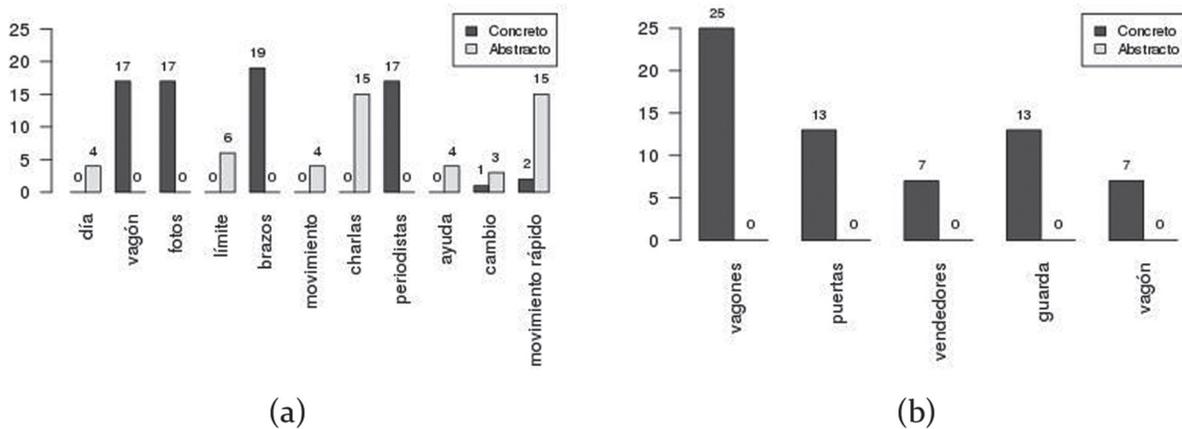


Gráfico 1. Selección de núcleos y clasificación binaria

#### 4.2.2. Evaluación desde el ECP

Según lo que observamos en el conteo de los datos, los alumnos armaron, en promedio, la siguiente escala: *sus brazos, el primer vagón, muchas fotos, algunos periodistas, el límite de los vagones, el último día, el movimiento de apertura de puertas, la ayuda del guarda, el cambio de vagón, un movimiento rápido, las charlas interminables con los otros vendedores*.

Esta escala promedio muestra la manera en que los alumnos conceptualizan los nominales. Lo que aparece en el extremo de lo más concreto, que coincidiría con el nombre prototípico (MCI de escenario), es el nominal *sus brazos* (el 73,08% de los alumnos eligieron este nominal como el más concreto de la escala), como puede observarse en el Gráfico 2. Es importante destacar que, en cada gráfico, el eje vertical corresponde al número de alumnos, mientras que el eje horizontal muestra, mediante las letras del alfabeto, el orden en que ubicaron ese nominal.

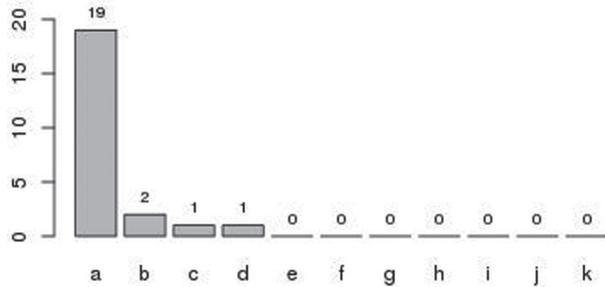


Gráfico 2. Nominal *sus brazos*

Si bien *sus brazos* no era lo esperado para el extremo del continuum por tratarse de la parte de un todo (el cuerpo humano) y carecer de autonomía, pudimos observar que, en competencia con *el primer vagón* (elegido en segundo lugar por el 50% de los alumnos) resulta más delimitado porque puede percibirse como una totalidad, mientras que *vagón* tiene un tamaño mayor e implica un esfuerzo cognitivo más costoso para individualizarlo que en el caso de un brazo, y por eso ocupa el segundo lugar de la escala, como muestra el Gráfico 3:

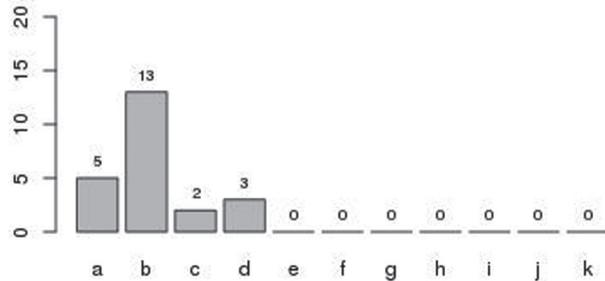


Gráfico 3. Nominal *el primer vagón*

Coincidentemente, *sus brazos* y *el primer vagón* lideran el extremo concreto del continuum, con asociación al MCI de escenario. En cierto sentido, haciendo una comparación con *sus brazos*, podría pensarse que *vagón* tampoco es completamente autónomo en tanto forma parte de un transporte mayor (la formación del subte). Asimismo, el basamento posesivo *sus* estaría ayudando a la identificación del nombre, ya que se trata de los brazos del protagonista del texto, lo que los vuelve más definidos.

En una segunda instancia encontramos agrupados los nominales *muchas fotos* (elegido

en tercer lugar por el 42,3%) y *algunos periodistas* (24% de elección para ocupar el cuarto lugar), agrupamiento que responde al criterio de cantidad, dada la presencia de los cuantificadores indefinidos “muchos” y “algunos” (véanse el Gráfico 4 y el Gráfico 5).

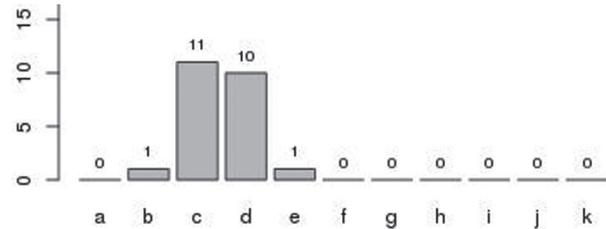


Gráfico 4. Nominal *muchas fotos*

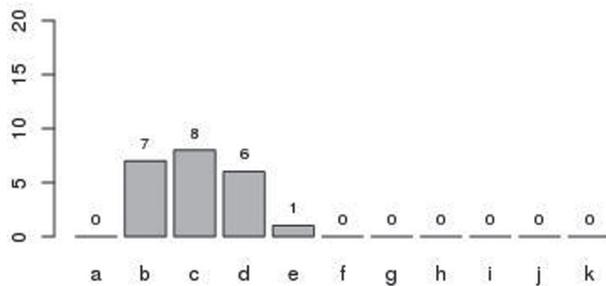


Gráfico 5. Nominal *algunos periodistas*

Los alumnos reúnen en esta zona los nominales plurales escalados según el rasgo [+/-humano]: en primer lugar un objeto concreto con basamento indefinido *muchas fotos*, y en segundo lugar un nombre con el rasgo [+humano] y con basamento indefinido *algunos periodistas*. Estos dos nominales tienen en común el tipo de basamento, un cuantificador indefinido, lo que pudo haber llevado a algunos alumnos, que ignoraron el criterio de [+/-humano], a invertir el orden en la escala, atendiendo únicamente a esa característica, la indefinición del basamento. A continuación, la mayoría de los alumnos ubicó en la escala el nominal *el límite de los vagones* (quinto lugar elegido por el 36% de los alumnos), ya que lo interpretaron como un lugar, una parte de un todo (véase el Gráfico 6).

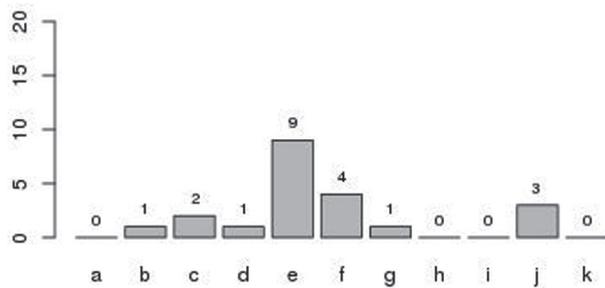


Gráfico 6. Nominal el límite de los vagones

Presentado en su contexto, *límite* fue interpretado concretamente como *la parte final del vagón* y no dio lugar a interpretaciones abstractas o metafóricas, lo que demuestra que el hecho de presentar los nombres en contexto constituye una ayuda para la comprensión del significado y, por tanto, para la correspondiente ubicación en el continuum.

Es interesante señalar el fenómeno que pudimos observar en la zona de transición de lo concreto a lo abstracto del continuum: los alumnos lograron ubicar en una zona intermedia el nominal *el último día de los vagones* (23,8%), ya que pudieron detectar que *día* no es tan concreto como *brazos* o *vagón*, pero tampoco es abstracto como *movimiento* o *ayuda*. Es decir, comprendieron que *día* conceptualiza el paso de las horas, es decir, un evento, lo que lo acerca al MCI bola de billar, pero carece de actantes porque es un evento en sí mismo, lo que lo pone del lado del MCI de escenario. Dadas estas características, *día* se presenta como un caso intermedio, tal como se puede apreciar en el Gráfico 7, en el límite de lo concreto y lo abstracto, ya que comparte atributos de los dos MCIs (escenario y bola de billar). Este logro de los alumnos establece un contraste alto con el desempeño del grupo control, en el que los alumnos tuvieron problemas para reconocer “día” como núcleo abstracto del nominal.

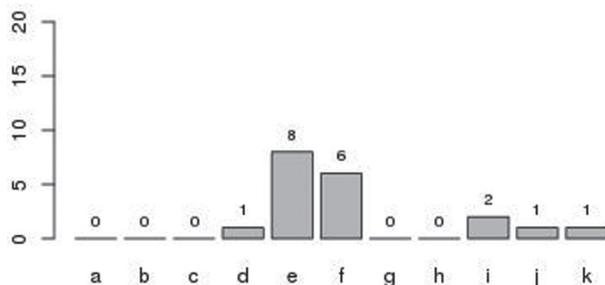


Gráfico 7. Nominal el último día de los vagones de La Brugeoise

Después de *día*, nos vamos acercando a la zona más próxima al MCI de bola de billar, con los nominales *el movimiento de apertura de puertas* (33,33%), *la ayuda del guarda* (30,4%), *el cambio de vagón* (39,13%), *un movimiento rápido* (38,46%), y *las charlas interminables con los otros vendedores* (30,77%), como muestran los Gráficos 8, 9, 10, 11 y 12.

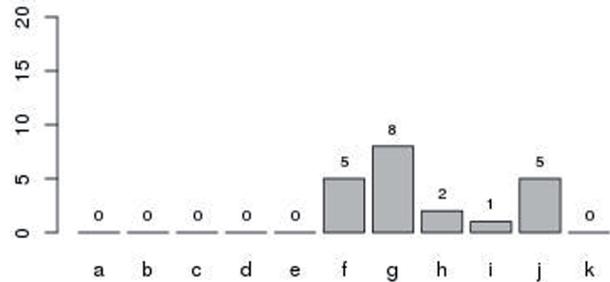


Gráfico 8. Nominal el movimiento de apertura de puertas

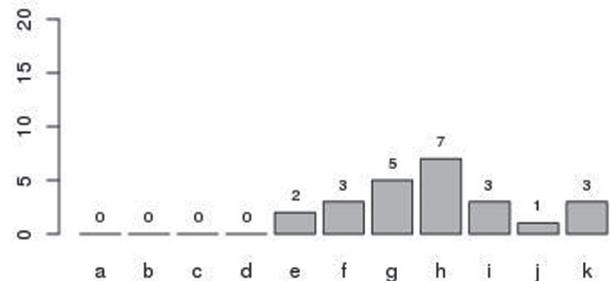


Gráfico 9. Nominal la ayuda del guarda

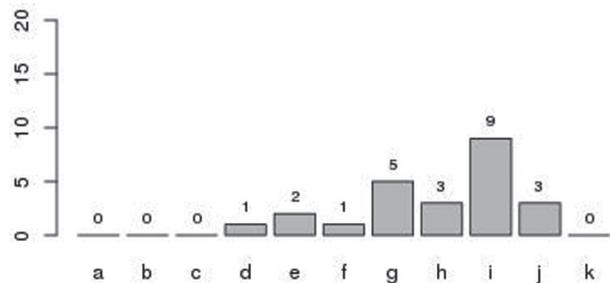


Gráfico 10. Nominal el cambio de vagón

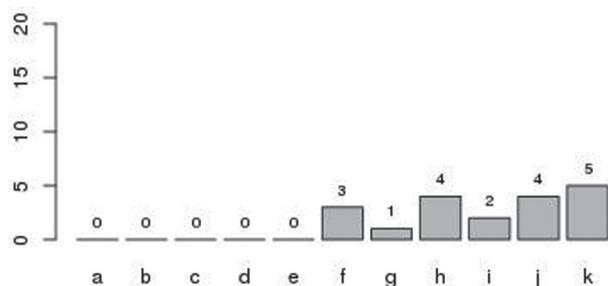


Gráfico 11. Nominal un movimiento rápido

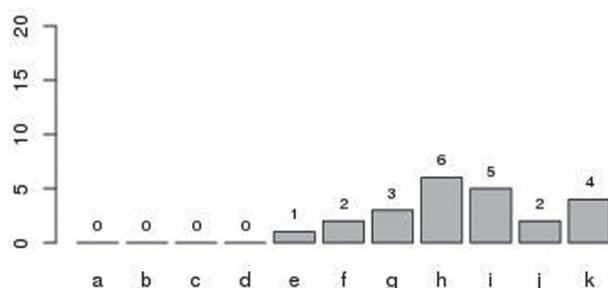


Gráfico 12. Nominal las charlas interminables con los otros vendedores

En estos casos, el orden en el que aparecen los nominales más dinámicos puede obedecer a la estructura de actantes que reconocieron los alumnos, en algunos casos más explícita que en otros, y siempre ayudados por el contexto. La tendencia fue poner *las charlas interminables con los otros vendedores* al final del continuum. Sin embargo, se presentaron ordenamientos diversos que, según las justificaciones dadas en el punto 3 de las consignas por los mismos alumnos, tuvieron en común la cercanía al verbo que presentaban estos nominales por la presencia de “alguien que hacía una acción”. Evidentemente, fueron capaces de percibir la proximidad de estos nominales respecto del MCI bola de billar.

## 5. Conclusiones

A partir del análisis cuantitativo y cualitativo de los datos, presentamos las siguientes conclusiones. En general, constatamos que las conceptualizaciones de los nominales que hacen los alumnos en ambos grupos se acercan al MCI de escenario planteado desde el Enfoque Cognitivo para gramaticalizar el nombre prototípico. Re-

cordemos que el nombre prototípico es un objeto físico, delimitable, opaco, autónomo, identificado. Esta conceptualización coincide con la que hicieron los alumnos de ambos grupos. En el grupo evaluado con las consignas del ECP, además del reconocimiento del nombre prototípico, los alumnos también percibieron la transición de un MCI a otro, mediante la pérdida de atributos, ubicando el nombre *día* en una zona intermedia, yendo hacia los abstractos a medida que notaban nominales más dinámicos y con actantes interactuando. Esta concepción dinámica y con estructura de actantes coincide con la gramaticalización del MCI de bola de billar que se encuentra en el otro extremo del continuum, asociado a los nombres abstractos. Observamos que los alumnos no categorizan de forma binaria, sino que perciben los matices entre concreto y abstracto, y, mediante las consignas hechas desde el ECP, que les permiten elaborar escalas, constatamos que son capaces de elaborar estas escalas con criterios cognitivos claros.

En contraste, el grupo control, que tuvo consignas basadas en la gramática estructuralista, mostró algunas dificultades de comprensión del concepto de sustantivo. Al pedirles a los alumnos que armaran una clasificación binaria (concreto/abstracto), observamos que dichos alumnos mostraron dificultades en el reconocimiento de los casos intermedios (*día*, *límite*), ya que no podían ubicarlos como concretos o abstractos, dado que son casos que comparten atributos con ambas zonas (concreta y abstracta), y además, debe tenerse en cuenta el contexto para lograr ubicar los nombres correctamente. Esto se observa especialmente en el caso del nombre *día*, que, en contraposición con el grupo que trabajó con consignas del ECP, no fue reconocido como abstracto, y quedó sin clasificación. Otro caso es el del nombre *límite*, que fue clasificado como abstracto o no clasificado, ya que los alumnos prescindieron del contexto a la hora de clasificar los sustantivos. A diferencia de este grupo, el que trabajó desde el ECP, reconoció *límite* como sustantivo concreto, ya que en el contexto donde estaba inmerso, tenía significado de parte de un todo concreto (*el límite de los vagones*).

Observamos también que, dado que los alumnos del grupo control prescindieron del contexto a la hora de clasificar los sustantivos,

tuvieron problemas en la comprensión global del texto. Esto se verificó en los problemas que tuvieron estos alumnos para elegir el núcleo de cada nominal. No se observaron estas dificultades en los alumnos que realizaron la prueba desde el ECP. Al trabajar con el contexto y la importancia semántica de cada nominal, estos alumnos comprendieron bien el texto, y esto se vio reflejado en la correcta elección de los núcleos.

Concluimos, entonces, que para enseñar el concepto de sustantivo en primer año de la escuela secundaria, el Enfoque Cognitivo Prototípico resulta más útil que el enfoque estructuralista, ya que se adecua más a la manera en que conceptualizan la gramática los alumnos, de forma intuitiva. Las intuiciones de los alumnos en tanto hablantes

del español confirman las descripciones en MCI que ofrece el Enfoque Cognitivo para explicar la categoría de nominal. Además, se refuerza la necesidad de operar con los sustantivos en contexto, prestar atención al esquema nominal y también trabajar con un discurso auténtico y completo. La mejor comprensión de la categoría nominal conlleva a una mejor comprensión del texto.

Finalmente, la propuesta pedagógica realizada desde el ECP muestra que la conceptualización del sustantivo como concreto/abstracto no puede ser preexistente al texto porque concreto/abstracto no son categorías discretas. Los nombres ocurren siempre en contexto, por lo que la clasificación se hace sobre los esquemas nominales, no sobre los sustantivos aislados. ■

## Referencias

- Borzi, C. (2012). Teórico N° 7 de Gramática. Material de la Cátedra de Gramática “C”. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Bosque, I. (1999). “El nombre común”. En: Bosque, I. y V. Demonte (comps.) *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*. Madrid: Espasa Calpe (capítulo I, 3-76).
- Fauconnier, G. (1985). *Mental Spaces*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Fillmore, Ch. (1982). “Frame Semantics”. En: Linguistic Society of Korea (ed). *Linguistics in the Morning Calm*. Seúl: Hanshin (pp. 111-138).
- Hopper, P. (1988). “Emergent Grammar and the A Priori Grammar Postulate”, en: Tannen, D. (ed.) *Linguistics in Context: Connective Observation and Understanding*. Ablex: Norwood N° 5 (pp. 117-134).
- Lakoff, G. (1987). *Women, fire and dangerous things*. Chicago: University Press.
- Lakoff, G. y M. Johnson. (1980) *Metaphors We Live By*. Chicago: Chicago University Press.
- Langacker, R. (1987). *Foundations of Cognitive Grammar. Theoretical Prerequisites*, vol. 1. Stanford: Stanford University Press.
- Langacker, R. (1991). *Foundations of Cognitive Grammar. Descriptive Applications*, vol 2. Stanford: Stanford University Press.

## Manuales y Diseños

- Depierre, E. et. al. (2014). *Lengua y Literatura II. Prácticas del Lenguaje. Serie Fuera de serie*. (coord. Georgina Ricci) Buenos Aires: Edelvives.
- Ministerio de Educación (2009). *Contenidos para el nivel medio. Lengua y Literatura*. Buenos Aires: Dirección General de Planeamiento Educativo. Dirección de Currícula y Enseñanza.
- Ministerio de Educación (2013). *Nueva Escuela Secundaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Diseño Curricular. Ciclo Básico, 2014*; dirigido por Gabriela Azar. Buenos Aires: Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. E-Book.
- Secretaría de Educación (2003). *Actualización de Programas de Nivel Medio. Programa de Lengua y Literatura. Primer año*. Buenos Aires: Dirección General de Planeamiento. Dirección de Currícula. Secretaría de Educación

# El Uso de la Aplicación en Línea *VoiceThread* como Complemento en la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera para el Desarrollo de la Habilidad Oral

Silvia de la Luz Flores García

Bertha Y. Cannon Díaz

Yolanda Heredia Escorza

Tecnológico de Monterrey

Tecnológico de Monterrey

Tecnológico de Monterrey

*silvialuz.flores@hotmail.com*

*bycannon@gmail.com*

*yheredia@itesm.mx*

## Resumen

Esta investigación se llevó a cabo durante el semestre Agosto - Diciembre 2014 (2014-B) y se situó en el Centro de Enseñanza de Lenguas (CELE) de la Universidad Autónoma del Estado de México en la ciudad de Toluca., El estudio contó con 19 estudiantes del idioma Inglés cursando el nivel A1 (nivel básico) dentro del Marco Común Europeo de Referencia quienes utilizaron *VoiceThread* como complemento al aprendizaje en el salón de clase. Los resultados apuntan a la posibilidad de que esta herramienta en línea llamada *VoiceThread* represente un complemento válido al aprendizaje de una segunda lengua con el propósito de integrar la tecnología en la enseñanza e incrementar el desempeño académico fomentando la expresión oral en inglés y promover el aprendizaje autónomo. Las ventajas educativas que proporciona esta herramienta se derivan de la simplicidad de su interfaz, su fácil acceso y la utilización de la versión gratuita.

**Palabras claves:** Competencia oral, desempeño académico, tecnología, uso de herramientas digitales.

## Abstract

*This research was carried out during the August- December 2014 semester (2014-B) at the Language Teaching Center (CELe as it stands for in Spanish) from the Autonomous University of the State of Mexico in the city of Toluca. The study involved 19 English language learners studying the A1 (basic) level within the Common European Framework of Reference who used VoiceThread to support their learning in the classroom. The findings point to the possibility that this online tool called VoiceThread represents a valid supplement to learning a second language in the classroom by contributing to the improvement of students' performance by encouraging the development of the English speaking skills and promoting students' autonomous learning. The educational benefits provided by this tool derive from the simplicity of its interface, its accessibility and the use of its free version.*

**Key words:** Online tools, oral competence, student performance, use of technological tools.

## Introducción

El aprendizaje de un idioma extranjero está orientado a tener la posibilidad de comunicarse eficientemente. Ya que más que una plusvalía, es un requisito en el mundo globalizado en el que vivimos, el cual se torna cada vez más cosmopolita y demandante. Así mismo, se ha vuelto necesario replantear el papel del docente y buscar la integración de las Tecnologías de la Información y el Conocimiento (TIC) en el currículo y en la enseñanza, en aras de que sea una

educación más incluyente y que desarrolle el pensamiento crítico y creativo.

En el reporte de Marsh y Hill (2009) se menciona que las investigaciones realizadas en las últimas décadas en el campo de las neurociencias han ayudado a entender qué es lo que sucede en nuestro cerebro cuando aprendemos otros idiomas y apuntan a que “la mente multilingüe puede considerarse como una mente bien equipada para los tiempos modernos” (Marsh y Hill, 2009, p.9)<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> “... the multilingual mind can be regarded as a mind well-equipped for modern times”.

Los consecuentes beneficios del aprendizaje de otro idioma no pueden separarse de la adquisición de un alfabetismo tecnológico derivado del contacto de los alumnos con las herramientas tecnológicas del mundo actual, por lo que no podemos ignorar el potencial que las TIC ofrecen y que constituyen parte del mundo de los nativos digitales (Prensky, 2009), quien advierte que si queremos que los alumnos sean capaces de competir por mejores oportunidades, debemos utilizarlas en la enseñanza.

Las tecnologías de la información que se encuentran disponibles a través de la Web 2.0 permiten la comunicación, ya sea de manera sincrónica o asincrónica, a través de textos, audios, videos o imágenes, y el uso que se da a estas herramientas ha revolucionado la manera en la que se construye el conocimiento a través de una participación colectiva.

Al utilizar estas herramientas en el proceso de enseñanza y aprendizaje se hace necesario replantear el rol que desempeña el profesor y el estudiante, el desarrollo del currículo digital, la práctica docente, la secuencia en que se presenta ahora la clase “tradicional” en que los estudiantes interactúan con estas herramientas en prácticamente todos los contenidos temáticos que corresponden al desarrollo de competencias de los estudiantes de educación superior.

El potencial que ofrecen las TIC se debe utilizar en beneficio de nuestros jóvenes. Es por lo anterior, que la presente investigación se propone determinar cómo la incorporación de una herramienta tecnológica denominada *VoiceThread* como complemento a la clase tradicional puede contribuir al mejoramiento de las competencias comunicativas en el idioma inglés; ya que es prioritario preparar a los estudiantes para enfrentarse a los nuevos desafíos de una sociedad multilingüe, multicultural y digitalizada que les permita una participación plena y adecuada dentro de una sociedad dominada por las tecnologías de la información y comunicación. Ser bilingüe es un requisito y una ventaja incuestionable para tener éxito en un ámbito laboral cada vez más exigente y globalizado.

El estudio partió del siguiente cuestionamiento: ¿Se incrementa el desempeño de la habilidad oral en el aprendizaje del idioma inglés

a través de la utilización de la aplicación en línea llamada *VoiceThread* como complemento al aprendizaje presencial?

La investigación se desarrolló dentro del contexto de aprendizaje escolarizado formal, en particular dentro del Centro de Enseñanza de Lenguas (CELe) de la Universidad Autónoma del Estado de México en la ciudad de Toluca, México, con un grupo de 19 alumnos cuyo nivel de dominio del inglés fue determinado por el examen de admisión y ubicación dentro del nivel básico.

## **Marco Teórico**

### ***El desempeño académico***

El desempeño académico ha sido referido de diferentes maneras tales como rendimiento académico, aprovechamiento escolar o aptitud escolar. De acuerdo con Edel (2003), la diferencia entre estos términos es meramente semántica, y cita a Jiménez (2000) para definirlo como el nivel de conocimientos que un alumno es capaz de demostrar en un área específica en relación a la edad del resto del grupo y/o a la normatividad para el nivel del ámbito escolar que cursa.

Por otra parte, diversas investigaciones revisadas (Edel, 2003; Muñoz y Solórzano, 2007; Schmelkes, 1994) concluyen que el desempeño es la medida que expresa lo que se ha aprendido a lo largo del proceso formativo y que estima la capacidad del estudiante para responder ante un estímulo educativo. Y aunque Edel (2003) señala que la inteligencia es el factor psicopedagógico que tiene mayor peso en la predicción del rendimiento académico, la dificultad para medirlo hace que los indicadores utilizados con mayor frecuencia para referirse al rendimiento escolar sean las calificaciones asociadas con la evaluación y corrección por parte del profesor, las cuales suponen objetividad de su parte.

Hay que subrayar entonces que si se conceptualiza el rendimiento académico a partir de su evaluación, es necesario considerar no sólo el desempeño individual, sino la manera como se ve influenciado por el grupo, el aula o el propio contexto educativo, de acuerdo con lo que dice Edel (2003). En la identificación de factores que influyen y pronostican el desempeño escolar encontramos diversas propuestas e investigaciones que van más allá de las calificaciones y evaluaciones

(consideradas variables cuantitativas) y analizan los factores de carácter cualitativo.

La preocupación de los profesores y de las instituciones por ofrecer una educación de calidad ha llevado a los investigadores a tomar en consideración factores fundamentales que están implícitos en el proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de: a) identificar los obstáculos y facilidades (variables) que los alumnos encuentran para cumplir con sus obligaciones; b) realizar una investigación más profunda hasta analizar la relación de éstos factores con el desempeño escolar, tales como los factores personales, familiares y escolares.

### ***La competencia oral como habilidad productiva del idioma inglés como segundo idioma***

El aprendizaje de una segunda lengua dentro de un enfoque comunicativo implica el desarrollo de las cuatro habilidades de la lengua: hablar, escuchar, leer y escribir. La habilidad oral requiere para su desarrollo de la práctica de situaciones reales que doten al alumno de una competencia comunicativa y que lo preparen para una necesidad futura, esto es la capacidad para expresar sus pensamientos y sentimientos valiéndose de la comunicación oral efectiva. Con la evolución de la tecnología se han cambiado también las formas de comunicarnos e incorporado dispositivos que permiten incluso grabar y escuchar los registros orales.

En la impartición de una clase de una segunda lengua, la comunicación dentro del salón de clases, ya sea entre el profesor y los alumnos o entre este y sus pares, es esencialmente oral y cara a cara, pero en la gran mayoría de las ocasiones, es el profesor quien es el punto de partida y el punto de llegada de una discusión. El texto del diálogo se compone de enunciados que se producen y se reciben alternadamente y el progreso en el desarrollo de la capacidad que tiene el alumno de utilizar los recursos lingüísticos se puede clasificar por escalas teniendo comúnmente como base el Marco Común de Referencia Europeo (CEFR, por sus siglas en inglés).

Este tipo de ejercicios comunicativos, no van más allá de identificar el para qué les servirá a los alumnos el llevar a cabo este *juego de rol* o dramatización. De esta manera, las herramientas tecnológicas han proporcionado a los profesores

de inglés una variedad de posibilidades para diseñar actividades que envuelven las competencias creativas y la aplicación de la habilidad oral en ejercicios más apegados a la realidad y que tengan un propósito más relacionado con un pensamiento superior implicando más reflexión.

### ***VoiceThread como herramienta para el aprendizaje del idioma inglés***

La aplicación tecnológica *VoiceThread* fue desarrollada en 2007 por dos norteamericanos, Steve Muth y Ben Papell, quienes propusieron que a las personas les gusta comentar acerca de las imágenes y fotografías que ven. Ellos afirman que la esencia de *VoiceThread* es capturar la reacción que una imagen despierta en sus participantes que bien puede ser de emoción, rechazo o compasión, y expresarla de viva voz pues para esto no hay sustitutos (Papell y Muth, 2008).

*VoiceThread* es una aplicación en línea con la cual se pueden mantener conversaciones colaborativas asíncronas alrededor de una imagen, un documento, un video o la combinación de estos tres formatos, sin la necesidad de instalar un software específico que, en similitud con otras herramientas de la Web 2.0, está basada en una interfaz de animación *Flash*. “*VoiceThread* es un álbum multimedia interactivo que despliega en línea: imágenes, documentos o videos que le permite a los usuarios comentar sobre cualquier imagen (o sobre cualquier punto de un video) ya sea escribiendo, grabando en audio, haciendo un video-comentario, o dibujando sobre la imagen misma,” según la descripción de Weir (2008), o como sus propios creadores la definen “es un audio blog para grupos” (Papell y Muth, 2008).

Aun cuando en un principio *VoiceThread* no estaba diseñada para ser utilizada en el salón de clases, la respuesta de la comunidad educativa fue tan positiva que los fundadores crearon la versión *Ed.VoiceThread*. Esta versión solucionó las cuestiones de bloqueo de los filtros de seguridad en los servidores de las escuelas ubicadas en algunos estados de la Unión Americana. Además de la versión gratuita (que tiene ciertas limitaciones) existen 4 versiones con licencia pagada y que se diferencian por el público específico al cual están dirigidas: *K12* (de primaria a secundaria), *Higher Ed* (universidades), *Business* (empresas) y *Pro*.

Existen versiones especiales de *VoiceThread* adaptadas para usos específicos. Por ejemplo, la utilizada por la Universidad de Gallaudet, institución norteamericana fundada en 1864 y líder en la enseñanza a nivel superior para sordos. La utilización de *VoiceThread* en este caso es una versión desarrollada por y para individuos con dificultades auditivas sacándole provecho al uso de imágenes para la comunicación con señas a través de una *webcam*.

El sitio de *VoiceThread* pone a disposición del usuario un extenso conjunto de contenidos como una biblioteca organizada por disciplinas desde donde es posible acceder a algunos archivos públicos, tutoriales, un foro para responder a cuestionamientos técnicos y una biblioteca de artículos acerca de *VoiceThread*.

Autores como Brunvand y Byrd (2011), McCormack (2010), Pacansky-Brock (2010), Pappell y Muth (2008) y Weir (2008) coinciden que la ventaja principal con respecto a *VoiceThread* es lo amigable y simple que es esta herramienta; ya que incluso aquellos profesores que tienen dificultad y hasta cierta animadversión por incorporar la tecnología en el salón podrían interesarse en utilizar esta aplicación, pues es relativamente sencillo aprender a usarla.

Existen reportes citados por McCormack (2010) que indican que *VoiceThread* ha sido utilizado con diversas estrategias para la enseñanza como portafolio digital, representación visual de conceptos, proyectos colaborativos, tutoriales, entrevistas, foros, debates, presentaciones, práctica de lenguas extranjeras y desarrollo profesional, pero no está limitada a estas nada más ya que puede ser el recurso ideal para otro tanto de actividades.

## Método

El estudio al que este artículo se refiere se realizó con un enfoque cuantitativo de tipo pre experimental con diseño de solo post-test (Valenzuela y Flores, 2011). El estudio tuvo un alcance descriptivo al limitarse a reportar la experiencia o el impacto de la utilización de una herramienta tecnológica para reforzar la expresión oral de los alumnos y establecer el desempeño logrado después de la experiencia. El estudio estuvo centrado en la utilización de la herramienta tecnológica *VoiceThread* con un grupo de estudiantes de Inglés II (nivel básico) ubi-

cado dentro del Marco Europeo Común de Referencia como un grupo de nivel A1. En dicho nivel, los alumnos comprenden frases sencillas y son capaces de utilizar palabras o expresiones aisladas, y se realizó un centro especializado en la enseñanza de lenguas de la Universidad Autónoma del Estado de México ubicada en la ciudad de Toluca, México.

Basados en el enfoque cuantitativo y considerando que el diseño de esta investigación fue pre experimental, se tomó una muestra no aleatoria de un grupo elegido por conveniencia. El tamaño y los procedimientos de muestreo se eligieron con base a la disponibilidad de los recursos que se tenían a la mano para el estudio y la disponibilidad que los sujetos poseían para participar en el estudio.

Los instrumentos utilizados fueron: (1) un cuestionario inicial que recogía información sobre datos sociodemográficos, y del acceso y usos de internet en casa, (2) un cuestionario aplicado al final de la intervención sobre el uso de la herramienta tecnológica *VoiceThread*, y (3) las rejillas de evaluación oral que se utilizan para registrar las calificaciones de los alumnos.

El grupo de estudiantes participantes estuvo constituido por 19 alumnos (12 hombres y 7 mujeres) de entre 15 y 21 años de edad que tomaron 5 horas de clase a la semana en el turno vespertino durante el período semestral 2014-B, que abarcó de agosto a diciembre de 2014. En su totalidad, los alumnos de este grupo de estudio combinaban sus estudios universitarios con el aprendizaje del idioma inglés como segundo idioma. Los alumnos fueron ubicados dentro de un nivel socioeconómico medio alto.

Para el análisis de datos se utilizó la estrategia de estadística descriptiva, describiendo las variables de edad, género, desempeño previo y/o actual. Se llevó a cabo un análisis de las calificaciones iniciales y posteriores al uso de la herramienta *VoiceThread* con la intención de determinar el impacto de la utilización de dicha herramienta en el desempeño de los alumnos y detectar el impacto en los sujetos de la investigación.

## Resultados

La muestra original fue de 19 sujetos de los cuales 4 de ellos fueron eliminados para efectos del análisis estadístico ya que no realizaron las actividades con la herramienta tecnológica *VoiceThread*

bajo los argumentos de falta de tiempo o por problemas con el internet y en uno de los casos, debido a que el alumno se dio de baja del curso en fecha posterior a la evaluación en el salón de clases. Por lo tanto, el número final de casos considerados para el análisis fue de  $N = 15$ .

Los datos muestran que los sujetos de estudio se encontraban realizando sus estudios en el nivel medio superior (preparatoria) o en los primeros semestres de sus estudios superiores con una media de edades de 16 años. La totalidad de los alumnos manifestaron tener la intención de concluir o continuar con sus estudios universitarios a nivel superior así como continuar con sus estudios en el idioma, lo que refleja altas expectativas académicas.

De los datos obtenidos en el cuestionario inicial para determinar las características del grupo, destacan aquellos referentes al equipamiento tecnológico ya que la totalidad de los sujetos reportó contar con una computadora con acceso a internet. La mayoría de los participantes también reportó contar con impresora y aunque 5 sujetos (26.4%) manifestaron no tener micrófono, se solucionó con el préstamo entre ellos para facilitar el desarrollo de las actividades con la herramienta tecnológica *VoiceThread*.

A continuación se exponen los resultados del aspecto cuantitativo que guió la investigación, para posteriormente hablar de los aspectos cualitativos que formaron la parte complementaria.

Tabla 1. Resultados de la evaluación de la habilidad oral

	Salón	<i>VoiceThread</i>
Media	85.3	87
Mediana	81.5	87
Moda	81	87
Desv. Estándar	7.3	6.5

Se desprende de este comparativo que de los 15 sujetos de la muestra que participaron con la herramienta *VoiceThread*, 8 de ellos (53.3%) mejoraron su desempeño con respecto a la evaluación de la habilidad oral llevada a cabo en el salón de

clases. El resultado de su evaluación muestra que la media de la evaluación oral llevada a cabo en el salón de clases fue de 85.3 mientras que esa misma medida de tendencia central para la evaluación de su participación en *VoiceThread* fue de 87.

A ese mismo respecto, otros indicadores como la mediana son de 81.5 comparada con 87 respectivamente y la moda fue de 81 en contraste con 87 para la evaluación de la participación en *VoiceThread*. La desviación estándar para la evaluación llevada a cabo en el salón de clases fue de 7.3 mientras que para la evaluación de su participación en *VoiceThread* fue de 6.5.

A semejanza de otros estudios (Berman, et al., 2009; Bomar, 2009; Bran, 2009; Brunvand y Byrd, 2011; McCormack, 2010), los sujetos participantes en esta investigación reconocieron que, en efecto, *VoiceThread* es de fácil utilización así como que es una herramienta que les brindó la oportunidad de combinar el aprendizaje con la tecnología, a la vez que los motivó y despertó su interés para que sus participaciones fueran mejor planeadas.

Tanto por el número de participaciones que de hecho hicieron los alumnos, como por sus respuestas al cuestionario aplicado al final para evaluar la utilización de la herramienta *VoiceThread*, resulta razonable afirmar que los alumnos manifestaron una fuerte motivación para participar en las tareas de la aplicación tecnológica ya que la totalidad respondió que les gustó utilizarla ya sea total o moderadamente de acuerdo.

Teniendo siempre en consideración que el uso de la aplicación en línea *VoiceThread* es un complemento, se realizó la comparación de la evaluación de la habilidad oral de los alumnos basada en dos tareas realizadas en el salón de clases y la evaluación de dos participaciones en la herramienta tecnológica.

Resultó interesante constatar que los alumnos expandían la temática de conversación en sus participaciones en *VoiceThread* adoptando una postura más activa, pues aquellos alumnos que en el salón de clase rara vez participaban de manera espontánea y cuyas intervenciones al ser evaluados en el salón de clases estuvieron condicionadas a la iniciativa de su compañero de actividad para limitarse a responder pero no a proponer el diálogo interactivo.

Todos los alumnos respondieron afirmativamente al cuestionárseles si consideran que la utilización de *VoiceThread* contribuyó a mejorar su utilización de la tecnología y también manifestaron un alto índice de motivación para utilizar la herramienta, ya que la totalidad de los alumnos – en un grado o en otro- afirmaron que les gustó utilizarlo.

En lo que se refiere a si la herramienta *VoiceThread* contribuyó para el desarrollo de la habilidad de la competencia oral en el idioma inglés, se pudo observar que al tratarse de una herramienta asíncrona, ésta permitió a los alumnos recuperar y re-hacer sus participaciones las veces que fueran necesarias dando al sujeto la posibilidad de un análisis más detallado, más crítico y más atento de sus construcciones lingüísticas.

La repetición y por consiguiente mejora de sus participaciones orales (los alumnos grabaron varias veces sus participaciones en *VoiceThread* antes de su último registro definitivo) denotó un mayor cuidado y una mayor reflexión de sus construcciones.

Respondiendo a la pregunta de que si las actividades los habían obligado a ser más cuidadosos en su pronunciación y entonación, los alumnos admitieron haber tenido más cuidado con estos detalles después de haber escuchado el modelo de la profesora y de haber escuchado sus propias participaciones, dándose cuenta de sus errores y adquiriendo mayor conciencia de que al estar produciendo algo para una audiencia (en este caso, sus compañeros y su profesora) debían poner mayor empeño en la construcción de su participación para que fuera correcto y al mismo tiempo se escuchara con más fluidez.

De lo anterior se concluye que la herramienta *VoiceThread* promovió de manera positiva no solamente la adquisición de competencias lingüísticas, sino también las competencias que se refieren a la alfabetización digital y a la resolución de problemas de forma colaborativa.

Por consiguiente, los resultados apuntan a que *VoiceThread* constituye un complemento válido para desarrollar la habilidad oral de los alumnos sustentado en que los alumnos tienen la posibilidad de repetir sus intervenciones hasta obtener un producto que sea satisfactorio para ellos, porque les permite preparar y revisar cui-

dadosamente los enunciados y frases correctas sin la presión de un tiempo límite y al escuchar las participaciones de sus pares ejercen un pensamiento reflexivo y crítico a cerca de sus producciones respecto a las de sus compañeros.

Sin embargo, es pertinente señalar que el presente estudio tuvo algunas limitaciones pues los resultados estuvieron basados en el análisis de los resultados obtenidos de un solo grupo ya que se trató de un estudio pre experimental, en un tiempo limitado de observaciones y los datos fueron recogidos de los mismos sujetos; por lo tanto, no se puede hablar de una generalización y se recomienda llevar a cabo más investigaciones para afirmar categóricamente que *VoiceThread* es ciertamente un complemento válido e indispensable para el desarrollo de la habilidad oral de los alumnos.

## Conclusiones

Los hallazgos derivados de la presente investigación satisfacen una necesidad puesto que brinda a los alumnos la oportunidad de que se expresen oralmente en una segunda lengua, en el caso del presente estudio es el inglés, a la vez que enriquece el contexto de aprendizaje a través del contacto con las opiniones, participaciones y el desempeño de sus compañeros con la utilización de ésta herramienta tecnológica.

Se acreditó así que una de las utilidades o funciones más importantes de la inclusión de la tecnología como complemento a la enseñanza del inglés es la capacidad de crear nuevas oportunidades para la adquisición de un currículo simulando situaciones que ocurren en el mundo real y promoviendo la resolución de problemas, dotando al alumno de competencias necesarias en la actualidad en donde estamos inmersos en una sociedad de información.-

La aplicación utilizada en el presente trabajo de investigación permitió la participación de los alumnos de forma secuencial, demandándoles una gestión de tiempo diferente a la que estaban acostumbrados, lo cual constituyó un recurso crucial en este proceso. Les brindó la posibilidad de desarrollar su pensamiento crítico a través de la apreciación de los mensajes enviados por sus compañeros; de su pensamiento creativo, verificado con la expansión y personalización de sus

participaciones; y de su pensamiento complejo, a través del trabajo colaborativo que los alumnos llevaron a cabo. Permitió que los alumnos más tímidos se desinhibieran y participaran oralmente, mejorando algunas de sus competencias.

Uno de los resultados más satisfactorios del presente estudio fue la rápida aceptación de los alumnos que nunca habían experimentado con este tipo de herramientas tecnológicas con propósitos educativos, caracterizadas por establecer una forma de comunicación e interacción que pocos ponen en uso para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Sin embargo, la redundancia en la utilización de las herramientas tecnológicas en detrimento de las competencias que deben desarrollar, puede derivar en una desviación de los objetivos pedagógicos y en una integración tecnológica pobre. De poca ayuda es que las aulas estén dotadas de la más reciente tecnología si los profesores no son capaces de planificar que estas nuevas aulas sean integradas para el desarrollo de las competencias necesarias para el logro exitoso de la apropiación del conocimiento.

Cuando los profesores están conscientes de los objetivos a lograr, las nuevas tecnologías se encaminan eficientemente y por tanto facilitan el rápido acceso a la información y a la colaboración. La clave será elegir las herramientas adecuadas para las competencias que queremos que nuestros alumnos desarrollen.

Con el presente estudio se puso de manifiesto que para que una herramienta tecnológica constituya un buen complemento para la práctica en el proceso de enseñanza aprendizaje, esta deberá cumplir fundamentalmente con lo siguiente:

1. Ser de fácil utilización para los alumnos a lo largo de todo el proceso.
2. Que demande poco o moderado tiempo y que no exija el dominio de sus funcionalidades al docente, puesto que tiene que cumplir con la carga de otras atribuciones de su práctica.
3. El uso de la herramienta debe estar ligada al programa académico y apoyar el desarrollo de las competencias más que al dominio de los contenidos.
4. Contar con una interfaz agradable, simple y atractiva.
5. Permitir la comunicación a través de varios medios.
6. Posibilitar la integración de varios formatos (texto, video, imágenes).
7. Ser de fácil acceso y contar con una versión gratuita.

Así mismo, fue posible constatar a través de este estudio que *VoiceThread* es un buen complemento para el desarrollo de la habilidad oral aunque es incorrecto apegarse a esta o a cualquier otra aplicación en línea dada la constante evolución de la *Web2.0* y del constante surgimiento de nuevas herramientas. La red está colmada de herramientas gratuitas, amigables y simples de utilizar. De ahí que la clave para que una aplicación tecnológica sea utilizada como complemento efectivo es pensar en las competencias que queremos que los alumnos desarrollen.

En el presente trabajo de investigación la importancia de *VoiceThread* radica en su simplicidad, pero sobre todo en las competencias que logró desarrollar en los sujetos de la investigación, que van desde las relacionadas con la oralidad en un segundo idioma hasta aquellas que pasan por el pensamiento crítico, la resolución de problemas y el trabajo colaborativo a través de las discusiones asíncronas. Ciertamente, el presente estudio no alcanza a aportar una comprensión enteramente nueva ni tampoco es el hito de las herramientas tecnológicas para la enseñanza del idioma inglés, pero las autoras esperan que contribuya a una comprensión más precisa de la realidad educativa que es cada vez más incluyente de las herramientas tecnológicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. ■

## Referencias

- Berman, D., Holsing, C., Meyer, M., Stubbs, C., & Winck, K. (2007). Things You Need to Know about VoiceThread. *EDUCAUSE*. Recuperado el 24 de marzo de 2014 de: <http://www.educause.edu/node/173329>
- Bomar, S. (2009). A Pre-Reading VoiceThread. *Knowledge Quest*, 37(4), 26-27.
- Bran, R. (2009). Do the Math: ESP+ Web 2.0= ESP 2.0!. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 2519-2523.
- Brunvand, S., & Byrd, S. (2011). Using VoiceThread to promote learning engagement and success for all students. *Teaching Exceptional Children*, 43(4), 28-37.
- De Europa, C. (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas. Strasburgo: Consejo de Europa, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Instituto Cervantes.
- Edel, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *REICE-Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2), 1-15.
- Heintz, A., Borsheim, C., Caughlan, S., Juzwik, M. M., & Sherry, M. B. (2010). Video-based response & revision: dialogic instruction using video and Web 2.0 technologies. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 10(2), 175-196.
- Junior, J.B., Lisboa, E.S., & Coutinho, C.P. (2009). Podcast y Vodcast. El potencial de la herramienta VoiceThread.
- Marsh, D., & Hill, R. (2009). Study on the Contribution of Multilingualism to Creativity. Luxembourg: European Commission.
- McCormack, V. (2010). Increasing teacher candidate responses through the application of VoiceThread. *International Journal of Arts and Sciences*, 3(11), 160-165.
- Muñoz Izquierdo, C. & Solórzano Gómez, C. (2007). Explorando la relevancia de la enseñanza secundaria en condiciones de pobreza. Un estudio de caso. *Perfiles educativos* v.29 n.116 México 2007.
- Pacansky-Brock, M. (2010). VoiceThread: Enhanced Community, Increased Social Presence and Improved Visual Learning. *Acedido em*, 8(8).
- Papell, B. & Muth, S. (2008). VoiceThread (webware). Chapter Hill, NC. University of North Carolina.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants Part 1. *On the horizon*, 9(5), 1-6.
- Schmelkes, S. (1994). La desigualdad de la calidad de la educación primaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 24, pp. 13- 38.
- Valenzuela, J. & Flores, M. (2011). Fundamentos de investigación educativa (eBook). Monterrey, México: Editorial Digital Tecnológico de Monterrey.
- Weir, L. (2008). VoiceThread extends the classroom with interactive multimedia albums. *Edutopia-The George Lucas Educational Foundation*. Recuperado el 8 de marzo de 2014 de: <http://www.edutopia.org/voicethread-interactive-multimedia-albums>

# Una Interacción Conversacional entre Diplomáticos: Análisis de Atenuación e Intensificación<sup>1</sup>

María Eugenia Flores Treviño  
Universidad Autónoma de Nuevo León  
meugeniaflores@gmail.com

Graciela Sánchez Guevara  
Universidad Autónoma de la Ciudad de México  
graciela\_sg@yahoo.com

## Resumen

El discurso diplomático se caracteriza por el manejo de las relaciones internacionales con tacto y habilidad que debe tener la persona para negociar, manejar y conducir una negociación en las relaciones entre los gobiernos de los Estados independientes. En este contexto, el propósito de esta propuesta es el análisis de la interacción conversacional telefónica privada-(pública) entre los jefes de Estado: Vicente Fox y Fidel Castro (23/04/2002) divulgada a través de los medios masivos de comunicación en Cuba y en México. Interesa revisar los mecanismos de atenuación e intensificación manifiestos en las acciones comunicativas entre los dos jefes de Estado. Asimismo, se examina la ironía y la emotividad provocada por la (des) cortesía sobre todo en uno de los interlocutores diplomáticos. Se aborda la producción de sentido de las implicaturas y explicaturas relevantes en este tipo de discurso.

**Palabras clave:** discurso diplomático, (des)cortesía, atenuación, intensificación, implicaturas.

***Abstract**The diplomatic discourse is characterized by the management of international relations, with intelligence, touch and skill that the person should have to negotiate, manage and lead a negotiation in the relations between the Governments of the independent States. In this context, the purpose of this proposal is the analysis of conversational interaction telephone private-(public) between the heads of State: Vicente Fox and Fidel Castro (23/04/2002) disseminated through the mass media in Cuba and Mexico. Interested in reviewing the mechanisms of attenuation e intensification manifested in the communicative actions between the two heads of State. It also examines the irony and the emotion caused by the (des) courtesy especially in one of the diplomatic speakers. It deals with the production of meaning of implicatures and explicatures relevant in this kind of discourse.*

***Key Words:** diplomatic discourse, (des) courtesy, attenuation, intensification, implicatures.*

## 1. Antecedentes históricos: la coyuntura de la (des) cortesía.

Para contextualizar la producción de sentido de la conversación telefónica sostenida por Fox-Castro es preciso ofrecer algunos antecedentes histórico-ideológico-políticos relevantes. En primer lugar, las relaciones histórico-político-diplomáticas entre México y Cuba durante los periodos gubernamentales del Partido Revolucionario Institucional (PRI) durante setenta años habían sido tersas y de mutuo respeto.

Esta situación cambia a partir del año 2000 cuando Vicente Fox, del Partido Acción Nacional (PAN), de ideología conservadora, gana las elecciones presidenciales; este expresidente siempre se manifestó con una postura proclive a Estados Unidos, razón por la cual la política nacional cambia drásticamente hacia países cuyos modos de producción no fueran capitalistas, globalizadores y neoliberales; como es el caso de Cuba, cuyo modo de producción es el resultado de una Revolución Socialista que comienza el 26

---

<sup>1</sup> Este artículo es resultado de la ponencia que se presentó con el título 'Comes y te vas' Análisis de la interacción conversacional de una polémica discursivo-argumentativa, en el X Congreso Internacional de la Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso, celebrado en la ciudad de Puebla los días 28 al 31 de octubre de 2013. La atenuación pragmática en el español hablado: su variación diafásica y diatópica. Ministerio de Economía y Competitividad de España con expediente FFI2013-40905-P.

de julio de 1953. En febrero de 2002 un grupo de disidentes cubanos entró a la embajada mexicana en Cuba pidiendo asilo político (Fonte, 2015). Por su parte, Cuba ya no fue apoyada económicamente por la antigua URSS, después de que el ex mandatario Mijail Gorbachov implantara la perestroika, consecuentemente la isla termina con una deuda de 10 mil millones de dólares; de ellos quedó a deber a México 380 millones. Mientras México ha sido un país que ha mantenido buenas relaciones comerciales con Estados Unidos, la Unión Europea, Japón y Canadá, así como con las naciones latinoamericanas (Hernández, 2015).

En estos contextos histórico-sociales y económicos se ubica a ambos mandatarios en lugares diametralmente opuestos, en posiciones de poder diferentes, por un lado un presidente de un país socialista con crisis económica y social, pero con 43 años de experiencia en el poder y diestro en el manejo de las relaciones diplomáticas; por el otro lado, un presidente de un país que aparentemente está en bonanza en las relaciones económicas internacionales, pero con poca o casi nula experiencia en la diplomacia. El contexto en el que se identifica a ambos ex mandatarios se refleja en el uso del recurso de estrategias discursivas como la atenuación e intensificación, así como la relevancia del discurso conversacional y la producción de sentido de los marcadores discursivos en relación con las teorías mencionadas.

El tema central de este trabajo es la asistencia del expresidente cubano a la Conferencia Internacional de las Naciones Unidas sobre el Financiamiento para el Desarrollo, en Monterrey, México, 2002. Los actores son los entonces mandatarios de Cuba, Fidel Castro, y de México, Vicente Fox. La situación comunicativa, en la que se consideran los actores, el tiempo, el espacio y las actividades desarrolladas por cada uno ellos (Kerbrat-Orecchioni, disponible en línea en [http://gric.univ-lyon2.fr/Equipe1/actes/journees\\_genre.htm](http://gric.univ-lyon2.fr/Equipe1/actes/journees_genre.htm), recuperado el 4 de mayo de 2014), se produce mediante una llamada telefónica grabada por Fidel Castro. El objetivo es examinar la (des) cortesía con sus consecuentes procesos de atenuación e intensificación en un peculiar discurso político-diplomático sostenido entre los ex presidentes de México y Cuba.

La diplomacia exige a los actores cumplir con ciertas reglas y códigos universales para resolver conflictos, vincularse económica, cultural y políticamente entre los países. Por tal razón, el uso de las estrategias de atenuación en el protocolo diplomático, representa una forma de vida entre este tipo de actores. En este trabajo se analiza la llamada telefónica sostenida entre Castro y Fox, el 19 de marzo de 2002 a las 11:23 horas en relación con la asistencia del ex presidente cubano a la “Conferencia Internacional de las Naciones Unidas sobre el Financiamiento para el Desarrollo” celebrada en la ciudad de Monterrey el 21 de marzo de ese año, y que fue difundida un mes después de que se llevara a cabo la reunión mencionada a través de los medios masivos de comunicación. La llamada telefónica se publicó en la prensa escrita en *La jornada virtut@l*, y en forma oral en audio en youtube, que rápidamente se volvió viral con 390, 919 visitas en el sitio web referido (Disponible en línea en <https://www.youtube.com/watch?v=kG6F7vXraDE>). La grabación tiene una duración de 13’42 minutos.

## 2. Sobre el corpus de análisis y la construcción del dato

La interacción conversacional entre los dos actores diplomáticos se encuentra registrada y publicada por el periódico *La Jornada virtut@l* en <http://www.jornada.unam.mx/2002/04/23/003n1p0l.php?origen=index.html>, el día 23 de abril de 2002. El texto que aparenta tener la estructura de una noticia en forma piramidal está constituido por un encabezado que indica: *Revela Castro que fue Fox quien le pidió irse de la cumbre de Monterrey*. La subcabecera añade más información: *Da a conocer la grabación de la plática telefónica sostenida con el mandatario mexicano*. Como parte del sumario: *Retirarse temprano y no agredir a George W. Bush, entre las peticiones al presidente cubano*. La nota está firmada por Blanche Petrich como enviada del diario y Gerardo Arreola como corresponsal.

El texto está constituido por los encabezados (los tres mencionados arriba), por las firmas de los reporteros, fecha y lugar de donde se emite la noticia; una introducción escrita por la enviada especial; y las palabras de Fidel Castro. En seguida se lee la conversación constituida por 154 turnos de habla y una conclusión de dos líneas.

En la introducción, el sujeto emisor anuncia el espectáculo que se escucharía y posteriormente se leería en dos diarios importantes para México, *La Jornada* y para Cuba, *El Granma*: “Las bocinas de una sala del Palacio de Convenciones fueron de pronto las protagonistas”, recurriendo a la prosopopeya. En seguida, se cita el texto inicial completo para tener una mejor comprensión de la construcción del dato a partir del corpus analítico:

Fidel Castro señaló una con el dedo. “A ver... los responsables del espectáculo, ¡procedan!” Y procedieron [intensificación/maximización con propósito descortés]. La reproductora de sonido se activó y nítidas se escucharon las voces del líder cubano y el mandatario mexicano:

Fidel. Alrededor de las 11 de la noche, hora de Cuba, se recibe en mi oficina una llamada de México, comunicando que el presidente Fox quería hablar conmigo lo más urgentemente posible. Como no me encontraba en mi despacho, se les ruega repetir la llamada un poco más tarde. A las 11:28 entra de nuevo llamada de México. En ese instante estaba reunido con varios compañeros en una pequeña sala no lejana a mi despacho. La llamada a esa hora *me dio mala espina*. ¡Qué raro, si el Presidente se acuesta temprano! El tono era de urgencia. Ya no tuve dudas. Me levanté de la mesa, fui para mi despacho, y pedí que me comunicaran con el Presidente Fox. *Se produce entonces un insólito diálogo, que transcribo tal como quedó registrado. [atenuación]*

El corpus se construye a partir del objeto discursivo nuclear (Haidar, 2006) o tema central de la conversación que es la asistencia del expresidente cubano a la Cumbre de Monterrey, México, 2002. De ahí se derivan tres objetos discursivos que también pueden ser macro actos discursivos (*idem.*) a saber:

- a) La carta causa de la llamada telefónica,
  - b) el conjunto de peticiones hechas por Vicente Fox:
    - b1) que la llamada telefónica sea privada
    - b2) no complicar el viernes con la estancia de Castro
    - b3) no hablar del problema de la embajada
    - b4) no agredir al ex presidente Bush ni a los Estados Unidos;
  - c) Negociación de llegada, estancia y salida de Fidel Castro de México
- Cabe destacar, que el conjunto de peticiones es lo más importante de toda la conversación, aunque desde el inicio hasta el fin, los interlocutores hacen uso de sus estrategias de atenuación e intensificación para acordar o discordar.

### 3. El discurso político

Chilton y Schäffner (2008) consideran como “potencialmente ‘políticas’ aquellas (acciones (lingüísticas o no), que involucran el poder y su opuesto: la resistencia” (pág. 204). Se emplea su aportación sobre las estrategias que en este tipo de interacción discursiva se usan para identificarlas y emitir una propuesta de interpretación en el discurso analizado.

#### 2.1. El proceso enunciativo y los imaginarios.

Siguiendo a Benveniste (1991) y a Bajtin (1970) para sustentar la perspectiva dialógica; se considera pertinente esta articulación en tanto que ambas posturas teórico-metodológicas tienen en común la atención del contexto situacional que, a su vez, implica a los participantes en el intercambio comunicativo en una relación bidireccional. Los actores discursivos además de poner en juego los haberes que su investidura político-diplomática les proporciona y mediante la cual poseen representaciones sociales (Jodelet, 1986) asimétricas, aprovechan la circunstancia situacional que los coloca asimétricamente uno frente al otro para ejercer el poder: Fidel Castro es invitado de Naciones Unidas y Vicente Fox es el presidente del país anfitrión, lo que ha olvidado el expresidente mexicano.

### 2.1.1. Definición de diplomacia.

La diplomacia según el diccionario de Ciencias Sociales (Del campo, 1987) se refiere a aquellas acciones relacionadas con la política exterior: negociación y búsqueda del compromiso, mecanismos mediante los cuales se lleva a cabo esa gestión, rama del servicio exterior y cualidad o don abstracto que su sentido más favorable implica habilidad en la conducción de la negociación internacional y *en su peor sentido supone los aspectos más insidiosos del tacto*<sup>2</sup>.

Por su parte, Nicolson (1987, propone aceptar como marco esencial del concepto la definición del diccionario de Oxford: “La diplomacia es el manejo de las relaciones internacionales mediante la negociación, el método merced al cual se ajustan y manejan esas relaciones por medio de embajadores y enviados, el oficio y arte diplomático”. Satou (1987) en la misma línea opina que es )...la aplicación de la inteligencia y el tacto a la dirección de las relaciones oficiales entre los gobiernos de los Estados independientes.”

El común denominador de la diplomacia es la habilidad que debe tener una persona para negociar, manejar, conducir una negociación, además de tener el tacto para la dirección de las relaciones internacionales; por lo tanto todo discurso diplomático basa su habilidad para la negociación en la argumentación y en la cortesía. Situación que no ocurre en el tipo de negociación que maneja Fox hacia su homólogo cubano, como se ve más adelante.

## 4. Recursos de intensificación y atenuación en la interacción conversacional

Según Briz (2003) la atenuación es un recurso estratégico dentro de la actividad argumentativa y conversacional que busca la aceptación del oyente, ya sea de lo dicho y del decir o del propio hablante. Fuera de las situaciones rituales o normativizadas social y culturalmente, no es sino el medio para lograr otros fines. Se entenderá que el ser cortés del atenuante, antes que un fin en sí mismo, sea una estrategia, un recurso táctico eficaz y eficiente en la negociación por y para el acuerdo.

Por su parte, Albelda (2005) señala que la intensificación refuerza la imagen del tú, por ejemplo mediante un cumplido o un halago. Puede emplearse para exagerar, para argumentar en un debate. Se recurre a la maximización, para enfatizar la descortesía, la agresión.

En la siguiente ilustración, se puede observar la articulación que hay en las prácticas semiótico-discursivas, en ellas se pueden cruzar la imagen del poder, los actos discursivos, la ideología que emergen en los recursos de atenuación e intensificación/maximización (des) cortesía.



**Ilustración 1.** Atenuación/intensificación/maximización/(des) cortesía

De la interacción conversacional que se analiza, se han segmentado los turnos de habla (Austin) y de acuerdo con los objetos discursivos arrojan cuatro macro actos discursivos centrados en la figura de Fox a saber: el primero se refiere al primer “favor” de que la conversación sea privada; el segundo “favor”, que el presidente cubano no haga declaraciones sobre el conflicto en la embajada mexicana en Cuba; el tercero, que el presidente cubano no agrediera ni a Bush ni a los Estados Unidos.

<sup>2</sup> El subrayado es nuestro.

Los turnos de habla del 1 al 3 se refieren a los saludos convencionales.

- 1 Fidel. Dígame, señor Presidente, ¿cómo está usted?
- 2 Fox. Fidel, ¿cómo estás?
- 3 Fidel. Muy bien, muy bien, muchas gracias. ¿Y usted qué tal?

A partir del cuarto turno de habla, se acentúa más la tensión discursiva y la primera petición **atenuante** para que la conversación sea privada:

- 4 Fox. ¡Qué gusto! [**Marcador discursivo atenuante**] Oye, Fidel, pues llamándote por esta sorpresa que me llevé hace apenas un par de horas, cuando me entero de *tu pretendida visita* [**intensificación con propósito descortés**] acá a México. Primero, antes que nada, quisiera decirte [**atenuante**] que esta *conversación sea privada, entre tú y yo*, [**orden**] ¿estás de acuerdo? [**Acto reparador**]
- 5 Fidel. Sí, de acuerdo [**Descortesía encubierta**]. Usted recibió mi carta [**descortesía**], ¿verdad? [**atenuante**] Se la envié.
- 6 Fox. Sí, recibí tu carta hace apenas un par de horas y por eso te llamo ahora.
- 7 Fidel. Ah, muy bien, *a mí me habían dicho que usted se acostaba temprano y le enviamos la carta temprano*.
- 8 Fox. Sí, me acuesto temprano, pero esto me mantuvo despierto.
- 9 Fidel. ¡No me diga! [**Intensificación: ironía con propósito descortés**]

La segunda petición que hace Vicente Fox a su ex homólogo, ya iniciadas las negociaciones de llegada, estancia y retirada de México por parte del expresidente Castro, es que no le complique el viernes, con el consecuente implícito de la llegada de George Bush, expresidente de Estados

Unidos. En el turno de habla 50 se observa de manera sintética, la ruta ordenada por Vicente Fox: el entonces presidente cubano debe llegar hacia la madrugada del jueves, participar en la sesión y hacer la presentación, después el almuerzo, terminado el evento regresarse a la isla de Cuba. En síntesis, Fidel Castro debía estar unas cuantas horas en México.

50 Fox. *Que puedas venir el jueves y que participes en la sesión y hagas tu presentación*, como está reservado el espacio para Cuba a la una [**orden, actos de descortesía**]. Después *tenemos un almuerzo*, un almuerzo que ofrece el gobernador del estado a los jefes de Estado; *inclusive te ofrezco y te invito* [**intensificación**] a que estuvieras en ese almuerzo, *inclusive que te sientes a mi lado* [**intensificación/maximización descortesía encubierta**], y que terminado el evento y la participación, *digamos, ya te regresarás*, [**descortesía**] y así.

51 Fidel. ¿A la isla de Cuba? [**Ironía**]

52 Fox. No, bueno, *pues a lo mejor te buscaras...* [**Descortesía**]

53 Fidel. ¿Adónde? ¿O al hotel? Dígame. [**Ironía**]

54 Fox. A la isla de Cuba, o a donde tú gustaras ir.

55 Fidel. Correcto. [**Ironía**]

56 Fox. *Y que me dejaras libre, y es la petición* [**atenuación**] *que te hago, el viernes, para que no me compliques el viernes*. [**Orden, acto de descortesía**]

Tercera petición “no hacer declaraciones sobre el conflicto de la embajada” **atenuante**, pese a la voz engolada e imperativa de Fox, la petición lo coloca como descortés, La crisis política entre los gobiernos de Cuba y México, se inició en febrero de 2002 cuando Vicente Fox se reunió con disidentes cubanos durante una visita oficial a La Habana, acto que puso en peligro las relaciones internacionales entre ambos países.

116 Fox. Fidel, ¿te puedo pedir otro favor? [**Atenuante**]

117 Fidel. Dígame.

118 Fox. Que estando en casa [**maximización**] a mí me serviría muchísimo [**acto cortés con propósito descortés**] que no hubiera declaraciones sobre el tema de la embajada o de las relaciones México-Cuba o de ese evento que vivimos en estos días pasados. [**Orden descortesía encubierta**]

119 Fidel. No tengo ninguna necesidad de hacer declaraciones allí. [**Atenuante/ acto de cortesía**]

120 Fox. ¡Qué bueno!

121 Fidel. Dígame, ¿en qué más puedo servirlo? [**Intensificación: ironía-acto cortés con propósito descortés**]

La cuarta petición de Fox sobre no agredir a los Estados Unidos o al presidente Bush provoca un explícito malestar-enojo en Fidel Castro, de ahí el marcador discursivo “óigame, señor presidente” para marcar distancia y ubicar a su homólogo en la misma posición que él.

122 Fox. Pues básicamente no agredir a Estados Unidos o al presidente Bush, sino circunscribirnos... [**orden**]

123 Fidel. Óigame, señor Presidente, [**marcador de distancia-descortesía-implicatura**] yo soy un individuo que llevo como 43 años en política y sé las cosas que hago y las que debo hacer [**maximización**]. No le quepa la menor duda de eso, que yo sé decir la verdad con decencia y con la elegancia necesaria. No albergue el menor temor [**atenuación**], que no voy a soltar ninguna bomba allí. *Aunque la verdad es que estoy en desacuerdo con el consenso ese que han propuesto ahí.* No, yo me voy a limitar a exponer mis ideas básicas y fundamentales, y lo haré con

todo el respeto del mundo. Yo no voy a tomar aquello como una tribuna para agitar ni mucho menos: voy a decir mi verdad. Y puedo no ir, y la digo desde aquí, la digo mañana por la mañana, así que para mí no es...

## 5. Implicaturas y explicaturas en la interacción conversacional

El modelo inferencial de Sperber y Wilson (2004) resulta interesante aplicarlo en este tipo de conversaciones, pues el comunicador proporciona una evidencia de su intención de transmitir un cierto significado, que el interlocutor deberá inferir a partir de esa evidencia suministrada, por ejemplo cuando Fox ya lleva tres peticiones-órdenes, Castro le responde “Dígame, ¿en qué más puedo servirlo?” “yo lo complazco mucho más a usted” “Yo lo complazco a usted”

95 Fidel. Entonces yo *lo complazco mucho más a usted*, me aparezco allí y hablo. Casi sería mejor que llegara un poco a media noche o a una hora de esas, y durmiera un poco y fuera para allá.

115 Fidel. Correcto. Entonces yo *lo complazco a usted*, yo me voy más temprano. Si yo tengo unas ganas de estar aquí tremendas, tengo mucho trabajo y muchas cosas con las que estoy entusiasmado.

La comprensión del lenguaje oral implica siempre un factor de descodificación en el caso que se estudia, Fidel Castro infiere perfectamente la causa de la llamada, además tiene conocimiento de su homólogo, que apenas lleva dos años como presidente y por lo tanto es predecible lo que va a decir. En la negociación de la llegada a México, Fidel responde:

69 Fidel. Si acaso tuviera que llegar un poquito más temprano, digamos, *porque ya yo sé dónde ocasiono el mayor daño* (se ríe) [**inferencia, ironía, acto descortés**], pero tal vez pudiera estar allí al amanecer.

En los turnos de habla se ha podido observar la pragmática de carácter inferencial, es por ello que Fidel Castro irónicamente sostiene “porque yo ya sé dónde ocasiono el mayor daño”, además las risas irónicas. De este corpus se elaboran las premisas explicaturas con las que se constituye una hipótesis apropiada sobre el contenido explícito mediante la descodificación, desambiguación, asignación de referente y otros procesos pragmáticos de enriquecimiento. (Sperber & Wilson, 2004, p. 238). Estas premisas explicaturas surgieron conforme se va desarrollando la interacción conversacional, las cuatro peticiones-órdenes donde está el núcleo de lo que significa el problema para el entonces presidente Fox.

Para las premisas implicadas, se elaboró la hipótesis apropiada sobre los supuestos contextuales que se desean transmitir.

La hipótesis para la posición de Fox es: El interlocutor “A”, solicita que la llamada sea privada. En la explicatura se recupera el implícito, el interlocutor “A” solicita la privacidad de la conversación de acuerdo con las siguientes implicaturas:

- a.1) Persuadir al interlocutor “B”, o sea Fidel Castro, de no asistir a la cumbre
- a.2) Bush es el presidente de EU, el país más poderoso del mundo
- a.3) Interlocutor “A” se siente amigo de Bush y por lo tanto no desea problemas con éste
- a.4) Interlocutor “A” no desea que se hagan declaraciones sobre el suceso de la embajada

La hipótesis para la posición de Castro es: El interlocutor “B”, ha enviado una carta al gobierno mexicano avisando de su participación en la Cumbre de Monterrey. En la explicatura se recupera el implícito, con las siguientes implicaturas:

- b.1) Mi homólogo al recibir la carta me llamará vía telefónica “La llamada a esa hora me dio mala espina”
- b.2) Me va a pedir que no vaya (Implicatura antes o prolepsis)

Para llegar a conclusiones implicadas más completas se toma en consideración las esquematizaciones situacional, cultural e ideológica (Grize, 1974). Se habla de tres posiciones: la de Fox como presidente del país anfitrión, la de Castro como presidente de Cuba, país enemigo de los Estados Unidos y Bush, presidente del país más poderoso del mundo. Y una posición más la de Kofi Annan como presidente de las Naciones Unidas, que está sobre todos los países. Las posiciones cultural e ideológica son diametralmente opuestas: Cuba como resultado de una larga Revolución es socialista, mientras que Estados Unidos ha impuesto embargos a la Isla. México, hasta antes de que el partido conservador acción nacional gobernara, había sido un país mediador entre ambos países. Después con Fox, la situación cambia, como se ha mencionado arriba. En la siguiente figura, se condensan las conclusiones implicadas.

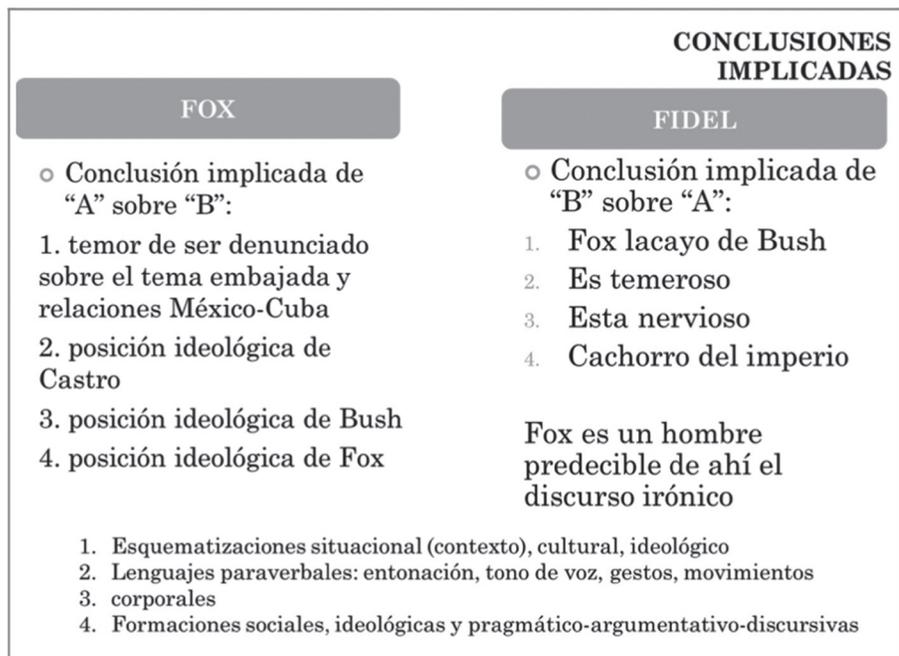


Figura 1. Conclusiones implicadas de la interacción conversacional (Elaboración propia)

Ambos interlocutores recurrieron a las atenuaciones con el propósito de encubrir la descortesía, mientras que las intensificaciones se utilizan para enfatizar la simetría y asimetría de los locutores y/o situaciones. La maximización está presente en el discurso de los interlocutores, simultáneamente las categorías antes mencionadas se van produciendo de manera transversal.

En cuanto a la (des) cortesía de la imagen, los resultados son: En ningún momento hubo actos corteses. Los actos realizados son: Actos descorteses, actos formalmente corteses con propósito descortés y descortesías encubiertas y de fustigación.

Los marcadores discursivos dan señal de inicio, son reformulativos algunos y otros son argumentativos y contraargumentativos, de conclusión y de recepción, como se puede observar en el siguiente cuadro.

CLASIFICACIÓN DE LOS MARCADORES DISCURSIVOS			
Tipo de marcador Turnos de conversación	Marcador	Valor Funciones del lenguaje: fática, conativa Tropos: ironía	Ejemplo
1. Señal de inicio: Alertan al oyente de que se va a usar el turno de conversación	<i>La verdad, pues, bueno, entonces, venga, sabes, mira, oye, sí, no</i>	Argumentativo, reformulativo, contrapositivo <b>enfático, anafórico</b>	FOX: <i>A ver, escúchame primero, escúchame primero</i>
2. Reformulativos: Orientan la secuencia en forma diferente a lo expresado por el interlocutor o por el mismo hablante, repitiendo el contenido de la misma en otro sentido	<i>Bueno pues, así pues, bueno, pues, claro, oye, oiga</i>	Consecuencia, causalidad Vocativo enfático	FIDEL: Hable con Kofi (risas) <i>¿comprende?</i> FOX: <i>Sí, sí, puedo hablar con él, cómo no</i>
3. Argumentativos y contra-argumentativos Son frecuentes en el discurso en interacción y refuerzan la posición sobre lo expresado por los interlocutores	<i>La verdad, a ver, escúchame</i>	Argumentativo, enfático anafórico	FOX: <i>Ahí te va, ahí te va, déjame terminar</i>  FIDEL: <i>Sí</i>

Cuadro 1. Marcadores Discursivos

## 6. Marcadores discursivos

Fidel Castro utiliza 37 marcadores discursivos, mientras que Vicente Fox, 48, (Serrano, 2001) los cuales se clasifican de acuerdo con el tipo de marcador y turnos de conversación, para otorgar un valor a las funciones del lenguaje (Jakobson): fática y conativa, así como también los tropos.

Los marcadores de Vicente Fox son: ¡qué gusto! Oye, pues, Sí, Pero mira; Bueno, vamos a ver, Así es, así es...a ver déjame, Ahí te va... ahí te va, A ver; Sí, sí, lo entiendo, lo entiendo; A ver tú... tú...sí yo sé que...; A ver espérame; a ver, escúchame primer, escúchame primero; Sí correcto, correcto. Dentro del contexto de la interacción conversacional, muestran la emergencia de las emociones, que su interlocutor Castro infiere de manera inmediata, se trata de un sujeto que está realmente preocupado por la presencia del expresidente cubano y lo que pudiera expresar en la cumbre.

Los marcadores discursivos de Fidel Castro: menciona nueve veces: muy bien; dos veces: bueno; una vez: bien; 18 veces: sí, dos veces: ¿verdad? Dos veces el enfático dígame; dos veces el enfático, óigame y una vez ¡No me diga!

## 7. Conclusiones

A partir de la identificación de los tres tipos de relevancia y conocimiento, se concluye que los interlocutores construyen mentalmente a su interlocutor ya sea consciente o inconscientemente y de esa forma infieren en los enunciados las implicaturas y la puesta en juego de las emociones. La importancia de los marcadores discursivos es porque implican las emociones de cada uno de los interlocutores de acuerdo con las esquematizaciones que cada uno ha elaborado mentalmente. Fox ha usado los marcadores discursivos con valor de vocativo enfático lo que demuestra el nerviosismo por la asistencia a la cumbre en Monterrey; mientras que Castro usa los marcadores discursivos para mostrar conscientemente la ironía.

En relación con los procesos discursivo-ideológicos, se encuentra el proceso de la creación del referente por presuposición y falsa causalidad, el locutor emplea su formación imaginaria para construir desde el poder, el protocolo de conducta del diplomático cubano (ritual de circunstancia, parresía, Foucault, 1970), para

ello: por conminación (Rey, 1986) se elabora la imagen asimétrica del gobernante mexicano, que debe instruir a su par en la realización de acciones diplomáticas.

Se documentaron procedimientos de exclusión interna como el criterio de la autoría usados para orientar la interpretación de lo enunciado hacia la verosimilitud y el argumento de autoridad (Anscombe y Ducrot, 1983), para oponer las respectivas formaciones imaginarias.

Las acciones discursivas documentadas son el deseo, la orden y la aceptación, obediencia que se orientan a la oferta de una realidad alterna y un futuro deseable; las atenuaciones, intensificaciones, maximizaciones y los actos (des) corteses, se orientaron a la justificación de las acciones emprendidas con respecto a las circunstancias gene-

radas; a la conservación y cuidado de la imagen del locutor, y en el caso de Fox, de un tercero: Bush.

El locutor siempre se posicionó como un justo, se proyectó como racional, para lo cual empleó atenuaciones e intensificaciones que ocultaran y matizaran la veracidad de los hechos.

Por último se concibe el lenguaje en uso, como: conjunto transaccional donde funcionan reglas sintácticas, semánticas y pragmáticas; juego de inferencias que hacen los interlocutores en la interacción discursiva; El lenguaje en uso implica: a) condiciones de producción, circulación y recepción de los discursos; b) esquematizaciones culturales, situacionales e ideológicas y se materializan en el discurso en uso, c) contiene varias materialidades y funcionamientos y d) es soporte generador de sentido. ■

## Referencia

- Albelda, M. (2005). *La intensificación en el español coloquial*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Anscombe J. C. et Oswald Ducrot. (1983). *L'Argumentation dans la langue*. Bruxelles: Pierre Mardaga Editeur.
- Austin, J.L. (2010). *Cómo hacer cosas con palabras*. Recuperado de: <http://ir.nmu.org.ua/bitstream/handle/123456789/117185/170d785d8cfed13cd022cee1adf3f6e2.pdf?sequence=1>
- Bajtín, M.M. (1982). *Estética de la creación verbal*. Argentina: Siglo XXI editores.
- Benveniste, E. (1991). El aparato formal de la enunciación. En *Problemas de lingüística general*. T. II. México: Siglo XXI.
- Briz, A. (2003). La estrategia atenuadora en la conversación cotidiana española, en D. Bravo (ed.). *Actas del Primer Coloquio del programa Edice. La perspectiva no etnocentrista de la cortesía: identidad sociocultural de las comunidades hispanohablantes*. Estocolmo: Universidad de Estocolmo.
- Diccionario UNESCO de Ciencias Sociales (1987). Vol. 2, Salustiano del Campo Dir., Barcelona: Planeta-Agostini.
- Chilton, P. y Schäffner, C. (2008). Discurso y política. En T. Van Dijk (comp.) *El discurso como interacción social*. Barcelona: Gedisa.
- Fonte, I. (2008). Un estudio pragmático del conflicto político mexicano-cubano (2004) en la prensa. En *Discurso & Sociedad*, Vol 2(1). Recuperado de: <http://www.dissoc.org/ediciones/vo2no1/DS2%281%29Fonte.pdf>.
- Foucault, M. (1980). *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets Editores.

- Grize, J. B. (1974). "Argumentation, schematization et logique naturelle". En: *Revue Européenne des Sciences Sociales*, No. 32, XII. Librairie Droz, Geneve.
- Haidar, J. (2006). *Debate CEU-Rectoría. Torbellino pasional de los argumentos*. México: UNAM.
- Hernández, E. (1992). Dentro de la perestroika el futuro de la economía soviética. En *Iztapalapa Revista de Ciencias sociales y Humanidades*. Vol 4, Número. 28.
- Jakobson, R. (1975). *Ensayos de lingüística General*. Barcelona: Seix Barral.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2013). Les genres de l'oral : Types d'interactions et types d'activités. Recuperado de: [http://gric.univ-lyon2.fr/Equipe1/actes/journees\\_genre.htm](http://gric.univ-lyon2.fr/Equipe1/actes/journees_genre.htm).
- Serrano, M. J. (2006). *Gramática del Discurso*. Madrid: Ediciones Akal.
- Wilson & Sperber (2004). La teoría de la relevancia. En *Revista de Investigación Lingüística*. Vol. VII. 2004. Recuperado de: <http://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/17793/1/relevancia.pdf>.
- Texto completo de la conversación telefónica. "Revela Castro que fue Fox quien le pidió irse de la cumbre de Monterrey" en La Jornada Virtu@l, 23 de abril de 2002, página web: <http://www.jornada.unam.mx>.

# Distancias Lingüístico-Pragmáticas. Muestras de Atenuantes Discursivos en el Corpus de Relatos Orales sobre Brujería del Sureste de Coahuila<sup>1</sup>

Gabriel Ignacio Verduzco Argüelles  
Universidad Autónoma de Coahuila  
gabrielverduzco@uadec.edu.mx

María Eugenia Flores Treviño  
Universidad Autónoma de Nuevo León  
meugeniaflores@gmail.com

## Resumen

El presente trabajo es parte de la tesis doctoral en desarrollo “Lenguaje contextos y producción simbólica en la tradición oral sobre brujería en el sureste del estado de Coahuila”. Aquí se realiza un análisis comparativo del uso de estrategias de atenuación en nueve entrevistas en las que los participantes tienen diferentes niveles de estudios y viven en distintos contextos sociales y económicos. El trabajo describe las estrategias manifiestas en cada entrevista y se contrastan las frecuencias de cada una por grupo, para mostrar cómo, el uso de ciertos mecanismos de atenuación posee una estrecha dependencia del entorno social, económico y el *habitus* (Bordieu, 1991) rural o urbano del informante en este corpus. Además, se muestra evidencia de la relación entre el uso de mecanismos específicos de atenuación, las formaciones imaginarias (Pêcheux, 1970) y la temática de la brujería (Castillo, 1990).

**Palabras clave:** Discurso, brujería, atenuación, contexto.

## Abstract

*The present work is part of the in progress doctoral thesis “Language, context and symbolic production in the oral tradition regarding witchery in the southern part of the state of Coahuila”. A comparative analysis is performed on the usage of attenuation strategies in nine interviews in which the participants belong to different schooling levels as well as diverse social and economic conditions. This study describes the attenuation strategies in every interview and contrasted the frequencies of each per group, to show how the use of certain mechanisms of attenuation has a close dependence on the social, economic, environment and the habitus (Bordieu, 1991) either rural or urban of the informants. Furthermore, evidence is provided on the relationship between the usage of concrete attenuation mechanisms, imaginary constructions (Pêcheux, 1970) and the topic of witchery (Castillo, 1990).*

**Key words:** Discourse, witchery, attenuation, context.

## 1. Planteamiento

El presente trabajo pretende mostrar cómo los diferentes contextos socioeconómicos y educativos de los sujetos entrevistados, condicionan la forma en que se construye el discurso sobre brujería. Dichos condicionamientos se manifiestan en el uso de ciertas estrategias de atenuación en dependencia directa tanto con el grupo en el que se ubica al sujeto entrevistado, como con la imagen social (Goffman, 2006) de los enunciadores. Además, los prejuicios y tabúes existentes en torno al objeto discursivo (Haidar, 2006) *brujería*, unidos a las formaciones imaginarias (Pêcheux, 1970) de los sujetos,

hacen que el fenómeno de la atenuación (Briz, 2012) obtenga características concretas en cada grupo en el que se clasificaron los relatos de la muestra.

## 2. Marco teórico

Los relatos orales considerados como discursos populares por sus procesos de producción y recepción, y tradicionales por su circulación, aglutinan y ponen de manifiesto las costumbres, creencias y la forma de concebir el mundo por parte del grupo sociocultural del que son característicos (Castillo, 1990, p. 49).

<sup>1</sup> La atenuación pragmática en el español hablado: su variación diafásica y diatópica. Ministerio de Economía y Competitividad de España con expediente FFI2013-40905-P.

Siguiendo a Greimas (1979), Castillo (1990) define relato oral como:

[...] las manifestaciones verbales (soportadas básicamente por un sistema lingüístico), transmitidas en forma oral (canal), que expresan una serie de acciones vinculadas o relacionadas como un todo en el que, obviamente hay personajes (o actores); es decir, manifestaciones en las que aparecen una serie de estados y transformaciones. (p. 51)

Ahora bien estos relatos tienen como tema común la brujería. Conforme a Lisón Tolosana (1992, p. 25), la palabra española *bruja* es de etimología dudosa, posiblemente prerromana, del mismo origen que el portugués y gallego *bruxa* y el catalán *bruixa*. La primera aparición documentada de la palabra, en su forma *bruxa*, data de finales del siglo XIII. En 1396 se encuentra la palabra *broxa*, en Huesca, en las “Ordinaciones y Paramientos” de Barbastro. El término bruja designa, principalmente la idea de mujeres que hacen sortilegios o hechizos. Durante la Edad Media la noción de brujería se asoció con el diablo y con los pactos satánicos que hacían posible que los brujos y brujas pudieran causar daño, enfermedades y muertes.

Por otro lado, existe el término *hechicería* que implica la realización de rituales y conjuros para controlar o dominar fuerzas naturales y personas, pero estas acciones no tienen una vinculación directa con ninguna religión, y su connotación no es necesariamente maligna (Lisón Tolosana, 2004, p. 47; Bordes, 2006, p. 59). Al parecer, dadas sus características, los relatos de esta muestra se mueven entre la delgada línea que separa la hechicería de la brujería, pues no hay una referencia explícita al diablo pero sí al judeocristianismo y a vestigios religiosos del México prehispánico. Algunos textos, hablan de estos temas como “conocimientos alternativos” (Dussel, 2006, pp. 58-59) de las culturas que han quedado fuera del proyecto científico del racionalismo moderno.

## 2.1. Marco enunciativo-interpretativo

Se realiza ahora una necesaria contextualización de los relatos abordados en este estudio y del condicionamiento que esa circunstancia ejerce sobre el discurso. A partir de la propuesta de Bordieu (1991) sobre el *habitus*, se explica que el contexto social, o la realidad social, estaría estructurada por el *habitus* de las personas que viven en ese contexto/realidad.

En la Modernidad, el *habitus* urbano se construiría desde la mentalidad científico-positivista, cuyo criterio de verificación de lo real se basa en lo empírico y constatable. Todo aquello que no soporte el “método científico” no interesa o simplemente no existe, es lo no-real.

Por otro lado, el *habitus* rural y premoderno adquiere su estructura por una mentalidad cuyo criterio de verificación de lo real se basa no solo en la experiencia acumulada y transmitida (tradicción), que bien puede tener una base de corte empírica y constatable; sino que también acepta, de forma más o menos acrítica, otros elementos de creencia y fe. Esta condición le otorga al *habitus* rural una mayor espontaneidad y permeabilidad, pues no está cerrado a permitir el acceso a todos aquellos elementos externos que no están integrados en él. Lo otro entonces, aparece concebido como “lo desconocido”, sin negarse su posibilidad de existir.

Al respecto, sustentamos con base en Bordieu (1991) que:

los condicionamientos asociados a una clase particular de condiciones de existencia producen *habitus*, sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin, sin suponer la búsqueda consciente de fines y el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente “reguladas” y “regula-

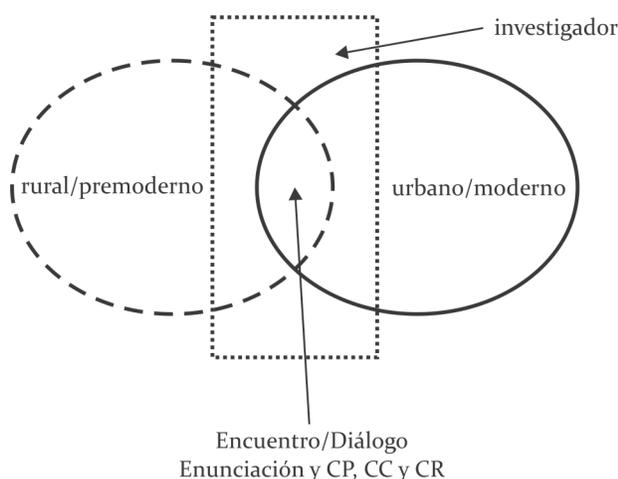
---

2 Las comillas son nuestras.

res” sin ser el producto de la obediencia a reglas, y, a la vez que todo esto, colectivamente orquestadas sin ser producto de la acción organizadora de un director de orquesta. (p. 86)

Finalmente, el investigador a partir de los objetivos establecidos en el proyecto se encuentra en una posición donde ha de abordar ambos *habitus* con distancia, desde una perspectiva que los observe “desde fuera”, en la medida en que eso sea posible, ya que la posición del investigador se encuentra en la intersección del ámbito existente entre ambos *habitus*.

Y es en la convergencia de los dos *habitus* que el investigador es capaz de reconocer, el lugar en el que se gestaría ese nuevo *habitus*, que al mismo tiempo estaría generando el “espacio” para la enunciación de los relatos, y solo desde aquí habrían de considerarse las condiciones de producción (CP), de circulación (CC) y de recepción (CR) del discurso-entrevista donde están los relatos, como se muestra en la siguiente Figura 1:



**Figura 1.** El investigador y su perspectiva en los *habitus* rural y urbano.

La Figura 1 muestra que es ese “universo” de realidades y situaciones donde el investigador se mueve para acercarse de un modo distinto y específico al mensaje que ha recibido por el entrevistado. El investigador, sin embargo es otro, es alguien que también se encuentra dentro de otra cultura, la académica, marcada por distintas disciplinas como la antropología, la semántica, los

estudios del discurso, la filosofía de la religión, la narratología, la semiótica de la cultura, la intertextualidad, entre muchas otras, que condicionan su perspectiva. Estos discursos sobre brujería, producidos en virtud del marco de su enunciación y de su contextualidad, son susceptibles de estudiarse desde el empleo de la atenuación.

## 2.2. Sobre el fenómeno de la atenuación

La atenuación, como hecho pragmático, modifica el acto de habla, lo dicho y hecho, que afecta a la intención y al punto de vista. Supone siempre una marca añadida sobre las acciones o actos de habla, cuando no una nueva acción, y sirve a una función modalizadora y está necesariamente vinculada al contexto, y a un contexto de uso interactivo (Briz, 2012, p. 3-4). En la conversación coloquial española, la atenuación es una estrategia que se usa más por eficacia y eficiencia que por cortesía, o como lo pone el autor, “el uso en apariencia cortés es sólo la máscara que esconde el propósito” (Briz, 1998, p. 146). Los atenuantes son movimientos tácticos “para ganar en el juego conversacional” (Briz, 1998, p. 163); buscan la aceptación por parte del oyente, ya sea del propio hablante, de lo dicho por él o del acto de decir. La noción de aceptación es central, porque “si no hay aceptación, no existe intercomunicación” (Briz, 2003, p. 18).

## 2.3. Las formaciones imaginarias y la regulación discursiva

Finalmente, es necesario puntualizar la incidencia de las formaciones imaginarias (Pêcheux, 1970, pp. 48-52) que designan el lugar que el emisor y receptor tienen cada uno de sí mismos y el lugar que le atribuyen al otro locutor dentro de la formación social.

Esta condición hace recordar que existen mecanismos y reglas de proyección que establecen las relaciones entre las situaciones y las posiciones, que son representaciones de esas situaciones. En este caso, las formaciones imaginarias están pensadas desde la clave de poder, en conexión con el rol que juega el entrevistado en la entrevista, es decir, si la entrevista se realiza en casa del informante –rol situacional de anfitrión- la formación imaginaria es de mayor poder sobre el entrevistador. O bien, si la entrevista es en un lugar neutro

-rol situacional neutro-, el poder tras la formación imaginaria puede anclarse en el nivel socio económico y/o educativo –soy más porque sé más o somos iguales, por ejemplo-. Además, esta consideración propia sobre sí mismo y el poder que se posee determina la mayor o menor distancia social con el otro, en este caso, con el entrevistador <sup>3</sup>.

### 3. Marco metodológico

El presente trabajo es parte de la tesis doctoral en desarrollo “Lenguaje contextos y producción simbólica en la tradición oral sobre brujería en el sureste del estado de Coahuila”. El corpus de la tesis está formado por 21 relatos, con una duración promedio de 7 minutos, obtenidos en entrevista grabada -y transcrita para su estudio mediante el formato del proyecto “El Habla de Monterrey”- con los informantes, habitantes todos del sureste de Coahuila. Para este trabajo se emplea una muestra de 9 entrevistas, elegidas de manera determinista, pues se han elegido como criterios de selección los elementos de la caracterización socioeconómica de los sujetos y de su nivel de estudios. Para este efecto se empleó la guía sobre los niveles socioeconómicos AMAI 10x6 -Asociación Mexicana de Agencias de Investigación de Mercado y Opinión Pública, A.C.- (López, 2009).

#### 3.1. Descripción de los datos

A partir de los criterios de selección empleados, se clasificaron las entrevistas en tres grupos, como se presenta en la Tabla 1.

Tabla 1. Clasificación de las entrevistas

GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3
-+	+-	++
E3	E2	E8
E4	E5	E10
E6	E21	E19

En la Tabla 1 se muestran los tres grupos, con tres entrevistas cada uno. El Grupo 1, con los signos -+ que representan aquellas cuyos informantes son mujeres y hombres de contexto rural, analfabetas funcionales o con algunos años de primaria y edades entre los 48 y 73 años. El Grupo 2, con los signos +- que representan las entrevistas cuyos informantes son mujeres, de contexto urbano, con un nivel educativo más alto que el grupo anterior y con edades entre los 61 y 82 años. El grupo 3, con los signos ++ que representan las entrevistas cuyos informantes son mujeres y hombres, con estudios de educación superior y edades entre los 25 y 49 años. Una vez creados y caracterizados los grupos, en cada una de las nueve entrevistas se rastrean los recursos de minimización, las estrategias de distanciamiento, las funciones pragmáticas atenuadoras, las estrategias de relativización y algunas otras construcciones lingüísticas, 21 en total.

Al final se presentan, a partir de la evidencia encontrada en el análisis, las frecuencias y la comparación entre los tres grupos para establecer las semejanzas, las diferencias y las tendencias lingüísticas y sociales. Además, para el análisis de la atenuación, es relevante la caracterización de la situación comunicativa en la que se encuentran los hablantes (Holmlander, 2008, p. 10). En primer lugar, es el objeto discursivo el que merece una atención especial como factor distintivo de este trabajo. El grado de atenuación es proporcional al grado de desacuerdo que exista en la conversación, y a la estimación del hablante sobre el grado de aceptación por parte del oyente de aquello de lo que está hablando.

En el caso de la brujería, que es el objeto discursivo motivo de estudio en este trabajo, es fundamental considerar las condiciones de producción, circulación y recepción de los relatos, y al interno de estas, no perder de vista que el tema de la brujería implica una serie de prejuicios y tabúes sobre su realidad, si se cree en ella o no, etc.

<sup>3</sup> En la mayoría de los casos, los entrevistados señalaron, *off the record*, el temor a ser juzgados o expresaron el considerarse ignorantes frente al entrevistador, cuando se les indicaba que la entrevista tenía como fin un trabajo académico. Sin embargo, durante la entrevista dejan sentir cómo dominan el ambiente al emplear vocablos y referencias propias de su contexto de vida cotidiana, lejana al mundo de los libros y de la academia. Al mismo tiempo, como investigador, uno se muestra con una actitud afable y abierta para evitar malentendidos y sospechas sobre malas intenciones de la entrevista. Es inevitable sorprenderse y asentir ante algunas expresiones o anécdotas que confirman lo leído en la teoría, las semejanzas entre relatos, etc., lo que, sin duda alguna, influye en la dirección de la narración por parte de los entrevistados.

También hay que tener en cuenta la interculturalidad y distancia social entre los participantes en la conversación, pues “la interculturalidad de las conversaciones tiene consecuencias para casi todos los otros factores que suelen ser considerados como influyentes en el grado de atenuación existente en una interacción” (Holmlander, 2008, p. 10). Lo anterior establece la influencia de los roles situacionales en la conversación, que junto a las formaciones imaginarias crean un contexto peculiar de cada relato, en el que los entrevistados “entran y salen” del ámbito de la creencia, se familiarizan con el investigador y al mismo tiempo se muestran escépticos y críticos con lo que narran, en clara dependencia con el rol que juegan en la entrevista, ya sea por ser anfitrión o por el nivel educativo que se posee.

En la Tabla 2 se presenta el rol situacional de cada sujeto entrevistado en esta muestra y la distancia social para con el investigador.

**Tabla 2. Rol situacional y distancia social**

ENTREVISTA	ROL	DISTANCIA
2	anfitrión	+
3	casa del campesino	+
4	anfitrión	+
5	anfitrión	-
6	anfitrión	+
8	escuela	-
10	neutro	-
19	anfitrión	-
21	anfitrión	-

En la Tabla 2 se aprecia que, de las 9 entrevistas de la muestra, 6 se realizan donde el entrevistado es el anfitrión, una es en un lugar neutro y 2 de ellas, aunque son realizadas en espacios públicos como la escuela o la casa del campesi-

no, ambos son lugares que resultan familiares y cómodos para el entrevistado. Estas situaciones implican una mayor o menor distancia para con el investigador, lo que habrá de reflejarse en el empleo de estrategias discursivas.

### 3.2. Estrategia metodológica

Los relatos se segmentaron en unidades de sentido a partir de los criterios siguientes: 1) descripción de las transformaciones; 2) las referencias a animales o plantas y 3) las acciones realizadas por las personas implicadas en el acto de brujería. Luego se revisó, en cada uno de los segmentos, el uso de la atenuación, a través de las funciones pragmáticas atenuadoras, los recursos de minimización, la atenuación como hecho social, las estrategias de distanciamiento y algunas otras incluidas en la ficha para estudios de la atenuación (Albelda, M., Briz, A., Cestero, M., Kotwica D. y Villalba C, 2014).

Los resultados de esta revisión se contrastaron al final entre los tres grupos que se crearon para este trabajo y para identificar la tendencia predominante de atenuación en cada uno de ellos y estar en posibilidades de señalar si están o no en dependencia con las características dadas a cada grupo.

### 4. Funciones pragmáticas atenuadoras

La minimización que la atenuación representa sirve a una estrategia argumentativa y conversacional en un nivel alto de concreción, por tanto, función pragmática y estrategia vienen a coincidir (Briz, 2012, p. 5).

La minimización evita tensiones y conflictos que pueden producirse o se han producido en el curso de la interacción. El hablante reformula, se autocorriga y repara todo o parte de lo expresado porque así lo cree necesario o porque así se lo hacer entender o interpretar la reacción del interlocutor para la buena marcha de la interacción. De ahí, que el atenuante sea un mecanismo de acercamiento social cuando existe o puede notarse una cierta distancia<sup>4</sup> con respecto al otro. Y es en este empleo donde el atenuante

<sup>4</sup> “El concepto de distancia como medida personal asimétrica de diferencia conforme a la cual el H pretende los propósitos de su acto y encontramos que ella se revela por (...) la falta de respeto, cuando la descortesía se dirige a provocar lesión a la imagen negativa del O” (Kaul de Marlangeon, 2005, p. 309).

adquiere a menudo un valor cortés (Briz, 2012, p. 5; Albelda *et al.*, 2014), por ejemplo, en la siguiente aplicación se muestra:

a) estrategia para no responsabilizarse:

También mi abuelito **dice que vio**<sup>5</sup>/ allá en un rancho había agarrado uno también/E5 entonces **a mí me contó una señora**/ que ahorita no recuerdo el nombre/ E2 **y cuentan que** cuando el señor llegó.. al pueb.../ este... llegó otra vez al Real de Catorce/ E8

En las tres entrevistas, los hablantes señalan que otra persona o personas son quienes vieron, dijeron o contaron; emplean impersonalizaciones, para distanciarse de la responsabilidad de lo relatado.

b) estrategia para prevenir y reparar los daños:

eran... eran pájaros como... los zopilotes/ **así decían/ que eran lechuzas/ yo no sé qué serían/ que eran lechuzas no sé/** pero eran unos pájaros enormes como los zopilotes/ E6 y cuando yo hice eso / fue cuando esta señora María me platicó / que... era ella / la que... la... doña Tere/ **la que hacía esas cosas / y después me dijeron que porque andaba atrás de mi esposo /** pero que no le había salido el... / la brujería/ E21 me ha dicho que un día estaba caminando/ **o sea** no le cortaron las piernas/ **yo no le encuentro explicación a eso/ E10**

En el primer ejemplo (E6) el hablante corrige sobre el hecho de que los pájaros sean lechuzas, dada la sinonimia entre lechuza y bruja en el noreste de México, finge ignorancia y de esa manera conserva la distancia social adecuada con

el entrevistador. En el segundo ejemplo (E21), la entrevistada corrige la expresión “que hacía esas cosas” donde evita precisar qué era lo que hacía la aludida, con la oración “andaba atrás de mi esposo”, que usa como un justificante para mostrar que tiene razón al llamarla bruja. En la E10, el entrevistado se autocorrige mediante el uso de “o sea”, y se protege con el hecho de dejar claro que él no tiene explicación para lo narrado, buscando mantener una distancia “neutra” con el entrevistador.

#### 4.1 Recursos de minimización

De acuerdo con Briz (2012, p. 2) y Albelda *et al.* (2014) la atenuación responde a un conjunto de recursos verbales y no verbales con los que se minimiza estratégicamente la fuerza ilocutiva, las acciones, el papel de los participantes de la enunciación y se rebaja la posible tensión en la interacción o la responsabilidad de lo dicho o hecho por el hablante. En este orden de ideas. En las entrevistas se encontró lo siguiente:

a) Fuerza ilocutiva. Refiere a la función de lo que se enuncia: afirmar, mandar, prometer, aconsejar etc. Al minimizarse, el indicador apunta a una acción pero el sentido se modifica, como en:

Por eso ¿Que a qué hora me traís'agua vieja?/ ¿Pues por qué no me traís'agua? **con una quién sabe qué.../ E5** pasaban pero muchísimo al molino/ muchos muchos y chiflando y les gritaban **hey que... / y te contestaban hasta con groserías** los.../ E6 esta señora se.../ y el tío de mi abuela tuvieron este un amorío pero **el señor era muy / eh... vividor y... y amante de las mujeres / E8**

En los tres ejemplos, los entrevistados minimizan la fuerza ilocutiva sustituyendo elementos y palabras de la expresión por algunos más corteses, educados o correctos, socialmente hablando. En E5 y en E6 se evita enunciar por cortesía las palabras precisas para manifestar las ideas mediante expresiones de fingimiento de ig-

<sup>5</sup> Se utilizan negrillas para destacar el recurso de atenuación.

norancia (E5) y en E6 se usa una expresión sinónima y mejor aceptada socialmente; igualmente en E8 se emplean eufemismos para describir acciones socialmente cuestionables.

b) La expresión de las acciones. La minimización hace que la acción descrita se mitigue para que sea aceptada por el otro en la interacción lingüística, así aparece en estos ejemplos:

y ya cuando se metió él pa'tras pa'tras/ **ya 'nojado les dijo... por andarle arremedando al tecolote** / por andarle cocoriando/ E4  
la amiga de esta señora/ se enteró/ de eso/ ella comentó/ dice ¿qué le habrá hecho?/ porque... este... / el día que yo la vi / ella dijo que ya... **Raúl no tardaba en caer** / y no tiene no ocho días que... que se habían visto / entonces empezaron así los comentarios/ E21  
y... pues el... el oficial Monjarás le dijo **que iban eh... a detener a su hijo/ porque un juez había pedido que lo detuvieran** y que lo llevaran a... que lo pusieran a disposición de él/ E19

En la E4 se minimiza el efecto de la acción al omitir lo dicho entre “enojado” y “andarle arremedando al tecolote”. La entrevistada no señala qué hizo o que dijo el sujeto del relato. Su acción se minimiza mediante esta elipsis que queda en el implícito. En la E21 se mitiga la enunciación de la muerte de Raúl, al emplear la frase “no tardaba en caer”. Es obvio que fuera del contexto sería poco entendible dicha frase. En la E19 se atenúa la expresión de la acción de una orden de arresto mediante el verbo detener y la referencia a la autoridad de un juez “que ha pedido” y no ordenado.

c) El papel de los participantes de la enunciación. La atenuación se logra gracias a la despersonalización de los participantes de la enunciación, aquí tres casos:

Recuerdo de niño / este... que **estábamos hablando ya casi de.../ cincuenta años por decirlo así** a

lo mejor cincuenta y dos cincuenta y cuatro años hasta... / de... de que yo recuerdo / este... este señor Feliciano Sánchez / vivía en las casas del molino viejo/ E3

hace tres meses fui a Monterrey / **porque iban a... íbamos a solicitar la mano** de una... de la novia de mi sobrino/ entonces cuando estábamos ya... en la cena estábamos en la plática de sobremesa / E2  
lo que **a mí me consta es** que estaba acostada en la cama/ no se le veían piernas/ o sea no tenía una cobija que la cubriera/ ni nada de eso sino/ **nada más vi el puro tronco**/ no vi que tuviera piernas la señora/ E10

En E3 y en E2, el uso del plural minimiza el rol del yo-tu, se busca involucrar al entrevistador en el relato y el papel del yo se relativiza y se oculta. En E10, por el contrario, se resalta la presencia del yo para intensificar y poner en claro la posición ante lo relatado, asegurar la imagen y la distancia con el entrevistado y, de esta manera, evitar confusiones.

d) Se rebaja la posible tensión en la interacción o la responsabilidad de lo dicho o hecho por el hablante. Al igual que en la estrategia anterior, se desdibujan las personas afectadas en la interacción, con la cual se evita responsabilidad sobre lo dicho, véase esta aplicación:

salió la señora con una vela de parafina así están más o menos así están larguito encendida **mira** / en... medio del aguacero/ sin cubrirse con nada y la vela no se le apagaba / **en serio la vela no se le apagaba**/ E3

él dice que vio la bruja que chocó con él / **claro nadie le creía/ pero... la mamá de él me lo contó de... de su voz vedá de su boca** / creo yo que no esté mintiendo pero sí... / pues esa es la historia/ E2  
**En mi familia cuentan que...** / eh... ah... hubo una vez/ eh... en la familia/ de parte de mi a... de mi abuelita un tío/E8

De manera semejante a lo que se señaló en el apartado 4, los recursos empleados en E2 y en E8, trasladan la responsabilidad de lo narrado a otra persona y permiten al hablante tomar distancia con lo ahí narrado. Por su parte, se ve en E3 cómo el hablante utiliza formas de cercanía con el entrevistador como “mira”, y el uso de la construcción “en serio”, como recursos que intensifican lo expresado para que se acepte como creíble su dicho.

### 5. La atenuación como un hecho social

Como hecho social, la atenuación es una estrategia de acercamiento social, al tiempo que es un mecanismo estratégico de distanciamiento lingüístico del mensaje (Briz, 2012, p. 6). Esta estrategia pretende conseguir la aceptación del otro, aunque solo sea social. Lo lingüístico y lo social hacen pareja, aunque frecuentemente solo de conveniencia. Así se muestra en los siguientes ejemplos:

que **andaba mi vecina allá en el... en el** / esperando el camión y... y vio que venía el pájaro de... derecho donde estaba ella/ **E4**  
**tenía un cojincito que ahí se sentaba a tejer**/ era muy buena pa' tejer/ yo ya me acuerdo/ **yo estaba como Mary**/ y que ahí se sentó a tejer/ era muy buena pa' tejer/ siempre estaba tejiendo o bordando/ **E5**  
**En... el año dos mil/ dos mil uno aproximadamente** / eh.... **el oficial Monjarás que trabajaba en la policía municipal de Saltillo** / y que había trabajado en la policía ministerial / me platicó / eh... una experiencia que tuvo precisamente cuando **fue policía ministerial que antes se llamaba policía judicial** / **E19**

En la E4, la hablante señala con el dedo el lugar dónde llega el camión al ejido en el que se hace la entrevista. De esta manera busca crear una aproximación para el interlocutor hacia la realidad de ella y su contexto. En la E5, la entrevistada recrea en su casa un ambiente familiar y cercano, apuntando a objetos y prácticas

cotidianas como el tejer y bordar, señalar a los niños que están ahí, acercando al entrevistador a su mundo. Finalmente, en la E19, se ofrecen muchos elementos contextuales, con nombres y datos constatables que permiten al hablante acercarse al investigador y distanciándose con lo relatado.

### 5.1 Estrategias de distanciamiento

Los atenuantes son los instrumentos tácticos de minimización y consiguiente distanciamiento del mensaje (Briz, 2012, p. 3). Se trata de recursos fónicos, morfológicos, sintácticos, léxico-semánticos, fraseológicos o fruto de la combinación de algunos de estos procedimientos y pueden presentarse:

- a) como modificadores intraproposicionales, atenuantes semántico-pragmáticos. Funcionan como mecanismos de distanciamiento del mensaje para eludir la responsabilidad de la acción realizada, de la intención o del punto de vista. Abajo tres aplicaciones:

tiró un chiflidote pero chiflidote/ **has-ta como que...**/ que le quiero decir/  
**como que** pajueleó el chiflido/ **E3**  
cuando van cayendo/ que ya viene cayendo la bruja/ **se viene transformando** en gato/ y hace/ maúlla **como** un gato/ ladra **como...**/ ladra **como** un perro/ gruñen así los animales/ **E5**  
**que si** caminaba no caminaba/ **que** se subía a los árboles/ **que si** volaba **como bruja...**/ a mí no me consta/ **E10**

En los tres ejemplos se emplea el sintagma “como”, en E5 y en E10 con un uso adverbial. En E3 tiene sentido proposicional. En los dos primeros casos se busca expresar comparación o relación de equivalencia con elementos conocidos del ámbito familiar y coloquial. En la E3 se utiliza para señalar pertenencia a una categoría, en este caso la brujería. De esta manera los hablantes se distancian con lo relatado, mitigando la afirmación sobre algo que parece extraordinario e increíble.

b) como modificadores extraproposicionales. También funcionan como mecanismos de distanciamiento del mensaje para eludir la responsabilidad de la acción realizada, de la intención o del punto de vista expresado lingüísticamente. Véase:

él brincó pa'riba de la zotea/ pero nadie sentimos nada/ ni vimos nada/ se fue'el.../ el pájaro no.../ **no nos dimos cuenta se debe de ir 'pal... de'ber ido p'al corral/ E4**  
 me contó una señora / que **ahorita no recuerdo el nombre** pero... después se los consigo / E2  
 yo creo que.../ **gran parte de lo que a ellos les... les sorprendía**/ que estando acostumbrados a tratar con.../ con todo tipo de delincuentes/ pues no pudieran levantarse de un sillón/ E19

Los tres ejemplos actúan como mecanismos de distanciamiento del mensaje, que eluden la responsabilidad de la intención, de tal manera que el entrevistador no juzgue al hablante, sin olvidar que el valor atenuante de una forma es siempre contextual y adquiere su valor preciso en la interacción.

## 6. Otras estrategias

Si se atiende a los medios, pueden distinguirse dos grandes tipos de subestrategias y tácticas para distanciarse. Además, en la interacción, los fines y estrategias para lograrlos. Las dos grandes tácticas atenuantes son la ocultación del yo/tú o de terceros y la relativización o indeterminación de lo expresado (Briz, 2012: 7; Albelda *et al.*, 2014). Se ofrece un ejemplo de cada una:

a) ocultación del yo. Se indetermina o despersonaliza lo dicho para evitar la responsabilidad por ello, como en los ejemplos siguientes:

cuando venía **le decíanos**/ ah pos se llamaba Dominga/ **le decíanos**/ ay doña Dominga ¿por qué usted no viene a **vernós**?/ E6  
 y **estábamos platicándonos** que cuántos hijos **teníamos** cada una de las que **estábamos** ahí/ E2

Esta subestrategia solo aparece en los primeros dos grupos. Las entrevistadas hablan en primera persona pero del plural, ocultándose así y tomando distancia con el mensaje.

b) generalización. Con esta subestrategia se esconde el hablante y se debilita la fuerza argumentativa con relación a la verdad de lo dicho. Se ilustran tres casos:

eh... un vecino el viejo Triana que **le** nombran.../ ¿sí lo conoces?/ E3  
 también lo agarró con las Doce Verdades/ que más antes ps' **la mayoría de la gente** se sabía las Doce Verdades/ E5  
 y **cuenta la leyenda** que una vez eh.../ él iba paseando por las/ él iba paseando por el campo eh.../ E8

En los tres ejemplos se despersonaliza la afirmación del mensaje en virtud de las generalizaciones “le”, “la mayoría de la gente” y “cuenta la leyenda”. De esta forma, los hablantes evitan la responsabilidad sobre lo dicho.

c) construcciones que esconden el agente de la acción. De igual forma, esta subestrategia difumina a quien realiza las cosas expresadas para no responsabilizarse por lo ahí señalado, como en:

para que no **se** le parara le hizo kshu/ y se fue el pájaro/ y luego se iba a parar en la piedra que'sta grande / E4  
 y entonces ahí en... esa oficina/ s... **se** encontró a otra señora amiga / E21  
 dicen que cuando las brujas vuelan dejan las piernas/ a mí nada más me consta que las piernas no las tenía cuando la fui a atender/ y **lo extraño es** que hay gente/ dicen que... un día antes la vieron caminar / E10

En E4 y E21 se utiliza el reflexivo “se” para esconder al agente, mientras que en E10 se emplea la nominalización “lo extraño”. Ambos son recursos de despersonalización.

d) construcciones nominales con adjetivo relacional. Estas formas se alejan eufemísticamente de un término interdicto. Se ejemplifica aquí con:

va gritando como un chivo va gritando como un chivo/ y ya cuando usted lo ve / pos es un cócono / grande y / le digo y l'o que se ríe y/ que y que chifle/ le digo no ya **eso es una cosa pos mala/ E6**

Y que se para con todo y la silla pegada en la.../ **vieja tal por cual/** por eso no te puedes parar/ **E5**

en ese pueblo vivía una señora que decían que era una bruja/ o que practicaba la magia/ pero en realidad las personas la conocían como **la curandera del lugar/ E8**

En E6 se utiliza “eso es una cosa mala” como eufemismo de la brujería. En E5, la construcción “vieja tal por cual” sustituye a calificativos soeces o groserías. En E8 se evita la palabra bruja y se sustituye por “la curandera”. Estos tres eufemismos permiten no comprometerse con la afirmación contenida en el mensaje y aseguran la distancia social.

La relativización implica que se debilita la fuerza argumentativa en relación con la verdad o con la certidumbre de lo enunciado, el grado de conocimiento o el compromiso del hablante, para eludir la responsabilidad, previniendo o que reparando (Briz, 2012, p. 7).

a) verbos performativos. Algunos de estos verbos expresan valores modales sobre la verdad de lo dicho e, incluso, reflejan evidencia de ello, como se muestra en:

que salía para'trás y la barda.../ estaba una bardita ahí de.../ **no sé** como unos sesenta centímetros di alto/ y era puro coyonoste/ **E3**

me lo contó de... de su voz vedá de su boca / **creo yo** que no esté mintiendo pero si... / pues esa es la historia/ **E2** también **yo creo** que.../ gran parte de lo que a ellos les... les sorprendía/ **E19**

En E2 y en E19 se usa el verbo creer, en un sentido de duda, lo que permite no responsabilizarse por lo que se está narrando. En E3 se emplea el verbo saber con la negación, que denota incertidumbre y, al mismo tiempo, y se aminora el compromiso con la veracidad del dicho.

b) modalizadores. Debilitan la fuerza argumentativa en relación con la verdad o con la certidumbre de lo enunciado. Se ilustra un caso:

pos eso sí/ **a la mejor** les tenía una enfermedadá o algo le digo / se van a morir / **E6**

Este recurso solo aparece en el primer grupo. Aquí, en E6 se emplea una forma de aminorar el grado de conocimiento de lo relatado; la entrevistada no se responsabiliza del todo por lo dicho.

c) controladores del contacto. Esta subestrategia, así como las formas apelativas en general, funcionan cuando se muestra una cierta disconformidad, que previenen o que reparan las consecuencias de lo dicho, este proceso ocurre en:

hacían al viejo que se pegara como lagartijo en el techo **oye...** / sí.. / así como lagartijo en el techo / **E3** **mira** pa' que sepas de veras que tu mujer sabe hacer brujería/ pónle las tijeras donde se sienta/ **E5**

Esta sub-estrategia aparece solo en los primeros dos grupos. En E3 la expresión “oye” va acompañada de una palmada, por parte del hablante en el hombro del investigador. De esta forma se auto-protege ante lo que se relata y se acerca al oyente. En E5 se emplea la primera persona para acercar el relato al oyente y al mismo tiempo distanciarse del mismo.

d) uso del diminutivo. El diminutivo adquiere un valor pragmático atenuador, minimizador de los posibles efectos negativos que pueda tener en el otro lo que se dice, así ocurre en los ejemplos:

estaba una **bardita** ahí de.../ no sé /como unos sesenta centímetros di alto/ y era puro coyonoste/ **E3**  
 porque en una ocasión/ en la **orillita** de la banqueta de aquí de la casa/ había así un **cerrito** de sal / **E21**  
 hubo una vez e... en la familia de parte de mi a.../ de mi **abuelita** un tío que ella tenía/ **E8**

En los tres ejemplos, el diminutivo favorece familiaridad con el oyente, que como atenuantes semántico-pragmáticos, requieren del contexto para entenderlos adecuadamente.

e) reiteración del diminutivo como estrategia de intensificación. Un diminutivo sirve como táctica a la atenuación, pero no siempre todo sufijo apreciativo atenúa. Si solo afecta a la base léxica, no atenúa y su reiteración, por el contrario, intensifica la intención de lo dicho, como en E6:

pos creímos que era señora/ como era viejita de las de más antes/ y creíamos nosotros que era **mañosita mañosita**/ **E6**

Este es el único ejemplo de este recurso pragmático del presente trabajo. Aquí, la repetición del adjetivo en diminutivo funciona a la inversa, se aumenta, se intensifica la intención del hablante<sup>6</sup> en señalar al referente como alguien poco confiable, haciendo valer dicha intención.

f) construcciones indirectas (suspendidas). Esta subestrategia elude o elide la conclusión de lo que se dice. Así, se evita responsabilidad, dejando esta al implícito y a la interpretación del otro, enseguida dos aplicaciones:

se debe de ir ‘pal... **de’ber ido pal corral y...**/ y no yo no lo quiero ver/ y del... del... de acá del corral / **E4**  
 entonces también lo agarró con las Doce Verdades/ que más antes ps’ la mayoría de la gente se sabía las Doce Verdades/ **pero mi tío este...**/ mi tío

ya estaba grande, y ya estaba casado cuando él agarró a esa mujer/ **E5**

Este recurso solo aparece en los primeros dos grupos. En ambos ejemplos se elude la conclusión de lo que se ha narrado, y aunque pareciera una secuencia lógica de frases, las entrevistas hacen un cambio en la narración. De esta forma la reformulación les permite reparar las afirmaciones hechas en la narración.

g) deícticos y algunas proformas. El significado vago, dada su extensión significativa, evita a veces responsabilidades de lo expresado, así se emplea en:

yo nosotros bueno/ pos **eso** sí pasamos/ pero le digo pues/ como **eso** del chivo/ pos nosotros sí creíamos que era un chivo/ **E6**  
 pero todos los días amanecían **ahí** / tres o cuatro limones / y después / la sal / **E21**  
 que qué estaban haciendo/ que a qué se debía que estuvieran **ahí**/ **E19**

En E6 se utiliza el demostrativo “eso” y en E21 y E19 el adverbio “ahí”. En los tres casos, el significado vago de los sintagmas, dada su extensión significativa, evita responsabilidades de lo expresado.

h) fenómeno de lítote. Ya que la lítote afirma algo negando lo contrario, la atenuación ocurre al ocultar, mediante la negación, lo que podría ser rechazado o difícil de aceptar por el otro. Abajo un ejemplo:

I1: se... desnudaba y se tiraba sobre las piedras con las manos abiertas invocando no sé qué.../  
 I2: **No ha de ser cosa buena**/E3

Este es el único ejemplo en todo el trabajo de esa sub-estrategia. En este caso, la entrevistada indetermina su juicio mediante el “no ha de ser cosa buena” en lugar de una afirmación más absoluta como “es cosa mala”. De esta forma se distancia con el dicho.

<sup>6</sup> Para revisar antecedentes de este empleo, confróntese con Flores, 2012.

i) movimientos de reformulación. Esta sub-estrategia inicia con frecuencia con marcadores discursivos, que adquieren el valor atenuador, como en los casos ilustrados:

**o sea** no sé qué me hizo / qué me dio / pero no la- no la-/ no nono la puedo dejar / **E21**  
 lo que a mí me consta es que estaba acostada en la cama/ no se le veían piernas/ **o sea** no tenía una cobija que la cubriera/ **E10**

En ambos ejemplos se inicia con la construcción “o sea”, que aquí tiene un valor atenuador en virtud del fingimiento que suponen ciertos elementos narrados.

### 7. Hallazgos

Una vez realizado este recorrido sobre las diversas estrategias de atenuación y los contextos de las entrevistas y las formaciones imaginarias de los hablantes, se obtienen los siguientes resultados: de los 21 recursos de atenuación revisados en este trabajo, las entrevistas del grupo uno tienen 18 técnicas. En el grupo dos hay 20 y en el tercer grupo hay 16 recursos.

Estos 21 recursos pueden clasificarse, a partir de dos funciones predominantes de la atenuación, en tres grupos según la función atenuadora predominante: lingüística, social o lingüístico-social. El predominio de una u otra función es muy sutil, y consiste en distanciarse del mensaje (lingüística) o acercarse al oyente (social). La tercera, supone un punto intermedio entre las dos anteriores.

Ahora bien, se tiene la siguiente tabla, en la que se muestra, además, al poder (como un elemento clave de la formación imaginaria), el rol del entrevistado (relacionado al poder) y la función predominante de la atenuación.

**Tabla 3. Relación poder rol atenuación**

PODER	ROL	FUNCIÓN PREDOMINANTE DE LA ATENUACIÓN
+	+	lingüística
-	+	social
+	-	lingüística-social

La Tabla 3 presenta que el nivel educativo ante los tabúes y prejuicios de la brujería parece determinar la distancia para la aceptación como verídico de lo relatado (a mayor educación, mayor distancia y viceversa).

La tendencia en los informantes de nivel educativo superior, el grupo tres, es hacia una mayor distancia lingüística con lo relatado y se “asegura” la distancia social (++) . Es significativo que este grupo no oculte el yo en ninguna entrevista ni emplee controladores de contacto.

En los informantes del grupo uno, analfabetos funcionales o de nivel educativo mínimo, la tendencia es hacia un mayor acercamiento social y un cierto distanciamiento lingüístico con lo relatado para lograr mayor empatía con el otro (-+). Resulta significativo que no aparezca la estrategia para no responsabilizarse en las entrevistas de este grupo.

Cuando hay un nivel educativo “medio” en los informantes, como en el grupo dos, también hay una especie de equilibrio en la distancia lingüística con lo relatado y en el acercamiento social (+-). Solamente la estrategia de la lítote no aparece en este grupo.

De esta forma, ciertos mecanismos de atenuación parecen poseer una estrecha dependencia con el entorno social (por usarlos o por no usarlos), como la no ocultación del yo en el grupo socialmente mejor ubicado, la no responsabilización de lo dicho en el entorno de mayor marginación, o los controladores de contacto en el grupo “medio”.

### 8. A modo de conclusión

Llama la atención que la combinación de poder y rol situacional genera mayor acercamiento con el entrevistador cuando el poder disminuye y aumenta el rol. En esta muestra, por lo tanto, parece haber una relación directamente proporcional entre la formación imaginaria –poder- y el uso de

atenuantes lingüísticos, e inversamente proporcional entre la formación imaginaria –poder- y el uso de atenuantes sociales.

La explicación podría radicar en la idea de sí mismo que tiene el entrevistado que, condicionado por su estatus socioeconómico y educativo, puede aceptar sin problemas la realidad o veracidad de la brujería sin sentirse afectado en ese estatus. O a la inversa. Esta situación la condiciona, en buena medida, el *habitus* en el que se mueve el entrevistado, pues en contextos urbanos hay una gran estima por la buena imagen y por el “qué dirán”, mientras que en el contexto rural no parece estar tan marcada esta tendencia.

Resulta significativo destacar que la mayoría de las estrategias empleadas se centren en la no responsabilización de lo dicho. En los tres grupos de relatos de este trabajo, los recursos apuntan hacia trasladar la responsabilidad a otra

persona siempre y cuando lo dicho toca directamente el tema de la brujería.

Al parecer, la tendencia de los hablantes es dejar claro que la veracidad de lo relatado, en lo tocante a la brujería, solo es responsabilidad de quien se los contó a ellos, que se consideran solo repetidores de una historia. Se observó que la lítote es la estrategia menos empleada, al menos en este trabajo. Esta situación podría deberse a la necesidad de emplear otro tipo de construcciones sintácticas, que no necesariamente se tienen a mano cuando se está recordando o narrando una historia. Será interesante plantear cómo las estrategias de atenuación coinciden con otro tipo de recursos discursivos como las figuras retóricas, los modos argumentales y la construcción narrativa de la ficción en los relatos sobre brujería del corpus que alimenta este trabajo de investigación. ■

## Referencias

- Albelda, M., Briz, A., Cestero, M., Kotwica D. & Villalba C. (2014). Metodología para el análisis sociopragmático de la atenuación en corpus discursivos del español. En *Oralia 17*. Recuperado de <http://preseea.linguas.net/Portals/o/Gu%C3%ADa%20de%20Estudios%20de%20la%20Atenuaci%C3%B3n%20en%20corpus%20PRESEEA%202014.pdf>, Madrid: Arco Libros, pp. 7-62.
- Bordes, F. (2006). *Brujos y brujas. Procesos de brujería en Gascuña y en el País Vasco* (R. García Pradas, Trad.), Madrid: Jaguar.
- Bordieu, P. (1991). *El sentido práctico*, (A. Dilon, Trad.), Madrid: Taurus.
- Briz, A. (1998). *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmatogramática*. Barcelona: Ariel.
- (2002). La atenuación en una conversación polémica. En Blas J. L. et al. (Eds.). *Estudios sobre Lengua y Sociedad*, Universidad Jaume I: Servicio De Comunicación Y Publicaciones, pp. 87-103.
  - (2003). La estrategia atenuadora en la conversación cotidiana española. En Bravo D. (Ed.). *Estudios de la (des)cortesía en español. Categorías conceptuales y aplicaciones a corpora orales y escritos*. Buenos Aires: Dunken, pp. 17-46.
  - (2012). La (no) atenuación y la (des) cortesía, lo lingüístico y lo social: ¿son pareja? En Escamilla, J y Henry G. (Eds.). *Miradas multidisciplinares a los fenómenos de cortesía y descortesía del mundo hispánico*. Barranquilla: Univ. Del Atlántico/Univ. Estocolmo, pp. 33-75.
- Castillo Rojas, A. (1994). *Encantamiento y apariciones. Análisis semiótico de relatos orales recogidos en Tecali de Herrera*, Puebla, México: INAH-CONACULTA.
- Dussel, E. (2006). *Filosofía de la cultura y la liberación*, México: UACM.
- Fernández Loya, C. (2005). Estrategias de intensificación y de atenuación en el español y en el italiano coloquiales. En *L'insula del Don Chisciotte Linguistica contrastiva tra italiano e lingue iberiche. Atti del XXIII Convegno, Palermo, 6-8 Ottobre 2005 della Associazione Ispanisti Italiani*. Palermo: Rettorato dell'Università degli Studi di Palermo, Facoltà di Lettere e Filosofia, Società Siciliana per la Storia Patria (Palazzo Steri), pp. 187-201.

- Flores, M. E. (2012). Estudio de las peculiaridades de bastante en dos corpora orales. Investigación en progreso. En Cestero, A., Molina, I. y Paredes, F. (Eds.). *Actas del XVI Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina: La lengua: lugar de encuentro*, Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá de Henares.
- Goffman, E. (2006). *Frame analysis. Los marcos de la experiencia*, (J. L. Rodríguez, Trad.), Madrid: CIS/Siglo XXI.
- Greimas, A. & Courtés, J. (1979). *Dicionário de semiótica*, (T. Yamaguchi et al., Trans.) São Paulo: Cultrix.
- Holmlander, D. (2008). Atenuación con y sin cortesía. Un estudio de conversaciones interculturales entre españoles y suecos. En Briz, A., Hidalgo, A., Albelda, M. Contreras J. y Hernández Flores N. (Eds.). *Cortesía y conversación: de lo escrito a lo oral. III Coloquio Internacional del Programa EDICE*, Valencia: Universidad de Valencia, pp. 730-753.
- Kaul de Marlangeon, S. (2005). Descortesía de fustigación por afiliación exacerbada o refractariedad. En Bravo D. (Ed.). *Estudios de la (des)cortesía en español. Categorías conceptuales y aplicaciones a corpora orales y escritos*. Buenos Aires: Dunken, pp. 299-318.
- Lisón Tolosana, C. (1992). *Las brujas en la historia de España*, Madrid: Temas de hoy.
- (2004). *Brujería, estructura social y simbolismo en Galicia*, Madrid: Akal.
- López Romo, H. (2009). *Los Niveles Socioeconómicos y la distribución del gasto*, México: AMAI-Instituto de Investigaciones Sociales.
- Pêcheux, M. (1970). *Hacia el análisis automático del discurso*, (M. Alvar Ezquerro, Trad.), Madrid: Gredos.
- Vizcarra, F. (2002). Premisas y conceptos básicos en la Sociología de Bourdieu. En *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, Época II, Vol. VIII. Núm. 16, Universidad de Colima-CONACULTA, Diciembre 2002, pp. 55-68.

# Intercultural Politeness & Mitigation: A Constructive Research Epistemology

Gerrard Mugford

Universidad de Guadalajara

*gerrymugford@yahoo.com*

## Abstract

A common language and shared knowledge between interlocutors help establish and facilitate joint understanding and interpretation within a given linguistic community. By building on the work of Kecskes (2013) and Arundale (2010), who contend that interaction is achieved through individual co-construction within a specific context, this paper extends their arguments to intercultural communication where interactants may interpret language use differently due to cultural-geographical factors. The specific case of Spanish-speaking Mexican-American students at both public and private universities in Guadalajara, Mexico is analysed through a constructive research epistemology (Brown & Dowling, 1998, p. 138) to examine how they interpret the use of politeness and mitigation within Mexican Spanish. The results indicate that Mexican-American and Mexican students express politeness and mitigation in contrasting ways.

**Key words:** interculturality, speech community, politeness, mitigation, diminutives.

## Resumen

*Un lenguaje en común y el intercambio de conocimientos entre los interlocutores ayudan en conjunto a establecer y facilitar el entendimiento y la interpretación dentro de una comunidad lingüística. Basándome en el trabajo de Kecskes (2013) y Arundale (2010), quienes sostienen que la interacción se logra a través de la co-construcción individual dentro de un contexto específico, extiendo sus argumentos a la comunicación intercultural en el aula donde interlocutores interpretan el uso del lenguaje en formas diferentes debido a factores geográficos-culturales. Se analiza el caso específico de los estudiantes México-americanos de habla hispana, en universidades públicas y privadas en Guadalajara, México a través de una investigación epistemológica investigativa (Brown y Dowling, 1998, p. 138) para examinar cómo interpretan el uso de la cortesía y la mitigación en el español de México. Los resultados indican que los estudiantes mexicano-americanos y mexicanos expresan la cortesía y la mitigación de maneras contrastantes.*

**Palabras claves:** interculturalidad, comunidad de habla, cortesía, mitigación, diminutivos.

## Introduction

Foreign-language users have choices regarding how they express subtle meanings in the target language and such choices are facilitated through pragmatic knowledge which can provide pragmalinguistic and sociopragmatic resources (Leech, 1983; Thomas, 1983). Pragmalinguistic knowledge gives an interlocutor a range of communicative resources with which to express transactional and interpersonal language use through speech acts such as advising and requesting and mitigation/attenuation devices such as *I believe/ I think, sort of/kind of* and *maybe/perhaps*. Meanwhile sociopragmatic resources help interlocutors to adjust language use according to the social context and the interpersonal relationship with the interlocutor in terms of closeness, distance and power. Consequently, pragmalinguistic and sociopragmatic resources give interactants the means to come across as forceful or accommodating, understanding or disinterested or as sensible or daring etc. The idea of choice is reinforced in Crystal's definition of pragmatics which he defines as "the study of language from the point of view of users, especially of the choices they make, the constraints they encounter in using language in social interaction and the effects their use of language has on other participants in the act of communication" (1997, p. 301).

However the concept of choice may need to be treated differently in a cross-cultural context if different interactants do not interpret pragmalinguistic and sociopragmatic resources in the same way. Whilst they may be from the same linguistic community i.e. speak the same language,

they may be from different speech communities. Hymes describes a speech community as “a community sharing rules for the conduct and interpretation of speech and rules or the interpretation of at least one linguistic variety” (1972, p. 54). Therefore, just because interactants speak the same language, as is the case with Mexicans and Mexican Americans, this does not mean that they always use language in the same way to express and interpret interpersonal meaning. All too often, attention is drawn to grammatical, lexical and pronunciation differences rather than to how values, attitudes and beliefs are expressed differently. So, for instance, Mexican-American Spanish speakers may not employ pragmalinguistic and sociopragmatic resources in the same way as Mexican Spanish-language speakers.

This study examines how Mexican-American Spanish speakers approach the use of mitigation and attenuation devices in Mexican Spanish and whether their interpretation differs from Mexican Spanish-speakers. To this end, 12 Mexican-Americans were asked at public and private universities in Guadalajara, Mexico to comment on the use and expression of mitigation and attenuation in Mexican Spanish. How Mexican-Americans understood and interpreted mitigation devices was examined in three different text analyses. Conclusions indicate that Mexican-Americans and Mexicans understand and negotiate mitigation in very different ways within the same language.

### Literature Review

Whilst the study of pragmatics has long devoted considerable attention to cross-cultural and intracultural aspects of politeness (for a review see Haugh, 2010), less attention has been given to intercultural native-speaker encounters. Crosscultural politeness studies often examine perceptions and strategies between distinct nationalities e.g. Mexicans and Canadians or British and French. Intracultural studies examine politeness patterns and practices within the same linguistic community focusing on social, age or geographical factors. Intercultural politeness examines how interactants who speak the same language (in this case Spanish) but come from different speech communities (in this case

Guadalajara, Mexico and Spanish-speakers in the United States) may not share the same values, attitudes and beliefs. The study of intercultural politeness examines “the importance of shared cultural assumptions in people’s ability to predict each other’s reactions, imagine potential conflicts, and avoid these by being tactful” (Janney & Arndt, 2005, p. 36). Interlocutors may assume that because the same language is being spoken, participants are constructing and negotiating the same meaning. However, this may not be the case.

Given that researchers cannot agree on what exactly politeness is (Haugh, 2010), any study of intercultural politeness presents an even greater challenge in developing a methodological investigative framework. Rather than purely examining intercultural politeness as a cultural phenomenon, Kecskes (2013, p. 6) argues that intercultural politeness involves both *individualistic* and *societal* perspectives as interactants attempt to establish, develop and maintain rapport. An individualistic focus allows interactants to be seen as fully-fledged members participating in their own way rather than culturally-determined participants. On the other hand, a societal focus acknowledges that interactants are members of both linguistic and speech communities and therefore have shared beliefs, attitudes and values with other interactants. Nevertheless, Kecskes’ distinction between *individualistic* and *societal* perspectives is useful because it allows intercultural pragmatics to underscore “two seemingly antagonistic lines of pragmatics research: the ‘*individualistic*’ intention-based cognitive-philosophical line and the ‘*societal*’, context-based socio-cultural-interactional line. This is a necessary attempt because we human beings have a double nature: we are both individuals and social beings at the same time” (Kecskes, 2013, p. 6). Therefore, interactants may want to be polite in their own way following their own speech community norms and practices but still adapt to those of the target community.

Therefore, intercultural politeness embraces individual understandings, beliefs, values and attitudes regarding politeness, or what Bourdieu labels *habitus* (1972). Kecskes (2013, p. 47) discusses the individual dimension in com-

munication in terms of traits: *prior experience* (of language use), *salience* (i.e. information that stands out), *egocentrism* (interlocutor's own knowledge) and *attention* (communicative conscious action). Kecskes' individual traits reveal a dynamic dimension to intercultural politeness whereby the interlocutor engages with language by employing personal resources to achieve particular objectives. The individual dimension is matched by the social traits of *actual situational experience*, *relevance* (emerging features of interaction that stand out), *cooperation* (with other interactants) and *intention* (communicative purpose) (Kecskes, 2013, p. 47). Therefore, interactants cooperate and negotiate with one another contextually in an emerging and given situation to achieve joint and mutually acceptable objectives.

This tension between *individualistic* and *societal* perspectives reflects a dilemma for language users as they may want to express their individuality but, at the same time, conform to societal expectations. Mead argues that "... the individual is constantly reacting to the social attitudes, and changing in this co-operative process the very community to which he belongs" (1934, pp. 199 - 200). He further describes the tension between the individual and the immediate community in terms of the creative "I" and the conforming "me":

it is a process in which the individual is continually adjusting himself in advance to the situation to which he belongs, and reacting back on it. So that the "I" and the "me," this thinking, this conscious adjustment, becomes then a part of the whole social process and makes a much more highly organized society possible. (Mead, 1934, p. 182)

A more contemporary take on interpersonal tensions focuses on rapport management and Arundale's (2010) co-construction. Rapport management consists of sociality rights and interactional goals (Spencer-Oatey, 2008). Sociality rights reflect the way that interactants expect to be treated in their dealings with others. Arguing that "... people typically hold value-laden beliefs about the principles that should underpin

interaction" (2008, p. 16). Spencer-Oatey claims that interactants expect equity (i.e. to be treated fairly) and association rights (i.e. that we should be involved with others). Within intercultural politeness, interactants may have different perceptions of politeness, and aspects such as mitigation may be interpreted in contrasting ways. Furthermore, Spencer-Oatey argues, interlocutors may have different interactional goals and therefore politeness practices may have different objectives among interactants. For instance, interactants seeking closeness and solidarity may emphasise *positive politeness* (e.g. by paying close attention to the needs of others and seeking agreement) whilst other participants may want to show respect and distance and display *negative politeness* (e.g. by showing indirectness and avoiding imposition) (Brown & Levinson, 1987). Therefore, politeness strategies may be interpreted differently by different speech communities.

To negotiate potential difficulties and reach common understandings, interactants from different cultural groups may need to co-construct meaning (Arundale, 2010) in order to achieve a *working consensus* (Goffman, 1959, p. 21). Arundale (2010) argues that co-construction emerges through *adjacency in talk* as interactants assume the interdependency of each other's utterances, *recipient interpreting* as interlocutors assume that utterances are interpretable based on prior utterances i.e. interaction is sequential and *speaker designing* as interlocutors shape their participation so that it can be interpreted and negotiated by others.

In summary, the study of intercultural politeness rejects purely universal approaches towards understanding linguistic politeness and examines the local interaction within which politeness emerges. This can be seen in terms of balancing individual and societal goals, managing interpersonal rapport and co-constructing meaning. This research project examines how interactants respond to mitigation in Spanish.

### **Mitigation & Attenuation**

Mitigation and attenuation aim to lessen the pragmatic force of an utterance by weakening the intensity of the message. This can be achieved by using "expressions that soften the blow" (Stilwell

Peccei, 1999, p. 65). Mitigation can be expressed for instance through formulaic politeness such as *Could you possibly pass the salt, please?* as opposed to *Pass the salt*. Yule argues that in requests, direct forms such as *Give me a pen* or *Lend me your pen* “may be followed by expressions like ‘please’” and “would you?” which serve to soften the demand and are called **mitigating devices** (1996, p. 63, his emphasis).

Examining the function of attenuation in Spanish from a sociolinguistic and pragmatic point of view, Briz and Albelda (2013) argue that mitigators have the following functions: self-protection of the speaker, prevention of potential harm to the hearer and repair:

- The self-protection function: a strategy of self-protection (safeguarding the “I”).
- The prevention function: to prevent damage to face or interference problems or invasion of territory or space by the other.
- The repair function: to repair a threat to the face of the other or interference in each other’s territory.

(Briz & Albelda, 2013, p. 302)

In her work on British and Uruguayan politeness strategies, Márquez Reiter (2000, pp. 135 - 139) identifies softening expressions in both English and Spanish and lists mitigating devices such as downtoners (e.g. *I was wondering, me parece que*), diminutives (e.g. *un minutito*), softening adverbials (e.g. *could you just, solamente quiero*), hedges (e.g. *kind of, más o menos*) and politeness markers (e.g. *please, por favor*) that are used both in British English and Uruguayan Spanish. Meanwhile, Briz and Albelda argue that mitigating devices can be expressed through:

- Diminutives e.g. *minutito* (just a minute) or *poquito* (just a little); approximate amounts e.g. *un poco* (a little) or *más o menos* (more or less).
- Litotes, euphemisms foreign words.
- Distancing devices such as *querría, quisiera, quería* meaning “I would like” instead of *quiero* (“I want”).
- Modal verbs and expressions which express doubt and probability such as *creer* (think),

*parecer* (seems), *a lo mejor* (likely), *quizás* (maybe) and *posiblemente* (possibly).

- Modal verbs and expressions which convey uncertainty, inability or lack of knowledge e.g. *no saber* (not know), *no estar seguro* (to be unsure), *no soy la persona más apropiada* (I am not the right person).
- Constructions that express subjectivity such as *en mi opinión* (in my opinion), *a mi parecer* (to my way of thinking), and *que yo sepa* (as far as I know).

(2013, p. 306)

These strategies aim to soften or weaken the force of an utterance. The research question in this paper is whether these mitigators are used and interpreted in the same way by speakers from the two different speech communities.

### Methodology

This study reflects Brown and Dowling’s ‘constructive’ research approach (1998, p. 137) which attempts to construct order from elusiveness and apparent uncertainty. Elusiveness and ambiguity begins with trying to ascertaining how participants interpret and engage in politeness and mitigation in spoken discourse. Since a constructive approach does not reflect a methodology (but rather an epistemology), this research needs to establish a mode of investigation (Brown & Dowling, 1998, p. 138) which identifies the theoretical field, the specific problem, the local empirical setting and the empirical findings.

As outlined in the literature review, the theoretical field in this paper examines politeness, mitigation and attenuation especially in terms of intercultural politeness as interactants follow different individual and societal practices even though they share the same language. This research argument leads to the specific problem and research question: Is it possible to identify different motives and practices between Mexican-Americans and Mexican Spanish-speakers? Whilst the practices of Mexican Spanish-speakers have been documented (see literature review), less work has been carried out with Mexican-American Spanish-speakers. Therefore, the first part of this investigation is a qualitative study which assesses Mexican-American Spanish-

speakers' views, attitudes and practices. This was administered through the use of a written questionnaire (see Appendix A). The questionnaire asked the participants to reflect on how they expressed rapport and closeness in Spanish. The use of the word politeness is purposely avoided in order to avoid multiple interpretations of the concept. The questionnaire consisted of seven open-ended questions and the participants could have answered in either English or Spanish. This information is difficult to triangulate and to some degree is vague and inconclusive. Nevertheless, it is important to understand the participants' motivations and understandings of mitigation and attenuation before examining responses to specific situations.

The second stage involved the participants' specific reactions to mitigation and attenuation in spoken discourse. To investigate how mitigation can be interpreted, the participants were asked to examine authentic interchanges in Spanish and comment on the use of mitigating devices. Consequently, in a quantitative study, the participants undertook a text analysis where identified politeness practices regarding mitigation and attenuation. The results show whether Mexican-Americans interpreted or reacted to mitigation strategies in the same way as Mexican Spanish-speakers.

In order to present such spoken discourse to participants, excerpts from the *Corpus El habla de Monterrey-PRESEEA* corpus were selected. This is an important corpus of authentic language use which is part of a sociolinguistic study of Spanish language use in the Americas and Spain and consists of 600 one-hour interviews during which the interviewees were asked about parties, work and the economic crisis. The corpus reveals colloquial language practices, the use of linguistic structures and pragmatic and discursive practices. The interviews were conducted in 30 Monterrey neighbourhoods.

The participants were presented with three written excerpts from the *El habla de Monterrey-PRESEEA* corpus (see Appendix B -- there is an English translation provided). The participants were given time to reflect on the use of mitigation and attenuation. The texts provided examples of Briz and Albelda's (2013) mitigation

categories: self-protection of the speaker (situation 1), prevention of potential harm to the hearer (situation 2) and repair (situation 3).

Whilst ideally a Guadalajara-generated corpus might have been more appropriate for this investigation, *El habla de Monterrey-PRESEEA* corpus was immediately available, reflects authentic use of language and reveals Spanish-language practices in general and not just those related to Monterrey. The answers were then compared with those of three Mexican Spanish-speaking academics who teach applied linguistics at a public university in Guadalajara. In conclusion, regarding methodology, this paper can be seen as a mixed methods study.

### **Local empirical setting**

By identifying a cohort of Mexican-American Spanish-speakers in Guadalajara, Jalisco, this research is limited to western Mexico. The 12 participants in the study, ten women and two men, had grown up and been educated in the United States. Spanish was the language used in the home and among friends. On the other hand, English was the language of school and everyday interaction. They are middle-class and between 20 and 45 years old and study in either private or public universities in Guadalajara.

Although speaking fluent Spanish whilst living in the United States, the participants felt that Spanish was used differently in Mexico, especially when it came to interpersonal language use. The participants have all been given pseudonyms since they were assured of anonymity when answering the questionnaires and undertaking the text analysis.

### **Results**

The results reflect how the participants engage in attenuation as members of the Mexican-American speech community and interpret specific instances of use. The findings are presented by examining the answers to each of the questions in the questionnaire as a way of teasing out how the Mexican-American interactants engaged with Spanish-language practices in Mexico. The results of the text analysis are subsequently described as the respondents reacted to specific real-life instances of mitigation.

## Questionnaire results

In reply to the first question as to whether they reflect rapport and closeness when speaking Spanish, 11 of the 12 participants said that they reflect rapport and closeness when speaking Spanish – the one dissenting voice said that he felt more comfortable expressing himself in English. Four respondents said that they used stock phrases such as *¡Que onda!* (what's up?) *¡oye!* (listen up) and *¡fíjate que...!* (guess what!). Three respondents said that they achieved this through terms of endearment e.g. referring to pupils as *chiquitos*, meaning *little ones*. For instance, Anna said “I say things like ‘Chiquitos, pongan atención’”. Two participants said that they used diminutives. All of these activities can be considered within the scope of Mexican politeness. Only one participant, Hector, appeared to reject Mexican politeness practices by saying “I feel more comfortable speaking English than I do Spanish. When I speak Spanish, I tend to keep my distance”.

In question two, five respondents said that they tried to speak in softer, less threatening ways in Spanish, for instance, Carolina said “I try to find synonyms for the words that I'm trying to express”. Berta attempts to use indirectness e.g. “I have noticed in myself and in others that we try not to give direct orders”. Anna and Ivana say they endeavour to be indirect by using expressions such as *Si quieres* (*If you like*) as in *Si quieres, ayúdame con esto* (*If you would like to help me with this*). Delia and Karen adopt formulaic language as in *Hola, buenas tardes disculpe la molestia* (Hello, good afternoon, sorry for the inconvenience). Delia also combines indirectness with the use of diminutives as in *¿Podieras por favor bajar la voz un poquito?* (Would it be possible to lower your voice just a little bit?). However, the majority of the participants said that they came across harsher in Spanish. For instance, Gregorio said “I think I talk more aggressive in Spanish” and Julia reported that “I have received comments from colleagues that I sometimes come on too strong in Spanish.”

In question three, when asked whether they had used softening expressions in Spanish when interacting in the United States, the ma-

majority of the participants said no. Anna said that she had to learn this in Mexico whilst Edith said “I wasn't aware of these structures”. Meanwhile, Berta said “Rarely, I did this with friends but only if they spoke Spanish (but most of them didn't)”.

When it came to identifying the purpose of mitigators in question four, the participants gave a wide range of answers which included softening, being indirect, sounding friendlier, appearing less threatening and expressing uncertainty. For instance, Carolina felt that it made “people look close to another person” and “I guess that the purpose of diminutives is to soften up the phrases that are being expressed in difficult situations”. Anna said “to avoid the impression of ordering people around”. Meanwhile, Berta saw a much more strategic use: “to make ‘points in your favour’ (get permission to go somewhere, correct someone without being ‘mean’)”.

In question five, respondents had different reasons regarding why people employed mitigation but they all reflect interactional motives. Katia argued that they “make communication between Spanish speakers less threatening” as “people use them in order to soften up the sentences and to make people look close to another”. Carolina and Hector added that they helped achieve better interaction. Meanwhile, Delia and Edith say that they soften the conversation. Berta and Ivana say that people sound less rude.

In question six, all the respondents said they used mitigation. In question seven, they explained that they use mitigation to sound less pushy and less overbearing (Anna and Berta), closeness (Carolina and Julia), avoid conflict (Delia), sound polite (Edith and Katia), come across as less harsh (Francesca and Ivanna), and for no explainable reason (Gregorio, Hector and Miguel).

The results indicate that interactants have a variety of reasons for using mitigation and attenuation; however, attempts to categorise their use may be fraught with challenges and difficulties (see Briz & Albelda, 2013 in literature review). For the sake of convenience, the results of the questionnaire are tabulated below:

**Table 1**

*Summary of the practices and strategies to express politeness in Spanish*

	Topic	Use of practices & strategies		
Question 1	Reflect rapport and closeness	Stock phrases	Terms of endearment	Diminutives
Question 2	Speaking in softer, less threatening, way in Spanish?	Synonyms	Indirectness	Diminutives
Question 3	Use of softening expressions in Spanish when interacting in the United States	Yes (2 respondents)	No (ten respondents)	
Question 4	Purpose of diminutives and expressions	Softening	To appear less threatening	To sound friendlier
Question 5	Do respondents think others use mitigation	Reduce the level of threat; better interaction.	softeners	Sound less rude
Question 6	Do respondents use mitigation	Yes (12 respondents)		
Question 7	Why respondents use mitigation	Less pushy and less overbearing	avoid conflict and sound polite	Sound less harsh

### Text analysis

In the text analysis of three *El habla de Monterrey-PRESEEA* contexts, the same participants had to decide whether the use of mitigation and attenuation reflected self-protection of the speaker, prevention of potential harm to the hearer and repair (Briz & Albelda, 2013, p. 302) (see literature review). One participant failed to complete this part of the study, so only 11 results are recorded. The answers were compared to those of the three Mexican Spanish-speaking academics, not as a point of reference, but to see whether there was a degree of concurrence regarding the motivation or reasons behind the use of mitigation and attenuation.

In the first context, the interactants had to decide whether *digo bueno* (I mean well) reflected self-protection of the speaker, prevention of potential harm to the hearer or repair. The three Mexican Spanish-speaking academics had previously opted for 'repair' as the preferred motivation. However, the results indicated that five interactants thought it reflected prevention of potential harm to the hearer, three interactants said that it showed self-protection of the speaker and only one respondent agreed with the academics. Two interactants offered other reasons.

In the second context, the interactants had to decide whether *pues sí pero a mí no* (well yes but for me no) reflected self-protection of the speaker, prevention of potential harm to the hearer or re-

pair. The three Mexican Spanish-speaking academics had previously opted for self-protection of the speaker. The results showed that five respondents agreed with the Mexican Spanish-speaking academics. However, three participants equally opted for prevention of potential harm to the hearer and repair.

In the third context, the interactants had to decide whether *sí me gusta pero como que no mm no me sé muchas recetas* (yes I do like to but since um I don't know many recipes) reflected self-protection of the speaker, prevention of potential harm to the hearer or repair. The three Mexican Spanish-speaking academics had previously opted for self-protection of the speaker. In this instance, the majority of respondents, eight, agreed with the Spanish-speaking academics whilst three interactants opted for prevention of potential harm to the hearer. None of the respondents felt that it reflected repair.

Just as the questionnaire results revealed a wide range of motivations, the text analysis confirms different explanations behind the use of mitigation and attenuation. More importantly, it should not be assumed that Mexican-American interactants necessarily employed mitigation and attenuation in the same way as their counterparts in Mexico.

For the sake of convenience, the results are tabulated below:

**Table 2***Summary of the responses to text-analysis questions*

	Self-protection of the speaker,	Prevention of potential harm to the hearer	Repair	Other	Total answers
Ghosts	3	5	1	Informal 1 Clarification 1	11
Academic stay in France	5	3	3		11
Christmas dinner	8	3	-		11

**Discussion**

The study reveals that the participants use Spanish-language mitigation strategies in Mexico, especially when it comes to expressing endearment and softness. This is achieved through the use of diminutives, softeners and indirectness. However, the participants recognised that they did not previously employ similar mitigation strategies in the United States in their speech community and this potentially highlights a difference between Mexican Spanish and Spanish spoken by Mexican-Americans north of the border. Showing an awareness of difference, interactants said that they had had to learn such practices in Mexico.

Participants were aware that their use of mitigation in Mexican Spanish revealed differences when compared with Mexican interactants but that they felt that they now understood use of mitigation in Mexican Spanish. However, the wide disparity in answers regarding the motivation in the use of mitigation in the text analysis suggests that either the Mexican Americans do not understand their use in the same way as Mexican Spanish speakers or that use is based on individual rather than societal considerations. This conclusion can be reached given that the participants' answers are not the same and this would have been expected if they interpreted attenuation in the same way as members of the

same speech community. This is an area that needs further investigation.

**Conclusion**

The results indicate that further research needs to be undertaken into the use of politeness practices among Mexican-Americans as a speech community in the United States. Understandings of politeness and associated norms do not appear to be the same as those of Mexican speakers of Spanish when it comes to the use of mitigation. Whilst Mexican-Americans appear to use the same mitigation resources and with the same purpose when living in Mexico, research shows that there are differences which may be due to individual rather than societal considerations. One way to expand research in this area is by asking participants to produce attenuation and examine how they express mitigation.

This research had the sole purpose of identifying a potential problem and not of carrying out a full-scale study. In-depth and fully-extended research needs to be carried out as to whether there are significant differences between the understanding and use of mitigation strategies between Mexican and Mexican-Americans and, if so how pedagogic intervention can help overcome potential difficulties and problems. ■

## References

- Arundale, R. (2010). Constituting face in conversation: Face, facework, and interactional achievement. *Journal of Pragmatics*, 42, 2078 - 2105.
- Bourdieu, P. (1972). *Outline of a Theory of Practice*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Briz, A. & M. Albelda (2013). *Una propuesta teórica y metodológica para el análisis de la atenuación lingüística en español y portugués. La base de un proyecto en común (ES.POR.ATENUACIÓN)*, Onomazéin, 27.2, pp. 288 - 319.
- Brown, A. & P. Dooling (1998). *Doing Research / Reading Research: A Mode of Interrogation for Education*, London: Falmer.
- Brown, P. & S. Levinson (1987). *Politeness: Some Universals in Language Usage*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Corpus el habla de Monterrey - PRESEEA. (2010). (L. Rdz. Alfano, M.E. Flores y T. Pérez, Comps). No. de Registro: SEP 03-2010-091313044500-01.
- Crystal, D. (1997). *The Cambridge encyclopaedia of language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Goffman, E. (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life*, London: Penguin.
- Haugh, M. (2010). Intercultural impoliteness and the micro-macro issue, In Anna Trosborg (ed.), *Pragmatics Across Languages and Cultures* (pp. 139-166), (Vol. 7, Handbook of Pragmatics), Mouton de Gruyter, Berlin.
- Hymes, D. (1972). Models of the interaction of language and social life. (Revised from 1967 paper.) In Gumperz John J. & Dell Hymes, *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication*. (pp. 35-71). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Janney, R & H. Arndt (1992 [2005]). Intracultural tact versus intercultural tact, in Watts R., S. Ide and K. Ehlich (eds), 1992. *Politeness in Language: Studies in its History, Theory and Practice*, (2<sup>nd</sup> Edn) (pp. 21- 41). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Kecskes, I. (2013). *Intercultural Pragmatics*, New York: Oxford University Press.
- Márquez Reiter, R. (2000). *Linguistic Politeness in Britain and Uruguay*, Amsterdam: John Benjamins.
- Mead, G. W. (1934). *Mind, Self and Society from the Standpoint of a Social Behaviorist*, Chicago: University of Chicago Press.
- Spencer-Oatey, H. (2008). Face, (Im) Politeness and Rapport. In Spencer-Oatey Helen (ed.), *Culturally speaking: managing rapport through talk across cultures*, 2nd edition (pp. 11-47). London: Continuum.
- Stilwell Peccei, J. (1999). *Pragmatics*. Routledge, London.
- Yule, G. (1996). *Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press.

## Appendix A

1. Do you try to reflect rapport and closeness when speaking Spanish? How do you do this? What words/expressions do you use in Spanish?
2. Are you conscious of sometimes trying to say things in a softer, less threatening, way in Spanish?  
If so, can you think of any specific incidents? What words / expressions do you use in Spanish?
3. Did you use softening expressions in Spanish when interacting in the United States?
4. What is the purpose of diminutives and expressions such as **¿podrias decirme?** *quizas; un poco; se me hace; a lo mejor; tal vez; más o menos* etc. Why do people use them? Do you use them? If so, why do you use them?
5. Have your language practices changed?

## Appendix B

### **Situation 1: Self-protection of the speaker**

*Tema:* Fantasmas

*Informante:* 27 años, mujer, estudiante

*Entrevistador:* 28 años, mujer, asistente de dirección

*Entrevistador:* o sea en qué momento puedes distinguir qué era la realidad o sea quién es real y quién es un fantasma eso es lo que me da miedo haz de cuenta

*Informante:* sí a mí también me da miedo,  **digo bueno** a mí sí me gusta mucho ver películas de terror pero luego ahí ando de que no puedo dormir, digo ¡ay! no.

*Topic:* Ghosts

*Informant:* 27 years old, female, student

*Interviewer:* 28 years old, female, executive assistant

*Interviewer:* that is at what point can you tell what the reality was or in other words who is real and who is a ghost. Bear in mind that's what I'm afraid of.

*Informant:* yeah me too I'm afraid. **I mean well** yes I love watching horror movies but then I there I go, I cannot sleep I say oh no.

### **Situation 2: Prevention of potential harm to the hearer**

*Tema:* Estancia académica en Francia

*Informante:* 27 años, maestra de francés

*Entrevistador:* 27 años, mujer

*Entrevistador:* ha de tener mucho dinero tener mucho dinero para para pagar pos porque pues está más o menos caras ¿no? las materias y todo / o el semestre ¿no?

*Informante:* **pues sí pero a mí no**, a mí me salía gratis ah porque pos estaba la prepa donde estaba trabajando pues me daban el el recibo de nómina

Topic: Academic stay in France  
 Informant: 27 years old, female, French teacher  
 Interviewer: 27 years old, female  
 Interviewer: You have to have a lot of money have a lot of money to have to have to pay because well it is more or less expensive right? the subjects and everything / or the semester right?  
 Informer: **well yes but for me no**, it was free for me free me ah because cos was after high school where I was working well they gave me the the payroll receipt

### Situation 3:

### Repair

Tema: *la cena de Navidad*  
 Informante: 32 años, empresaria  
 Entrevistador: 23 años, mujer

Entrevistador: *¿no te gusta hacer de comer?*  
 Informante: ***sí me gusta pero como que no m no me sé muchas recetas***  
 Entrevistador: *jaja!*  
 Informante: *entonces así así como que cosas más especializadas como que muy laboriosas <risas = "E">*  
 Entrevistador: *ándale <risas = "E"> o sea yo así como muy simple*

Topic: Christmas dinner  
 Informant: 32 years old, female, business woman  
 Interviewer: 23 years old, female

Interviewer: do you like to cook?  
 Informant: **yes I do like to but since um I don't know many recipes**  
 Interviewer: ah!  
 Informer: then in that way, that way, like the more specialised things  
 Interviewer: very laborious  
 Informer: that's right [laughter] or in other words like very simple

# La Estrategia de Intensificación en Manuales ELE de la Serie Así Hablamos, UNAM

Ana Korina López Gámez Benemérita Universidad Autónoma de Puebla [lopezkorina@yahoo.com](mailto:lopezkorina@yahoo.com)

## Resumen

Esta investigación en progreso muestra los primeros resultados y el análisis de la estrategia de intensificación y los enfoques didácticos en el libro “Así Hablamos” de la serie español para extranjeros del nivel intermedio 1, UNAM. El objetivo principal consiste en revelar cómo los aspectos de la didáctica de la intensificación son presentados como parte del contenido de la lengua. Los datos fueron analizados de acuerdo a la propuesta de Orlova (2012). **Palabras clave:** *estrategia, intensificación, español como lengua extranjera, competencia comunicativa, cortesía.*

## Abstract

*This in-progress research presents the preliminary results and analysis, which focused on the strategy of intensification in the textbook “Así hablamos” of the series of Spanish as foreign language, level intermediate 1, UNAM. Its main objective is to reveal how the aspects of teaching of intensification are presented as part of language content. Data were analyzed according to Orlova’s proposal (2012).*

**Key words:** *strategy, intensification, Spanish as a foreign language, communicative competence, politeness.*

## Introducción

De acuerdo al Diccionario de la Real Academia Española (DRAE), la palabra intensificación, significa la acción de incrementar (2014). Los hablantes utilizan la lengua para dar mayor énfasis y sus mensajes sean transmitidos con mayor fuerza. La intensificación para Beinhauer (1991) tiene el afán de influir en el oyente con la intención de que reconozca sus ideas, sentimientos, pensamientos, opiniones y su voluntad. Además, en la lengua existe un repertorio de recursos lingüísticos, pragmáticos y de acuerdo a los momentos de interacción y cuando son contextualizados por el hablante para interactuar. La intensificación es estudiada desde dos perspectivas: la función semántica y la función pragmática. La primera cuantifica y la segunda se vale de procedimientos para intensificar como se explica a continuación.

Por un lado, la función semántica modifica lo dicho, es decir, el concepto y la proposición del contenido que se ubica en el nivel del enunciado. Los modificadores semánticos intensifican la cualidad y la cantidad del enunciado o parte de él (Albelda, citado en Kudlová, 2009). Además la intensificación está relacionada con la cuantificación, ambas tienen el papel de medir el gra-

do de intensidad que, también puede aumentar la cantidad y cualidad de la información (Briz, 1998). Por otra parte, la función pragmática tiene una relación con la fuerza ilocutiva., para Albelda (2007) la función pragmática, transforma el decir de los participantes de la enunciación (Yo-Tú) a nivel extraproposicional. Para Bally (citado en Albelda, 2005) la modalidad es “la forma lingüística de un juicio intelectual, de un juicio afectivo o de la voluntad de un sujeto pensante que enuncia respecto de una percepción o de una representación de su espíritu” (p. 66). Para la misma autora, se puede mirar la intensificación desde dos puntos de vista:

1. El contenido proposicional (dic-tum) el cual se refiere al contenido representativo.
2. La modalidad (modus), la cual se refiere a la actitud que tiene el hablante sobre el contenido.

Los hablantes configuran la realidad desde el contenido proposicional (por ejemplo: creo que dices la verdad) y también utilizan los dos componentes y una determinación del juicio (por

ejemplo: realmente creo que dices la verdad) para enfatizar. La modalidad es importante porque en ella se enuncia la postura del hablante respecto a lo que está enunciando sobre el mundo.

Albelda (2005) define la intensificación pragmática como:

“Una estrategia evaluativa del contenido proposicional o de la modalidad. En parte está codificada en la lengua y, a su vez, refuerza la implicación del hablante en la comunicación e imprime un grado mayor de compromiso con lo dicho que, en consecuencia, produce efectos a nivel comunicativo y social” (p.190).

Por último, Albelda (citada en Orlova, 2012, p. 11) considera que la intensificación está enmarcada dentro de la pragmática y es una categoría que permite expresarse gramaticalmente en todos los niveles de la lengua, intensificándose cualquiera de ellos. La autora toma en cuenta otras clasificaciones hechas (Beihauer, 1991; Castón, 1995; González Clavo, 1984-88; Hernando Cuadrado, 1988; Miranda, 1998; Vigar Tauster, 1980, 1992) y concluye que un listado no es una solución a las formas de intensificar porque no está completo debido a que varían de acuerdo al contexto comunicativo; solamente puede servir para describir y manifestar. La autora hace su clasificación de acuerdo a los distintos mecanismos para intensificar en el nivel del enunciado: por los niveles lingüísticos (morfológico, léxico, sintáctico, semántico y fonético) y en el nivel de la enunciación: según la modalidad (oracional, lógica, apreciativa).

Por lo tanto, la intensificación se manifiesta en la lengua a través de:

1. Recursos morfemáticos: derivación morfológica: sufijos, prefijos; recursos léxicos: unidades simples (sustantivos, adjetivos, adverbios, verbos); fraseología: locuciones (nominales, adjetivales, adverbiales, verbales, clausales); enunciados fraseológicos: paremias, fórmulas rutinarias.
2. Recursos sintácticos: modificadores de la categoría gramatical (simples: adverbios, numerales y de creación léxica, sustantivos); modificadores complejos (locuciones determinativas, colocaciones); estructuras sintácticas identificadas en sí mismas: el superlativo y sus variantes, estructuras consecutivas y variantes (completas, con omisión del primer término, con omisión del segundo término); valor causal y comparativas: repeticiones y enumeraciones.
3. Recursos semánticos: tropos e ironía.
4. Recursos fónicos; segmentales y suprasegmentales (Albelda, 2005, p.62) Como se puede observar, es posible realizar la intensificación en los diferentes niveles de la lengua.

### **La relación entre la intensificación y la enseñanza de lenguas extranjeras**

La intensificación forma parte de la competencia comunicativa, la cual es una parte esencial a desarrollar en el aprendizaje de una lengua extranjera. Dos conceptos claves en la enseñanza de una lengua extranjera son: 1. Eficacia (actividades y estrategias) y 2. Adecuación (sociolingüística). La eficacia comunicativa forma parte de los contenidos de la competencia pragmática y aparece en los descriptores de niveles en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER, 2002). Según el Diccionario de términos clave de ELE (2015), la adecuación es mencionada como parte de la didáctica de segundas lenguas:

el estudio y aprendizaje de una lengua no puede abordarse acercándose a esta como una realidad uniforme sino que debe contemplarse en su diversidad textual en función de las variables señaladas, sea cual sea su nivel de competencia, el hablante pone en juego su dominio de la lengua para elegir, dentro de sus posibilidades, aquellos elementos que le son útiles para cada ocasión comunicativa.

La adecuación como parte de una comunicación efectiva y eficaz significa el cumplimiento de las reglas lingüísticas, pragmáticas, discursivas, sociales y culturales dentro de una comunidad discursiva determinada por una lengua. Es decir, forma parte de la sociolingüística que el hablante no nativo debe manejar de la lengua en proceso de aprendizaje. El dominio de la adecuación muestra la capacidad que tiene el hablante de la competencia sociolingüística sobre el cumplimiento de las normas de la lengua.

Por otra parte, es importante mencionar que la competencia pragmática como parte del aprendizaje de una lengua extranjera está relacionada con la competencia comunicativa. La competencia pragmática es explicada como “uno de los componentes que algunos escritores han descrito en la competencia comunicativa. Atañe a la capacidad de realizar un uso comunicativo de la lengua en el que se tengan presentes no solo las relaciones que se dan entre signos lingüísticos y sus referentes, sino también las relaciones pragmáticas, es decir, aquellas que se dan entre el sistema de la lengua, por un lado, y los interlocutores y el contexto de comunicación por el otro (Diccionario de los términos clave de ELE, 2015)

“La intención está directamente relacionada con la figura del hablante quien la elige e indirectamente con la figura del oyente quien la determina y modifica. En cuanto a la intensificación, ésta se entiende como el resultado de modificar el grado de la fuerza ilocutiva y de allí el grado del compromiso del hablante. Cuanto más alto es el grado de la fuerza ilocutiva, mayor es la intención del hablante de hacer más creíble lo dicho, imponer el yo o buscar el acuerdo en el oyente” Orlova (2012, p. 19). Por ejemplo:

- ¡Niños, es la hora de levantarse! Vamos, que luego siempre llegamos con la hora pegada al culo. ¡A desayunar! ¡Que os levantéis he dicho! (Prisma Consolida, 2005, p. 63)

En el ejemplo anterior, es posible reconocer que la madre está despertando a los niños y les anima a levantarse. Además la madre quiere imponer su voluntad y recurre a los recursos de

intensificación, como el infinitivo en función de imperativo a desayunar, el modalizador: que luego siempre es utilizado para aumentar el grado de recriminación con lo cual la madre desea dar énfasis a sus palabras; por otro lado la utilización de la locución coloquial llegamos con la hora pegada al culo refuerza al modalizador. Respecto al nivel del acto de habla se puede mencionar la acumulación de intervenciones con el mismo propósito de influir en los interlocutores.

De acuerdo al Diccionario de los términos clave de ELE (2015) se entiende el “acto de habla” como “la unidad básica de comunicación lingüística, propia del ámbito de la pragmática con la que se realiza una acción (orden, petición, aserción, promesa...)”. Esta teoría fue establecida por Austin en su libro *How to do things with words* (1962) al establecer que la lengua no sólo describe, constata o designa por medio de proposiciones, sino que tiene diferentes funciones que se establecen de acuerdo al contexto en el cual se utiliza. Según Austin, al producir un acto de habla, se activan simultáneamente tres dimensiones:

Un acto locutivo (el acto físico de emitir el enunciado, como decir, pronunciar, etc.). Este acto es, en sí mismo, una actividad compleja, que comprende, a su vez, tres actos diferentes:

Acto fónico: el acto de emitir ciertos sonidos.

Acto fático: el acto de emitir palabras en una secuencia gramatical estructurada.

Acto rético: el acto de emitir las secuencias gramaticales con un sentido determinado.

Un acto ilocutivo o intención (la realización de una función comunicativa, como afirmar, prometer, etc.

Un acto perlocutivo efecto (la (re)acción que provocaría dicha emisión en el interlocutor, como convencer, interesar, calmar, etc.) (Diccionario de términos clave de ELE).

Para Holmes (citado en Albelda, 2005) “la intensificación es el refuerzo de la elevación de la fuerza ilocutiva: modificar la fuerza ilocutiva de los actos de habla implica incrementar o hacer decrecer la fuerza del punto ilocutivo” (p. 187). Se puede decir que la intensificación, tiene como objetivo principal en los actos de habla reforzar las relaciones entre los interlocutores para mitigar la amenaza que se puede producir a la imagen de los hablantes (Orlova, 2012, p. 21)

### La intensificación y ELE

En el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC, 2006) los recursos de intensificación están presentes desde el nivel A1 en el inventario de gramática (adverbios nucleares: intensificación de lejos y cerca) aunque de manera escasa. Es en los niveles B2, C1 y C2 en donde se presentan de manera más amplia, por ejemplo en los niveles C1 y C2 en el apartado de entonación, en el punto 2.2. Identificación y producción de patrones melódicos correspondientes a la entonación enunciativa: el cuerpo de la unidad enunciativa (movimientos más amplios cuanto mayor grado de intensificación semántica se desee alcanzar). En el caso de las funciones es donde se inicia a mayor detalle con la información respecto a la intensificación. De acuerdo al PCIC:

A partir del nivel C1 se parte de la idea de que el alumno ha sido capaz de desenvolverse en contextos en los que se emplea un grado de formalidad menos –mayor relación entre los participantes, menor grado de planificación, mayor afinidad interpersonal, mayor saber compartido, etc.-, lo que implica mayor dominio de estrategias conversacionales relacionadas con la cortesía verbal (recursos de intensificación, atenuación, etc.) como en contextos que requieren

un grado mayor de formalidad – menor relación de proximidad, menor saber compartido, menor cotidianidad, mayor grado de planificación-, lo que exige el conocimiento de las convenciones por las que se rige el intercambio comunicativo y los saberes compartidos entre los miembros de la comunidad discursiva, y, en definitiva, un alto grado de desarrollo de la competencia funcional.

Como se puede observar en la cita anterior, la intensificación forma parte de la competencia pragmática, y además está a su vez dentro del dominio de la cortesía verbal en conversaciones. La cortesía es la que comprende “el conjunto de estrategias conversacionales destinadas a evitar o mitigar las tensiones que aparecen cuando el hablante se enfrenta a un conflicto creado entre sus objetivos y los del destinatario” (Diccionario de términos clave de ELE). La cortesía ha sido estudiada por Brown y Levinson (1987) quienes mostraron que:

1. Existen estrategias de cortesía que parten de la noción de “imagen” (Goffman, 1967) con las cuales los hablantes pueden apelar a la imagen positiva del interlocutor (solidaridad), o a la imagen negativa del interlocutor (amenaza).
2. Los modos de manifestaciones verbales de los hablantes está en relación directa con factores de contextos (diferencias sociales, relaciones de poder entre los participantes, etc.).

De acuerdo a lo anterior, las estrategias de intensificación en funciones sociales contextualizadas crean y/o refuerzan lazos entre los participantes. Para Albelda (2005),

la cortesía y la intensificación sólo tienen una coincidencia parcial. La autora lo explica por medio de los siguientes ejemplos: “una persona puede intensificar su relación con otra cuando le agradece un servicio (Gracias por haberme ayudado) o también cuando halaga su imagen mediante una alabanza, por ejemplo (Hoy llevas un traje precioso). En el primer ejemplo se ha realizado un acto cortés que intensifica la imagen del interlocutor sin que se haya producido una intensificación lingüística. En el segundo ejemplo, la intensificación de la relación social se ha logrado mediante un acto cortés que es, a su vez, un recurso intensificador comunicativo, por el empleo del adjetivo precioso (p. 366).

### Metodología

El análisis de los datos está basado en la propuesta de Orlova (2012) la cual constó de una presentación para la estrategia de intensificación, el método de los autores y con cuáles actividades se trabaja. Además el análisis se desarrolló en tres fases, a cada una la autora elaboró una plantilla. Fase 1. Partes del manual. Fase 2. Análisis de los apartados. Fase 3. Recursos lingüísticos presentados.

La fase 1 consta de: el análisis de tablas de contenidos (funciones de la estrategia de intensificación). La fase 2 presenta: el análisis de las unidades. Partes dedicadas a la intensificación. Método de la presentación de la intensificación. Actividades relacionadas con la intensificación. Desarrollo de la competencia comunicativa. Recursos lingüísticos presentados. Por último, la fase 3 contiene la Teoría de la Intensificación, la cual sólo hace referencia a la presentación y la división de la función: ámbito de intensificación, función comunicativa y niveles de la lengua (recurrencia). En esta investigación sólo se presentarán los resultados del análisis en las fases 1, 2 y 3 que se hicieron en la unidad 4 del texto que es objetivo de esta investigación.

### Análisis del manual, Así Hablamos

Así Hablamos, Español como lengua extranjera de la UNAM, consta de ocho libros. La serie está basada en los lineamientos teóricos metodológicos propuestos en el Marco Común Europeo de Referencia (MCER). Está dividida en básica, intermedia y superior. El bloque básico (A1 y A2) consta de 4 textos, el bloque intermedio (B1 y B2) de 3 y el nivel superior (C) sólo de uno. Para la presente investigación, sólo se hace el análisis del nivel intermedio 1. El manual Así Hablamos en el nivel Intermedio 1 consta de 5 unidades. Cada una tiene en su contenido la siguiente clasificación: gramática, vocabulario, estrategias y aspectos socio-culturales. Además hay un apartado llamado, “en esta unidad aprenderemos a”.

En los ocho libros que conforman los tres bloques de la serie, se utiliza la variante mexicana del español –aunque en el último se incluyen textos pertenecientes a otras variedades geolectales. El bloque Intermedio está integrado por tres libros organizados en secuencias didácticas que conducen a la realización de una tarea encomendada al final de cada unidad. En este bloque, el enfoque por tareas promueve la adquisición de estructuras lingüísticas y de las funciones comunicativas que posibilitan un nivel de actuación adecuado para la expresión clara y detallada sobre una amplia gama de temas. A continuación se presentan las tres fases de análisis. A continuación se presentan las tres fases de análisis:

Fase1. Tabla de contenido. En la investigación de Orlova (2012), la autora utiliza dos plantillas para clasificar la función comunicativa relacionada con la tabla de contenidos. La primera plantilla se ha utilizado en este trabajo debido a que la forma de presentación del formato que utilizó la autora coincide con la estructura de las funciones del manual de la serie Así Hablamos de la UNAM tal y como se presenta en la siguiente tabla.

Tabla1

Fase 1. Análisis de tabla de contenido (índice) *Así Hablamos 1 Intermedio*

UNIDAD	CONTENIDO	RELACIÓN CON LA INTENSIFICACIÓN
Unidad 1. De viajes historias y anécdotas	<b>Contenido pragmático</b> Inferir significado de palabras por el contexto <b>Tipología textual</b> Contar anécdotas <b>Contenido funcionales y socioculturales</b> Formas de interacción social	<b>Función:</b> Expresar juicios de valor
Unidad 2. Sociedad y familia: cambio y continuidad	<b>Contenido pragmático</b> Inferir la personalidad de las personas a partir de sus opiniones <b>Contenido funcionales y socioculturales</b> Interrelaciones personales y familiares	<b>Función:</b> Expresar y preguntas opiniones
Unidad 3. Lo que dicen los demás	<b>Contenido pragmático</b> Transformaciones del estilo directo al estilo indirecto <b>Tipología textual</b> Anticipar el contenido de un texto <b>Contenido funcionales y socioculturales</b> Diferencias entre formas de pedir, ordenar, según el contexto y la cultura	<b>Función:</b> Informar lo que han dicho otros Hacer preguntas indirectas
Unidad 4. El mundo laboral	<b>Contenido pragmático</b> Oraciones enfáticas Me molesta que te quedas callada Lo que me molesta es que te quedas callada <b>Tipología textual</b> Planear la organización del discurso oral y escrito	<b>Función:</b> Expresar estados subjetivos y la situación que los provoca (agrado, desagrado, molestia, disgusto, carencia, exceso)
Unidad 5. Experiencias de película	<b>Contenido pragmático</b> Conjeturas y suposiciones referidas al presente / referidas al pasado <b>Tipología textual</b> Resumir a partir de notas	<b>Función:</b> Expresar condiciones reales, irreales o hipotéticas Expresar suposiciones y conjeturas

A manera de conclusión en este primer punto, en la tabla de contenidos (unidades) presentada, no existe ninguna mención a la intensificación, aunque si están presentes funciones comunicativas (expresar estados subjetivos y la situación que los provoca). Y se relacionan con el contenido pragmático y gramatical.

Debido a que esta investigación aún se encuentra en proceso, no se presentan en detalle las fases 2 y 3.

### Conclusión

El manual *Así Hablamos*, hace una presentación de la intensificación desde el método comunicativo. El texto relaciona la parte gramatical con la intensificación pero no como una categoría

pragmática sino como parte misma de la gramática. Existen situaciones en las cuales se puede observar una separación para aspectos comunicativos en el énfasis sobre verbos de opinión, pensamiento, etc. Además, en este trabajo sólo se elaboró una ejemplificación por medio de la tabla de contenido para ubicar la intensificación en los recursos pragmáticos y gramaticales del análisis del texto. La propuesta de herramienta analítica de Orlova (2012) establece información a detalle sobre los aspectos metodológicos con los cuales la estrategia de intensificación está presente en los textos de español de España. Debido a que esta investigación no ha llegado a su término, no se pueden aún elaborar conclusiones generales sobre el tema. ■

## Referencias

- Albelda, M. (2005). *La intensificación en el español coloquial*. Tesis doctoral. Universidad de Valencia.
- Albelda, M. (2007). *La intensificación pragmática: revisión y propuesta*. Frankfurtam Main: Peter Lang
- Arroyo, M., Casado, Ma.Á., Fernández, E., Fernández, Z., Gómez, R., Martí, M., Mayor, I., Menéndez, M., Nicolás, S., Oliva, C., Pareja, Ma.J., Romero, A., Vázquez, R., & Wingeyer, H. (2005). *Prima Consolida. Libro del alumno*. Madrid: Edinumen.
- Austin, L. (1962). *How to do things with words*. Oxford: Clarendon Press.
- Beinhauer, W. (1991). *El español coloquial*. Madrid: Gredos.
- Briz, G. (1998). *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmagramática*. Barcelona: Ariel.
- Brown, P. & Levinson, S. (1987). *Politeness. Some universals in language use*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Instituto Cervantes (2015). Diccionario de términos clave de E/LE. Centro Virtual Cervantes. Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/presentacion.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/presentacion.htm)
- Instituto Cervantes (2006). Plan curricular del Instituto Cervantes (PCIC). Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/default.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm)
- Intensificación. (2014). Real Academia Española. Diccionario de la Lengua Española: Vigésima tercera edición. Disponible en: <http://lema.rae.es/drae/?val=intensificaci%C3%B3n>
- Goffman, E. (1967). *Interaction ritual: Essays on face-to-face behavior*. New York: Phantleon Books.
- Jiménez, E. L., Emilson E. I., Granda, D. B. & Montoya, H. M.T. (2009). *Así Hablamos. Español como lengua extranjera, 1 intermedio*. México: UNAM.
- Kudlová, M. (2009). *Intensificadores en las conversaciones coloquiales*. Disponible en: [dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4848370.pdf](http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4848370.pdf)
- MCER (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Disponible en: <https://www.forem.es/assets/files/mcerl.pdf>
- Orlova, I. (2012). *Intensificación en los manuales de ELE: análisis y perspectivas de implementación. Tesis maestría*. Freie Universität Berlin & Universidad Deusto.

# La Atenuación en un Corpus Sociolingüístico

Lidia Rodríguez Alfano Universidad Autónoma de Nuevo León [lidiardza@yahoo.com.mx](mailto:lidiardza@yahoo.com.mx)

## Resumen

La atenuación se define como el tipo de estrategia que se emplea para reducir los efectos negativos en la recepción del discurso. El objetivo general de este artículo es proponer alternativas para su estudio en profundidad. Se identifican los problemas que enfrenta la Sociolingüística cuando se articula con el Análisis del Discurso, como se requiere en el estudio de la atenuación; y, para contribuir en su solución, se ilustra la fase inicial de la metodología propuesta, que corresponde a la ubicación del objeto de estudio en una o varias dimensiones analíticas, mediante el examen profundo de la atenuación como se presenta en fragmentos de entrevistas del corpus El habla de Monterrey-PRESEEA. El sustento teórico abarca autores que han definido alguno de los conceptos fundamentales o han realizado investigaciones en cada dimensión analítica. La propuesta se pone a disposición de investigadores de la atenuación en todo tipo de discurso en español.

**Palabras clave:** Sociolingüística, discurso, atenuación, dimensión enunciativa, dimensión semiótica

## Abstract

*The mitigating device is defined as a certain type of discursive strategy, which is used in order to reduce the negative effects on discourse reception. The main objective of this article is to propose alternatives to research these mitigating devices in depth. To accomplish this purpose, the problems that sociolinguistics face are defined when linked to discourse analysis and mitigating devices are studied as well. In order to contribute to the solution of these problems, the initial step suggested in this proposal is illustrated. We look at various dimensions of mitigating devices in fragments of interviews of the corpus Monterrey-PRESEEA. The theoretical support for this study includes some authors who have defined or researched the field corresponding to each analytic dimension; and this proposal is offered as an option for researches interested in mitigating devices in all types of discourse in Spanish.*

**Key words:** Sociolinguistics, discourse, mitigating devices, enunciation dimension, semiotic dimension

## 1. Introducción: reconocimiento del problema de investigación

El objetivo general de la presente investigación es proponer una metodología que articule los estudios del discurso y los de la sociolingüística en el análisis de la atenuación como se presenta en los corpus PRESEEA. La justificación de este objetivo es que la atenuación es una estrategia que se ubica en el nivel discursivo, por lo cual su estudio ha de plantearse en dimensiones que: trascienden la oración, comprenden la interacción dialógica, y consideran la incidencia de normas socioculturales y la relación del discurso con ideologías que sostengan algún tipo de poder; y, por otra parte, como afirma Singh (1996), en el prefacio de *Towards a Critical Sociolinguistics*: “los procedimientos de la socio-lingüística actual pueden dar la impresión de cimentarse en bases sólidas, (pero) sus fundamentos conceptuales y estructurales han sido objeto de debate y re-

flexión desde hace un tiempo” (p. vi), [traducción propia]. Uno de los problemas que han motivado el debate teórico se refiere a la variación sociolingüística propuesta por Labov (1972) como resultado de la correlación de los factores sociales y las distintas formas de decir lo mismo con diferentes estilos. Lo cuestionable es que en esa propuesta subyace un presupuesto según el cual se da por hecho que puede decirse lo mismo al pasar de un estilo a otro, sin reconocer que, en la mayoría de los casos, un cambio estilístico conlleva un cambio en lo expresado. Así, en *Where Does the Sociolinguistic Variable Stop?*, Lavandera (1996) observa que ese presupuesto de ‘*Requiem of ‘sameness’*’ pudiera tener validez en fonología, pero no la tiene cuando se estudia la variación sintáctica, donde el cambio en el orden puede remitir a un distinto significado referencial (Lavandera, 1996, pp. 21-29); y esto mismo sucede en el análisis de la estrategia discursiva de la atenuación.

Al respecto, Dittmar (1996) se plantea la pregunta “*Quo vadis sociolinguística?*”, y en su respuesta extiende su cuestionamiento hacia lo inexplicable de la falta de actualización en esta interdisciplina, pese a que Labov (1972) sostiene que, “inevitablemente”, los métodos de la sociolingüística tienen que ver con el análisis del discurso; y Moreno Fernández (2014), en *Elementos para una fonología cognitiva de la variación*, sostienen que en la “sociolingüística cognitiva se impone la obligación de afrontar, de un modo diferente al de la sociolingüística convencional. Muchos de sus conceptos teóricos fundamentales, incluidos los de variable y variante sociolingüística” (Moreno Fernández, 2014, p. 470); por tanto, se ha de reconocer que no hay una sola forma de hacer estudios sociolingüísticos.

Este problema que se enfrenta al ubicar la atenuación en el ámbito del discurso se asemeja al descrito por Rodríguez Alfano (1991). Un balance similar conduciría a reconocer la multiplicidad de enfoques desde los cuales se realizan los estudios que se cobijan bajo el rubro de ‘sociolingüísticos’ y que comprenden las perspectivas: laboviana, antropológica, etnográfica, etnometodológica, cognitiva y pragmática. La solución conduce, en primer lugar, a la articulación de los métodos de la sociolingüística y la sociología del lenguaje, cuya distinción data de los años 70, e implica la necesidad de aplicar técnicas mixtas que comprendan: una descripción cualitativa de las distintas funciones que cumple el uso de la atenuación; y el uso de la correlación estadística en la identificación de los modos preferenciales de atenuar que distinguen a cada grupo sociodemográficamente constituido.

Además, en la descripción cualitativa de la atenuación como estrategia discursiva se presenta una segunda faceta del problema: la polisemia del término ‘discurso’. Maingueneau (1975) le asigna seis acepciones, según las cuales se entiende como: “sinónimo de la *parole* saussuriana; unidad de estudio mayor que la oración; encadenamiento de frases que conforman el enunciado”. Harris (1952) se refiere a lo enunciado, entendido desde el punto de vista de la serie de mecanismos que condicionan al mismo. Según la Escuela Francesa de Análisis del Discurso, (EFAD), el discurso se refiere a la unidad de estudio que recupera sus antecedentes reformulando la teoría de la enunciación, entendida como conversión de

la lengua en discurso y ejercicio de la creatividad que toma en cuenta su contextualidad imprevisible, en oposición a la lengua, concebida como sistema finito (Maingueneau, 1975, pp. 11-12) [traducción propia]. Ante esta polisemia de ‘discurso’, la presente propuesta se propone contribuir a la solución del problema que se enfrenta cuando se articulan la sociolingüística y el análisis del discurso. Para ello presenta una alternativa que permita describir el complejo funcionamiento discursivo de la atenuación, y su co-variación con los factores sociodemográficos que caracterizan al hablante.

## 2. Propuesta teórico-metodológica

La propuesta para realizar investigaciones sobre la atenuación en corpus sociolingüísticos se fundamenta, en primer lugar, en la experiencia de los investigadores de la Península Ibérica; y, en segundo lugar, en la sugerencia relativa a que toda investigación parta de una fase inicial en que se ubique la atenuación como objeto de estudio en alguna(s) dimensión(es) de los estudios del discurso. Esta sugerencia se justifica porque, dentro del amplio campo conceptual que se denomina ‘discurso’, los estudios de la enunciación parten de modelos distintos a los que sustentan la pragmática que se aplica en el estudio de los actos de habla. Por otra parte, los estudios de la enunciación se basan en el presupuesto relativo a que, en todo acto de enunciación —donde un *yo* se dirige a un *tú* con un propósito comunicativo—, la lengua se convierte en **discurso** (Benveniste, 1971). Con el fin de facilitar la realización de la fase inicial, se propone que antes de empezar su trabajo exploratorio, el investigador se plantee y ofrezca respuestas a las siguientes preguntas:

- ¿qué definición de ‘pragmática’, ‘discurso’, ‘acto de habla’ y ‘turnos de habla’, entre otras categorías básicas, subyacen en el estudio de la atenuación que se pretende realizar?
- ¿se empleará la estadística y/o las técnicas cualitativas sólo en la interpretación de los datos, o también en la construcción del objeto de estudio y su definición?
- ¿se plantearán los resultados sólo desde la lógica binaria de la lingüística convencional o en el diseño de

continuum que se sugiere en otros modelos de los estudios del discurso?

- ¿se plantea el análisis desde el enfoque lingüístico-pragmático o se incluyen otros modelos y teorías —de los estudios de la enunciación, la retórica, la lógica del discurso, la teoría de los mundos posibles, la complejidad y el caos?
- ¿se define a la atenuación como fenómeno pragma-lingüístico o pragma-discursivo y socio-pragmático?
- ¿se ubica la investigación en una sociolingüística convencional y dialectológica o en una concepción de ‘sociolingüística’ que considera, además de la correlación de factores lingüísticos y sociodemográficos, la incidencia de la cultura, la sociedad, la historia y/o las relaciones del discurso con la ideología y el poder (Foucault, 1987; Pêcheux, 1978; Rodríguez Alfano, 2004)?

## 2.1 Análisis de la atenuación desde distintas dimensiones teórico-metodológicas

En el pilotaje de la presente propuesta, se llegó a la delimitación de cinco dimensiones analíticas con sus respectivos apoyos teórico-metodológicos que han de sustentar la construcción del objeto de estudio: la descripción cualitativa del funcionamiento de la atenuación en la muestra sometida a estudio; los criterios de clasificación del uso de los atenuadores que se introducen en la muestra y se examinan con base en Cestero y Albelda (2012); y el análisis cuantitativo que permita la correlación sociolingüística. Como se mencionó anteriormente, en la presente propuesta se sugieren cinco dimensiones: la pragmalingüística, la enunciativa, la dialógica, la lingüístico-semiótica, y la socio-ideológico-cultural. Enseguida se analizan muestras tomadas del corpus El habla de Monterrey-PRESEEA con el fin de ilustrar los presupuestos subyacentes en cada dimensión analítica; el funcionamiento específico de las estrategias de atenuación; y los criterios mediante los cuales se identifican los indicadores de la atenuación en la dimensión analítica correspondiente.

## 3. Dimensión pragmalingüística

Al adoptar esta dimensión analítica, se ha de reconocer que el estudio se apoya en un supuesto según el cual, de acuerdo con Cestero y Albelda (2012), la atenuación en español puede indicarse mediante elementos verbales (léxicos, sintácticos y textual-discursivos), prosódicos (como la entonación) y paralingüísticos (la risa); y que, en un contexto situacional como el de la entrevista sociolingüística, estos indicadores podrían modificar la funciones del lenguaje (Jakobson, 1981) o bien los actos de habla (Austin, 1962; Searle, 1990) que se realizan dentro de un macro-acto discursivo (van Dijk, 2001). Ejemplo:

[1] (E) *¿manejan algún idioma / su hijo y su / o sus tres nietas?* pos el español a duras penas (risa compartida por la entrevistadora) / (entre risas) *no nada* (entre risas) / *el español y las niñas pos lo que / pos que aprenden orita / van a / entrar al / inglés* (HMP103)

En [1], la entrevistadora (E) reduce la pregunta sobre si su hijo y sus nietas dominan otro idioma además del español de modo que podría interpretarse que la lengua materna no es un idioma; y la informante atenúa su respuesta mediante el uso de ‘pos’ —*pues*— y la entonación que motiva la risa de su interlocutora. Así, la atenuación modifica el acto de habla, de crítica o burla, a broma.

### 3.1. Dimensión enunciativa

El presupuesto en esta dimensión analítica es que la atenuación puede producirse e interpretarse en el nivel de lo **implícito**, y que, en el contexto cognitivo comprende propuestas de la escuela de Neuchâtel sobre la **lógica natural**. Según estas propuestas, es pertinente estudiar la atenuación en relación con la macro-operación del discurso —argumentación, narración, descripción o demostración— donde se emplea, y en la realización de las operaciones lógico-retóricas que las constituyen. Asimismo, se basa en los estudios de la **modalización discursiva** definida en relación con la serie de relaciones entre el emisor, lo enunciado y su interlocutor en una situación comunicativa dada. Entre estas relaciones se consideran la **distancia modal**, actitud que acerca/

aleja al emisor respecto a sus enunciados, y la **tensión**, a través de la cual el emisor (no) introduce a su interlocutor en sus aserciones sobre lo dicho/hecho, además de los **compromisos alético-epistémico/ deóntico** subyacentes en el discurso. Véase este ejemplo:

[2] ...*(las) cosas / pos han cambiado / cambiado en el sentido ya / ya no es / tan / pues tan arraigado eso de la / de la mordida o sea / yo creo que pos / se está dando / un / un cambio en / en la misma gente / pos también / digo / tienes que / hacer las cosas / o no cometer las faltas* (E: *Pues sí*) *O sea / también tienes que crearte esa / esa conciencia / y / y... / decir "bueno pos sí cometí la falta pos sí / sí la cometí"* (E: *Y múlteme*) *Y "múltame"* (E: *Pero a mucha gente prefiere pagarle directamente al tránsito pa' que no lo multe ¿no?*) *Lo que pasa es que acuérdate que 'orita tam'ién todos / este... / vivimos más / más aprisa / este / andamos de un lado para otro / y... / pos lo que menos quieres es / es perder el tiempo / y qu'en este caso no es una pérdida de tiempo porque si tú cometiste esa falta / pos fue tu error / y de alguna manera pos lo tienes que / pagar tu error / y ese tiempo / pos fue tu error / haber cometido esa falta / pero / pos ¿qué haces? que / cometes el error / y pues te multan y le das la mordida / y te ahorraste el tiempo* (E: *¿Pero tú comoquiera crees que stá disminuyendo / que hay más cultura?*) *Sí / sí sí 'stá / está disminuyendo ya / la gente tiene más / o sea poco a poco la cultura se ha ido difundiendo / este / lo puedes ver en muchos anuncios / radio / televisión* (HMPo64)

El análisis de la atenuación como se presenta en [2] muestra que: (a) la interpretación de parte del receptor se basa en conocimientos compartidos con el interlocutor, de modo que no todo lo dicho ha sido referido en forma explícita. Más bien se basa en presupuestos y sobre-

entendidos como formas de lo **implícito**, según Ducrot (1982); (b) de acuerdo con propuestas de Grize (1982), el informante emite una **argumentación** referente a que "en México tiende a disminuir la práctica de 'la mordida'", dentro de la cual realiza la **operación lógica** de justificación de su punto de vista, "ya se está haciendo conciencia para contrarrestar esa práctica"; (c) la atenuación refuerza la justificación mediante varios recursos de la **modalización discursiva** descritos en Dubois *et al* (1979), Iturrioz (2012), Maingueneau (1975), Meunier (1974), Rodríguez Alfano (2012) y von Wright (1970). Estos recursos funcionan como estrategias atenuadoras cuando el emisor: usa el verbo de decir *digo* para restringir la referencia al ámbito personal; pone **distancia** entre sí mismo y sus enunciados al plantear sus respuestas desde la perspectiva de un 'tú' genérico (*tú cometiste esa falta, te multan...*), el 'nosotros inclusivo' (*vivimos más aprisa, andamos de un lado para otro*) y el 'se' impersonal (*se está dando un cambio...*); diluye la responsabilidad de lo argumentado, entre sí mismo y su interlocutor. Al crear la **tensión modalizadora** con el uso de formas de apelación (*acuérdate...*); introduce **modalidades deónticas** (*tienes que...*) y evade el compromiso alético-epistémico con la verdad y el grado en que manifiesta conocerla, al usar verbos de duda (*creo que*) y de posibilidad (*puedes*), y, en vez de precisar sus referencias, utiliza adverbios de aproximación y/o adjetivos de referencia ambigua (*ya no es tan..., poco a poco, muchos*).

### 3.3. Dimensión dialógica

En esta dimensión, el análisis de la atenuación puede basarse en planteamientos teóricos en los cuales se presupone que la misma puede ser co-construida por los interlocutores en una conversación como la que ocurre en la entrevista sociolingüística al introducir pares de adyacencia y que frecuentemente apoya estrategias de alineación o procedimientos de persuasión que orientan la interpretación y controlan la recepción. Asimismo, el análisis desde esta dimensión permite definir si las estrategias atenuadoras se introducen en el cambio o en la continuidad del tema o del turno de habla y/o si su empleo forma parte de una práctica de la (des)cortesía o se encamina a la consecución de un fin pragmático como por ejemplo:

[3]: (E: ...*me preocupaba no haber llegado a tiempo*) ¡Ah n'hombre! no te apures / nada que ver / ya me imaginé dije / "algo se le cuatrapeó porque no es" / aparte no es muy fácil // la calle / como es una calle chiquita... (HMP68)

El análisis de [3] desde la dimensión dialógica evidencia una atenuación co-construida en la realización de pares de adyacencia. Ambas participantes en la entrevista utilizan estrategias atenuadoras que revelan la incidencia de normas de la cortesía: un acto de habla de disculpa por parte de la entrevistadora (*me preocupaba no haber llegado a tiempo*); y fórmulas que minimizan la falta (*no te apures, nada que ver*) y explicaciones (*dije "algo se le cuatrapeó, es una calle chiquita*) que orientan la interpretación en la argumentación hacia su reparación (Anscombe & Ducrot, 1983; Arundale, 2010; Koike, 2005; Rodríguez Alfano & Durboraw, 2003; Sacks, 1972).

### 3.4. Dimensión lingüístico-semiótica

En esta dimensión, el análisis se apoya, por una parte, en concepciones de Halliday (1994; 1979), según las cuales se ha de considerar el contexto comunicativo, que incluye el grado de formalidad y de los recursos lingüísticos y estilísticos correspondientes a la situación de la entrevista sociolingüística, donde cada participante tiene un rol (en este caso, entrevistador/informante). Por tanto, el empleo de estrategias atenuadoras se examina en las áreas: 'ideacional' (campo: contenido referencial), y 'textual' (modo: estilo, recursos), en consideración de su **función interpersonal** (tenor: participación, rol). Por ejemplo, al tomar en cuenta el contexto comunicativo, se ha encontrado que en el corpus Monterrey-PRESEEA los informantes introducen menos estrategias atenuadoras, mientras que los entrevistadores atenuan la mayor parte de sus enunciados. Por otra parte, con Lotman (1998), se evidencia que la atenuación puede funcionar como elemento constitutivo de un 'texto de la memoria de la cultura', como se evidencia en:

[4] (E: ...¿cuántos tamales le salen de ahí?) ¡Uy! / com' unos / ¡n'hombre! salen muchos / una tamalera como de quinientos / y otra tamalera de otros quinientos de / de carne / y unos tres-

cientos de queso / y otros trescientos de / de pollo / o doscientos / siempre es lo que hago sí (E: ¿Y cuánto le duran los tamales?) Ya (risas) / (entre risas) se acaban la lata el mismo ratito / porque la gente que viene / come y l'o yo les doy sus.. / dicen "ma-" / 'icen "mami / y ya no des / si ya vinieron a cenar" "¡ay no! pobrecitos que se lleven un tamal" / y así / se me acaban casi siempre todos (E: ¿Todos?) Sí (HMPo81).

Con base en Lotman (1998), la risa atenuadora de la informante, en [4], no se interpreta sólo como estrategia pragmática para disimular un auto-halago en cuidado de su imagen, sino como procedimiento retórico que lo justifica cuando se introduce en una descripción de procesos —la receta de cocina para la elaboración de los tamales— que incluye la referencia a la participación de una persona experta, quien siempre ha de ser del sexo femenino y tener experiencia en este tipo de tarea.

### 3.5. Dimensión socio-ideológico-cultural

Entre otras consideraciones, los estudios en esta dimensión parten de una hipótesis referente a que el análisis de estrategias de atenuación puede manifestar la (co)construcción discursiva de la identidad en un intercambio dialógico dado (Bravo, 2003; Rodríguez Alfano & Koike, 2010): con base en preconstruidos histórico-socio-culturales como se definen en la semántica cognitiva de Grize (1982), o *topoi* como se plantean en Ducrot (1988) y Anscombe & Ducrot (1983). Además, evidencian formas simbólicas que develan el *habitus* del capital sociocultural (Bourdieu, 1985; Thompson, 1990) y/o el ejercicio de algún tipo de poder y la ideología que lo sustenta como los describen, entre otros autores, Foucault (1987) y Pêcheux (1978) en la EFAD, y Fairclough (1992), Wodak (1989) y van Dijk (2003), en el Análisis Crítico del Discurso [ACD]. Ejemplo:

[5] I: ...(entre risas) *sí eso de tirar flojera es / me fascina* (E: *Creo que no hay mexicano al que no le guste*) ¿Verdad? / pero es parte yo pienso también el desahogo del / estrés de mi trabajo / cosas d'ese tipo (HMPo63).

En el análisis de [5] se muestra que los indicadores de la atenuación son: la risa del informante sobre su gusto por *tirar flojera* orienta la interpretación del entrevistador hacia la evocación de un *topos* compartido por los interlocutores (Ducrot, 1988; Anscombe & Ducrot, 1983), que constituye un preconstruido ideológico-cultural (Grize, 1982), según el cual la característica distintiva del mexicano sería su tendencia a la flojera; la pregunta retórica de retroalimentación (¿verdad?); y el recorte y la acotación al ámbito personal de la referencia (*en parte yo pienso...*). Y, al plantearse el estudio en relación con el contexto socio-ideológico-cultural donde se produce y recibe el discurso, se evidencia que, en este caso, la atenuación apoya la (co)construcción discursiva de la identidad que implica: la revisión de una representación simbólica del mexicano que forma parte del capital sociocultural (Bourdieu, 1985; Thompson, 1990); y funcionamientos ideológicos que, de acuerdo con autores de la EFAD y el ACD, la difunden e impulsan su constante reproducción en el discurso.

#### 4. Consideraciones finales

1ª. En este artículo se ha propuesto que los estudios de Atenuación PRESEEA en la modalidad B se sustenten desde un punto de vista plural, abierto y multidimensional en el análisis.

2ª. Las cinco dimensiones seleccionadas para su ilustración van, desde la lingüístico-pragmática que se ubica en el contexto situacional de la entrevista sociolingüística, hasta las que toman en cuenta la incidencia de otros contextos, como el cognitivo, el semiótico y/o el sociocultural.

3ª. En la aplicación de técnicas mixtas, se evidencia la pertinencia de utilizar la descripción y clasificación del objeto de estudio donde se examina el uso de la atenuación, y también en la interpretación de los datos obtenidos.

4ª. El análisis descriptivo aquí ilustrado necesariamente ha de complementarse con el conteo estadístico cuyos resultados podrían presentarse en forma de continuum a fin de describir con mayor precisión las preferencias de cada grupo de hablantes respecto al empleo de las estrategias atenuadoras.

5ª. Aun cuando la presente propuesta se ha planteado con el objetivo de contribuir a la precisión de los criterios que subyacen en los estudios de la atenuación por parte de los distintos equipos PRESEEA, la propuesta se pone a disposición de todo investigador interesado en realizar estudios de la atenuación en todo tipo de discursos en español. ■

#### Referencias

- Anscombe, J. C. & Ducrot, O. (1983). *L'argumentation dans la langue*. Bruxelles: Pierre Mardeaga.
- Arundale, R. (2010). Constituting face in conversation: Face, facework, and interactional achievement. *Journal of Pragmatics*, 42, 2078–2105.
- Austin, J. L. (1962). *How to Do Things with Words*. Cambridge: Harvard University Press.
- Benveniste, É. (1971). *Problemas de lingüística general*. Tomo I. México: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (1985). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal.
- Bravo, D. (2003) (Ed.). *La perspectiva no etnocentrista de la cortesía: identidad sociocultural de las comunidades hispanohablantes*. Actas del I Coloquio EDICE. Universidad de Estocolmo.
- Briz Gómez, A. (2012). La (no) atenuación y la (des)cortesía, lo lingüístico y lo social: ¿son pareja? En Escamilla Morales, J. & Vega, H. (Eds.) (pp. 33-75). *Miradas multidisciplinares a los fenómenos de cortesía y descortesía en el mundo hispánico*. Barranquilla: Universidad del Atlántico-Programa EDICE.
- Briz Gómez, A. & Albelda Marco, M. (2013). Una propuesta teórica y metodológica para el análisis de la atenuación lingüística en español y portugués. En *ONOMAZÉIN*, 28, 288-319.

- Cestero, A. M. & Albelda Marco, M. (2012). La atenuación lingüística como fenómeno variable. En *Revista Oralía*, (15), pp. 77-124.
- Corpus el habla de Monterrey - PRESEEA. (2010). (L. Rdz. Alfano, M.E. Flores y T. Pérez, Comps). No. de Registro: SEP 03-2010-091313044500-01.
- Dittmar, N. (1996). Descriptive and Explanatory Power of Rules in Sociolinguistics. En Singh, R. (Ed.), *Towards a Critical Sociolinguistics* (pp. 115-150). Amsterdam: John Benjamins.
- Dubois, J., Giacomo, M., Guespin, L., Marceixesi, C., Marcellesi, J.-B. & Mével, J.-P. (1979). *Diccionario de lingüística*. Madrid: Alianza.
- Ducrot, O. (1982). *Decir y no decir*. Barcelona: Amalgama.
- Ducrot, O. (1988). Argumentación y 'topoi' argumentativos. *Lenguaje en Contexto*, I (1/2), 63-84.
- Fairclough, N. (1992). Discourse and Text: Linguistic and intertextual analysis within discourse analysis. *Discourse & Society*, 2, 193-217.
- Foucault, M. (1987). *El orden del discurso* (3ª edición). Barcelona: Clotet-Tusquets.
- Grize, J.-B. (1982). *De la logique à l'argumentation*. Genève: Librairie Droz.
- Halliday, M. A. K. (1979). *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Halliday, M. A. K. (1994). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold.
- Harris, Z. (1952). Discourse Analysis. *Language*, 28, 1-30.
- Iturrioz, J. L. (2012). La operación PERSONA y la modalidad. En Rodríguez Alfano, L. & Flores Treviño, M. E. (Eds.). *Estudios lingüístico-discursivos en distintas emisiones. Aplicaciones concretas al corpus de El habla de Monterrey* (pp. 13-52). Monterrey: Facultad de Filosofía y Letras, UANL.
- Jakobson, R. (1981). *Ensayos de lingüística general* (2ª edición). Barcelona: Seix Barral.
- Koike, D. A. (2005). La alineación en el marco de un modelo dinámico de la cortesía verbal. En Murillo Medrano, J. (Ed.). *Actos de habla y cortesía en distintas variedades del español: Perspectivas teóricas y metodológicas* (pp. 319-341). Actas del II Coloquio Internacional del Programa EDICE. San José, Costa Rica: Universidad de Costa Rica.
- Labov, W. (1972). *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Lavandera, B. R. (1996). Where does the Sociolinguistic Variable Stop? En Singh, R. (ed.). *Towards a Critical Sociolinguistics* (pp.17-30). Amsterdam: John Benjamins.
- Lotman, I. (1998). *La semiosfera. Tomo II*. Madrid: Cátedra.
- Mainueneau, D. (1975). *Initiation aux méthodes de l'analyse du discours*. Paris: Hachette.
- Meunier, A. (1974). Modalités et communications. *Langue française*, 21, 8-25.
- Moreno Fernández, F. (2014). Elementos para una fonología cognitiva de la variación. Recuperado de <http://ifc.dpz.es/recursos/publicaciones/29/95/39morenofdez.pdf>, pp. 471-490.
- Pêcheux, M. (1978). *Hacia el análisis automático del discurso*. Madrid: Gredos.
- Rodríguez Alfano, L. (1991). Balance de algunas perspectivas en la pragmática actual. *Discurso, Cuadernos de teoría y análisis*, 11, 62-74.
- Rodríguez Alfano, L. (2004). *Polifonía en la argumentación. Perspectiva interdisciplinaria. Los múltiples sentidos de un discurso sin fin*. México: INAH-UNAM-UANL-Conarte.

- Rodríguez Alfano, L. (2012). Indicadores de la modalización en El habla de Monterrey. De la elocutividad a la locutividad. En Rodríguez Alfano, L. & Flores Treviño, M. E. (Eds.). *Estudios lingüístico-discursivos en distintas emisiones. Aplicaciones concretas al corpus de El habla de Monterrey* (pp. 53-91). Monterrey: Facultad de Filosofía y Letras, UANL.
- Rodríguez Alfano, L. & Durboraw, C. A. (2003). La co-construcción del significado de la noción crisis en el diálogo de entrevistas de El habla de Monterrey. En Koike, D. A. (ed.). *La co-construcción del significado en el español de las Américas* (pp. 71-111). Ottawa: Ed. Legas.
- Rodríguez Alfano, L. & Koike, D. A. (2010). Marcadores de identidad en conversaciones espontáneas en el español de la frontera. En Fonte Zarabozo, I. & Rodríguez Alfano, L. (Eds.). *Perspectivas dialógicas en estudios del lenguaje* (pp. 95-123). Monterrey: Facultad de Filosofía y Letras, UANL.
- Sacks, H. (1972). An Initial Investigation of the Usability of Conversational Data for Doing Sociology. En Sudnow, D. (Ed.). *Studies in Social Interaction* (pp. 31-74). New York: Free Press.
- Searle, J. (1990). *Los actos de habla*. Luis M. Valdés Villanueva (trad.). Madrid: Cátedra.
- Singh, R. (Ed.) (1996). *Towards a Critical Sociolinguistics*. Amsterdam: John Benjamins.
- Thompson, J. B. (1990). *Ideology and Modern Culture*. California: Stanford University Press.
- van Dijk, T. (2001). *Estructuras y funciones del discurso* (13ª edición). México: Siglo XXI.
- van Dijk, T. (2003). *Ideología y discurso. Una introducción multidisciplinaria*. Barcelona: Ariel.
- von Wright, G. H. (1970). *Ensayo de Lógica Modal*. Buenos Aires: Santiago Rueda.
- Wodak, R. (1989). *Language, Power and Ideology*. Amsterdam: Benjamins Books.

# Argumentación en los textos de Andrea Villarreal, (1907-1910)

Griselda Zárate

Tecnológico de Monterrey

griseldazarate@yahoo.com

## Resumen

El presente trabajo analiza el discurso anarquista en los artículos de Andrea Villarreal, “Defend your honor, oh Anahuac!” publicado en *El Progreso*, el 16 de marzo de 1907, y “Senor Ines Ruiz” en *Mujer Moderna*, en marzo de 1910, ambos en San Antonio, Texas, durante los años de exilio de esta escritora mexicana. Se parte de un modelo operativo de argumentación (Zárate 2012; Toulmin, Rieke and Janik 1979; Gilbert 1997), el cual permite identificar los marcadores discursivos que intensifican o atenúan el discurso anarquista. En este artículo se plantea el discurso anarquista como aquel en el cual se evidencia una ideología de resistencia, o utopía (Ricoeur, 1989). Utiliza diferentes estrategias argumentativas para realizar una inversión del poder (Foucault, 2008). Expresa asimismo una visión pesimista del presente en oposición al futuro (Hinkelammert, 2002) e incorpora términos de un alto contenido emocional, el cual en algunos textos, integra vocablos religiosos.

**Palabras clave:** argumentación, discurso anarquista, Andrea Villarreal, *Mujer Moderna*, atenuación

## Abstract

*This paper analyzes anarchist discourse in “Defend your honor, oh Anahuac!”, published in El Progreso, March 16, 1907, and “Senor Ines Ruiz” from Mujer Moderna, March 1910, from Mexican writer and activist Andrea Villarreal. Both texts were produced during the writer’s exile years (1904-1911). The theoretical framework is based on an operative model of argumentation (Zárate 2012; Toulmin, Rieke and Janik 1979; Gilbert 1997), which allows the identification of discursive markers that intensify or attenuate anarchist discourse. In this sense, this type of discourse may be defined as that which shows an ideology of resistance, or utopia (Ricoeur, 1989), uses different argumentative strategies to invert power (Foucault, 2008), expresses a pessimistic stance of the present, opposed to the future (Hinkelammert, 2002), and also includes emotional terms, which in some cases integrates religious words.*

**Keywords:** argumentation, anarchist discourse, Andrea Villarreal, *Mujer Moderna*, attenuation

“To this Caesar who is assassinating some, enslaving other, and forcing into exile all who demand justice and liberty for the oppressed of their country, to this tyrant. . . to this impolite and vulgar highwayman we should cry out just as the boys did who ran after him in the streets of New Orleans, supposing that he was a circus agent, “Stop! Clown! Stop! Clown!” (Andrea Villarreal, “Defend your honor, oh Anahuac!”, *El Progreso*, 16 de marzo de 1907).

“It is more than 15 years since the downfall of the Revolution of Catarino Garza, and the Revolutionists of to-day like those of that time, are victims of proceedings and Judges” (Andrea Villarreal, “Señor Inés Ruiz”, *Mujer Moderna*, marzo de 1910).

## Introducción

La escritora mexicana y activista Andrea Villarreal es una figura relativamente desconocida en México. Originaria de Lampazos de Naranjo, Nuevo León, estuvo exiliada en Estados Unidos de 1904 a 1911 durante los últimos años del gobierno de Porfirio Díaz. Como integrante del grupo revolucionario de los hermanos Flores Magón, estableció fuertes lazos con los sindicatos estadounidenses así como con la comunidad mexicano-americana, colaborando en diversos periódicos en español. En San Antonio, Texas, publicó el artículo “Defend your honor, oh Anahuac!” en *El*

*Progreso*, el 16 de marzo de 1907, y “Senor Ines Ruiz” en *Mujer Moderna*, en marzo de 1910. Estos textos articulan un discurso anarquista hacia la tiranía, primero en contra del régimen de Díaz y también, desde la perspectiva de los exiliados/as mexicanos/as de estructuras represivas en el sistema judicial estadounidense de la época; por ejemplo en “Senor Ines Ruiz” se subraya lo anterior mediante la actuación del juez federal Maxey en San Antonio, Texas.

En el discurso anarquista se perciben elementos que muestran una ideología de resistencia, o utopía (Ricoeur 1989), los cuales efectúan

una inversión del poder mediante estrategias argumentativas específicas (Foucault 2008). Esta voz utópica subraya la bipolaridad de la realidad circundante (Hinkelammert 2002) a través de marcas textuales que denotan, por un lado una visión pesimista del presente, y por otro, una perspectiva optimista hacia el futuro. Dentro de esta bipolaridad lingüística (Zárate 2012) regularmente se hallan presentes términos de un cariz religioso. En el caso de Andrea Villarreal, esta dimensión discursiva anarquista se encuentra evidente en sus textos por medio de una argumentación que intenta realizar una inversión de poder dentro de la sociedad del porfiriato.

En este sentido debe recordarse que las actividades de los mexicanos exiliados en Estados Unidos fueron estrechamente vigiladas, tanto por los espías contratados por el gobierno de Porfirio Díaz, por ejemplo Thomas Furlong y su servicio de detectives en St. Louis, Missouri, así como por el servicio consular y los agentes secretos del gobierno estadounidense de la época. Parte de los frutos de esta cuidadosa observación de espionaje son los textos abordados en este trabajo: “Senor Ines Ruiz”, “Defend your Honor, Oh Anahuac!”

Existen varios puntos en común entre estos dos escritos: fueron publicados originalmente en español en los periódicos de San Antonio, Texas, *Mujer Moderna* y *El Progreso* y luego recuperados en los National Archives (NARA) en Washington, D.C. en los archivos relacionados a los exiliados mexicanos. Además, tienen la característica de estar en inglés. Luther Ellsworth, cónsul de Estados Unidos de 1907- 1913 en Ciudad Porfirio Díaz, (Piedras Negras, Coahuila) tradujo a ese idioma “Senor Ines Ruiz”. Asimismo, el agente secreto Joseph Priest, del Departamento de Justicia, proporcionó la traducción al inglés de “Defend your Honor, Oh Anahuac!”. Lo anterior corrobora la vigilancia hacia los hermanos Villarreal, en particular de Andrea y Teresa, durante los años de exilio de 1904 a 1911. De acuerdo a una fuente de los National Archives, en Washington, D.C. consultada por esta investigadora, los originales en español fueron destruidos y no se conservan en ese archivo histórico, salvo algunas fotografías, por ejemplo de Antonio I. Villarreal cuando se le buscaba por el proceso de deportación a principios de 1907 y pocos folletos (NARA Record Files 90755-190). Por otra parte,

los textos articulan una voz contestataria hacia la tiranía, primero en contra del régimen de Díaz y también, desde la perspectiva de los exiliados/as mexicanos/as de estructuras represivas en el sistema judicial estadounidense de la época, como por ejemplo en “Senor Ines Ruiz,” publicado en *Mujer Moderna* en marzo de 1910. Este artículo representa el segundo texto recuperado de este periódico, del cual solamente se conocía el escrito “A qué venimos” de Andrea Villarreal y cuyo análisis se ha abordado desde el punto de vista de un discurso utópico y también desde la identidad narrativa femenina en trabajos anteriores (Zárate 2010; Zárate 2011; Zárate 2012).

Salvo el escrito de Andrea Villarreal, existen pocos datos sobre el revolucionario Inés Ruiz, algunos de ellos se encuentran en el archivo electrónico de U.S. Army Continental Commands, Department of Texas: “ (Reel 3, Frame 0468) en el cual se menciona en el apartado “The Garza Revolution, 1891-1893” que “In a July 10, 1893, letter, Lieutenant Stephen O’Connor of the 23rd Infantry wrote that Dario Hernandez planned to provide information that would lead to the capture of Inez Ruiz and Jose Guerra. In return for this information and following the arrest of the two men, O’Connor was to pay Hernandez 80 dollars”. (“En una carta del 10 de julio de 1893, el lugar teniente Stephen O’Connor del 23o regimiento de infantería escribió que Darío Hernández planeaba proporcionar información que llevaría a la captura de Inés Ruiz y José Guerra. A cambio de esta información y al subsecuente arresto de los dos hombres, O’Connor pagaría a Hernández 80 dólares”). En los textos de “Senor Ines Ruiz” al igual que “In Honor of the Truth, Colonel Diaz Guerra” (el cual no se aborda en este trabajo) se alude a personajes, como Ruiz y Díaz Guerra, que participaron en la revolución que Catarino Garza encabezó en contra del gobierno de Porfirio Díaz a partir del año de 1891, quienes al igual que otros mexicanos perseguidos, se exiliaron en Estados Unidos. Los dos textos muestran interesantes matices de análisis. Por un lado, coinciden en referirse a situaciones sociales que se habían gestado desde años antes en México (alrededor de los años 1890-1895 y 1876), previamente a la salida hacia el exilio estadounidense de estos dos mexicanos rebeldes –Ruiz y Díaz Guerra. Por otro, mencionan y vinculan la vigilancia hacia los liberales exiliados mexicanos en San Antonio, Texas.

## Marco teórico

Con el fin de analizar los textos anteriores se parte del modelo operativo de argumentación (Zárate 2012), el cual articula el modelo de Toulmin, Rieke y Janik (1979) y las ideas de Gilbert (1997) respecto a los modos de argumentación. Se toman como base los conceptos que proponen Toulmin *et al.*, (1979, p. 78), reelaborados desde el trabajo de Toulmin de 1958. Se incorporan en el modelo operativo como: (F) fundamentos explícitos que sustentan la tesis que se intenta defender (Toulmin, 1995, p. 97); (JG) juicios generales que generalmente están presupuestos en las garantías y consisten por ejemplo, en estatutos legales vigentes, leyes científicas, etc. (Toulmin, 1995, p.104-106); (G) las garantías son principios, reglas, inferencias, a diferencia de los fundamentos se encuentran implícitas (Toulmin, 1995, p. 98-100); (M) modales los cuales proporcionan el grado de certeza de la tesis que se está defendiendo mediante el uso de ciertos adverbios como probablemente, posiblemente, seguramente o necesariamente (Toulmin, 1995, p.100-101); (R) refutación, señala las posibles refutaciones de la tesis que se trata de justificar, en este caso, se muestran en el esquema de argumentación mediante la expresión “a menos que” (Toulmin, 1995, p.101), (T) tesis que se intenta defender y la cual desencadena el proceso de argumentación (Toulmin, 1995, p. 97-101, 104-106). La gráfica del modelo operativo de argumentación muestra la posición de los conceptos anteriores en el proceso de argumentación teniendo como eje un modo de argumentación lógico (Zárate, 2012, p. 229).

Sobre lo anterior, Gilbert subraya que un modo de argumentación consiste, por ejemplo en el caso del modo lógico, en un argumento que extrae su información de fuentes racionalistas tradicionales, como garantías, respaldos, evidencias y que es explicado de manera lógica (1997, p. 79). A éste se suman, sin embargo, los argumentos emocionales los cuales se centran en el uso y expresión de la emoción, con una escala de grado, que pudiera ser de menor a mayor grado emotivo. Asi-

mismo, este tipo de argumentos pueden contener elementos tales como el grado de compromiso, así como de resistencia, profundidad y sentimientos, los cuales transmiten emotivamente mucho más de lo que las palabras aparentan en una primera instancia (1997, p. 83-84). Además, los argumentos pueden adoptar el modo visceral de argumentación, el cual consiste en la demostración física, que puede ir desde un roce apenas perceptible hasta una forma de comunicación no-verbal exagerada, o inclusive agresiva (Gilbert, 1997, p. 84). A estos modos de argumentación, Gilbert añade el kisceral, palabra derivada del japonés *ki* que significa energía, o fuerza vital, para expresar los elementos imaginativos, intuitivos, espirituales, religiosos o místicos (1997, p. 84-86). Sin embargo, Gilbert agrega prontamente que el modo kisceral de argumentación no implica un contenido metafísico o religioso, sino que es una categoría de comunicación reconocida por la mayoría de la gente (1997, p. 87). En la Figura 1 del modelo de argumentación de Zárate pueden observarse los modos de argumentación en la columna de la derecha como sigue: (L) lógico, (E) emocional, (V) visceral, (K) kisceral.

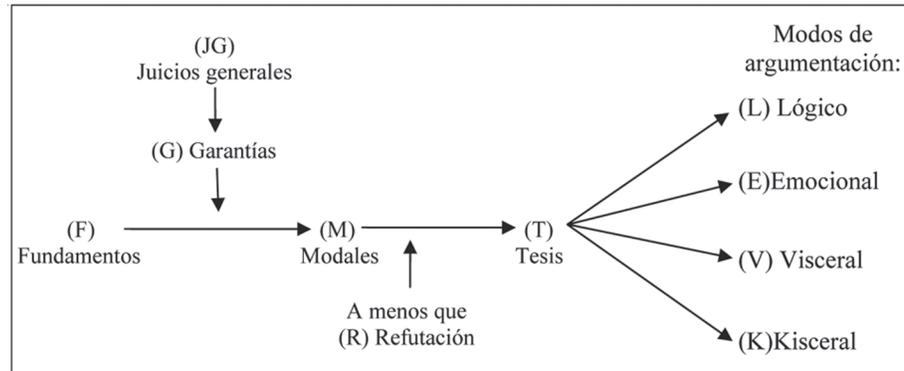


Figura 1. Modelo operativo de argumentación

Como una manera de fortalecer el marco teórico de análisis, se acude al contraste propuesto por Paul Ricoeur (1989, p. 292) entre los conceptos de ideología y utopía, el cual enfatiza la ideología de un sistema en decadencia en contraposición a la dimensión utópica de un sector de la población que intenta crear una identidad nueva. Asimismo, se utilizan las ideas de Michel Foucault (2008, p. 24) respecto a los mecanismos discursivos que permiten realizar una inversión del poder así como la voluntad de decir la propia verdad. A lo anterior, se suma la mirada teóri-

ca de Franz Hinkelammert (2002, pp. 183-184) quien ha notado la bipolaridad del pensamiento anarquista al emplear un lenguaje pesimista para referirse al presente en contraposición al futuro.

En este artículo se plantea el discurso anarquista como aquel en el cual se evidencia una ideología de resistencia, o utopía (Ricoeur, 1989). Utiliza diferentes estrategias argumentativas para realizar una inversión del poder (Foucault, 2008). Expresa asimismo una visión pesimista del presente en oposición al futuro (Hinkelammert, 2002) e incorpora términos de un alto contenido emocional, el cual en algunos textos, integra vocablos religiosos.

### Metodología

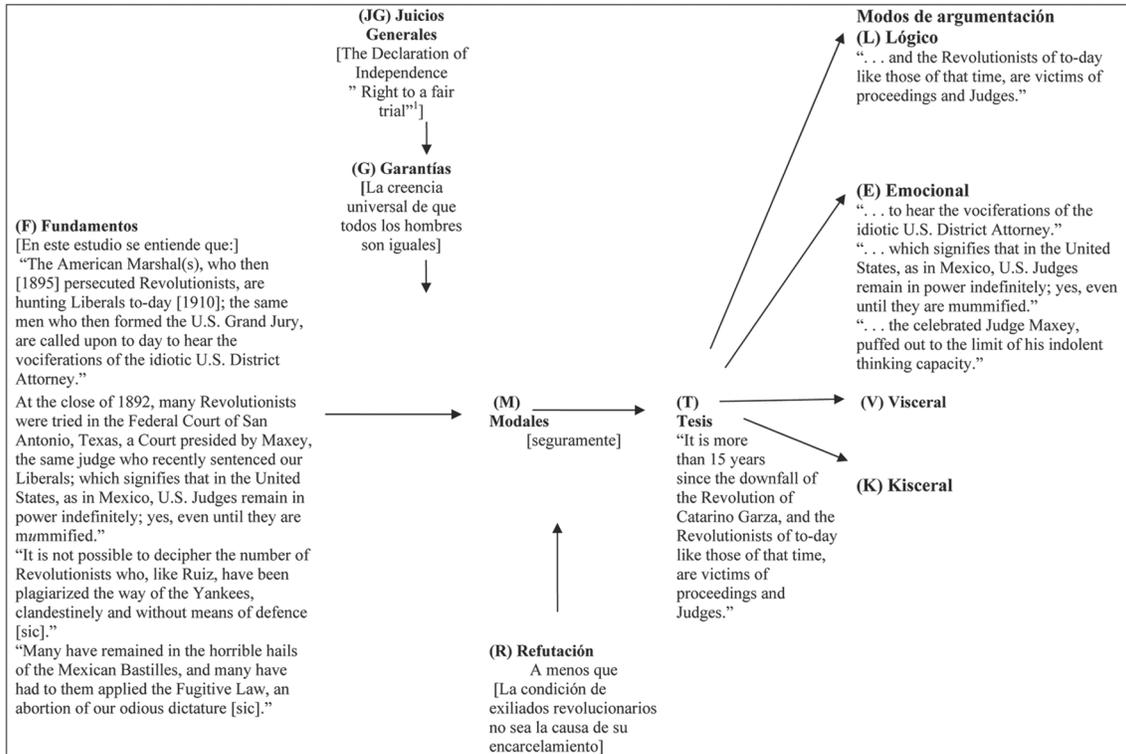
La ruta metodológica para analizar los textos “Senor Inés Ruiz” y “Defend your honor, oh Anahuac!” consistió en la lectura e identificación de argumentos específicos que permitieron la esquematización de la cadena de razonamiento en el modelo operativo de argumentación (Zárate, 2012) explicado anteriormente. Los argumentos se ubicaron de acuerdo a la posición expresada, tales como fundamentos (F), tesis (T) y en los modos de argumentación lógico, emocional y visceral en su caso. Un aspecto importante a considerar fue el hecho de que ambos escritos son traducciones al inglés de los originales en español de Andrea Villarreal, los cuales fueron destruidos por la Secretaría de Estado, de Estados Unidos. En ese sentido, los dos artículos se estudiaron en las versiones en inglés recuperadas en National Archives (NARA) en Washington, D.C., en donde únicamente se conservan éstas y no los textos escritos por Andrea Villarreal. Como se menciona anteriormente respecto al espionaje hacia la escritora, Luther Ellsworth, cónsul de Estados Unidos de 1907- 1913 en Ciudad Porfirio Díaz, (actualmente Piedras Negras, Coahuila) tradujo el texto “Senor Inés Ruiz” (1910) y el agente secreto Joseph Priest, del Departamento de Justicia, facilitó la versión al inglés de “Defend your Honor, Oh Anahuac!” (1907). Este hecho propició una aproximación cautelosa al análisis discursivo y argumentativo, puesto que siendo traducciones de espías estadounidenses, se escribirían desde una posición antagónica. En algunos casos, en palabras que no existen en inglés, como por ejemplo “dictature” [dictadura] la cual se usa en “Defend your Honor, Oh Anahuac!”. Tomando

conciencia de lo anterior, se procedió a traducir al español los fragmentos que evidenciaban el hilo argumentativo y a ubicarlos en el modelo argumentativo, con la intención de acercarse al lenguaje utilizado por Villarreal. Asimismo, un elemento que guió el análisis fue el contexto social e histórico de ambos artículos. Algunas de las preguntas que surgieron fueron: ¿Quién era el revolucionario Inés Ruiz?, ¿Quién era el juez Thomas Sheldon Maxey? respecto al primer artículo, y ¿Qué viajes realizó el presidente Porfirio Díaz a Nueva Orleans?, ¿De cuáles derechos se había dado cuenta el pueblo mexicano? en cuanto al segundo texto.

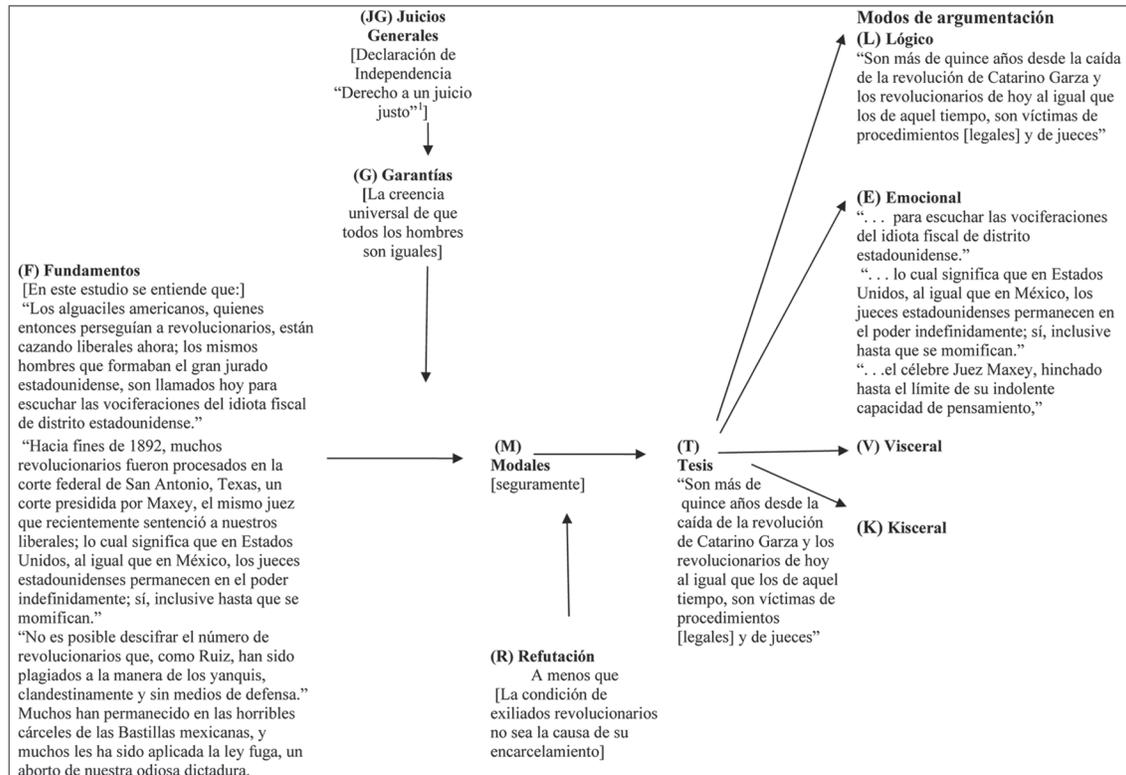
### Hallazgos

En “Senor Ines Ruiz” se alude al pasado al aseverar que: [tesis] “It is more than 15 years since the downfall of the Revolution of Catarino Garza, and the Revolutionists of to-day like those of that time, are victims of proceedings and Judges” (“Son más de quince años desde la caída de la revolución de Catarino Garza y los revolucionarios de hoy al igual que los de aquel tiempo, son víctimas de procedimientos [legales] y de jueces”), haciendo referencia al levantamiento en Tamaulipas de finales del siglo XIX y a su condición de víctimas en los procesos legales en Estados Unidos. Es decir, que la rebeldía hacia las estructuras gubernamentales del porfiriato tenía una trayectoria que se había sedimentado desde tiempo atrás en el propio espacio geográfico de México. Las estrategias discursivas evidentes en este texto se muestran en el modelo operativo de argumentación (Zárate, 2012). En la Gráfica 1. “Senor Ines Ruiz” puede observarse que la cita anterior constituye la tesis (T) del texto en tres niveles. Por un lado, la resistencia de los exiliados se sitúa en el tiempo por medio de los marcadores textuales “It is more than 15 years since the downfall of the Revolution of Catarino Garza”. Después, se realiza una asociación discursiva a través de “the Revolutionists of to-day like those of that time” entre los seguidores de Garza, los mismos Ruiz y Díaz Guerra, y los revolucionarios contemporáneos, también Ruiz y Díaz Guerra. Por último, la expresión lingüística “are victims of proceedings and Judges” condensa la victimización de los revolucionarios tanto de otras batallas como de las vigentes en la época del texto, en el año de 1910.

Esta tesis (T) se ve sustentada por medio de varias oraciones que constituyen los funda-



Gráfica 1. “Senor Ines Ruiz”, *Mujer Moderna*, en marzo de 1910, San Antonio, Texas



Gráfica 1. “Senor Ines Ruiz”, *Mujer Moderna*, en marzo de 1910, San Antonio, Texas

<sup>1</sup> “The Declaration of Independence, ‘... Right to a fair trial ...’ [Declaración de Independencia, ‘... Derecho a un juicio justo ...’]. (Brinkley et al. ix).

mentos (F) del texto como se aprecia en la Gráfica 1. “Senor Ines Ruiz”. Puede decirse que la argumentación en la voz utópica se enfoca hacia la construcción de una nueva patria, México, que desde el punto de vista de la autora se libere de la tiranía, que se remonta al último cuarto del siglo XIX, no solamente en cuanto a la represión por parte del gobierno de Porfirio Díaz, sino también por la influencia que éste ejerce en Estados Unidos, en cuanto al trato injusto del sistema judicial en los casos de los exiliados mexicanos y también, por la vigilancia de los espías. En este sentido puede mencionarse el caso de Thomas Sheldon Maxey (1846-1921), quien de acuerdo a la página electrónica sobre la historia de los jueces federales en Estados Unidos, (<http://www.fjc.gov/servlet/nGetInfo?jid=1508&cid=161&type=dc&instat=tx>), fungió entre los años de 1888 a 1916 como juez de distrito en el Western District de Texas. Las bibliotecas de Texas State Library y del Center for American History, Universidad de Texas, en Austin, Texas, contienen correspondencia, recortes de periódicos y documentos legales, entre otros, alusivos a este juez federal estadounidense. La siguiente cita de “Senor Ines Ruiz” puede leerse [fundamentos] como una crítica al papel desempeñado por el juez estadounidense Thomas Maxey:

The American Marshal(s), who then persecuted Revolutionists, are hunting Liberals to-day [1910]; the same men who then [1895] formed the U.S. Grand Jury, are called upon to day to hear the vociferations of the idiotic U.S. District Attorney. At the close of 1892, many Revolutionists were tried in the Federal Court of San Antonio, Texas, a Court presided by Maxey, the same judge who recently sentenced our Liberals; which signifies that in the United States, as in Mexico, U.S. Judges remain in power indefinitely; yes, even until they are mummified (Villarreal 1910, párr. 3). (“Los alguaciles americanos, quienes entonces perseguían a revolucionarios, están cazando liberales ahora; los mismos hombres que formaban el gran jurado estadounidense, son llamados hoy para escuchar las vociferaciones del idiota fiscal de distrito estadounidense. Hacia fines de 1892, muchos revolucionarios fueron procesados en la corte federal de San

Antonio, Texas, un corte presidida por Maxey, el mismo juez que recientemente sentenció a nuestros liberales; lo cual significa que en Estados Unidos, al igual que en México, los jueces estadounidenses permanecen en el poder indefinidamente; sí, inclusive hasta que se momifican.”) (Villarreal 1910, párr. 3).

El fundamento (F) textual censura la permanencia indefinida en el poder de los jueces federales estadounidenses, al igual que los jueces mexicanos, adoptando un modo de argumentación emocional (E) mediante el uso de marcadores lingüísticos tales como “vociferations” [vociferaciones], “idiotic” [idiota] y “mummified” [momifican], lo cuales indican un alto grado de compromiso y resistencia como lo ha notado al estudiar este tipo de argumentos Gilbert (1997, p. 83-84). El reproche textual convierte mediante un tono sarcástico, a través de la palabra “mummified,” en unas momias del poder, a los jueces federales, tanto mexicanos como estadounidenses, y a quienes se describe en términos que denotan aspectos negativos, como “vociferations” [vociferaciones] e “idiotic” [idiota] los cuales evidencian un profundo nivel de emotividad. La autora expresa, en este sentido, su propio deseo de poder y, como se ha notado anteriormente, también su voluntad de decir su verdad al proveer una narración de los hechos (Foucault, 2008, p. 24). Siguiendo este hilo conductor, en la siguiente cita se denuncian los secuestros de los revolucionarios como otro fundamento (F) argumentativo:

It is not possible to decipher the number of Revolutionists who, like Ruiz, have been plagiarized the way of the Yankees, clandestinely and without means of defence [sic]. Many have remained in the horrible jails of the Mexican Bastilles, and many have had to them applied the Fugitive Law, an abortion of our odious dictature [sic] (Villarreal 1910, párr. 9). (No es posible descifrar el número de revolucionarios que, como Ruiz, han sido plagiados a la manera de los yanquis, clandestinamente y sin medios de defensa. Muchos han permanecido en las horribles cárceles de las Bastillas mexicanas, y muchos les ha sido aplicada la ley fuga,

un aborto de nuestra odiosa dictadura.) (Villarreal 1910, párr. 9).

El hilo argumentativo implica que el número de revolucionarios que han sido plagiados, con el significado de secuestrados, es tan grande que no se puede descifrar, lo cual denota una intensificación en el discurso. Esto es expresado al decir que “It is not possible to decipher the number of Revolutionists who, like Ruiz, have been plagiarized the way of the Yankees.” [“No es posible descifrar el número de revolucionarios que, como Ruiz, han sido plagiados a la manera de los yanquis]. Además se califica textualmente que este proceso ha estado al margen de la ley, por medio del adverbio “clandestinely” [clandestinamente] el cual puede significar ambos, ilegal y secreto. Asimismo mediante la expresión “without means of defence [sic] [sin medios de defensa] se evidencia que a los revolucionarios no se les ha dado la oportunidad de defenderse. La argumentación va más allá todavía para enfatizar por medio de la frase “Many have remained in the horrible jails of the Mexican Bastilles,” [Muchos han permanecido en las horribles cárceles de las Bastillas mexicanas,] el hecho de que han sufrido la cárcel haciendo un paralelo con los franceses de la Revolución Francesa. Al encarcelamiento se añade discursivamente la acusación de la aplicación de ley fuga a través de “many have had to them applied the Fugitive Law, an abortion of our odious dictatorship [sic] [y muchos les ha sido aplicada la ley fuga, un aborto de nuestra odiosa dictadura]. En este fundamento (F), el modo de argumentación emocional (E) se encuentra evidente especialmente en los marcadores lingüísticos “clandestinely,” [clandestinamente], “without means of defence [sic],” [sin medios de defensa], “an abortion of our odious dictatorship [sic],” [un aborto de nuestra odiosa dictadura] en los cuales se percibe un grado profundo de emoción.

Con base en lo anterior, puede mencionarse que en “Senor Ines Ruiz”, se manifiesta una ideología de resistencia o utopía. Siguiendo la cadena de razonamiento, textualmente se expresa un discurso anarquista haciendo hincapié en los fundamentos ya mencionados (F) sobre la persecución de los liberales en 1910 al igual que los revolucionarios de 1895. Todavía más importante, el texto subraya que el jurado y el juez son los mismos en ambos casos, 1910 y 1895, criticando la permanencia indefinida en el poder de funcionarios de justicia tanto en México como Estados Unidos. En este sentido, se puede

indicar de acuerdo al escrito que (M) probablemente (T) tanto revolucionarios como liberales son víctimas de procedimientos legales y también de los jueces. Como garantía para esta tesis se implica (JG) el de un juicio justo e imparcial en la Declaración de Independencia de Estados Unidos, la cual a su vez, se apoya en (G) la creencia universal en la igualdad de toda la humanidad. No obstante, conviene notar que esta persecución y encarcelamiento explícita en la tesis (T) puede ser refutada (R) si la condición de exiliados revolucionarios mexicanos no constituye la causa de su aprehensión.

En el texto “Senor Ines Ruiz” se apunta al pasado que todavía afecta el presente contemporáneo de la autora. Por ejemplo, el término de “mummified” [se momifican] puede vincularse con lo que expresa Ricoeur (1989) respecto a que la ideología sostiene a un sistema moribundo y la utopía a un segmento de la población que trata de construir una nueva identidad (p. 292). Es decir que para la escritora estas estructuras represivas de poder se han anquilosado y transformado en momias, y en consecuencia, no corresponden a las necesidades sociales del sector de la población al que pertenece Andrea Villarreal. En este caso, es interesante observar la conexión que traza la escritora respecto a estas estructuras tanto en México como en Estados Unidos. Si bien, la intención textual se enfoca en la modificación del sistema del régimen porfirista, se subraya el trato injusto del sistema judicial estadounidense en relación a los revolucionarios mexicanos exiliados en Estados Unidos.

Como se puede apreciar en la Gráfica 1, se manifiestan elementos emocionales en la argumentación. Por ejemplo, en “Senor Ines Ruiz”, los marcadores lingüísticos que ya se han comentado, de “idiotic” [idiota], “mummified” [momifican] y también “indolent thinking capacity” [indolente capacidad de pensamiento], que puede observarse en la siguiente cita:

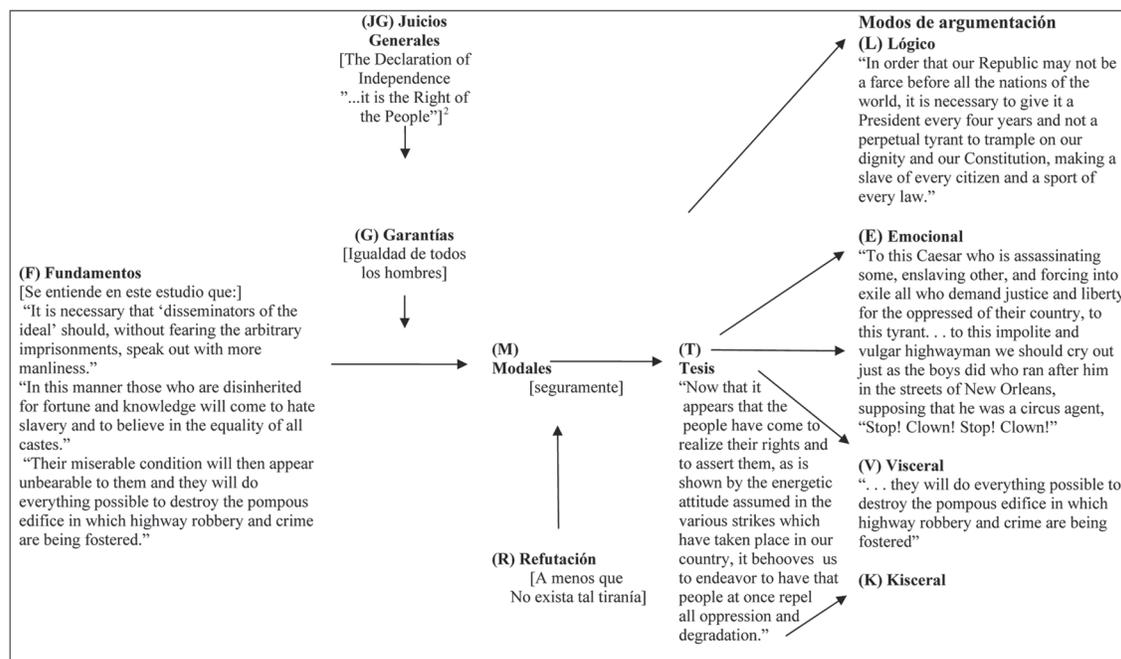
After they had endured 2 years and six months of odious and humiliating imprisonment, the Government of the United States, which always is firm in its determination to favor the political criminals of Mexico, decided not to honor Mexico’s request for extradition of the prisoners, and because of that decision, the celebrated Judge Maxey, puffed out to the limit of his indolent thinking capacity, told the Court to

decide in favor of the criminals [...]. (Villarreal 1910, párr. 5). (Después de que soportaron 2 años y seis meses de odioso y humillante encarcelamiento, el Gobierno de los Estados Unidos, el cual siempre es firme en su determinación a favor de los criminales políticos de México, decidió no respetar la solicitud de México de extraditar a los prisioneros, y debido a esta decisión, el célebre Juez Maxey, hinchado hasta el límite de su indolente capacidad de pensamiento, le dijo a la Corte que decidiera a favor de los criminales [...]. (Villarreal 1910, párr. 5).

Son alusiones al desempeño del juez federal Thomas Maxey, enfatizando de esta manera, la carga emocional que, desde el punto de vista de la autora, representa una alianza criminal de dos gobiernos en contra de un revolucionario mexicano exiliado. Además, es importante recalcar, que la tiranía se extiende más allá de las fronteras geográ-

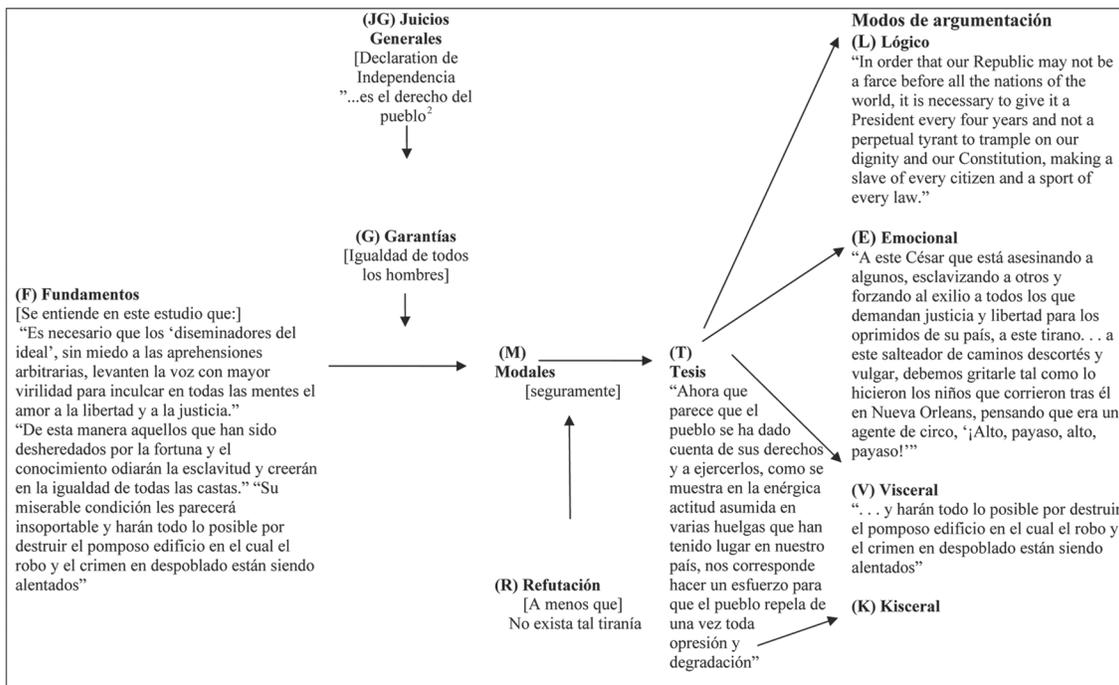
ficas de México para encarcelar a un hombre inocente.

De manera similar al texto de “Señor Ines Ruiz”, el artículo “Defend your Honor, Oh Anahuac!”, publicado en *El Progreso*, San Antonio, Texas, marzo de 1907, el cual representa el primer hallazgo de este periódico en ver la luz pública y ser analizado (Kanellos y Martell, 2000, p. 189 y 242), muestra su propia versión de los hechos expresando su voluntad de verdad (Foucault, 2008, p. 24) y al mismo tiempo, varios elementos discursivos indican un modo emocional y en algunos casos, visceral, de argumentación. Por ejemplo, aborda sin mencionar directamente, a las huelgas que se han suscitado en México, a la toma de conciencia de los trabajadores mexicanos, a la visita de Porfirio Díaz a Nueva Orleans, Louisiana, en ese año de 1907 y al cierre del periódico *Regeneración* en St. Louis, Missouri, entre otros puntos. En la Gráfica 2 puede apreciarse la tesis de (T) voces disidentes alejadas del centro de poder y la conciencia de asumir el paso erguido que aboga (Bloch, 1989, p.105) por una utopía concreta:



Gráfica 2. “Defend your Honor, Oh Anahuac!”, *El Progreso*, el 16 de marzo de 1907, San Antonio, Texas

<sup>2</sup> “The Declaration of Independence, “. . . It is the Right of the People. . . But when a long train of abuses and usurpations, pursuing invariably the same Object evinces a design to reduce them under absolute Despotism, it is their right, it is their duty, to throw off such Government. . .” [La Declaración de Independencia, “. . . Es el derecho del pueblo. . . cuando una larga serie de abusos y atropellos, persiguiendo invariablemente el mismo objeto evidencia el deseo de reducirlos bajo un absoluto despotismo, es su derecho, es su deber, derrocar ese gobierno. . .” [http://www.archives.gov/exhibits/charters/declaration\\_transcript.html](http://www.archives.gov/exhibits/charters/declaration_transcript.html)



Gráfica 2. "Defend your Honor, Oh Anahuac!", *El Progreso*, el 16 de marzo de 1907, San Antonio, Texas

Now that it appears that the people have come to realize their rights and to assert them, as is shown by the energetic attitude assumed in the various strikes which have taken place in our country, it behooves us to endeavor to have that people at once repel all oppression and degradation. It is necessary that 'disseminators of the ideal' should, without fearing the arbitrary imprisonments, speak out with more manliness in order to inculcate in all minds a love for liberty and justice. (Villarreal 1907, párr. 1-2). (Ahora que parece que el pueblo se ha dado cuenta de sus derechos y a ejercerlos, como se muestra en la enérgica actitud asumida en varias huelgas que han tenido lugar en nuestro país, nos corresponde hacer un esfuerzo para que el pueblo repela de una vez toda opresión y degradación. Es necesario que los 'diseminadores del ideal', sin miedo a las aprehensiones arbitrarias, levanten la voz con mayor virilidad para inculcar en todas las mentes el amor a la libertad y a la justicia).

Puede recordarse que la huelga de Cananea, Sonora, acababa de suceder en 1906, el año anterior a la publicación de este artículo de Andrea Villarreal en el periódico *El Progreso*, de San Antonio, Texas. Es decir, se manifiesta en el discurso el deseo de construcción de una nueva nación que corresponda a un cierto grupo de la población, al convertirse en un ser colectivo-consciente-de-sí-mismo porque se han dado cuenta de los derechos que tienen y, también a ejercerlos, a la par de tomar su destino en sus manos. A lo anterior se agrega la bipolaridad lingüística del discurso anarquista como se observa en los fundamentos (F): "In this manner those who are disinherited for fortune and knowledge will come to hate slavery and to believe in the equality of all castes. Their miserable condition will then appear unbearable to them and they will do everything possible to destroy the pompous edifice in which highway robbery and crime are being fostered." ("De esta manera aquellos que han sido desheredados por la fortuna y el conocimiento odiarán la esclavitud y crearán en la igualdad de todas las castas. Su miserable condición les parecerá insoportable y harán todo lo posible por destruir el pomposo edificio en el cual el robo y el crimen en despoblado están siendo alentados").

En este sentido pueden señalarse los marcadores textuales de “dishherited for fortune and knowledge” [desheredados por la fortuna y el conocimiento], “will come to hate slavery” [odiarán la esclavitud], “to believe in the equality of all castes” [creerán en la igualdad de todas las castas], como un medio que utiliza la autora para apuntar a la desigualdad en la sociedad porfirista. Además, el texto manifiesta el modo visceral de la argumentación (V) al expresar verbos como “destroy” [destruir] implicando el desmoronamiento de los rampantes crímenes que se han cometido. Por otro lado, el texto contiene varios ejemplos del modo emocional argumentativo (E). Por ejemplo, puede mencionarse la siguiente cita: “To this Caesar who is assassinating some, enslaving other, and forcing into exile all who demand justice and liberty for the oppressed of their country, to this tyrant. . . to this impolite and vulgar highwayman we should cry out just as the boys did who ran after him in the streets of New Orleans, supposing that he was a circus agent, “Stop! Clown! Stop! Clown!” (“A este César que está asesinando a algunos, esclavizando a otros y forzando al exilio a todos los que demandan justicia y libertad para los oprimidos de su país, a este tirano. . . a este salteador de caminos descortés y vulgar, debemos gritarle tal como lo hicieron los niños que corrieron tras él en Nueva Orleans, pensando que era un agente de circo, ‘¡Alto, payaso, alto, payaso!’”). Aparentemente, Andrea Villarreal se refiere aquí a las incursiones que realizó el general Porfirio Díaz hacia Nueva Orleans al inicio de las revueltas del Plan de la Noria (1872) y el Plan de Tuxtepec (1876) para obtener el poder político (de la Torre Villar, 1978, p. 2174). Los marcadores lingüísticos verbales como “assassinating” [asesinando], “enslaving” [esclavizando], “forcing into exile” [forzando al exilio], “oppressed” [oprimidos] denotan un alto grado de carga emotiva que implica un sentido de opresión y dominación. Los adjetivos “impolite” [descortés] y “vulgar” [vulgar] además del sustantivo “clown” [payaso] califican emocionalmente al presidente Díaz en forma peyorativa, como un hombre con cualidades negativas y un bufón.

## Conclusión

En resumen, puede subrayarse que en la actualidad se conocen los textos “Senor Ines Ruiz” y “Defend your Honor, Oh Anahuac!” por el espionaje de las actividades de los revolucionarios exiliados en Estados Unidos. Por una parte, los espías contratados por el gobierno de Porfirio Díaz, como Thomas Furlong y su servicio de detectives en St. Louis, Missouri vigilaron estrechamente las andanzas de la escritora Andrea Villarreal, así como de su hermana Teresa Villarreal y su hermano Antonio I. Villarreal. Por otro lado, los agentes secretos del gobierno estadounidense de la época, como Joseph Priest, al igual que el servicio consular, como Luther Ellsworth mantuvieron una intensa campaña de espionaje. Irónicamente, es a ellos a quienes se debe dar crédito por tener acceso a estos textos, debido a que los escritos originales en español de los dos artículos, “Senor Ines Ruiz” y “Defend your Honor, Oh Anahuac!”, fueron destruidos, o quizá no han sido localizados,

Teniendo como antecedente la revolución de Catarino Garza en 1891 en contra del gobierno de Porfirio Díaz, en el texto “Senor Ines Ruiz” se realiza una crítica a los procesos legales sufridos por los revolucionarios exiliados en Estados Unidos, así como a su persecución. El artículo “Defend your honor, oh Anahuac” tiene como telón de fondo a las huelgas en Cananea y Río Blanco, en México, así como a la visita de Díaz a Nueva Orleans, y también, a la clausura del órgano de combate de la comunidad exiliada, el periódico *Regeneración* en St. Louis, Missouri. Ambos textos pueden situarse en un contexto histórico, el primero, con el señalamiento de una revolución con pretensiones nacionales como lo fue la garcista. El segundo texto aborda críticamente las represiones obreras que coadyuvaron al despertar del pueblo mexicano.

Ambos artículos se analizan con base en un modelo operativo de argumentación (Zárate 2012; Toulmin *et al* 1979; Gilbert 1997), el cual permite identificar los marcadores discursivos que intensifican o atenúan el discurso anarquista. En este tipo de discurso se identifican algunos puntos que muestran una ideología de

resistencia, o utopía (Ricoeur 1989), los cuales efectúan una inversión del poder mediante estrategias argumentativas específicas (Foucault 2008). Esta voz utópica subraya la bipolaridad de la realidad circundante (Hinkelammert 2002) a través de marcas textuales que denotan, por un lado una visión pesimista del presente, y por otro, una perspectiva optimista hacia el futuro; dentro de esta bipolaridad lingüística (Zárate 2012). En el caso de los dos escritos es-

tudiados, esta dimensión discursiva anarquista se encuentra evidente en sus textos por medio de una argumentación que intenta realizar una inversión de poder dentro de la sociedad del porfiriato. Algunos estudios posteriores sobre la obra de Andrea Villarreal podrían enfocarse en la recuperación de otros ejemplares del periódico *Mujer Moderna*, así como de los textos originales en español “Senor Ines Ruiz” y “Defend your Honor, Oh Anahuac!”. ■

## Referencias

- Ashcroft, B. (2009). Chicano Transnation. In K. Concannon, F. A. Lomelí, & M. Priewe (Eds.), *Imagined Transnationalism: U.S. Latino/a Literature, Culture and Identity*, New York, NY: Palgrave Macmillan
- Bloch, E. (1959/1989). The Conscious and Known Activity within the Not-Yet-Conscious, the Utopian Function (1959). In J. Zipes & F. Mecklenburg (Eds), *The Utopian Function of Art and Literature. Selected Essays*. (J. Zipes and F. Mecklenburg, Trad.) Cambridge, MA: The MIT Press.
- Federal Judicial Center. The History of the Federal Judiciary. US District Courts for the Districts of Texas. Maxey, Thomas Sheldon. <http://www.fjc.gov/servlet/nGetInfo?jid=1508&cid=161&ctype=dc&inststate=tx>
- Foucault, M. (2008). *El orden del discurso*. (Alberto González Troyano, Trad). México, D.F.: Tusquets.
- Gilbert, M. A. (1997). *Coalescent Argumentation*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Haidar, J. (2002). El movimiento estudiantil del CEU, análisis de las estrategias discursivas y de los mecanismos de implicación. Tesis doctoral sin publicar. México: UNAM (1-80).
- Hinkelammert, F. J. (2002). El marco categorial del pensamiento anarquista. En Franz J. Hinkelammert, *Crítica de la razón utópica*, (183-215). Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.
- Kanellos, N. & Martell, H. (Eds.). (2000) *Hispanic Periodicals in the United States. Origins to 1960*. Houston, TX: Arte Público Press.
- Kerig, D. P. (1975). *Luther T. Ellsworth: U.S. Consul on the Border during the Mexican Revolution*. El Paso: Texas Western Press/ U. of T.
- Ricoeur, P. (1989). *Ideología y utopía*. G. H. Taylor (Comp.). A. L. Bixio (Trad.). Barcelona: Gedisa.
- Smith, M. M. (2002). The Mexican Secret Service in the United States, 1910-1920. *The Americas*, Vol. 59, No. 1, pp. 65-85.
- Torre Villar, E. de la. (1978). Advenimiento del régimen de Porfirio Díaz. *Historia de México*. Tomo 10. México, D.F.: Salvat.
- Toulmin, S. (1995/1958). *The Uses of Argument*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.

- Toulmin, S., Rieke, R., Janik, A. (1979). *An Introduction to Reasoning*. New York, NY: Macmillan Publishing.
- Villarreal, A. (Marzo de 1910). "Señor Ines Ruiz". *Mujer Moderna*, San Antonio, Texas.
- Villareal, A. (16 de marzo de 1907). "Defend your honor, oh Anahuac!" *El Progreso*. San Antonio, Texas.
- Zárate, G. (2012). El exilio del ningún lugar. Las voces utópicas de la familia Villarreal González. Tesis doctoral sin publicar. Monterrey: ITESM (220-231).
- Zárate, G. (2011). "La identidad narrativa en la memoria revolucionaria de Andrea Villarreal". *The Latin Americanist*. Volume 55, Issue 1, 17-32.
- Zárate, G. (2010). "Discurso utópico de Andrea Villarreal". *Revista Roel*. Enero/junio 2010. Sociedad Nuevoleonesa de Historia, Geografía y Estadística (SNHGE) / Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), 208-226.

## Archivos

National Archives. Washington, D.C.

# Lenguas contexto

## Lineamientos para el envío de artículos para su posible publicación en Lenguas en Contexto

Los trabajos deberán:

1. Ser inéditos.
2. Tener un título de preferencia corto y que corresponda con el contenido del artículo.
3. Incluir el (los) nombre(s) de los autores, así como la institución a la que pertenecen y sus respectivos correos electrónicos después del título.
4. Estar relacionados con la enseñanza, aprendizaje y traducción de las lenguas o la lingüística aplicada en general. **Se dará preferencia a los artículos de investigación.**
5. Tener una extensión de 10 a 25 cuartillas (de 27 a 29 líneas de texto por cuartilla), a espacio y medio, en versión Word, Times New Roman, tamaño 12. El archivo deberá ser titulado con el nombre del autor(a) y la fecha de enviado. Por ejemplo: J\_Morales\_Abr30\_2016.
6. Utilizar, tanto en las citas dentro del texto, la numeración de las secciones del artículo, así como en las referencias al final del trabajo, las normas establecidas por APA (American Psychological Association). Pueden consultar la siguientes ligas:  
<http://www.apastyle.org/>  
<http://owl.english.purdue.edu/owl/resource/560/01/>
7. Evitar las notas de pie de página. En caso de ser necesario, incluir las notas al final del artículo debidamente numeradas.
8. Estar precedidos de un resumen o 'abstract' de entre 100 a 150 palabras en 2 lenguas: la original del artículo y otra (español, inglés o francés). Además, cada 'abstract' deberá incluir entre 5-6 palabras clave en ambos idiomas.
9. Estar paginados adecuadamente.

Los artículos que no cumplan con estas características, serán devueltos a sus autores para sus correspondientes adecuaciones.

No se devolverán originales.

Se hace notar que los artículos serán revisados cuidadosamente en primera instancia por los miembros del Consejo Editorial de la Revista. Esta primera revisión será con motivo de hacerle recomendaciones al (la) autor(a) o autores(as) para la mejora de la calidad, sintaxis, etc. para después ser remitidos a los miembros del Comité de Dictaminadores Externos, quienes decidirán si el artículo es publicable.

Favor de enviar sus artículos y cualquier duda a la Dra. Teresa Castineira a: [lenguascontexto@gmail.com](mailto:lenguascontexto@gmail.com)

