

ISSN 2007-7319

VERBUM ET LINGUA

DIDÁCTICA
LENGUA Y
CULTURA

REVISTA ELECTRÓNICA

DEPARTAMENTO DE LENGUAS MODERNAS



UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

ENERO/JUNIO 2020

AÑO 8, NÚMERO

15



Verbum et Lingua, Año 8,
No. 15, enero-junio 2020, es una
publicación semestral editada por
la Universidad de Guadalajara,
a través del Departamento de
Lenguas Modernas por la División
de Estudios Históricos y Humanos
del CUCSH; Guanajuato No. 1045,
Col. Alcalde Barranquitas, planta
baja, C.P. 44260. Guadalajara,
Jalisco, México, tel. (33) 38 19 33
00 ext. 23351, 23364 y 23555,
<http://www.verbumetlingua.cucsh.udg.mx>, verbum.udg@gmail.com.

Editor responsable: Humberto
Márquez Estrada. Reservas de
Derechos al uso exclusivo 04-2013-
081214036300-203, ISSN: 2007-
7319, otorgados por el Instituto
Nacional de Derechos de Autor.
Responsable de la última
actualización de este número:
Departamento de Lenguas
Modernas, CUCSH; Alexis Missael
Vizcaino Quirarte, secretario técnico.
Fecha de la última modificación:
1 de junio de 2020, con tiraje de
un ejemplar.

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

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

Rector general

Dr. Ricardo Villanueva Lomelí

Vicerrector ejecutivo

Dr. Héctor Raúl Solís Gadea

Secretario general

Mtro. Guillermo Arturo Gómez

Mata

VERBUM ET LINGUA

Dirección colegiada

Sara Quintero Ramirez
Gerrard Edwin Mugford Fowler

Editor responsable

Humberto Márquez Estrada

Secretario técnico

Alexis Missael Vizcaino
Quirarte

Consejo editorial

Dr. María Luisa Arias Moreno
Universidad de Guadalajara,
México

Dr. Ruth Ban
Barry University, Estados
Unidos

Dr. Martin Becker
Universidad de Colonia,
Alemania

Dr. Olivia C. Díaz Pérez
Universidad de Guadalajara,
México

Prof. Dr. Christian Fandrych
Universidad de Leipzig,
Alemania

Dr. Mario López Barrios
Universidad de Córdoba,
Argentina

Dr. Dora Meléndez Vizcarra
Universidad de Guadalajara,
México

Dr. Juan Gabriel Nadal Palazón
Universidad Nacional
Autónoma de México, México

Dr. Margarita Ramos Godínez
Universidad de Guadalajara,
México

Prof. Dr. Rolf G. Renner
Universidad de Friburgo,
Alemania

Dr. Angela Schrott
Universidad de Kassel,
Alemania

Dr. Haydée Silva
Universidad Nacional
Autónoma de México, México

Dr. David Guadalupe Toledo
Sarracino Universidad
Autónoma de Baja California,
México

Prof. Dr. Erwin Tschimer
Universidad de Leipzig,
Alemania

Dr. Alfredo Urzúa
Universidad Estatal de
California en San Diego,
Estados Unidos

Dr. Dominique de Voghel
Lemerrier
Universidad Autónoma del
Estado de Morelos, México

Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades

Rector

Dr. Juan Manuel

Durán Juárez

Secretaría académica

Mtra. Ana María de la O

Castellanos Pinzón

Secretaría administrativa

Lic. Xóchitl Ferrer Sandoval

Directora de la División

de Estudios Históricos y

Humanos

Dra. Patricia Córdova Abundis

Jefa del Departamento de

Lenguas Modernas

Dra. Olivia C. Díaz Pérez

Comité Científico Internacional

Dr. Martin Becker
Universidad de Colonia,
Alemania

Dr. Adam Borch
Abo Akademie, Finlandia

Dra. Patricia Bou-Franch
Universitat de València, España

Dr. René Ceballos
Universidad de Leipzig,
Alemania

Dr. Michael Dobstadt
Universidad de Leipzig,
Alemania

Dr. Peter Ecke
Universidad de Arizona,
Estados Unidos

Dr. Cesar Félix-Brasdefer
Universidad de Indiana, Estados
Unidos

Dr. Lucía Fernández Amaya
Universidad Pablo de Olavide,
España

Dr. Ana María Galbán
Universidad de la Habana,
Cuba

Dr. Deniz Göktürk
Universidad de California,
Estados Unidos

Dr. Beatriz Granda
Universidad Nacional Autónoma
de México, México

Dr. Gerardo Gutiérrez Cham
Universidad de Guadalajara,
México

Dr. Werner Heidermann
Universidade Federal de Santa
Catarina, Brasil

Dra. María Magdalena
Hernández Alarcón
Universidad Veracruzana,
México

Dra. María de la O Hernández
López
Universidad Pablo de Olavide,
España

Dr. Laura Aurora Hernández
Ramírez
Universidad Autónoma de
Tlaxcala, México

Dr. Rafael Jiménez Cataño
Universidad de la Santa Cruz,
Italia

Dr. Dale Koike
Universidad de Texas, Estados
Unidos

Dr. Mario López Barrios
Universidad de Córdoba,
Argentina

Dra. Yolanda López Franco
Universidad Nacional Autónoma
de México, México

Mtra. Elisa Mai
Deutscher Akademischer
Austauschdienst (DAAD),
México

Dra. Carmen Maíz Arévalo
Universidad Complutense
Madrid, España

Dr. Manuel Maldonado Alemán
Universidad de Sevilla, España

Dra. Carlotta von Maltzan
Universidad de Stellenbosch,
Sudáfrica

Dr. Kundalini Muñoz
Cervera Aguilar
Universidad Autónoma de
México, México

Dr. Manuel Padilla Cruz
Universidad de Sevilla, España

Dra. Juliana P. Pérez
Universidade de São Paulo,
Brasil

Dr. Bernardo Enrique Pérez
Álvarez
Universidad Michoacana
de San Nicolás de Hidalgo,
México

Dra. María Elena Placencia
Birkbeck, Universidad de
Londres, Inglaterra

Dr. Karen Pupp Spinassé
Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Brasil

Mtro. Reynaldo Radillo
Enríquez
Universidad de Guadalajara,
México

Dr. Leonel Ruiz Miyares
Centro de Lingüística Aplicada
de Santiago de Cuba, Cuba

Dra. María Elena Sánchez
Arroba
Universidad de Quintana Roo,
México

Dra. Carmen Santamaría
García
Universidad de Alcalá, España

Mtro. Carlos César Solís
Becerra
Universidad de Guadalajara,
México

Mtro. Hugo Trejo González
Universidad de Guadalajara,
México

Dra. Rosa H. Yáñez Rosales
Universidad de Guadalajara,
México

Dra. Christiane Weller
Universidad de Monash,
Alemania

Verbum et Lingua está incluida en dos índices de calidad: LATINDEX; coordinado por el Sistema Regional para Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal, y LatinREV; coordinado por FLACSO Argentina. También, está anexada a dos bases de datos: Actualidad Iberoamericana; manejado por el Centro de Información Tecnológica de La Serena-Chile, y MIAR (Matriz de Información para el Análisis de Revistas); editado por la Universitat de Barcelona. Por último, la revista firmó la Declaración de San Francisco sobre la Evaluación de la Investigación (DORA).

VERBUM ET LINGUA

ÍNDICE

Ensayos

- Rosa Esther Delgadillo Macías
Estefany Isabel Macías Rioja
Alina María Signoret Dorcasberro
Adquisición bilingüe del discurso
narrativo. El caso de estudiantes chinos
que aprenden español **6**
- Reynaldo Radillo Enríquez
David Alejandro Becerril Aréchiga
Enfoque comunicativo y textualidad:
hablemos de las nuevas generaciones **25**
- Jorge Germán García Hughes
Te Reo Māori in the linguistic
landscape of New Zealand **38**
- César Machuca
Troleando en *Twitter*: Un estudio sobre
el troleo del mexicano **57**

VERBUM ET LINGUA

REVISTA ELECTRÓNICA DEPARTAMENTO DE LENGUAS MODERNAS UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA / AÑO 8 NÚMERO 15 / ENERO - JUNIO 2020

Jocelyn Estefanía Cuevas García
La competencia pragmática en la
enseñanza-aprendizaje de lenguas
extranjeras: un análisis de la producción
lingüística de estudiantes de FLE en
contextos determinados **77**

Luis Enrique Flores Esparza
Il riscatto della ripetizione meccanica
per migliorare l'acquisizione delle
consonanti doppie italiane tra gli
ispanofoni dell'Università Autonoma di
Aguascalientes **91**

Alicia Ivette García Navarro
An ideological discourse analysis of a
ruler: Daenerys Targeryen **108**

Carmen Maíz Arévalo
Intercultural competence and
pragmatic failure: compliments
and disagreements
in EFL **126**

ENSAYOS



Adquisición bilingüe del discurso narrativo. El caso de estudiantes chinos que aprenden español

*Acquisition of bilingual discourse. The case of Chinese students
learning Spanish*

RESUMEN: En este artículo nos enfocamos al tratamiento del discurso narrativo por ser el instrumento que nos ha permitido ubicar al alumno en el tiempo y en el espacio para la producción, por escrito, de sus ideas, y así poder determinar el tipo de bilingüismo que caracteriza a los alumnos que están cursando el nivel 2 y 3 de los cursos de español en el Centro de Enseñanza para Extranjeros (CEPE), objetivo de este trabajo.

La metodología de trabajo que hemos empleado es el análisis de errores con un enfoque en tiempo real, de corte transversal que nos ha permitido establecer que los alumnos chinos que asisten al CEPE, en los niveles iniciales, presentan tanto un bilingüismo sustractivo marcado por errores interlinguales como intralinguales y, en el nivel intermedio, un bilingüismo coordinado representado por errores intralinguales.

PALABRAS CLAVE: Bilingüismo, discurso narrativo, enseñanza de lenguas extranjeras, análisis de errores.

ABSTRACT: In this article we focus on the treatment of narrative discourse for the reason that this is the instrument that has allowed us to locate the student in time and space for the production of his ideas by writing. Therefore, our main aim is to determine the type of bilingualism that characterizes Students who are learning Spanish at CEPE at level 2 and 3.

The work methodology that we have used is the errors analysis with a longitudinal approach that has allowed us to establish that Chinese students attending CEPE, at the initial levels, they present both a subtractive bilingualism marked by interlingual and intralingual errors and, at the intermediate level, a coordinated bilingualism represented by intralingual errors.

KEYWORDS: Bilingualism, narrative discourse, foreign language teaching, error analysis.

Rosa Esther Delgadillo Macías

rosae.delma@gmail.com

Estefany Isabel Macías Rioja

emacias@cepe.unam.mx

Alina María Signoret Dorcasberro

alina@unam.mx

Universidad Nacional

Autónoma de México, México

redm@unam.mx

Recibido: 23/09/2019

Aceptado: 7/11/2019

VERBUM ET LINGUA

NÚM. 15

ENERO / JUNIO 2020

ISSN 2007-7319

Introducción

El concepto de bilingüismo es algo relativo. Esto se puede constatar cuando Romaine (1995) dice que el bilingüismo no es un fenómeno unitario y que depende de una variedad de factores sociales, psicológicos y lingüísticos que se tienen que tomar en cuenta para estimar las habilidades de los hablantes bilingües. En este sentido, al analizar textos escritos de estudiantes chinos de español como lengua extranjera en el Centro de Enseñanza para Extranjeros (CEPE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), notamos cómo una variedad de factores, como lo son las características de su lengua materna, influyen en la producción escrita de dichos alumnos.

Siguiendo a Susan Gass y Margo Glew (2008:270)¹, consideramos el término *bilingüe* como una característica de alguien que está aprendiendo una segunda lengua después de haber aprendido una primera. Desde esta perspectiva, podemos referirnos al término *bilingüismo* como el proceso de aprendizaje de la lengua meta, así como al resultado del producto de ese aprendizaje.

Con el fin de obtener evidencias sobre cómo ocurre este proceso de aprendizaje en un contexto específico y delimitado, proponemos abordar este tema a partir del tratamiento del discurso narrativo el cual se define como el proceso de construcción del texto que se manifiesta en el relato, en nuestro caso, de hechos cotidianos². Por lo tanto,

se recolectaron narraciones de estudiantes de español como lengua Extranjera (ELE) de origen chino de los niveles 2 y 3 de los cursos de español en el CEPE, con el fin de contar con la evidencia que permitirá determinar el tipo de bilingüismo que caracteriza a esta población estudiantil. Gracias a estas narraciones no solamente contamos con una muestra auténtica del discurso de los estudiantes en donde se refleja el estadio de su interlengua³, además de que estos textos narrativos constituyen un instrumento que ha guiado la escritura del alumno al ubicarlo en el tiempo y el espacio para la producción de sus ideas. Por lo tanto, nuestro objetivo consiste en determinar cuál es el tipo de bilingüismo que caracteriza el aprendizaje del español por estudiantes de origen chino en su producción escrita.

Marco teórico

Con un enfoque en tiempo real⁴ caracterizado por ser naturalista (uso de productos escritos espontáneos) en el que intervienen pocos individuos se llevó a cabo esta investigación que forma parte del proyecto de investigación *Adquisición bilingüe del discurso narrativo* cuyo objetivo es entender la adquisición bilingüe y el Interlenguaje (IL). La adquisición bilingüe y el interlenguaje son independientes de la lengua materna y de la lengua meta, además de que cuenta con una lógica propia. La manera de

¹ Cfr. Delgado M., R.E. "Adquisición bilingüe: el caso de alumnos chinos" en Signoret D., A.M. *et. al* (2018). *Teoría y práctica del bilingüismo. Experiencia y aproximación para su estudio*. México: UNAM. pp. 149-168.

² Cfr. Jean-Michael Adam y Clara-Ubalina Lorda, 1999.

³ Siguiendo a Nunan (2011:223), podemos señalar que la interlengua es el lenguaje producido por estudiantes mientras adquieren una segunda lengua.

⁴ Cfr. Larsen-Freeman, Diane y M. Long (1994). *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Gredos, pp. 21-22.

desentrañar esta lógica consiste en tomar en cuenta los errores interlingüales que caracterizan al bilingüismo sustractivo y compuesto, así como en los errores intralingüales y normativos que caracterizan al bilingüismo coordinado, los cuales se detallarán a continuación.

Caracterización del bilingüismo

Para hablar del bilingüismo que caracteriza a nuestra población meta, es necesario hacer referencia al tratamiento del error. A grandes rasgos, para el método de análisis de errores, el error, visto como una evidencia de la adquisición activa de la lengua, es una estrategia por parte del aprendiz para construir el conocimiento de la segunda lengua que está aprendiendo (Fernández 1997:27-28). En un ámbito más específico, hay dos tipos de errores que nos permitirán describir el bilingüismo del aprendiz de una segunda lengua. De acuerdo con Angélica Alexopoulou, los errores interlingüales son generados “por transferencias negativas⁵ con la lengua materna o con otras lenguas previamente aprendidas” y “los errores intralingüales son generados por transferencias intralingüísticas, y resultan del conflicto interno de reglas de L2” (2010:3). Estos errores los encontramos en el bilingüismo sustractivo y en el bilingüismo coordinado.

El bilingüismo sustractivo se caracteriza porque el aprendizaje de la L2 se hace a expensas de la L1. (Rosa M. Sánchez-Casas, 1999: 606); está determinado por la presen-

⁵ Dulay considera la “Transferencia como una influencia negativa de la lengua materna en la actuación lingüística” (Dulay, H., M. Burt, S. Krashen. (1982). *Language Two*. New York: Oxford University Press. P. 102).

cia de errores de transferencia lingüística de L1 a L2 “que surgen de los problemas generados en el aprendizaje por la estructura de L1” (Alexopoulou, 2006: 25). Este tipo de bilingüismo también puede estar caracterizado por errores interlingüales provenientes de interferencias de otras lenguas.

El bilingüismo coordinado parte del Modelo del procesamiento bilingüe propuesto por Weinreich en 1953 que se centra en la relación y distribución bilingüe de las dos lenguas en contacto psicolingüístico. Constituye un continuo que parte del bilingüismo sustractivo, sustentado en “un sistema conceptual cuyo acceso es el léxico de L1” (De Groot, 2011: 449) en donde los errores intralingüales confluyen en marcas del sistema normativo de la lengua meta.

El bilingüismo compuesto, según Weinreich (1953), se caracteriza por tener una base conceptual común para las dos lenguas. Se presentan rasgos tanto de la L1 como de la L2, por lo que podemos decir, siguiendo a De Groot, que se desarrolla en un entorno en donde se mezclan los dos idiomas. El bilingüe mezcla los dos idiomas y presenta interferencias bidireccionales, de y hacia los dos idiomas. Por ello, el sujeto no es capaz de detectar las diferencias conceptuales marcadas en los dos idiomas y necesita de los dos sistemas lingüísticos para pensar y comunicarse. (2011:131). A estas ideas podemos agregar que el repertorio bilingüe compuesto conlleva para cada nivel lingüístico, un almacén para la lengua materna (L1), un almacén para la segunda lengua (L2), y un almacén mezclado, según lo señalado por Paradis (1987: 438).

“Hauge (1969) afirma que el bilingüismo puede manifestarse en diferentes grados, comenzando donde el hablan-

te de una lengua puede producir oraciones completas significativas en otra lengua, asimismo, siguiendo a Macnamara (1967) podemos señalar una noción de continuidad al considerar las distintas habilidades lingüísticas: escuchar hablar y escribir. Para él, el bilingüe es aquel que posee una de estas habilidades, aunque sea en un nivel mínimo, en su segunda lengua”. (Rosa M. Sánchez Casas, 1999).

En nuestro estudio para determinar el tipo de bilingüismo hemos partido de la producción escrita.

Sistemas lingüísticos

Al tomar en cuenta el bilingüismo como un fenómeno complejo en el que intervienen factores diversos de tipo social, psicológicos, y lingüísticos, en nuestra investigación consideramos la adquisición lingüística como un continuo en el que, dadas las características del *corpus* elegido, se deben conocer tanto el sistema lingüístico en español como el chino.

Cuadro 1

Tiempos simples del pasado del indicativo del español

| Pretérito perfecto simple (Pretérito)* | | Pretérito imperfecto (Copretérito)* | |
|--|-------------|-------------------------------------|-------------|
| Persona | Conjugación | Persona | Conjugación |
| (yo) | canté | (yo) | cantaba |
| (tú) | cantaste | (tú) | cantabas |
| (él/ella/Ud.) | cantó | (él/ella/Ud.) | cantaba |
| (nosotros) | cantamos | (nosotros) | cantábamos |
| (vosotros)** | cantasteis | (vosotros)** | cantabais** |
| (ellos/ellas/Uds.) | cantaron | (ellos/ellas/Uds.) | cantaban |

*En México. ** En España.

Sistema lingüístico del español

El discurso narrativo como estructura de comunicación y de lengua se caracteriza por poseer una serie de rasgos definidos que se manifiestan a través de la estructura verbal, esto es, mediante el conjunto estructurado de las formas y los significados que se representan en el sistema de la conjugación. En esta investigación y dada la naturaleza de las tareas solicitadas a los estudiantes haremos referencia a los tiempos verbales orientados hacia usos en pasado y en futuro.

El pasado

El paradigma verbal que atañe a la expresión de los diversos valores de los tiempos pasados de indicativo es bastante rico en términos tanto cuantitativos como cualitativos. Por un lado, este subsistema está constituido por cinco formas, dos simples y dos compuestas.⁶ Por otro, también es rico por expresar diferentes tipos de contrastes, a saber, sintácticos, semánticos y pragmáticos (Colombo 2015:115).

En los Cuadros 1 y 2 presentamos el paradigma de los tiempos pasados del indicativo.

⁶ Sin tomar en cuenta el antepretérito *hube amado*.

Cuadro 2

Tiempos compuestos del pasado del indicativo del español

| Pretérito perfecto compuesto (Antepresente*) | | Pretérito pluscuamperfecto (Antecopretérito*) | |
|--|----------------|---|-------------------|
| Persona | Conjugación | Persona | Conjugación |
| (yo) | he cantado | (yo) | había cantado |
| (tú) | has cantado | (tú) | habías cantado |
| (él/ella/Ud.) | ha cantado | (él/ella/Ud.) | había cantado |
| (nosotros) | hemos cantado | (nosotros) | habíamos cantado |
| (vosotros)** | habéis cantado | (vosotros)** | habíais cantado** |
| (ellos/ellas/Uds.) | han cantado | (ellos/ellas/Uds.) | habían cantado |

*En México. ** En España.

Descripción de los tiempos⁷

El subsistema de los tiempos pasados de indicativo se caracteriza por expresar nociones tanto temporales como aspectuales. Mientras que la categoría del tiempo es una noción déictica que se relaciona básicamente con la situación de la comunicación ubicada en *el yo, el aquí y el ahora*, el aspecto se refiere a la manera en la que el hablante percibe una situación, ya sea que el hablante focaliza la duración de una acción; o bien, focaliza una situación en su totalidad con un principio y un fin; o focaliza el estado que guarda la situación una vez que ha alcanzado su perfección (Colombo, 2015:111).

Pretérito perfecto simple (en México, pretérito)

El pretérito perfecto simple localiza una situación en un punto de la línea temporal que es anterior al momento del habla. Las situaciones se presentan completas y acabadas.

⁷ La descripción de los tiempos verbales se realiza con base en la Real Academia Española (2010). *Nueva gramática de la lengua española*. España: Asociación de Academias de la Lengua Española.

Pretérito imperfecto

(copretérito en México)

El significado del pretérito imperfecto se compone de un rasgo temporal, pues expresa tiempo pasado, y también de un aspectual, dado que posee aspecto imperfecto, por lo que la información temporal que denota es referencial.

Pretérito perfecto compuesto

(antepresente en México)

Expresa la anterioridad de la situación denotada con relación a un punto de referencia situado en el presente, lo que lo caracteriza como un tiempo relativo.

Pretérito pluscuamperfecto

(antecopretérito en México)

Designa una situación anterior al momento del habla. Se manifiesta en que expresa anterioridad respecto de alguna situación, igualmente pasada, que puede mencionarse o no.

El futuro

El futuro es un tiempo absoluto debido a que localiza una situación en un momento posterior al momento de la enunciación.

Cuadro 3

Tiempo simple y compuesto del futuro del indicativo del español

| Futuro simple* | | Futuro compuesto * | |
|--------------------|-------------|--------------------|-------------------|
| Persona | Conjugación | Persona | Conjugación |
| (yo) | cantaré | (yo) | habré cantado |
| (tú) | catarás | (tú) | habrás cantado |
| (él/ella/Ud.) | cantará | (él/ella/Ud.) | habrá cantado |
| (nosotros) | cantaremos | (nosotros) | habremos cantado |
| (vosotros)** | cantaréis | (vosotros)** | habréis cantado** |
| (ellos/ellas/Uds.) | cantarán | (ellos/ellas/Uds.) | habrán cantado |

*En México. ** En España.

Cuadro 4

Perífrasis verbales que expresan futuro en español

| Perífrasis ir a +infinitivo | | haber de +infinitivo | |
|-----------------------------|----------------|----------------------|--------------------|
| Persona | Conjugación | Persona | Conjugación |
| (yo) | voy a cantar | (yo) | he de cantar |
| (tú) | vas a cantar | (tú) | has de cantar |
| (él/ella/Ud.) | va a cantar | (él/ella/Ud.) | ha de cantar |
| (nosotros) | vamos a cantar | (nosotros) | hemos de cantar |
| (vosotros)** | vais a cantar | (vosotros)** | habéis de cantar** |
| (ellos/ellas/Uds.) | van a cantar | (ellos/ellas/Uds.) | han de cantar |

** En España.

En la variante mexicana, se utilizan más las perífrasis verbales “ir a + infinitivo” o “haber de + infinitivo”. La primera perífrasis expresa posterioridad y, la segunda, expresa también una acción posterior, pero con carácter de obligatoriedad, así como suposición o conjetura. Cuadro 4.

Sistema lingüístico del chino

El chino es una lengua analítica⁸ en la que

⁸ Cfr. Delgado M., R. E. (2015). “La enseñanza del español a chinos” en Girón, A., Vargas, A. y Pulido G. (2015). *China y México. Un diálogo cultural desde las humanidades y las ciencias sociales*. México: UNAM, pp. 109-118.

la mayor parte de sus morfemas son morfemas libres, es decir, se consideran palabras con significado propio. Se caracteriza por ser una lengua tonal con un orden sintáctico SVO. En cuanto a su morfología, se le considera una lengua aislante por no distinguir lexema y morfema gramatical en la palabra. En este sentido, las palabras son invariables, es decir que no hay composición de palabras mediante sufijos flexivos ni procesos morfofonémicos porque los significados gramaticales se pueden recuperar mediante el contexto, o bien, mediante otras palabras que precisan dichos significados.

Por estas razones, a un nivel verbal, están ausentes las marcas morfológicas de tiempo, modo y persona. En el nivel nominal, no hay marcadores de género ni de número; el plural se marca con otra palabra.⁹

La temporalidad en chino mandarín

Debido a las características morfosintácticas que acabamos de presentar, la expresión de la temporalidad (presente, pasado, futuro) en chino mandarín puede estar implícita ya sea en el contexto discursivo, o bien, puede expresarse explícitamente mediante adverbios o frases temporales, como se puede apreciar en los siguientes ejemplos:

我明年去北京。

wǒ míngnián qù běijīng

‘El próximo año iré a Pekín’

我昨天看一部墨西哥电影。

wǒ zuótiān kàn yībùmòxīgē diànyǐng

‘Ayer vi una película mexicana’

Asimismo, además de los adverbios temporales, el chino cuenta con partículas verbales para expresar la categoría de aspecto. El paradigma de las partículas verbales se inserta dentro de la categoría *xūcí* (虚词) ‘palabras vacías’. De acuerdo con la teoría tradicional del lenguaje del chino, establecida por el gramático Ma Jianzhong en el año de 1898, hay dos categorías en las que se pueden dividir las palabras: *shící* (实词) ‘palabras llenas’ y *xūcí* (虚词) ‘palabras vacías’. La primera categoría consiste en palabras llenas, es decir que tienen

significado por sí solas, como: sustantivos, pronombres, adjetivos, verbos, clasificadores y numerales. En cambio, las palabras vacías debido a que no nombran entidades, sólo tienen una función gramatical. Por un lado, las palabras vacías conectan oraciones (conjunciones); por otro, forman nuevas estructuras debido a que modifican a sustantivos, adjetivos, verbos o incluso toda la oración.

En el caso específico de la expresión de la temporalidad, debido a que los verbos en chino no tienen terminaciones que precisen en una sola forma y de manera simultánea información gramatical, se requieren otros elementos que acoten estos significados en un contexto concreto. Uno de estos elementos, es el uso de las partículas verbales las cuales forman parte del paradigma de las palabras vacías.

Las partículas verbales siempre aparecen después del verbo para expresar que la acción ha terminado mediante la partícula *le* (了), o que la acción está ocurriendo en el momento de la enunciación con *zhe* (着), o bien, expresa la experiencia de haber realizado una acción mediante la partícula *guò* (过).

Partícula le (了)

La mayoría de las gramáticas y estudios sobre el chino coinciden en definir la partícula *le* (了) como un sufijo verbal que expresa aspecto perfectivo, es decir, que la acción está terminada (Chao, 1968; Li y Thompson 1981; Xiao y McEnery, 2004; Wiedenhof, 2015; Xing, Wang y Dong, 2017).

我三年 以前去了中国。

wǒ sānián yǐqián qù le zhōngguó

‘Hace tres años fui a China.’

⁹ Cfr. Norman, J. (1988). *Chinese, Cambridge Language Survey* Cambridge: University Press.

Por otra parte, cuando hay una secuencia de acciones, la presencia de la partícula *le* (了) indica que la acción es anterior a otra:

我吃完了你吃。

wǒ chī wán le nǐ chī

‘Cuando termino de comer, tú comes.’

‘Cuando terminé de comer, tú comiste.’

‘Cuando termine de comer, tú comes/ comerás’

La razón por la que aparecen varias traducciones es que en chino, una oración puede tener todas estas posibilidades al traducirlas al español. El rasgo de temporalidad se determina mediante el contexto o bien, la presencia de adverbios temporales como se puede observar en los siguientes ejemplos de la *Gramática del chino elemental* de Chen Liansheng (1981:63):

明天，他参观了展览，就去上海。

míngtiān tā cānguān le zhǎnlǎn jiù qù shànghǎi

‘Mañana después de ir a la galería, irá a Shanghai’

昨天他看了篮球比赛，就回家。

zuótiān tā kànle lánqiú bǐsài jiù huíjiā

‘Ayer después de ver partido de basquetbol, regresó a casa’

Partícula zhe (着)

Cuando esta partícula se encuentra pospuesta al verbo principal expresa que la acción está en su curso en el momento en el que se habla, por lo que expresa aspecto progresivo.

你正在吃着面条呢。

nǐ zhèngzài chīzhe miàntiáo ne

‘Tú estás comiendo tallarines.’

La partícula *zhe* (着) puede ir acompañada del adverbio *zhèngzài* (正在) ‘en este preciso momento’ y la partícula *ne* (呢) al final de la oración.

La partícula guo (过)

La partícula *guo* (过) después del verbo expresa aspecto experiencial.

你看过这部电影吗?

nǐ kànguo zhèbù diànyǐng ma

‘¿Has visto esta película?’

我曾经去过法国三次。

wǒ qǐguo fǎguó sāncì

‘He ido a Francia 3 veces.’

Frecuentemente, el verbo puede ir antecedido por el adverbio *céngjīng* (曾经).

Verbos de movimiento

En chino mandarín los verbos de movimiento pueden funcionar como complemento direccional. La función de este complemento es determinar la dirección en la que se realiza la acción principal de la oración en función del hablante. Por esta razón, si la acción principal se realiza en dirección hacia el hablante, se utiliza el verbo *lái* (来) ‘venir’. En cambio, si la acción se realiza en la dirección contraria del hablante se utiliza el verbo *qù* (去) ‘ir’.

El verbo que expresa la dirección puede ir después del verbo principal, o bien, si la oración tiene un complemento directo, puede ir después de este.

昨天我进成的时候，我买来了一台电视。

zuótiān wǒ jìnchéng de shíhòu, wǒ mǎi yī tái diànshìjī lái

Ayer cuando fui a la ciudad, compré una televisión.

每次去张老师家的时候，他带很多水果去。

měicì qù Zhāng lǎoshī de shíhòu, tā dài hěn duō shuǐguǒ qù

‘Cada vez que va a la casa del maestro Zhang, ella lleva mucha fruta.’

El complemento direccional compuesto consiste en utilizar verbos de movimiento como 上 ‘subir’, 下 ‘bajar’, 进 ‘entrar’, 出 ‘salir’, 回 ‘regresar’, 过 ‘pasar’, 起 ‘empezar’, etc., junto con los verbos (o complementos direccionales) ir 去 y ‘venir’ 来. De esta manera, el verbo principal está modificado por dos verbos de movimiento que expresan la dirección de la acción.

他从书架上拿下来了一本书。

tā cóng shūjiàshàng ná xià yī běn shū

‘Él desde el librero tomó (y bajó) un libro.’

Si en la oración se expresa el lugar, éste puede ir antes de los verbos ‘ir’ 去 o ‘venir’ 来.

你的朋友走进图书馆去了。

nǐ de péngyou zǒu jìnqù túshūguǎn qùle

‘Tu amigo entró a la biblioteca.’

El complemento direccional además de modificar verbos que expresan acciones concretas, también puede modificar verbos que denotan acciones abstractas como *pensar*, *sentir*, etc. (Arsovska 2011:186). En estos casos, el complemento direccional expresa más bien el resultado del verbo, por ejemplo:

想起来

xiǎng qǐ lái

‘acordarse de’

说下去

shuōxiàqù

‘continuar hablando’

听出来

tīngchūlái

‘Enterarse de algo’

说出去

shuōchūlái

‘Divulgar algo’

看起来

kànqǐlái

‘tal parece que’¹⁰

Metodología

Las preguntas de investigación

Las preguntas de investigación que guiaron este estudio son las siguientes:

- ¿En qué proporción se presentan aspectos del bilingüismo sustractivo, e interlingual, y los rasgos coordinados e intralinguales del discurso narrativo, en los diferentes niveles lingüísticos (fonético, fonológico, morfológico, sintáctico); así como en los niveles educativos (A2, B1) en estudiantes chinos?
- ¿Cómo evoluciona la competencia transitoria del discurso narrativo de los alumnos en cuanto a la proporción de rasgos de la lengua materna, rasgos de la lengua extranjera y rasgos mezclados en diferentes niveles lingüísticos y distintos niveles educativos?

La muestra

La muestra está conformada por estudiantes universitarios chinos que asisten al Cen-

¹⁰ Ejemplos de Arsovska 2011:184.

Cuadro 5

Muestra de estudiantes

| Sujetos | Lengua materna | Lengua que estudia | nivel | Otros idiomas | Edad | Sexo | Nacionalidad |
|---------|----------------|--------------------|-------|---------------|------|-------|--------------|
| 1 | chino | español | A2 | | 43 | Fem. | china |
| 2 | chino | español | A2 | inglés | 30 | Fem. | china |
| 3 | chino | español | A2 | inglés | 34 | Fem. | china |
| 4 | chino | español | A2 | inglés | 27 | Fem. | china |
| 5 | chino | español | A2 | inglés | 36 | Fem. | china |
| 6 | chino | español | B1 | inglés | 37 | Fem. | china |
| 7 | chino | español | B1 | inglés | 31 | Masc. | china |
| 8 | chino | español | B1 | inglés | 20 | Masc. | china |
| 9 | chino | español | B1 | inglés | 21 | Masc. | china |
| 10 | chino | español | B1 | inglés | 21 | Masc. | china |

tro de Enseñanza para Extranjeros de la UNAM, de 21 a 43 años de edad, cuyos niveles de lengua corresponden a un nivel principiante A2 y un nivel intermedio B2 según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER).

En el Cuadro 5 presentamos la relación de los datos de los sujetos que participaron en la confirmación del corpus.

El tipo de estudio

El estudio se desarrolló a partir de la observación de la actuación lingüística, en tiempo real, de corte transversal¹¹ lo que nos permitió tener una muestra de datos

¹¹ El estudio transversal se define como un estudio observacional en el que los datos se recopilan para estudiar a una población en un solo punto en el tiempo y para examinar la relación entre variables de interés. Montano, J. *Investigación Transversal: Características y Metodología*. <https://www.lifeder.com/investigacion-transversal/> recuperado el 5 de diciembre de 2019.

para realizar la descripción de los errores que fueron analizados a partir de un análisis cualitativo.

Se analizaron 10 narraciones, 5 correspondientes al nivel A2 (5 mujeres) y 5 de B1 (1 mujer y 4 hombres) según los niveles propuestos por el MCER). El contexto de aprendizaje del español corresponde a un ambiente de inmersión en la Ciudad de México.

Instrumentos de evaluación

Se emplearon las narraciones de estudiantes chinos quienes tuvieron que realizar dos tareas en las que se pedía que relataran, por escrito, a manera de diario, experiencias cotidianas pasadas y futuras realizadas en alguno de los ámbitos: estudio, trabajo o relaciones familiares. La extensión de las narraciones fue de 150 palabras cada una. El tiempo para la realización del ejercicio fue de 30 minutos.

Las instrucciones dadas fueron las siguientes:

Instrucciones: Este ejercicio consta de

dos secciones las cuales se encuentran abajo. Lee con atención lo que se solicita en cada una.

- Imagina que estás escribiendo en tu diario; relata lo que hiciste el día de **ayer**. (Máximo 150 palabras)
- Relata lo que vas a hacer **mañana**. (Máximo 150 palabras)

Análisis de datos

Para el análisis de errores se emplearon los modelos del Procesamiento bilingüe, del Análisis de errores y del interlenguaje. Las marcas de flexiones temporales de verbos de acción y movimiento permitieron realizar el análisis de errores.

Los modelos del procesamiento bilingüe buscan explicar la manera como se organiza, procesa y distribuye el habla bilingüe, así como los factores —el uso y la adquisición entre otros, que contribuyen a que ésta se recupere¹². Según Altarriba (2008), los estudios sobre el procesamiento bilingüe generalmente ponen su atención en la activación de las dos lenguas examinando las variables que influyen en los niveles de activación de cada lengua y de cada nivel de procesamiento y las interacciones entre las dos lenguas. En nuestra investigación una de las variables fundamentales es la naturaleza de las lenguas. En el caso del español se trata de una lengua flexiva, fusionante,¹³ a diferencia del chino que es una lengua analítica tonal.¹⁴

¹² Cfr. Signoret, A., A. L. Rodríguez L., R.E. Delgadillo y M.L.E. Jiménez L. (2014). *Psicolingüística del bilingüismo: diversos enfoques*. México: UNAM.

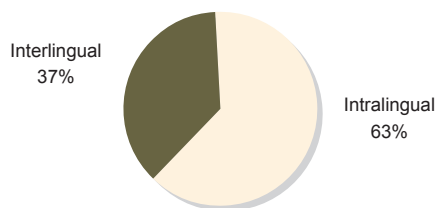
¹³ Las **lenguas (flexivas) fusionantes** son un tipo de lengua sintética flexiva. Son aquellas lenguas que se caracterizan por una tendencia a incluir

En el análisis de errores se consideraron las siguientes categorías propuestas por Angélica Alexopoulou (2010): **Errores interlinguales** caracterizados por la interferencia de la lengua L1, interferencia de otra L3, la traducción literal, los préstamos y la evasión. **Errores intralinguales** representados por la reducción de un sistema simplificado y por la generalización. El modelo de la interlengua (Selinker, 1972), intenta dar cuenta no sólo de las producciones desviadas, sino también de las correctas, lo que permite observar que ambas producciones son relevantes para el aprendizaje. En seguida presentamos la clasificación y la ocurrencia de los errores tanto interlinguales como intralinguales que se detectaron en el análisis de las composiciones de los estudiantes informantes. Asimismo, se especifica si estos errores ocurrieron en un nivel morfológico o sintáctico, ya que fueron los niveles más significativos y recurrentes.

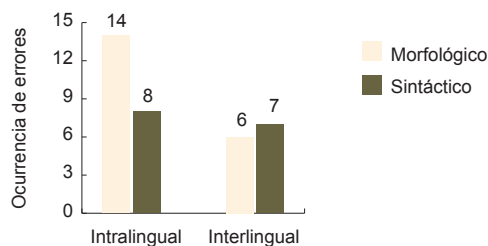
mucha información en sufijos o prefijos mediante la flexión de algunas palabras. Se diferencia de las lenguas sintéticas aglutinantes porque emplea menos morfemas para las inflexiones o por su tendencia a fundir muchos morfemas de tal forma que sea muy difícil diferenciar unos de otros. https://es.wikipedia.org/wiki/Idioma_espa%C3%B1ol#Aspectos_hist%C3%B3ricos,_sociales_y_culturales recuperada el 20 el noviembre de 2019.

¹⁴ El significado está muy ligado al contexto. https://es.wikipedia.org/wiki/Tipolog%C3%ADa_ling%C3%BC%C3%ADstica recuperada el 20 el noviembre de 2019.

Gráfica 1
Errores en el discurso narrativo
en pasado nivel A2



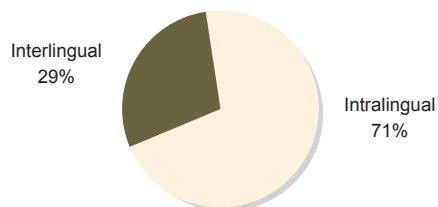
Gráfica 2
Ocurrencia de errores en
el discurso narrativo en pasado nivel A2



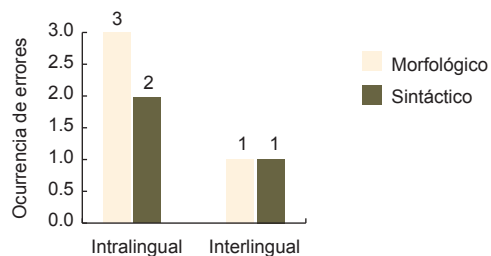
Cuadro 6
Ejemplos de errores en pasado nivel A2

| Criterio | Informante/Nivel | Tipo de error | Expresión del error | Descripción del error | Posible explicación |
|------------|------------------|---------------|---|---|---|
| Sintáctico | 2 / A2 | intralingual | Cuando la clase terminado. | Utiliza la forma del participio en lugar de la conjugación del pasado de terminar terminó | Generalización de la regla del uso de los tiempos compuestos en español. |
| Sintáctico | 3 / A2 | interlingual | <i>Quise dormir otra vez porque fueron las 4:30 de la mañana otra vez porque fueron las 4:30 de la mañana</i> | Confusión entre el pretérito y el copretérito eran | Dado que en chino no existe la conjugación de los verbos como en español. El tiempo se marca con una partícula. No nos dicen el momento en que la acción sucede, sino que nos dicen la "situación" de la acción Tal vez utiliza "fueron" porque se está expresando la hora y el estudiante piensa que ya es una acción terminada y aún no reconoce el sentido narrativo del copretérito. |

Gráficas 3
Errores en el discurso narrativo
en pasado nivel B1



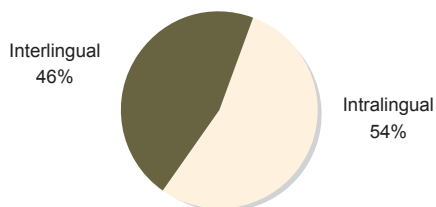
Gráfica 4
Ocurrencia de errores en
el discurso narrativo en pasado nivel B1



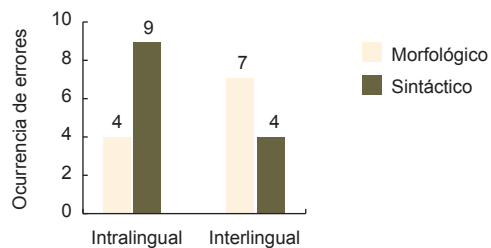
Cuadro 7
Ejemplos de errores en pasado nivel B1

| Criterio | Informante / Nivel | Tipo de error | Expresión del error | Descripción del error | Posible explicación |
|-------------|--------------------|---------------|---|--|--|
| sintáctico | 9 / B1 | interlingual | <i>me fue una pesadilla como tuve diarrea</i> | Fue como una pesadilla porque tuve diarrea | Confusión e hipergeneralización del conector “como” en su uso de conector causativo |
| morfológico | 7 / B1 | intralingual | <i>acuesté</i> | acosté | hipergeneralización de la irregularidad en la conjugación por asociación con el verbo “dormir” |

Gráfica 5
Errores en el discurso narrativo
en futuro nivel A2



Gráfica 6
Ocurrencia de errores en el discurso narrativo en
futuro A2



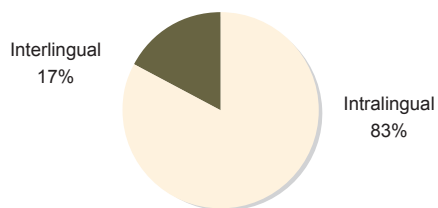
Cuadro 8

Ejemplos de errores en futuro nivel A2

| Criterio | Informante | Tipo de error | Expresión del error | Descripción del error | Posible explicación |
|------------|------------|---------------|---------------------|------------------------------------|--|
| Sintáctico | 2 | Interlingual | <i>voy a CEPE</i> | No emplea el artículo contracto al | Interferencia del chino en donde no existen los artículos. El chino carece de la categoría del artículo definido así que los alumnos tienden a omitir el uso. |

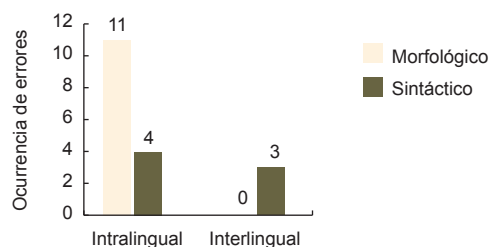
Gráfica 7

Errores en el discurso narrativo en futuro nivel B1



Gráfica 8

Ocurrencia de errores en el discurso narrativo en futuro nivel B1



Cuadro 9

Ejemplos de errores en futuro nivel B1

| Criterio | Informante masculino | Tipo de error | Expresión | Descripción del error | Posible explicación |
|-----------------------|----------------------|---------------|---|---|---|
| Sintáctico/discursivo | 9 | Intralingual | <i>Voy a asistir la clase de política mexicana a las siete, pues tendré que levantarme a las seis más o menos.</i> | Error en el uso del conector “pues” ya que por el orden de las ideas se necesita un marcador consecutivo y no una marca de causa o motivo | Hipergeneralización de la regla del español |

El análisis de los datos nos ha permitido identificar de las 81 producciones erróneas que el 34% corresponde a errores interlinguales y el 66% a errores intralinguales. Nos arriesgamos a señalar que los errores interlinguales representan un menor porcentaje de incidencia debido a que los estudiantes chinos que asisten al CEPE, cuentan ya con bases lingüísticas, lo que les permite, a partir de su conocimiento, hacer hipergeneralizaciones de los fenómenos lingüísticos a los que se enfrentan. Observamos, además, que en la producción escrita cuentan ya con conocimientos de las características de la escritura en español. De los criterios empleados para el análisis no se han considerado los referentes a la fonética, la ortografía y el discurso.

Resultados

Con base en el análisis de errores presentado en las narraciones de los estudiantes, podemos señalar que la influencia de su lengua materna, en este caso el chino, en la adquisición del español marca la pauta de las características de su interlengua, entendida esta como el lenguaje producido por estudiantes mientras adquieren una segunda lengua (Nunan, 2011). La influencia de la lengua materna se manifiesta de dos maneras. Por un lado, mediante transferencias de estructuras gramaticales y, por otro lado, mediante errores que se deben a la ausencia de esas categorías en el chino. Es decir, debido a que el chino carece de ciertas particularidades, como la concordancia de género y número entre los sustantivos y los adjetivos o determinantes, los estudiantes cometen errores al no contar con referentes en su lengua materna. Asimismo

sucede con las concordancias de tiempo, persona y número en el verbo. De esta manera, consideramos que la adquisición de estos elementos es un proceso que requiere más tiempo y exposición a la lengua meta.

En cuanto a las transferencias, notamos que los estudiantes calcan algunas estructuras de su lengua materna. Esto ocurre con la ausencia del verbo *ser*, la ausencia de preposiciones con verbos de movimiento, no conjugar en tiempo pasado cuando aparece un adverbio temporal que indique que la acción ocurrió en el pasado e incluso algunas faltas ortográficas.

Los cruces que detectamos entre el español y el chino son pruebas e hipótesis de lo que los estudiantes hacen con el conocimiento que están adquiriendo y la información que ya conocen de su propia lengua. De esta manera, se caracteriza su interlengua: con aciertos, con transferencias, con invenciones, con hipergeneralizaciones de las nuevas categorías y reglas que desean aplicar.

Sin embargo, notamos que la lengua materna también es una estrategia para los estudiantes. Por ejemplo, en algunas producciones ellos utilizan consistentemente el uso del pretérito en todos los verbos debido a que la narración representa una secuencia de acciones. Todos los verbos describen actividades y ninguno expresa estados, lo cual podría ser una evitación por parte del estudiante. Los adverbios temporales que utiliza el estudiante como *ayer*, *a las 5:00 de la tarde* son una muestra de que ha adquirido esa relación temporal, así como el uso de los conectores que utiliza para hacer una secuencia narrativa con *primero*, *después*, *al mismo tiempo*, *en este momento*.

Sin duda la adquisición de una lengua

responde a un proceso en el que se ponen en juego diferentes mecanismos. Por un lado, los estudiantes se valen de los referentes que conocen de su lengua materna al mismo tiempo que incorporan los elementos de la lengua meta que están aprendiendo. Al utilizar estas estrategias, algunos elementos entran en conflicto y ocurren errores de desarrollo que caracterizan la interlengua de los estudiantes y que forman parte del desarrollo de su aprendizaje.

Conclusiones

Este estudio nos demuestra por medio de los errores interlingüales presentados, que los estudiantes chinos que asisten al CEPE, en los niveles iniciales de su estudio (A2 del MCER) presentan un bilingüismo sustractivo e interlingual, esto es, el alumno requiere apoyarse en su lengua materna, asimismo por el porcentaje de errores intralingüales, puede presentar un bilingüismo coordinado.

A partir de criterios fonéticos, ortográficos, morfológicos y sintácticos podemos señalar entre los errores interlingüales la no distinción de la pronunciación suave de la *g* (en español se agrega una *u*, *pague*), fenómeno que se manifiesta en la escritura; una posible explicación sería que en chino si una sílaba débil comienza por una consonante obstruyente no aspirada, tal como *b, d, g, z, j*, (del pinyin) hace que esa consonante se convierta en sonora. El no acentuar palabras como es el caso el pronombre personal *él*, debido a la naturaleza de la escritura del chino que consiste en trazos que conforman ideogramas o caracteres que cuentan con una imagen, significado y pronunciación propia. Aunque existe el concepto de signo de puntuación, su repre-

sentación corresponde a un carácter.

En el caso de los estudiantes del nivel B1, identificamos que hay una fuerte influencia de la lengua materna marcando el uso de los determinantes en español. En general, podemos notar que los estudiantes añaden el artículo determinado ante el sustantivo cuando no debe llevarlo, o bien, los estudiantes tienden a omitir dicho artículo cuando es necesario. Este hecho es relevante debido a que el uso de los determinantes es un tema propio del nivel A1. Sin embargo, para los estudiantes sinohablantes del nivel B1, el uso y la ausencia de este determinante es una característica de su interlengua y este rasgo tiene una explicación en la lengua materna de los estudiantes. Es decir, debido a que el chino no cuenta con la categoría del artículo determinado como la conocemos en el español, los estudiantes hacen un uso particular que forma parte de su interlengua.

En cuanto a la conformación del discurso narrativo de los informantes, identificamos que, en general, los estudiantes hacen un buen uso del pretérito para expresar la secuencia de acciones. Esta secuencia va acompañada de los marcadores que indican el orden de las acciones (*primero, luego, después*). El uso de estos marcadores puede formar parte de una estrategia para elaborar la secuencia narrativa, además, de que esto constituye un elemento que se comparte con su lengua materna. Por otra parte, no hay mucha evidencia del uso del copretérito. Esta ausencia puede ser un indicio de la evitación de la estructura por lo que se podría decir que no forma parte sustancial de la interlengua de los estudiantes.

Por otra parte, los errores intralingüales también juegan un papel fundamental en

el proceso de adquisición del español debido a las reglas que entran en conflicto, a saber, el sistema de la lengua meta, es decir, el español y la lengua materna de los estudiantes, el chino. En este sentido, la ausencia de categorías en la lengua materna permite que el estudiante cree sus propias hipótesis sobre el sistema y estructura del español a partir de estrategias como hipergeneralizaciones y simplificaciones de las reglas.

De esta manera, la presente investigación ha indagado sobre el estado del bilingüismo que presentan los hablantes de la lengua china que estudian español como segunda lengua en un contexto de inmersión. Como se puede constatar, la lengua materna juega un papel importante para establecer puentes entre los conocimientos lingüísticos que posee cada estudiante a partir de su lengua materna y la lengua que está aprendiendo, que en este caso, es el español.

Finalmente, concluimos señalando, en primer lugar, que los resultados de nuestra investigación son de gran utilidad en el aula de español como lengua extranjera al orientar la gestión pedagógica hacia la creación de materiales que favorezcan la adquisición de las estructuras lingüísticas que se requieren para la creación de textos narrativos; asimismo, se presenta una metodología basada en el análisis de errores que puede ser incluida en los cursos de formación de profesores, así como en señalar, desde una perspectiva crítica, otros elementos lingüísticos que causan problemas no solo a estudiantes chinos, sino también a hablantes de otras lenguas.

En segundo lugar, en esta investigación nos hemos centrado en la categoría *bilin-*

güismo desde la perspectiva de la psicolingüística a partir de modelos explicativos del funcionamiento cognitivo del sujeto. Esta perspectiva nos coloca ante un bilingüismo individual que permite al sujeto comunicarse en forma independiente y alterna en dos lenguas. (Peris, E.M. *et.al.* 2008:75). Por ello consideramos que se abre una puerta a futuras investigaciones relacionadas con el bilingüismo social representado por un *continuum* multidimensional presente en temas como giro multilingüe, creolización lingüística, práctica translingüística frente al bilingüismo/multilingüismo.¹⁵

Bibliografía

- Adam, J.M y Lorda, C. (1999). *Lingüística de los textos narrativos*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- Alexopoulou, A. (2006) “Los criterios descriptivos y etiológicos en la clasificación de los errores del hablante no nativo: una nueva perspectiva”. En *Revista Porta Linguarum*. Granada: Universidad de Granada, pp. 17-35.
- Alexopoulou, A. (2010) “Errores intralinguales e interlinguales en la interlengua escrita de aprendientes griegos de E/LE”. En Civil, P. & F. Crémoux (2010) (Coord.): *Actas del XVI Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas*. Madrid: Iberoamericana, pp.

¹⁵ Cfr. Canagarajah, S. (2016) “Translingual writing and teacher development in composition” in *Applied Linguistics Journal College English* pp. 265-273; Blommaert, J. (2013). *Ethnography, Superdiversity and Linguistic Landscapes: Chronicles of Complexity*. Bristol: Multilingual Matters; Pennycook, A. (2012). *Language and Mobility. Unexpected Places*. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters; Hamers, J.F. and M. H.A.Blanc. (2000). *Bilinguality and Bilingualism*. Australia: Cambridge University Press.

1-10.

- Altarriba, J. & R. Heredia. (2008). *An Introduction to Bilingualism. Principles and Process*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Arsovska, Liljana (2011). *Gramática del chino moderno*. México: El Colegio de México.
- Blommaert, J. (2013). *Ethnography, Superdiversity and Linguistic Landscapes: Chronicles of Complexity*. Bristol: Multilingual Matters.
- Canagarajah, S. (2016). "Translingual writing and teacher development in composition" in *Applied Linguistics Journal College English* pp. 265-273
- Chao, Yuan Ren. (1968). *A Grammar of Spoken Chinese*. Berkeley: University of California Press.
- Chen Liansheng (1981). *Gramática del chino elemental*. México: El Colegio de México.
- Colombo Airoidi, Fulvia. (2015). *El subsistema de los tiempos pasados de indicativo de español. Semántica y sintaxis*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- De Groot, A. (2011). *Language and Cognition in Bilinguals and Multilinguals*. Nueva York: Taylor & Francis Group.
- Delgado M., R. E. (2015). "La enseñanza del español a chinos" en Girón, A., Vargas, A. y Pulido G. (2015). *China y México. Un diálogo cultural desde las humanidades y las ciencias sociales*. México: UNAM, pp. 109-118.
- Delgado M., R. E. (2018). "Adquisición bilingüe: el caso de alumnos chinos" en Signoret D., A.M. et. al (2018). *Teoría y práctica del bilingüismo. Experiencia y aproximación para su estudio*. México: UNAM.
- Dulay, H., M. Burt, S. Krashen. (1982). *Language Two*. New York: Oxford University Press.
- Fernández, Sonsoles. (1997). *Interlengua y análisis de errores: en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- Gass, S. & Glew, M. (2008). *Second Language Acquisition and Bilingualism*. Altarriba, J. & Heredia, R. R. An introduction to Bilingualism. Principles and Processes. Nueva York/ Londres: Lawrence Erlbaum associates.
- Hamers, J.F. and M. H.A.Blanc. (2000). *Bilinguality and Bilingualism*. Australia: Cambridge University Press.
- Haugen, E. (1969). *The Norwegian Language in America: A Study in Bilingual Behavior*. Bloomington: Indiana University Press.
- Instituto Cervantes (2001). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/ recuperado 20 de noviembre de 2019.
- Larsen-Freeman, Diane y M. Long. (1994). *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Gredos, pp. 21-22
- Li, Charles y Thompson S. (1981). *A Functional Reference Grammar of Mandarin*. Berkeley: University of California Press.
- Macías Rioja, E. I. (2017). *Análisis de la partícula le en chino moderno*. (Tesis de maestría). México: El Colegio de México.
- Macnamara, J. (1967). The Bilingual's Linguistic Performance: A Psychological Overview. *Journal of Social Issues*, 23/2, 58-67.
- Norman, J. (1988). *Chinese, Cambridge Language Survey* Cambridge: University Press.
- Nunan, D. (2011). *La enseñanza de Lenguas basada en tareas*. Madrid: Edinumen.
- Paradis, M. (1987). "Bilinguisme". En Rondal, J.A. y J-P, Thibaut (Comp.): *Problèmes de Psycholinguistique*. Bruxelles: Pierre Mardaga Editeur, pp. 422-89.
- Pennycook, A. (2012). *Language and Mobility. Unexpected Places*. Bristol, Buffalo, Toronto:

- to: Multilingual Matters.
- Peris, E.M. *et.al.* (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: Instituto Cervantes-SGEL.
- Real Academia Española. (2010). *Nueva gramática de la lengua española*. España: Asociación de Academias de la Lengua Española.
- Romaine, S (1996). *Bilingualism*. Londres: Blackwell.
- Sánchez Casas, R.M. “El léxico en el hablante bilingüe”, en De Vega y Cuetos, F (1999). *Psicolingüística del español*. Valladolid: Editorial Trotta. Pp. 601.
- Selinker, L. (1972). “Interlanguage” en *International Review of Applied Linguistics* 10. Pp. 209-231.
- Smith, Carlota S. (1997). *The Parameter of Aspect* (2a ed.). Dordrecht: Kluwer.
- Weinreich, U. (1953). *Language in contact. Findings and problems*. Nueva York: Publications of the Linguistic Circle of New York 1.
- Xiao, Z. y McEnery A. (2004). *Aspect in Mandarin Chinese: A Corpus-Based Study*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Enfoque comunicativo y textualidad: hablemos de las nuevas generaciones

Communicative Approach, Textuality and the new generations: let us talk

RESUMEN: En este trabajo se presentan los resultados de un análisis en el que convergen tanto la didáctica de las lenguas-culturas extranjeras como la lingüística de texto y la etnografía de la comunicación. En esta contribución se pretende ver de qué manera en dos libros de texto, uno de inglés y uno francés como lengua extranjera se manifiestan los principios del enfoque comunicativo. Asimismo, se hacen propuestas para la integración de actividades que permitan incorporar la lingüística de texto (Adam, 1987, 1997 y 2000) y la etnografía de la comunicación (Salins, 1992) en clase de lengua extranjera. Una de las principales aportaciones de este trabajo es el diálogo que se establece entre la didáctica, la lingüística de texto y la etnografía de la comunicación.

PALABRAS CLAVE: Didáctica de lenguas extranjeras, lingüística de texto, etnografía de la comunicación, enfoque comunicativo.

ABSTRACT: This document presents the results of an analysis in which foreign language-culture teaching, text linguistics' and the ethnography of communication converge within the boundaries of a well-known teaching methodology, the communicative approach. Its goal is to evaluate and ratify whether texts of English as Foreign Language (EFL) and of French as Foreign Language (FFL) comply with the demands of the communicative approach. Furthermore, proposals for the implementation of activities regarding text linguistics' (Adam, 1987, 1997 y 2000) as well as ethnography of communication (Salins, 1992) into the classroom can be found within. One of the principal contributions this dossier brings is to establish a dialogue among day-to-day teaching practices, text linguistics' and the ethnography of communication.

KEYWORDS: Foreign language teaching practices, text linguistics, ethnography of communication, communicative approach.

Reynaldo Radillo Enríquez

reynaldo.radillo@academicos.udg.mx

Universidad de Guadalajara, México

David Alejandro Becerril

Aréchiga

david.becerril@proulex.profesor.

udg.mx

Universidad de Guadalajara, México

Recibido: 28/09/2019

Aceptado: 11/12/2019

VERBUM ET LINGUA

NÚM. 15

ENERO / JUNIO 2020

ISSN 2007-7319

Introducción

La enseñanza-aprendizaje de lenguas-culturas extranjeras es una de las prácticas didácticas que ha adquirido una presencia exponencial en las escuelas e instituciones educativas alrededor del mundo en los últimos años. Su valor se ha multiplicado ante la creciente necesidad de actores globales, es decir, hablantes de un idioma que sean capaces de interactuar en situaciones de comunicación en un mundo cada vez más conectado.

En respuesta a esto, los especialistas en didáctica como Bérard (1991) o Béacco (2007) se han dado a la tarea durante décadas de proponer maneras de enseñanza que sean capaces de satisfacer las necesidades de un mercado global, resultando en metodologías exitosas tales como el “enfoque comunicativo” que vio la luz en los años 70 (Puren, 2007-2008). Con base en esta metodología la mayoría de los programas de lengua extranjera son, en teoría, concebidos.

Sin embargo, el aparente éxito sin precedentes de una metodología no asegura su infalibilidad: cualquier metodología creada en una época determinada precisa cambios, adaptaciones y recontextualizaciones tanto por razones temporales como espaciales y, sobre todo, sociales.

En este trabajo pretendemos i) hacer una revisión de la puesta en práctica del enfoque comunicativo en un libro de texto de Francés Lengua Extranjera (*infra*) (en adelante, FLE) y en otro de Inglés Lengua Extranjera (en adelante ILE) (*infra*) cuya unidad de trabajo son los *actos de habla* (Austin, 1962/1990; Searle, 1980 y 2010/2014) y ii) determinar la correspondencia entre las actividades propuestas en las etapas de

recepción y producción escritas en dos libros de textos de FLE e ILE.

El análisis se lleva a cabo desde el punto de vista de la lingüística de texto (Adam, 1997, 2011; Bajtín, 1998), la etnografía de la comunicación (Hymes, 1972; Salins, 1992) y el modelo SPEAKING (Hymes, 1972; Salins, 1992) con miras a proponer estrategias para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera (en adelante LE) en lo referente a la comprensión y producción de textos socialmente funcionales y pertinentes.

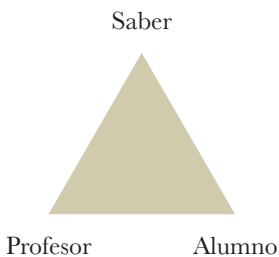
Aspectos teóricos en la enseñanza de lenguas extranjeras

A lo largo de la historia de las metodologías utilizadas en la clase LE se ha visto cómo impactan las corrientes dominantes de la lingüística en la concepción del fenómeno de enseñanza-aprendizaje (Puren, 1988a). Así, a principios del siglo XX -y durante buena parte del XXI- en pleno auge de la lingüística estructural, se hacía énfasis en el aprendizaje de la lengua, es decir, del código. La lengua era, pues, no sólo el medio para “hablar” una LE sino que era el objetivo principal del proceso de enseñanza-aprendizaje. Durante ese periodo, que abarca la mayor parte del siglo XX, no se hablaba de objetivos comunicativos ni culturales en la clase de LE: los programas tenían como objetivo el aprendizaje de diferentes paradigmas gramaticales (verbales, nominales, etc.).

Como explica Puren (1988a), los profesores de LE explicaban, a partir de *corpora* sacados de la literatura clásica o bien de diálogos inventados y rígidamente contruidos, ciertas categorías gramaticales, y sólo éstas, como el sustantivo, los adjetivos calificativos,

los tiempos verbales, etcétera. De este modo, el alumno tenía que memorizar paradigmas completos descontextualizados y los campos léxicos que el profesor escogiera (o los que le fueran impuestos por el libro de texto), de tal suerte que el triángulo pedagógico se inclinaba hacia el vértice del saber:

Figura 1
Triángulo pedagógico. Tomado de Houssaye (1988)



Así pues, durante la mayor parte del siglo XX asistimos a una metodología basada en el estructuralismo y centrada en el estudio de la lengua. Se esperaba que el alumno, una vez que memorizara todos los paradigmas propuestos, diera un salto “mágico” hacia la comunicación.

Con el advenimiento del enfoque comunicativo en los años 70, se intentó dar un equilibrio al proceso de enseñanza-aprendizaje y dotar a los aprendientes de las herramientas necesarias para pasar del estudio de la lengua al estudio del habla.

El enfoque comunicativo y los actos de habla: los ejemplos del FLE y del ILE

Hacia finales de la década de los años setenta, apareció en Francia un libro de texto llamado *Archipel* (Courtilion, J. y Raillard, S., 1982). En éste, se proponía una serie

de diálogos sin transcribir acompañados por dibujos o fotografías y no se seguía una progresión simple-complejo: la primera unidad del primer libro, por ejemplo, contenía un diálogo que mezclaba el presente con el *passé composé*:¹

SITUATION 2 Le chien perdu

Dans la rue

Le jeune homme : Pardon monsieur, vous n'avez pas vu mon chien ?

Le monsieur : Votre chien, il est comment ? Noir ?

Le jeune homme : Oui, il est noir, avec un collier rouge.

Le monsieur : Il est grand ?

Le jeune homme : Non, comme ça, à peu près.

Le monsieur : Moi, j'ai vu un chien, mais il est tout petit.

Demandez à la dame là-bas.

Le jeune homme : S'il vous plaît, madame, je cherche un chien noir. Il a un collier rouge. Vous l'avez vu ?

La dame : Non, non, je ne l'ai pas vu.

Le jeune homme : Merci beaucoup.

Un ejemplo similar puede observarse en el libro de texto *Touchstone* (Mc Carthy, M., Mc Carten, J. y Sandiford, H., 2005). En él se proponen diálogos acompañados por ilustraciones que ayudan a contextualizar la situación de comunicación. Tomemos como ejemplo la primera unidad del primer libro, cuyo propósito es el uso del verbo *to be*:²

¹ Diálogo extraído de Courtilion y Raillard (1982: 32).

² Diálogo extraído de Mc Carthy, Mc Carten y Sandiford (2005: 5).

Mr. Martin: Good morning. Are you here for an English class?

Carmen: Yes, I am. I'm Carmen Rivera.

Mr. Martin: OK. You're in Room B.

Jenny: And I'm Jenny.

Mr. Martin: Are you Jenny Loo?

Jenny: No, I'm not. I'm Jenny Lim. Am I in Room B too?

Mr. Martin: Yes... wait, no. You're not, you're in Room G.

Jenny: Oh no! Carmen, we're not in the same class!

¿Cuáles son las diferencias con respecto de las metodologías tradicionales emanadas de la lingüística estructural? Que en esta metodología, llamada “enfoque comunicativo”, los objetivos no eran las categorías gramaticales sino los *actos de habla* (Austin, 1962/1990; Searle, 1980 y 2010/2014). En el caso del diálogo del perro perdido, el macro acto de habla (Van Dijk 1980/2005: 72-73) “describir algo o a alguien” es el que determina la presencia de otros actos de habla “periféricos” como “saludar” y “disculparse”.

Como se puede observar, en este diálogo co-ocurren tanto el presente del indicativo como el *passé composé* y también están presentes deícticos espaciales (*comme ça à peu près*) y fórmulas de tratamiento (*excusez-moi, désolé*).

Así, este nuevo enfoque no se centraba más en el código como objetivo de aprendizaje sino como medio para llegar a la comunicación en LE y proponía estudiar diferentes actos de habla siempre acompañados por contextos situacionales (dibujos o fotografías): se pretendía estudiar primero el sentido para finalmente llegar

a la forma y no a la inversa, como se hacía tradicionalmente. Dicho de otro modo, se planteaban los objetivos comunicativos como **meta principal** y los objetivos lingüísticos (gramaticales, fonéticos, etc.) como **instrumentos** para alcanzarlos.

El estudio de actos de habla como el anterior implica que los aprendientes dispongan de una variedad de estructuras que cumplen aparentemente una misma función: *excusez-moi, pardon, s'il vous plaît*, etc. para entrar en contacto con un desconocido en la calle, por ejemplo. Sin embargo, este estudio supone un conocimiento socio-cultural determinado que revela que ciertas estructuras no cumplen exactamente la misma función pues están determinadas por factores no lingüísticos.

El modelo SPEAKING y la etnografía de la comunicación

Para estudiar y comprender diálogos de este tipo, se debe partir del estudio de la imagen que cumple la función de contexto situacional así como los elementos no lingüísticos mencionados anteriormente. Dicho de otro modo, se parte del análisis del contexto tomando en cuenta algunos elementos del acrónimo SPEAKING de Hymes (1972) presentados en la tabla 1.

Algunos de estos elementos se encuentran en las imágenes de forma explícita: S, P, A y G. Otros, como las normas, pueden ser inferidos gracias a las explicaciones del profesor o tras la escucha del diálogo.

En todo caso, que se explote el acrónimo a partir de la imagen o del diálogo, antes o después de escuchar la grabación, en el enfoque comunicativo es indispensable contextualizar tomando en cuenta todos estos elementos. Sin ellos, difícilmente se

Tabla 1

El modelo SPEAKING. Tomado de Bérard (1991)*

| Modelo Speaking (Hymes, 1972) | |
|-------------------------------|--|
| Situation | Situación: marco físico y psicológico del intercambio |
| Participants | Participantes: todos los participantes activos o no en el intercambio |
| Ends | Fines: objetivos o intenciones y resultados de la actividad de comunicación |
| Acts | Actos: contenido del mensaje (tema) y forma |
| Keys | Claves: tono que describe de manera más detallada que la anterior a las particularidades de la manera en la que se desarrolla la actividad del lenguaje en los planeos lingüístico y paralingüístico |
| Instrumentalities | Instrumentos: medios de comunicación, canales, códigos, etc. |
| Norms | Normas: de interacción y de interpretación (hábitos que regulan la comunicación en una comunidad) |
| Genres | Géneros: tipo de actividad del lenguaje |

* Traducción nuestra.

pueden comprender secuencias “atípicas”, es decir, aquellas que no fueron creadas según lo que dictaban las metodologías tradicionales que partían de la frase canónica SVO y que proponían siempre turnos de habla altamente ritualizados pero que no siempre se cumplen en el habla natural, del tipo pregunta cerrada-respuesta sí/no.³

Así pues, en la clase de LE, se empezó a pedir a los alumnos que contestaran ¿quién habla?, ¿a quién?, ¿dónde?, ¿cómo?, ¿por qué?, ¿para qué?, como preguntas guía para la comprensión global de los diálogos y es aquí donde se ve la puesta en práctica del modelo SPEAKING.

Una vez analizados los contextos y los diálogos, se procedía a la observación de un *corpus* lo más rico posible que incluyera diferentes formas para realizar un mismo acto de habla: *excusez-moi, pardon, s'il vous*

plait, etc. Después de observar e inferir que todas las estructuras propuestas cumplen la “misma” función, se procedía a explicar en qué contextos utilizarlas y cuáles eran los matices de unas y otras. En otras palabras, se entraba en aspectos socio-culturales: relación y estatus de los participantes (edad, género, etc.), por ejemplo. Enseguida se procedía a hacer ejercicios gramaticales para practicar los elementos lingüísticos estudiados variando tanto en el eje paradigmático como en el sintagmático (ejercicios de conmutación, permutación, sustitución, etc.).

Una vez comprendidos los aspectos lingüísticos y los socio-culturales, se procedía a los llamados *canevas de jeu de rôle*. Esto es, se daba a los alumnos una suerte de guión para que ellos lo completaran con las formas lingüístico-socio-culturales estudiadas y decidieran cuáles eran las más convenientes en un contexto dado. Los alumnos tenían que representar frente al grupo-clase y al profesor su diálogo, incluyendo no

³ Una secuencia “atípica” para las metodologías tradicionales sería: -¿Tienes hambre? -Tengo que pasar al banco. Lo esperado sería: -¿Tienes hambre? -Sí/no.

sólo aspectos lingüísticos sino también no lingüísticos como los gestos, la proxémica, etc. Se trata de una fase de producción altamente dirigida. Así pues, los estudios de Hymes, Searle, Pierce y Austin (entre otros) tuvieron una aplicación en el mundo de la enseñanza de LE.

Géneros y tipos de textos

Como se mencionó anteriormente, el binomio lingüística-didáctica ha evolucionado a lo largo del tiempo. Los cambios de paradigma en la primera tienen repercusiones en la segunda. Así, con los estudios cada vez más numerosos en lingüística de texto resulta necesario hacer un acercamiento a uno de los elementos del acrónimo SPEAKING, es decir, G, los géneros textuales.

En efecto, los tipos de textos (narrativos, descriptivos, argumentativos, expositivos, yusivos, conversaciones y poemas)⁴ así como los géneros y secuencias textuales (Adam, 1987, 1997 y 2011) adquieren relevancia.

En los estudios de Bajtín (1998) y Adam (1987, 1997 y 2011) se pone de relieve que no existen textos de una tipología pura o única sino antes bien textos con *dominantes* de un tipo u otro. Así, se habla de textos con *dominante argumentativa* y no de *textos argumentativos*.

Una de las razones es que habrá *géneros textuales* que precisen una mayor presencia de *secuencias textuales descriptivas*, por ejemplo, aunque se trate de un texto que tenga una *intención comunicativa argumentativa*. Dicho de otro modo, los géneros textuales implicarán el uso en un mayor o menor grado de secuencias de un tipo o de otro

⁴ Cf. Adam (1987: 55).

con miras a cumplir su función comunicativa, independientemente del tipo de texto del que se trate.

Los tipos de textos serían entonces una clasificación lingüística (narrativos, explicativos, etcétera) en tanto que los géneros (cartas, cuentos, editoriales, etcétera) corresponderían a una clasificación social. Un cuento, por ejemplo, es un género textual en el que predominan las secuencias narrativas y se clasifica dentro del tipo de texto narrativo. Sin embargo, no por tratarse de un texto narrativo está exento de secuencias descriptivas, dialógicas, yusivas o de otra índole.

Del mismo modo, un texto de tipo argumentativo podrá manifestarse en géneros diversos: editorial, carta de queja, entre otros. Una de las diferencias entre ambos géneros (pertenecientes al mismo tipo de texto) sería el tipo de secuencias textuales que tiene más presencia: en la carta de queja podrá haber más secuencias descriptivas que en el editorial, por ejemplo.

Análisis de dos manuales: ¿enfoque comunicativo?

Es posible definir el enfoque comunicativo como aquel que tiene la *interacción* como propósito y medio de trabajo (Nunan, 1996). Partiendo del entendimiento que la mayoría de los libros actuales de enseñanza de lenguas extranjeras son, en teoría, concebidos dentro de dicha metodología, analizaremos las actividades propuestas por los manuales de inglés y francés *Summit* (Pearson Education, 2012) y *Alter Ego* (Hachette, 2006) respectivamente, en las etapas de recepción y producción escrita dentro de sus unidades didácticas. Ambos libros pertenecen a la metodología antes mencionada y

son muy populares en diferentes escuelas de idiomas en la actualidad.

El enfoque comunicativo y las nuevas generaciones

En puntos anteriores, hemos resaltado la importancia del *Enfoque Comunicativo* en la enseñanza de lenguas extranjeras. Sin embargo, los paradigmas establecidos en la concepción del método ¿permanecen vigentes en las nuevas generaciones? Debemos recordar que la lengua no es un elemento inerte y que, al igual que el resto de los seres vivos, experimenta un proceso de evolución; dicho proceso se encuentra íntimamente ligado a aquél que a su vez, ocurre naturalmente en las sociedades humanas. Dicho de otro modo, a medida que la sociedad cambia, la lengua se ajusta a las nuevas configuraciones establecidas, adaptándose a las cambiantes y crecientes necesidades de sus integrantes.

Recordemos que uno de los principios rectores del enfoque comunicativo es el aprendizaje centrado en el aprendiente (Bérard, 1991); en consecuencia a estos cambios en la lengua, la metodología de enseñanza también debe someterse a un proceso de actualización. Sin embargo, ¿los manuales de LE usados en la actualidad en el contexto didáctico cumplen con dichos lineamientos?

Estructura de las unidades didácticas de los manuales

En el caso de *Summit* las unidades didácticas propuestas por los autores están compuestas por una introducción, cuatro lecciones y una sección de repaso. Dentro de la lección dedicada a las competencias escritas, se presenta a los estudiantes un texto relacionado con el tema global de la unidad

y, posteriormente, se les pide reflexionar y encontrar por sí mismos el significado de frases extraídas del *corpus* con el fin de asociarlas a “experiencias reales” para finalmente producir un texto auténtico en donde teóricamente, verterán el conocimiento adquirido en las etapas anteriores.

Por su parte, *Alter Ego 1* presenta nueve dossiers conformados por tres lecciones cada uno. Las lecciones comienzan por una actividad de recepción que puede ser a partir de textos orales o escritos, seguidos de preguntas de comprensión global y detallada. Enseguida, el manual presenta diferentes puntos gramaticales que buscan la conceptualización de estructuras diversas con miras a la utilización de ciertos actos de habla. Finalmente, en algunos dossiers hay una producción en cada una de las tres lecciones y en otros sólo una o dos.

Actividades de recepción y de producción

Como fue definido con antelación, nuestro análisis se centrará en las secciones dedicadas al desarrollo de competencias en situación de recepción y producción oral y/o escrita. Si escudriñamos las características de los libros previamente mencionados bajo el lente crítico de los principios fundamentales del enfoque comunicativo, ¿podemos constatar que las actividades propuestas se adhieren a los lineamientos del enfoque comunicativo?

Análisis de Summit. El manual de inglés *Summit* inicia su lección 4, dedicada a las competencias escritas dentro de la unidad 7, presentando a los alumnos una sola pregunta: “*Are you a careful shopper, or do you buy things on impulse?*”. Posteriormente se presenta el documento que será usado

como *corpus*: “*Compulsive Shopping: The Real Cost*” del cual se desprende una actividad de comprensión detallada y se espera que los alumnos sean capaces de explicar por sus propios medios el significado de expresiones concretas, tales como *splurge on, go overboard* e *indulge ourselves*. Sin embargo, no hay ninguna actividad o pregunta que permita que los aprendientes conozcan las características del *género textual* al que se enfrentan (publicidad). Subsecuentemente, se pide a los alumnos relacionar las ideas del texto con su realidad inmediata a través de preguntas como: “*Do you know any compulsive shoppers? Give examples.*” Inmediatamente después, se presenta una tabla preconcebida dedicada a la identificación de características típicas de compradores compulsivos en la cual los alumnos deben marcar las aseveraciones que se aproximen a su propia realidad para finalmente, elaborar un *artículo escolar* acerca de “cómo ser un comprador responsable.”

En primera instancia, es difícil percibir la *función comunicativa* de las actividades propuestas. ¿Qué tipo de interacción se pretende lograr a través de ellas? Tomemos como ejemplo la primera propuesta, en donde los aprendientes deben conjurar el significado de expresiones con las que muy probablemente jamás han tenido relación. Asumiendo que en determinado momento recibirán apoyo del enseñante, ¿cómo podrán aplicarse dichas frases en una conversación cotidiana, en qué *género(s) textual(es)*? Además, ¿qué uso conversacional tendrá saber si uno mismo es un comprador compulsivo o no? Finalmente, la lección plantea la creación de un texto auténtico, un artículo escolar, en donde se deberán brindar consejos para ser “com-

pradores responsables”. Sin embargo, las instrucciones fallan en señalar detalles críticos como la longitud del documento, la audiencia meta, entre otros, es decir, no se especifica cuáles son las características del *género textual* que los aprendientes deben producir.

Asimismo, podemos observar un desfase entre el género textual elegido por los autores y la audiencia meta, ya que es muy poco probable que los aprendientes más jóvenes puedan identificarse con la actividad, debido a que dentro de su círculo de intereses, raramente se encontrará la preocupación por ser consumidores responsables y cuidadosos.

Por otra parte, dentro de la unidad 3, la lección 4 comienza con la presentación de vocabulario que será visto dentro del *corpus de observación* asignado: “*Paul Newman: Actor and Philanthropist.*” Si bien es cierto que los autores consideran pertinente la pre-enseñanza de vocabulario percibido como “complicado” a fin de facilitar la comprensión de lectura, resulta difícil justificar la razón comunicativa del mismo. En un momento posterior, los aprendientes se enfrentan a la tarea de crear una lista que enumere las razones por las cuales donarían o no dinero a una institución de caridad de su elección, para finalmente, producir un texto en el cual deberán escribir una carta a la institución previamente seleccionada.

En este punto, los aprendientes se ven en una encrucijada familiar: la instrucción de la producción escrita es ambigua, y carece de sustento teórico en el cual podrían basarse. Una vez más, el documento presentado al inicio de la unidad no coincide ni en género ni en tipo con el texto esperado en la fase final de producción.

Si consideramos la realidad social actual, ¿cuál es la probabilidad de que los aprendientes se encuentren a sí mismos en posibilidad de donar dinero a instituciones de caridad? De nueva cuenta, la actividad se desarrolla dentro del marco de una sociedad de antaño, con posibilidades y necesidades que difieren de aquellas de la generación actual.

En resumen, los *géneros textuales* de las actividades de recepción y producción son diferentes: publicidad y anuncios vs. artículo escolar y carta respectivamente. Además, no hay ningún tipo de actividad ni ejercicio que permita a los aprendientes reconocer las características de dichos géneros textuales, por lo que no se los prepara para conocer los parámetros no lingüísticos que determinan el uso (o no) de ciertas formas gramaticales. Dicho de otro modo, la *démarche* no toma en cuenta la textualidad, ni tampoco los actos de habla, sino que se centra en las formas gramaticales y en el léxico únicamente.

Por otra parte, los manuales no están tomando en cuenta la realidad de la sociedad moderna. La gran mayoría de las actividades planteadas están concebidas para funcionar dentro de un esquema de condiciones pasadas, no aplicables (al menos en su mayoría) al contexto social de nuestros días, es decir, los géneros textuales no han sido actualizados.

Análisis de Alter Ego. La lección 1 del dossier 4 comienza con la presentación de tres breves diálogos. El primero es entre un cliente y una vendedora, el segundo entre un panadero y una clienta y el tercero entre dos amigos que están en el supermercado. El punto común entre los diálogos son los

actos de habla *dar la hora e indicar los horarios*. La actividad siete de la lección consiste en la producción de un texto oral y las instrucciones son las siguientes: “Jouez la scène à deux. Vous arrivez dans une ville que vous ne connaissez pas et vous demandez les horaires dans des magasins ou services”.

A este respecto, es conveniente señalar lo siguiente: no existen preguntas o actividades de toma de conciencia de aspectos no lingüísticos que orienten al aprendiente para seleccionar ciertas formas lingüísticas, a saber, criterios para el tuteo o ustedeo, (S, P, K, N y G del modelo SPEAKING), ni en la fase de recepción, ni en la de producción. Además, se pasa por alto que los tres textos de la fase de recepción contienen elementos que los diferencian desde el punto de vista sociolingüístico (relación entre los participantes, edad, género, entre otros): cliente-vendedora, panadero-clienta y amigo-amigo. Dicho de otro modo, si bien los géneros textuales en ambas fases se corresponden, hay parámetros no lingüísticos que son pasados por alto. Finalmente, los actos de habla que los aprendientes deben llevar a cabo corresponden, en principio, a los de la fase de recepción, salvo por los elementos arriba mencionados de la situación de comunicación (S, P, K, N y G).

Más adelante, en la lección 2 del mismo dossier, la actividad de recepción tiene como documento a analizar una historieta que muestra una jornada típica en la vida de un personaje. En ella se puede ver al personaje realizando actividades como levantarse, desayunar, ir al trabajo, etcétera. Cada una de las ilustraciones tiene un reloj para indicar la hora. Los tres ejercicios de comprensión buscan que el aprendiente 1) determine el tema de la historieta (una

jornada de la semana), 2) identifique el personaje principal (un ama de casa) y 3) determine el número de miembros que componen a la familia (cuatro personas). A esta historieta hay que asociar, además, frases como “Tous les jours, elle va chercher les enfants vers 11h30”. Se puede apreciar que los ejercicios remiten a ciertos componentes de SPEAKING: S y P. Se deja de lado todo análisis correspondiente al resto de los componentes.

La actividad de producción, tiene como instrucción: “Imaginez! Vous êtes journaliste au magazine *Elle* et vous êtes responsable de la rubrique ‘24 heures avec...’ Vous avez interviewé un personnage sur sa journée habituelle et vous la racontez dans le magazine: ses activités et horaires, les lieux où il/elle va...”. Dicho de otro modo, se pide al aprendiente que imagine que hace una serie de géneros textuales imaginarios para producir un breve reportaje en una revista femenina. Este último género textual no corresponde en absoluto al género inicial de la lección y el aprendiente no fue preparado en ningún momento para redactarlo: únicamente se le proveyeron algunos elementos lingüísticos a nivel léxico (hora, expresiones de frecuencia y regularidad) y ciertos componentes del modelo SPEAKING (S, P, A, I y G). En suma, no se llevó a cabo un trabajo preparatorio a nivel textual.

Conclusiones

Con base en el panorama aquí expuesto podemos concluir que, por un lado, los libros de texto que analizamos no corresponden a la metodología que dicen pertenecer y, por otro lado, que se dejan fuera aspectos medulares como la situación de

comunicación y los géneros textuales.

En el caso de *Summit*, pudimos constatar que los autores perciben la necesidad o la importancia de exponer a los aprendientes a situaciones de comunicación. Sin embargo, dichas situaciones son inverosímiles y fabricadas para satisfacer los objetivos específicos planteados al inicio de la unidad didáctica. Dicho de otra manera, el proceso de comunicación expuesto y analizado es sintético, por lo tanto, es muy poco probable que la interacción social suceda de la misma manera en la realidad que enfrentan día a día los aprendientes.

Además, las actividades de inicio y seguimiento indicadas en la lección carecen de sentido comunicativo, ya que, desde un primer momento, los aprendientes son bombardeados por conceptos y frases concebidos para la asimilación y sistematización de la lengua meta y no de su uso en contextos reales.

Resulta cuestionable considerar que los aprendientes serán capaces, por sus propios medios, de crear conexiones conceptuales entre las frases tomadas de un *corpus* de observación aisladas del contexto comunicativo al que pertenecen y el sentido/significado de las mismas. Más difícil aún es esperar que las apliquen en plena interacción social cuando no existe ni afianzamiento ni reforzamiento dentro de un ambiente controlado.

Adicionalmente, existe una discrepancia entre los géneros textuales presentados al inicio y al final de la unidad, lo cual afectará considerablemente el proceso de producción escrita preestablecido, debido a que no hay una referencia sobre la cual los aprendientes podrán basar su trabajo y tampoco hay un trabajo de sistematización

de los rasgos y diferencias de los géneros textuales.

Dado lo anterior, sugerimos en primera instancia hacer tomar conciencia de la situación de comunicación, acercando a los participantes a una situación verosímil y personalizable. En un primer momento, preguntas como: ¿alguna vez han comprado algún objeto que realmente no necesitan?, ¿cuántas veces han gastado más dinero de lo que tienen predestinado en un objeto? Dichas preguntas mejorarían considerablemente la inserción de los participantes en la situación de comunicación planteada; sería más factible y, por ende, más fácil comprender los conceptos tratados dentro del texto. En un segundo momento, la inclusión de géneros textuales relevantes y significativos para los aprendientes es indispensable. El uso de redes sociales y la comunicación virtual pueden ser considerados como algunos de los marcadores sociales más representativos de las nuevas generaciones; entonces, ¿por qué no adaptarlos dentro del contexto didáctico?

En lo referente a la relevancia de la lingüística de texto, conocer a qué género y tipo de texto corresponde un artículo escolar facilitará el proceso de redacción del mismo; cada género textual conlleva inherentemente parámetros relacionados a la extensión, uso de vocabulario, registro de comunicación y secuencias textuales esperadas.

Asimismo, dado que el enfoque comunicativo se basa en actos de habla, consideramos esencial centrar la progresión en éstos y también hacer un trabajo que lleve al conocimiento de los rasgos de los diferentes géneros textuales: de otra manera sería contradictorio decir que *Summit* perte-

nece a este enfoque puesto que sólo se puede apreciar el objetivo de la adquisición de ítems léxicos y no de actos de habla insertos en géneros textuales.

En lo referente a *Alter Ego*, resalta que sí hay una congruencia relativa entre algunos de los géneros textuales en situación de recepción y de producción y que los actos de habla que se llevan a cabo también se corresponden en ambas fases. Sin embargo, existen rasgos que son dejados de lado y que deberían ser tomados en cuenta: los componentes de las situaciones de comunicación incluidas en el acrónimo SPEAKING que pueden variar aún dentro de un mismo género textual (S= situación, P = participantes, K = tono y N = normas). Asimismo, no se lleva a cabo un entrenamiento a nivel textual si no léxico principalmente. Proponemos una serie de actividades muy sencillas que tengan como objetivo la toma de conciencia de dichos componentes a través de preguntas del tipo: ¿dónde se encuentran los personajes en cada uno de los diálogos?, ¿se conocen entre ellos?, si no se conocen, ¿se tutean o se ustedean?, en caso de no conocerse, ¿se hablan con la misma familiaridad como si se tratara de un diálogo entre amigos?, ¿en tu país se tutea o se ustedea en esa situación?

Estas preguntas permitirían integrar al enfoque comunicativo elementos (socio) lingüísticos determinados tanto por los rasgos de los géneros textuales como por la situación de comunicación en la que se insertan. Dicho de otro modo, proponemos no sólo un trabajo de toma de conciencia de los rasgos de diferentes géneros textuales sino, además, un entrenamiento para la creación de géneros textuales diversos. Este

entrenamiento es igual de importante que los ejercicios gramaticales o de comprensión y uso del léxico.

Adicionalmente, nos parece importante que haya un trabajo de conceptualización y sistematización para la comprensión y producción de textos como el *tri de textes* que permite comprender por contraste los rasgos de los diferentes géneros y tipos de textos. Dicho de otro modo, proponemos no sólo un trabajo de toma de conciencia de los rasgos de diferentes géneros textuales

sino, además, un **entrenamiento** para la creación de géneros textuales diversos.

A modo de conclusión, sería pertinente retomar la pregunta hecha anteriormente: ¿podemos constatar que las actividades propuestas se adhieren a los lineamientos del enfoque comunicativo? Y agregar una pregunta más: si la interacción debe tomar en cuenta aspectos biológicos, sociales y discursivos, ¿qué nos falta integrar en nuestra praxis para reivindicarnos como enseñantes del enfoque comunicativo?

Referencias bibliográficas

- Adam, J.-M. (1987). "Textualité et séquentialité. L'exemple de la description" En *Langue française*, n° 74 (1987), pp. 51-72.
- Adam, J.-M. (1997). "Genres, textes, discours: pour une reconception linguistique du concept genre". En: *Revue belge de philologie et d'histoire* (1997). Tomo 75, fascículo 3, pp. 665-681
- v(2011). *Les textes: types et prototypes*. 4ª ed. París: Armand Colin.
- Austin, J. R. (1962/1990). *Cómo hacer cosas con palabras. Palabras y acciones*. Barcelona: Paidós. [Original: *How to do things with words*. Oxford: The Clarendon Press, 1962].
- Bajtún, M. (1998). *Estética de la creación verbal*. 8ª edición. México: Siglo veintiuno editores.
- Béacco, J.C. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. París: Didier.
- Bérard, É. (1991). *L'approche communicative. Théorie et pratiques*. París: CLE International.
- Berthet, A., Hugot, C., Kizirian, V.M., Sampsonis, B. y Waendenries, M. (2006). *Alter Ego. Méthode de français*. París: Hachette.
- Courtilon, J. y Raillard, S. (1982). *Archipel I. Méthode de français*. CREDIF. París : Didier.
- Houssaye, J. (1988). *Le triangle pédagogique*. Berna: Peter Lang.
- Hymes, D. (1972). "Models of Interaction of Language and Social Life" , en *American Anthropologist Special Publication*, vol 66, 6 part. 2.
- Mc Carthy, M., Mc Carten, J. y Sandiford, H. (2005). *Touchstone Level 1*. England: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1996). *Designing Tasks for the Communicative Classroom: Approaches and Methods*. Londres: Cambridge University Press
- Puren, Ch. (1988a). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. París : Nathan.
- Puren, Ch. (2007-2008). "Outils et modèles en didactique des langues-cultures". Publicado en línea en junio de

2016. Disponible en: <<https://www.christianpuren.com/cours-outils-et-mod%C3%A8les-en-dlc/>>
- Salins, G.-D. de (1992). *Une introduction à l'ethnographie de la communication*. París: Didier.
- Saslow, J. and Ascher, A. (2012). *Summit: English for Today's World 1*. Nueva York: Pearson Education.
- Searle, J. R. (1980). *Actos de habla. Ensayo de filosofía del lenguaje*. Madrid: Cátedra.
- Searle, J. R. (2010/2014). *Creando el mundo social. La estructura de la civilización humana*. México: Paidós.
- Van Dijk, T. A. (1980/2005). *Estructuras y funciones del discurso. Una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto y a los estudios del discurso*. (3ª edición). México: Siglo Veintiuno Editores.

Te Reo Māori in the linguistic landscape of New Zealand

Te Reo Māori en el paisaje lingüístico de Nueva Zelanda.

RESUMEN: El maorí o Te Reo Māori se ha convertido en una parte vital del estilo de vida del neozelandés. Uno de los aspectos donde Te Reo Māori puede ser más notable en Nueva Zelanda es dentro de su paisaje lingüístico: en los nombres de las calles y en los letreros turísticos. En ese sentido, el objetivo de este trabajo es el análisis del paisaje lingüístico de una ciudad de Nueva Zelanda para determinar el uso y la posición de este idioma dentro de la cultura kiwi, si actualmente se trata de un idioma decorativo para el inglés o si es en verdad un idioma con una creciente identidad lingüística más allá del ámbito comercial. El resultado de este trabajo fue el análisis del paisaje lingüístico de Nueva Zelanda a través de un corpus recogido en la ciudad de Rotorua donde la presencia del maorí en los letreros de la ciudad es bastante considerable. Los trabajos de John Macalister en la relación inglés-maorí y el paisaje lingüístico de Nueva Zelanda fueron el principal punto de comparación para el estudio de este corpus.

PALABRAS CLAVE: māori, inglés de Nueva Zelanda, paisaje lingüístico, SPEAKING.

ABSTRACT: Māori or Te Reo Māori has become a vital part of the New Zealander's lifestyle. One of the aspects where the Te Reo Māori can be most conspicuous in New Zealand is within its linguistic landscape: in the names of streets and in the country's tourist signs. The aim of this work is the analysis of the linguistic landscape of Rotorua to determine the role Māori language plays in New Zealand culture and its linguistic and functional role in the territory of the country; and whether Kiwi culture currently uses Māori as a decorative language for English or is it truly a language with a growing identity beyond mere commercial aims. The result of this work was the analysis of the linguistic landscape of New Zealand through a corpus collected in the city of Rotorua where the Māori presence on the city signs is quite considerable. John Macalister's work on the English-Māori relationship and the linguistic landscape of New Zealand was the main point of comparison for the study of this corpus.

KEYWORDS: Māori, New Zealand English, Linguistic Landscape, SPEAKING

Jorge Germán García Hughes

hughes611@hotmail.com

Universidad Tecnológica de

Guadalajara, México

Recibido: 9/09/2019

Aceptado: 9/12/2019

VERBUM ET LINGUA

NÚM. 15

ENERO / JUNIO 2020

ISSN 2007-7319

Introduction

This work presents the results of a research carried out during the months of September and October in 2018 in the city of Rotorua, on the North Island of New Zealand regarding the study of the regional Linguistic Landscape as a reflection of the general trends and practices around the country.

Landry & Bourhis (1997) were the first to provide a clear definition of ‘linguistic landscape’. For them, linguistic landscape is the “visibility and salience of languages on public and commercial signs in a given territory or region” (Landry and Bourhis 1997:23). This definition is often built on in Linguistic Landscape studies.

In some cases, signs are multilingual and reflect an expected multilingual readership. In other cases, there are monolingual signs in different languages, written in relevant languages found within a multilingual community (Hult, 2009). Backhaus points out that some signs are not meant to be understood so much as to appeal to readers via a more prestigious language (Backhaus, 2007). This paper, however, takes a narrower view.

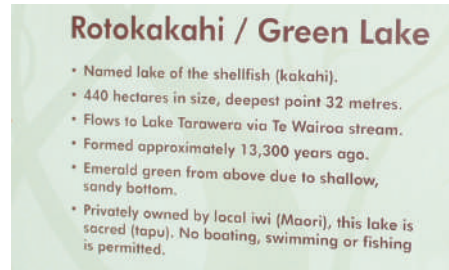
Figure 1

Example of a multilingual sign with the same information in Māori and English. Size hierarchy in English



Figure 2

Example of a monolingual sign with Māori loans



Here Linguistic Landscape is understood as that context in which it is relevant (and in some cases mandatory) to include a second language in the signage of a given community or territory. This concept, (presented in, but not limited to bilingual countries), arose from the need to mark the linguistic limits of certain territories through the regulation of the use of language on public roads such as traffic signs, commercial advertisements, billboards, information boards, etc

The study of Linguistic Landscapes (LL) is not a recent topic, but at the same time it remains a new and very little explored field. In the case of New Zealand, two languages are considered official,¹ the first is English, which serves as the primary, commercial and communicational language; the second is Te Reo Māori, the indigenous language of New Zealand, which not only has gradually gained ground in society, but has contributed much of its own lexicon to the English of New Zealand (NZE).

¹ A third language has the status of official: New Zealand Sign Language.

This inclusion of a language commonly appears in many cultural and political contexts, however, the presence of Te Reo Māori is a predominant factor in its linguistic landscape. Road signs, tourist signs, and government bulletins all show this contact of the two languages. Even so, it is not possible to always speak about bilingualism. Sometimes only indigenous words are presented within the English lexicon, and other times these words may have an English equivalent, but the indigenous name is preferred. This trend suggests a possible Māori exoticism either as a sign of national identity or as a tourism strategy, because, since the appearance of movies filmed in New Zealand, the country's tourism industry has positioned itself as one of the most important activities for its economy.

For this work, a sample of several signs (Linguistic Landscape Units, LLUs) was taken from one of the most important tourist destinations in New Zealand. The city of Rotorua was chosen due to the large number of Māori settlements and the ongoing attempt to make the city become the first 100% bilingual city in the country. These units were classified and analysed according to the type of issuer and the type of audience, as well as the type of content they have in their discourse in both English and Māori.

The model proposed by Huebner was used to perform a quantitative and qualitative analysis of the sample. And it is based on Hymes' SPEAKING model (Setting or scene, Participants, Ends or goals, Acts, Key, Instrumentalities, Norms, Genre).

New Zealand and Māori

Included with the traditional English-speaking bases – Britain, Canada, Ireland, and the

United States– New Zealand is a country in the inner circle (Kachru, 1997). Its inhabitants, born in the country, speak English as a first language and they welcome many other languages from different parts of the world, especially Asia and Europe. At the same time the indigenous language of the country, Te Reo Māori has gained official status and has gradually positioned itself in the lexicon of New Zealand English, which has adopted phrases, expressions and words of Māori origin to communicate daily and to name the diverse flora and wildlife.

Before the signing of the Treaty of Waitangi in 1840, Te Reo Māori was the language of New Zealand. English speakers, such as traders, missionaries and whalers needed to learn Māori more than the Māori population had to learn English. But Europeans started to populate New Zealand and by the 1860s; Māori were the minority people in the islands, and numerically declining. Therefore, there was much less reason for *Pakeha* (white people) to require knowledge of the Māori language, and far greater reason for Māori to require English.

In the late twentieth century, the fear about the loss of the Māori language, and the possibility of language death, made some authorities' focus on the need for a revitalization of the language, which began in 1982 and led to the creation of the Māori Language Act of 1987, and in the early twenty-first century, the launching of Māori TV in 2004.

Nevertheless, despite these efforts and large numbers of Te Reo speakers, Te Reo's increased profile in the linguistic landscape and its presence in the media; it is not possible to speak of a total revital-

ization since it is obvious that Te Reo was not restored to its previous status as a trade language, vital for the economy and politics of New Zealand.

For New Zealanders, Te Reo Māori is a *taonga* (a treasure) which must be protected and preserved (Ministry for Culture and Heritage, 2016); and undoubtedly, the Māori language plays an important role in marking a New Zealand identity through its influence on the New Zealand English lexicon (Holmes, 1997). The importance of the Māori for both Māori and New Zealanders is always related with identity issues; since the fact that *Te Reo Māori* is the language of the indigenous people of New Zealand and it is spoken only in New Zealand; and thanks to this ideology, the revitalization of the language can take place. As Deverson (1991: 21) says “Māori is making its presence in English more strongly felt than ever before”.

New Zealand’s linguistic landscape presents an easily observable characteristic: the presence of indigenous words in its urban signage, in a city like Rotorua is shown as *inclusion* or as *bilingualism*. However, the penetration of Te Reo language is not equitable nor systematic. Sometimes the Māori is present as a translation of information provided in English; sometimes the discourse is entirely in English but with the adoption of indigenous words that were used as synonyms for existing nouns in English.

This justifiably raises a doubt: is it truly bilingualism that is presented? or is it, rather, a flag of identity used by New Zealanders or the result of some tourism strategies such as exoticization?

Macalister in his *Dictionary of Māori words in New Zealand English* (2005) mentions

three main reasons for the adoption of Māori words in the New Zealand lexicon:

The first reason why English adopts words from Māori is when it provides the most economical way of referring to a thing. There are no easy synonyms available, so the speakers prefer the more economical loanword whose meaning has been understood by the wider speech community. e.g.: *marae* (village square), *pa* (fortified village), *haka* (war dance).

The second reason for adopting Māori words into English is when Māori also allows New Zealanders to express a distinctive national identity. e.g. *tui* (parson bird), *weka*, (woodhen), *Aotearoa* (the original Māori Name for New Zealand). Another example is the use of the word *kiwi*, and how this use has been changing until it became an identity flag. First it was used only to refer to this bird, unique to New Zealand. This animal came to be a national symbol, although not the country’s only symbol at first. New Zealand was also the land of the *moa*. However, the *kiwi* emerged as the national bird, and from there it was a short step to becoming a term of entrenched usage during, and as result of the Second World War. Today the word *kiwi* is used for the bird, the fruit, any New Zealander and the New Zealand dollar.

And the third reason for Māori’s adoption into English is to make an impact on the speaker’s audience. The impact does not need to be political; however; as in the choice of speaking the Māori name for New Zealand, *Aotearoa*; it could just as well be, for example, humorous e.g. *Pa* (tribe) – *Pa Wars*, as a parody of *Star Wars*; *Kai* (food) – *Kai Kart*, referring to a fast food truck. Another way of using this im-

pact is replacing some words or particles to create puns or wordplays. e.g. Roto (Lake) – Roto Vegas (a reference that Rotorua is a very entertaining city in NZ); Te (the) / whare (house) – Te Ware Whare (nickname to refer to The Warehouse, a retail chain of stores).

These reasons behind loanwords will later be important to determine the type of tokens that are in the sample of the New Zealand linguistic landscape and its nature. In this way it can be intuited—prior to the collection of the corpus— that most of the words will have an origin linked to the previous motives and will be related to the flora and fauna of the place, with sacred objects of cultural importance for the Māori identity.

Hypothesis

The assimilation of Māori words in the New Zealand English lexicon can be easily noted across the Linguistic Landscape of New Zealand. On many occasions, signs share writing in English and its equivalent written in the Māori language. However, it is increasingly common to find expressions written in English peppered with words of Māori origin. Some of these Māori words have an equivalent in English; however, a preference for the indigenous word is maintained. It could be possible that the strategy for increasing the number of Māori speakers during the '70s and the growth of the tourist industry have turned this instance of language contact into an exotic English.

The signs comprising the linguistic landscape of New Zealand are affected, especially in tourist and commercial zones. People prefer the native names of places instead of European names; however, the

use of Māori loans in the tourist discourse may be the result of the government-sponsored revitalization of Te Reo Māori or a cultural tendency on the part of New Zealand's inhabitants to make their language *exotic* as a sign of identity.

Exoticism of Māori

Exotic is defined by Oxford as “Attractive or striking because [it is] colourful or out of the ordinary” and to exoticize means to “Portray (someone or something unfamiliar) as exotic or unusual; romanticize or glamorize.” The word Exoticism has a negative connotation in academic fields since it is associated with colonialisms; therefore, it is necessary to add a more flexible definition to understand the concept. Perhaps who best expresses it in a very understandable way is Berghahn (2017:16) who defines it as “a particular mode of cultural representation and a highly contested discourse on cultural difference, by bringing it into dialogue with cosmopolitanism.”

It is not the same “exotic” as “exoticism.” The first one denotes a particular perception of cultural difference from the encounter with foreign cultures, that are either remote or taken out of their original context and inserted in a new one, meanwhile the second one denotes a representational strategy that is capable of rendering something as exotic.

In addition, Shapiro expresses that exoticism is not “necessarily false and evil” but has a rightful place in imaginative representation because “the imagination and political policies” need to be kept separate (2000, pp 42, 47). Taking such conceptions into account, the purpose here is not to determine if the exotic perception of Māori

is negative or positive, but only existent in New Zealand, and for this research, when the *exotic* of Te Reo Māori is mentioned we refer to the unusual, colourful or out of the ordinary way that this language can be presented to the audience. Equally, exoticism will be understood as the practice of presenting Māori as something unusual or colourful and to exoticize as the intention to make Māori unusual and out of the ordinary, all this within the messages of each LLU.

For example, in the following sign issued by the Royal Air Force of New Zealand, its intention is to persuade a citizen to choose a military career. It has a Māori translation that, although it is not literal, but a very approximate equivalent (Air Warriors of New Zealand), it is a translation with an official status, and the Māori language occupies a second place. Its secondary intention is not to *exoticize* the Māori but to inform about the indigenous name of the organisation and communicate to the Māori-speaking citizens.

Figure 3
A non-literal translation with an official status



However, in this second example, located in a business on the same street as the previous example, the bottom of the sign is also to persuade, but this time to take a personal growth course, there is a Māori presence but there is no translation, in its place shows an expression (*Toi Toi Manawa*

- You yourself lucky) without translation or context, making it something exotic for commercial purposes.

Figure 4
Example of LLU with Māori expressions without translation



Then, in addition to the three reasons that can be found in both signs, it must be considered whether the presence of the Māori is functional or not. In the example of Figure 2 the bottom of the sign falls into the category of Māori exoticism.

Research questions

One of several research questions, suggested by Macalister (2010) which is the most accurate on the relationship between the Māori language and English was taken into consideration:

- To what extent does an examination of a New Zealand linguistic landscape challenge the depiction of New Zealand as a bilingual nation?

This question forces the researcher to question the statement that New Zealand – with its official languages – can really support and reflect bilingualism and if it is done in a total, inclusive or just a decorative way. Additionally, since Rotorua was the first New Zealand city with the intention of reaching a 100% bilingual status, we adapted following three sub questions in the same way Macalister did from Backhaus (2006):

- Rotorua’s Linguistic landscaping by whom?
- Rotorua’s Linguistic landscaping for whom?
- Rotorua’s Linguistic landscape *quoad* *vadis*?

These questions are intended to determine whether the presence of Māori in New Zealand’s Linguistic Landscape comes from the government (public LL) or from the population itself (private LL) and, more importantly for the hypothesis, if this inclusion of an indigenous language is targeted to the international public (New Zealanders) or to the external public (foreigners). It is worth mentioning that the internal public could be subdivided into Māori and not Māori.

AIMS

To describe the relationship between English and Māori within the linguistic landscape of New Zealand we will focus the aims of the work in the following way:

To analyse the elements of “Linguistic Landscape” of New Zealand (traffic signs, information plaques, monuments, etc.) which are written mainly in English but where the presence of Māori words is

evident; by taking as a sample one of the country’s most representative tourist destinations, the city of Rotorua.

To know whom the linguistic landscape is for by separating the different audiences to which the discourse may be addressed in English and to make a qualitative and quantitative description of the exoticization of New Zealand.

Previous works

In 2010 John Macalister conducted similar research; his study of the linguistic landscape of New Zealand was conducted in the city of Picton, an important harbour city of the South Island. One of his major findings was the apparent lack of bilingualism on the part of the city’s signs; the great majority of the signs were written in English with little presence of other languages. (Macalister, 2010).

Besides the fact that the South Island has less presence of Te Reo Māori and its speakers; the city of Picton is a port for fast arrivals and fast departures. Travelers only arrive to board the ferry to the North Island or to disembark from the same one coming from the city of Wellington. The travellers’ linguistic needs are limited to “booking services” or “food purchases” the use of English fulfils these needs as well as those of local businesses.

Methodology

The first step to carry out this research was to determine the survey area which in this case is the city of Rotorua – as seen below in this text – where a corpus of Linguistic Landscape Units could be collected, and finally distinguishing between monolingual and multilingual signs.

Signs' *discourses* were separated, into those that are complete translations in Māori from English discourses with mixture of the two languages. Then it was determined quantitatively how often the use of a Māori word was preferred over an English word, and each word was classified within the New Zealander lexicon to determine if it is more commonly used in Māori or English.

Following the definition of Backhaus (2007) a sign was considered as “any piece of written text within a spatially definable frame” (p.66). Icons without any text were excluded, but icons with text were counted as a sign.

The model of analysis that seemed to be the most suitable for our research was Huebner's model (2008), based on the Hymes' SPEAKING mnemonic (1972) where each letter represents an element to be analysed in the linguistic landscape: S = setting or scene; P = participants; E = ends or goals; A = act sequences; K = key; I = instrumentalities; N = norms and G = genre.

This model was modified by Huebner (2008) and adjusted to his needs for the analysis of the “universal” linguistic landscape. Minor adaptations, which are described below, were made to the model to fit the unique characteristics of the New Zealand linguistic landscape:

Genre

Hymes says that “A genre is a class of communicative events identified by both its traditionally recognized form and its common functions” (Hymes 1972: 65). Swales (1990), in turn, identifies a series of defining characteristics that constitute a

genre, among them “A shared set of communicative purposes and restrictions on allowed contributions.” In the case of our corpus, the shared purposes are to include the Māori language to a greater or lesser extent in the linguistic reality of the streets of New Zealand. That is why, although the quantitative analysis includes signs in English and other languages, only those that have the presence of Māori constitute the “genre” of this model.

Setting and Scene

Much of Rotorua's activities are based on tourism and geological attractions in its surroundings, with around 10,000 visitors a day that are added to its 65,280 residents conformed by the following groups: European (67%), Māori (37%), Pacific Islands (5%) and Asian (6%) (Rotorua Lakes Council, 2016). Rotorua's Central Business District (CBD) is located to the south of Lake Rotorua, an international tourism icon. Rotorua is famous for being the heart

Figure 5
City Business District of Rotorua



of Māori culture. In summer the collective resident and visitor population peaks at 100,000.

Due to these factors it is possible to think that the main objective of the linguistic landscape of Rotorua is to attract tourists or at least to be in contact with them. That is why the distribution of the sample is taken from the 11 streets that conform the CBD of Rotorua:

- Arawa St.
- Pukuatua St.
- Hinemoa St.
- Eurera St.
- Amohau St.
- Amohia St.
- Tutanekai St.
- Fenton St.
- Hinemaru St.
- Haupapa St.
- Randolph St.

Participants

There are two participants to distinguish in the interaction of the linguistic landscape: *Agents* and the *Audience* (Huebner, 2008). *Agents* will be divided between a public issuer (local government, federal government, Māori authorities); and a private issuer (business owners, murals, commercial chains, etc.). At the same time, the Audience will be divided into the General Public (citizens and tourists who are exposed to signs with no intentions of reaching any of them exclusively), Tourists (when the purpose of the sign is to get this sector specifically), Citizens (when only the New Zealander public has an interest in the information on the sign) and Māori People (when the message is exclusively for this sector).

These classifications systematically affect the quantitative results of the corpus analysis, and they will be very useful during the qualitative analysis, since it is possible that the participants can belong to two or more of the groups. (i.e. a tourist and a citizen can be general public; a Māori person can be a citizen). Also, if both the message exposed and issuer of the message are taken into account, we can undertake a complete breakdown of the discourse that each sign shows to its audience. For example, a sign issued by a Māori authority about mortgage loans for Māori families is obviously targeted at the Māori People group, but at the same time it is necessary to be a citizen to have a mortgage loan. In the same way, if this sign does not have any Māori words in its text it carries a very different intention than if the sign is written only in Māori.

For example, from each of the Linguistic Landscape Units, its participants were identified in the following way:

From: Local Government
To: General Public



From: Private
To: Māori People



Ends

Linguistic landscape artefacts perform multiple functions such as expressing feelings, offering advice or persuading the audience to make decisions, inform, warn, describe or maintain contact with the audience (Kelly-Holmes, 2005). In order to analyse the aims of Rotorua's linguistic landscape, it is necessary to understand the type of issuer (public or private) and the type of message contained in the texts. The traffic signals have of course an informative intention (names of the streets, spatial information), their analysis tells us of the predominance of indigenous names in the local geography; but other signs such as business billboards or tourist plaques will mostly have a purpose of persuading or attracting more visitors. Using these principles, for the study of the linguistic landscape of New Zealand I identify three basic functions:

- To Attract tourism
- To Persuade
- To Inform.

But there is a fourth function that is of vital importance for this research and it is Māori “*exoticism*” which has been explained before, giving us a fourth function to our list: –To exoticize Māori.

Acts

In addition to these functions, Huebner attributes meaning to the spatial organization of a sign in relation to its context, as well as to the elements that complement the written text (Huebner, 2008), elements such as visual images that intensify or deni-

grate the semantic load of a sign. In the linguistic landscape of New Zealand the visual elements of a sign can be *Toi* ornaments (Māori art) but there is an element referring to the spatial organisation of the texts suggested by Macalister (p.c.): It is important to determine in the cases of bilingualism which language has the highest hierarchy in the distribution of space. Is it Māori or English? One of the two languages can be the predominant one and the second is only ornamental or complementary, even if there is a total translation of the text. Such instances can be treated as complementary because of size or the position.

A very simple example can be found among the signs with the expression “welcome” in commercial business and public offices. The greeting may be written completely in Māori or in English, but even when it is presented in both languages one of the two will inevitably have hierarchy either, by size, position or accuracy of the translation. Further, there may be a formal translation of the word “Welcome” (*Haere Mai*) or an informal translation that is not entirely equivalent (*Kia Ora*) as seen in the following examples:

Figure 6
The welcome “*Nau mai Haere Mai*”
in this case has a formal character

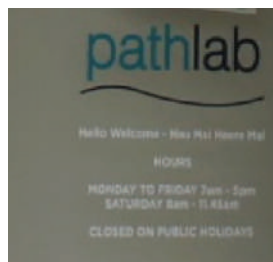


Figure 7

The expression “Kia Ora” is completely informal and has the same hierarchy as the expression in English

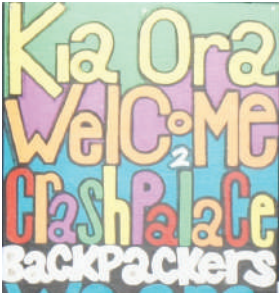


Figure 8

The expression “Nau Mai Haere Mai” is formal but with a lesser hierarchy than the English expression

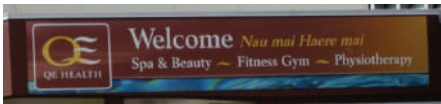


Figure 9

The informal welcome in Māori “Kia Ora” has a superior position with regarding the welcome in English



Figure 10

Example of literal translation and with official character and functional intention



But undoubtedly a fairly simple element, which would bring more information to the qualitative study of LL of New Zealand is the use of *tohutō* (macrons) in the Māori language. The use of a macron on the vowels indicates the use of a long sound (formerly represented by a double vowel); and although initially the Māori began as a purely phonetic language, the need to distinguish, in an iconic way, the use of a long vowel from a short one is central for the practical and official use of Māori (Māori Language Act 1987). Taking for example the word “Māori” itself; the correct typography is Māori, with a macron on the letter “a” that indicates a long pronunciation of the first vowel, it is rare for the LL signs to use the macron (probably because it is a difficult character to type on most international keyboards or by simple ignorance of its function in the language) its use may denote a respect for the typographical rules of Te Reo while its absence may denote a lack of interest or disdain for a true inclusion of it as expressed by the newspaper, *The Stuff*, in its article “Use of *tohutō* (macrons) to sign of respect” (2018) where the Ōpōtiki District Council (Bay of Plenty) has determined to include the macrons in all the signs with

proper names and also it suggest that all proper names that require the use of macrons in all New Zealand Councils should do the same, and those that don't, are exposed and to denigrate the importance of this as a language rule as well as a heritage issued.

Keys

For Huebner (2008), the keys are the intentions with which a sign is issued. Hard-sales ads involve more dense repetition, particularly of the brand name; in the case of Rotorua the name of the city itself -of Māori origin- is repeated constantly on countless occasions, even more than the word "Māori". Macalister (2004, 2007) stresses the importance of quantifying the proper names as the use of Māori words. This qualification will have a greater impact on the results of the quantitative analyses as will be seen later in the corresponding chapter since we have that much of the linguistic landscape of Rotorua uses the proper name of the city (or even the prefix *Roto-* as an abbreviation) as a sign of identity and therefore as a commercial brand.

Instrumentalities: Register and Code

Agha (2004: 24) defines register as "a linguistic repertoire that is associated, cultural-internally, with particular social practices and with persons who engage in such practices." For LLUs, this includes the choice of lexicon, spelling, and syntax of the chosen code.

The lexicon is a matter of great importance for my thesis, but in this *SPEAKING* model I have not addressed lexicon until now. The quantitative analysis of the corpus helped me determine the presence of a

"Code Switching" in the LL of New Zealand.

Macalister (2004, 2006) has dedicated much of the *Te Reo* study to compiling those words of Māori origin that are already part of the New Zealand English lexicon and to explain why loanwords from Te Reo occurring in the country are for very specific reason, he enlist the following:

- Naming something new.
- Identity.
- Popularity.

In addition, the types of words that are borrowed from the indigenous language fall into certain categories:

- Names of places
- Names of people
- Other proper names
- Flora
- Wildlife

I must add to these categories: names of sacred objects, religious places, and ceremonies, and a final category of protocol expressions such as greetings and farewells.

This lexicon of loans has increased in signs when the intention is to exalt the indigenous of New Zealand society with the choice of the code that in most signs will be in English, which is supported by the ornamental use of the secondary code—Te Reo Māori.

Norms and Regulations

For Huebner (2008) in the case of LLs, they are specific behaviours and properties that attach to the written production of

language. Norms of interaction may differ according to social class, age, ethnicity or speech community (Morgan 2004).

At first glance, the norms of the linguistic landscape of New Zealand are simple: if it is intended to be functional, a complete translation of the text is made; if it is intended to be ornamental, a few words from a pre-established lexicon is taken and entered into the English text. However, as one goes deeper into the language policy of Māori, one realizes that the rules change according to the intention; the sacred has a different regulation than commercial and institutional names. Translations with the status of “official” turn into adaptations that mix mythology with tradition, but even so, some rules such as the use of macrons in proper names are excluded without an apparent criterion.

Results

On the 11 streets around the Central Business District (CBD) of Rotorua, a total of 384 linguistic landscape units were taken and, as expected, the majority were from private issuers (280) and the rest (104) were from public issuers, local ones as well as national ones.

It is worth mentioning that the names of Māori places are quite common, but the absence of *macrons* is notorious on “federal” signs. At the “local” level there seems to be a respect for the use of this diacritic sign; however, its use is haphazard.

On the other hand, the signs issued by private companies have much more variety in design, exploit the word Rotorua as a favourite name for many small businesses or, alternatively, the prefix “roto-” as a synonym or abbreviation for Rotorua (al-

though Roto means Lake in Māori). Macrons are missing in private signs too.

Issuers and audience

In a surprising result, the number of LLUs with Māori language coming from private issuers and the number of LLUs with Māori language coming from public issuers is almost the same. Private issuers had a total of 86 LLU, while the public issuers 85. This indicates that it is not really an initiative only from the government institutions to include the Māori language in the New Zealand lexicon, but that the trend is generalized so much as both a national campaign and as a way of life.

Only a 30.3% of the Linguistic Landscape Units from a private origin had Māori language; meanwhile an 81.8% of the LLUs from public origin had Māori Language. *General public* was the group that got more units with a total of 137 signs that contained Māori and that could be of interest for any person regardless of his origin, legal status or ethnic group. The group of *Citizens* was the second with a total of 44 LLUs that contained Māori and that are only relevant for those with a legal status of resident in New Zealand regardless of their ethnic group. Then the group named *Māori People* got a total of 36 units or signs that contained the language and that were only directed to them or were of interest only to this ethnic group. Surprisingly, the group that got the least linguistic landscape units was that of *Tourists* with only 33 units.

In view of this result it must be emphasized that the hypothesis that the inclusion of Te Reo is limited to the tourist industry and it is a commercial strategy can be discarded; however, it must be highlighted

that general public covers a considerable range of units with Māori language, and that the dispersion of Te Reo around the audience is very high.

Ends

As expected, most of the signs had an informative function with 112 tokens, above the persuasive function that only had 50 tokens. The function of attracting tourists was the lowest since it got only 33 tokens. The function of Exoticism of Māori obtained 43 tokens, 25.1% of the linguistic landscape units with Māori language. This could mean that exoticism is a tool used in the linguistic landscape of Rotorua. It is not used with the intention of attracting tourists, but rather as a Kiwi identity flag. The way in which the Māori is represented in the social collective both internally and externally as something out of the ordinary, romanticized and attractive. Even though it has been assimilated into the New Zealand English lexicon, it is nevertheless a way to exalt the national identity of both European descendants and their indigenous population.

Even if they do exist, the rules of language are not always respected since only 23 LLUs were seen to use macrons to mark the correct pronunciation and the correct meaning of a word of Māori origin. These units belonged to local public issuers, especially those issued by the district council. However, the local and national toponymic signs entirely lacked the use of macrons.

Moreover, concerning the kind of words that make up the loans that English takes from Māori, it would be thought that “flora” and “wildlife” would be the predominant categories of the sample, howev-

er, it must be taken into account the place where the counting was made: In the Central Business District (CBD), the loans predominated in local businesses and self-service stores. If the sample had been taken in a national park or a botanical reserve, this situation would have been different. Anyway, only a total of 14 repetitions of these two categories were obtained.

The categories that obtained more tokens were the “Names of Places” with 80 followed by “Proper nouns” and “Names of people” that together gathered a total of 72 repetitions.

Another of the categories for which more examples were expected was the “Welcome or Salute” phrases, but only 16 were obtained. Twenty-one repetitions that had the words of “Sacred or mythological” origin of the Māori culture indicate an immersion in the indigenous beliefs is present even in the signs and commercial banners of the city.

Translations

Of the 171 linguistic landscape units with Māori presence, only 20 signs had a complete translation, showing an equitable “Māori-English” discourse. This trend is almost exclusive of public issuers. In turn, 25 partial translations of speech were found in the LLUs, which can be issued by both public and private sources; we consider a partial translation a word or a specific phrase that is translated, but the rest of the speech in the sign remains in the primary language.

Exoticizing of Māori

When we talk about exoticizing of Māori in the linguistic landscape we refer to the use

of Māori words that have equivalence in English; showing phrases in Māori without the corresponding translation; using Māori roots (as *Roto-*) to form new words (e.g. *Rotofobia*). If it is considered that in the collected sample of LLUs that contained Māori throughout the CBD, 25% of these are using Māori as an exotic language—regardless of the 19% that uses Māori to attract tourism—, it can be assumed that while the tourism industry is one of the most important in New Zealand and in the city of Rotorua, the Māori language is used as an advertising tool, not the main tool, nor the strongest; and the exoticism of Māori is more a social movement than a commercial strategy.

Other results

Some of the results that are not directly reflected in the linguistic landscape of the sample but that can be observed in other sites of the region are:

Most Māori loans are nouns and can be classified into:

Flora, Wildlife, Name of Places, Sacred objects or religious issues, Words with English Equivalent, Salutes and Concepts.

Although the names of flora and wildlife are countless in the New Zealand culture, in the sample the proper names and place names predominated. It should be noted that the names of places are always made up of two or more particles and these have a meaning within the Māori language. E.g.: Rotorua (*Roto-* Lake, *Rua-* two)

The Māori words with an equivalent in English are used as a national identity by both Māori and Pakehas. (Macalister 2006).

Most Māori words are accepted as part of the New Zealand Lexicon registered in the Macalister's dictionary.

Defying expectations, countless tokens of the word *Marae* (village square) were not found; however, in the CBD of Rotorua there was none of these buildings. The word can be found in other areas of the district and surely it must be quite common around the country. However, in the area of the sample, the presence of Māori sacred places is not common unlike other types of more orthodox sacred places such as Catholic or Christian churches.

The word “Te” is the equivalent of “the” in English. In addition to its daily use, it can be found on signs such as an identifier of the Māori language or a *false Māori*, just as the word “the” can give a detonation of singularity to a noun, “Te” does the same with the next word but indicating that the language or culture Māori has absorbed that noun even if it is not of Māori origin. E.g. Te papa, Te Wiki. Te Bard; this last, for example, refers to Shakespeare's well-known nickname “The Bard”, but when written “Te” it refers to all shekaeaperean productions, performances and films made in the Māori language.

Conclusion

The relationship of the Māori culture and the New Zealander culture go together hand in hand, it is part of the New Zealand idiosyncrasy, where the average New Zealanders are proud of their culture and their variation of English with which they are willing to play in order to make it more and more exotic for visitors (something that authorities and businesses help) to demonstrate that geography, heritage and even history can be contained inside a linguistic aspect as basic as a loanword. The Māori is present in the language, in its art,

in the names of the streets and towns; New Zealand English is, therefore, a reflection of this culture. The linguistic landscape of the city of Rotorua provides a general representation of the type of inclusion that the country has towards its indigenous language.

There are many conclusions that can be drawn from the analysis of the corpus, some of the predictions coincided with the results, but in other cases, results and hypotheses were far apart, as in the case of Tourists group getting the least linguistic landscape units.

To be sure, the use of Te Reo Māori is linked to economic activity, especially in a city like Rotorua where Māori art, Māori traditions and Māori settlements are the main attractions of the city; and although the exploitation of this language and its presentation to the audience does not seem to be directly associated with a commercial strategy for purposes related to the tourism industry, –at least as far as the Linguistic landscape is concerned– its presence actively contributes to strengthen this industry.

The exoticization of the Māori language is not a phenomenon that rules all linguistic landscape units with Māori language, but its percentage is larger than expected since, when they use English in contact with the Te Reo, they take quite a lot of freedoms when using words from the Māori lexicon. They include expressions on the signs without providing a translation or even sometimes the translations are only approximate.

To finish this project, it is necessary to answer the questions raised in the respective sections:

The presence of Māori –171 in a sample of 384– is big enough to qualify the city as bilingual. There are many degrees of bilingualism and multilingualism, most of the words of indigenous origin in the linguistic landscape of New Zealand are part of the NZE lexicon, therefore, although loans remain as part of the discourse in the primary language. Even so, the presence of translations and equivalences on public signs, such as government offices, parks, and touristic areas are more than enough to consider the country is inclusive with its widespread languages.

Māori is still the only language that seems to exert an influence on the NZE. Other languages besides English were detected but in such a low percentage (6.5%) and on such sporadic occasions that one could only say that Māori and English are the predominant languages of New Zealand.

Despite their growing immigration and the undeniable presence of Asian languages, these languages are hardly represented in an ornamental way, and just a few of the signs of the linguistic landscape display this tendency.

Spanish is presented allegorically or with linguistic errors that we suspect is only a “false Spanish” for commercial terms. Even so, the presence of Spanish speakers in the country is not at all strange nor the recognition of commercial brands related to food and alcoholic beverages.

Other European languages such as German and French are barely glimpsed as having any kind of influence in the region.

The main difference between the participants in the linguistic landscape of New Zealand is that the public issuers are

concerned about Māori functionality for the audience, while the private issuers are concerned that the audience is functional for them and use Māori as a tool. And although the amount of public and private signs with Māori language is almost equal, only those of public origin show more extensive respect for language, taking care of linguistic rules such as the use of macrons. On the other hand, private issuers are more extensive in terms of the use of Māori words and exoticize language as a sign of national identity.

Regarding the questions about the linguistic landscape of Rotorua *for whom* and *by whom*, public issuers are more concerned about the integration of Māori as a second language while private issuers tend to exoticize Māori and use it as a commercial brand.

About the final question Rotorua's linguistic landscape *quo vadis*? The answer is very simple: in view of the integration that Te Reo Māori has within the linguistic landscape of Rotorua, where participant authorities such as the government integrate it as part of a bilingual transformation of the city, and private participants such as the local businesses adopt it as an identity flag or –to a considerable degree– as a commercial and tourist resource, a decrease is impossible. On the contrary, the aim of reaching the year 2030 with a 100% penetration of Māori seems achievable. However, a clearer definition of the role that is intended to be given to language in contact with English is required, which is likely to continue adopting words of Māori origin in their lexicon and normalizing their presence in the discourse of its signs.

In conclusion, the linguistic landscape presented in the city of Rotorua in New Zealand results in both a semantic and cultural organism used by the government and as by citizens to empower the Kiwi identity or pride in the country and its inhabitants. For this, an exoticization technique is used (understood in this context as something positive and not associated with its imperialistic reputation that was experienced in other former colonies) highlighting the particular and romantic way in which an entrenched language has been mimicked with the colonists' language and how this can be presented to the public—both local and foreign— to contain in this representation a sense of belonging to a culture that perceives itself as inclusive, exotic, and out of the ordinary.

Acknowledgments

I thank the University of Guadalajara and its Department of Modern Languages, especially Dr. María Luisa Arias Moreno whose advice and corrections not only in this work but during the thesis-writing process have been vital for the completion and fulfilment of this paper. Grateful thanks to Professor John Macalister from Victoria University of Wellington, who shared his time and research with me, and to Conacyt as well as its National Honors Graduate Program and the National System of Researchers whose support have made this research possible.

Agradecimientos

Agradezco a la Universidad de Guadalajara y a su departamento de Lenguas Modernas, en especial a la Doctora María Luisa Arias Moreno cuya asesoría y correcciones

no sólo en este trabajo sino durante el proceso de redacción de la tesis han sido vitales para la finalización y cumplimiento de este trabajo. Al Profesor John Macalister de la Universidad Victoria de Wellington quien compartió conmigo su tiempo y sus inves-

tigaciones, así como al Conacyt y a su Programa Nacional De Posgrados de Calidad y al Sistema Nacional de Investigadores cuyos apoyos han permitido que esta investigación se lleve a cabo.

References

- Agha, A. (2004). "Registers of language". *A companion to linguistic anthropology*, Wiley Online Library. pp. 23-45.
- Backhaus, P. (Ed.). (2007). *Linguistic landscapes: A comparative study of urban multilingualism in Tokyo* (Vol. 136), Clevedon [England]; Multilingual Matters Ltd.
- Berghahn, D. (2017). *Encounters with cultural difference: cosmopolitanism and exoticism in Tanna* (Martin Butler and Bentley Dean, 2015) and *Embrace of the Serpent* (Ciro Guerra, 2015). Alphaville: Journal of Film and Screen Media, Issue 14, Winter, 2017, pp. 16–40.
- Holmes, J. (1997). "Māori and Pakeha English: Some New Zealand Social Dialect Data". *Language in Society*, 26(1), 65-101.
- Huebner, T. (2008). "A framework for the linguistic analysis of linguistic landscapes". *Linguistic Landscape*. Edited by Shohamy E., and Gorter D., Routledge, 2008. ProQuest Ebook Central. pp. 78-95.
- Hult, F. M. (2009). "Language Ecology and Linguistic Landscape Analysis". E. *Linguistic Landscape: Expanding the Scenery*. Shohamy and D. Gorter (eds) New York: Routledge. pp. 96-144.
- Hymes, D. 1972. "Models of the interaction of language and social life". *The Ethnography of Communication*, J.J. Gumperz and D. Hymes (eds) Directions in Sociolinguistics, New York, pp. 35–71.
- Kachru, B. B. (1997). "World Englishes and English-using communities". *Annual review of applied linguistics*, pp. 17, 66-87.
- Kelly-Holmes, H. (2005). *Advertising as multilingual communication*. Basingstoke: Palgrave Macmillan. pp. 80-81
- Landry, R., & Bourhis, R. Y. (1997). Linguistic landscape and ethnolinguistic vitality: An empirical study. *Journal of Language and Social Psychology* 16(1), pp 23-49.
- Macalister, J. (2004). "Listening to Proper Nouns: Social Change and Māori Proper Noun Use" in *New Zealand English*. *New Zealand English Journal* pp. 18: 24-34.
- Macalister, J. (2005). *A Dictionary of Māori Words in New Zealand English*. Melbourne: Oxford University Press.
- Macalister, J. (2006). "The Māori presence in the New Zealand English lexicon", 1850–2000: Evidence from a corpus-based study". *English World-Wide*, 27(1), 1-24.
- Macalister, J. (2007). "Weka or woodhen? Nativization through lexical choice in New Zealand English". *World Englishes*, pp. 26(4), 492-506.
- Macalister, John. (2010). "Emerging voices or linguistic silence?: Examining a New Zealand linguistic landscape". *Multilingual-journal of Cross-cultural and Inter-language Communication*. 29. 55-75.
- Māori Language Act 1987: repealed, on 30 April 2016, by section 48 of Te Ture mō

- Te Reo Māori 2016/the Māori Language Act 2016. Taken from: <http://www.legislation.govt.nz/>
- Morgan, M. (2004). Speech community. In: A. Duranti (ed.) *A Companion to Linguistic Anthropology*, Oxford: Blackwell, pp. 186–219.
- Nyika, R. (2018, September 9). Use of tohutō (macrons) a sign of respect. Stuff. Retrieved from: www.stuff.co.nz
- Protecting a taonga: the Māori language claim; Waitangi Tribunal claim, URL: <https://nzhistory.govt.nz/culture/maori-language-week/waitangi-tribunal-claim>, (Ministry for Culture and Heritage), updated 8-Dec-2016
- Shapiro, R. (2000). “In Defence of Exoticism: Rescuing the Literary Imagination.” *“New” Exoticisms: Changing Patterns in the Construction of Otherness*, edited by Isabel Santaolalla, Amsterdam, Rodopi B.V, 2000, pp. 41–9.
- Swales, J. (1990). “Genre Analysis: English” *Academic and Research Settings*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Troleando en *Twitter*: Un estudio sobre el troleo del mexicano

Trolling in Twitter: A study about Mexican trolling

RESUMEN: El *trolling* es un fenómeno discursivo que no ha sido muy estudiado en el ámbito hispanohablante, lo cual queda claro al encontrar únicamente la definición del *troleo* como un préstamo naturalizado del *trolling*, siendo que estas prácticas poseen diferentes características lingüísticas y culturales. De acuerdo a una encuesta realizada a usuarios mexicanos de redes sociales, el *troleo* es una práctica que no implica el uso de algunas estrategias utilizadas en el *trolling*, teniendo un impacto más humorístico que agresivo para los usuarios. Luego, al analizar los recursos sociopragmáticos encontrados en un corpus de *tweets* hechos por *trolls* mexicanos, se encontraron una serie de características exclusivas del *troleo* en México, como lo son el uso de la crítica como arma social, la humillación o ridiculización como estrategia para *troleo*, así como la constante aparición del humor agresivo y sus dispositivos humorísticos para lograr este mismo fin. Ambos métodos, la encuesta y el análisis del corpus de *tweets* serán desarrollados en este estudio.

PALABRAS CLAVE: *Trolling*, *troleo*, CMC, sociopragmática, agresión.

ABSTRACT: *Trolling* has not been widely studied in the Spanish-speaking field, which is clear when the definition of *troleo* can only be found as a naturalized loan from *trolling*, being that these practices have different linguistic and cultural characteristics. According to a survey made to Mexican social network users, *troleo* is a practice that does not imply the use of some strategies used in *trolling*, having a more humorous than aggressive impact for users. Then, when analyzing the sociopragmatic resources found in a corpus of tweets made by Mexican *trolls*, a series of characteristics unique to *troleo* in Mexico were found, such as the use of criticism as a social weapon, humiliation or ridicule as a strategy for *troleo*, as well as the frequent appearance of aggressive humor and its humorous devices to achieve this purpose. Both methods, the survey and the tweets corpus analysis, will be developed in this study.

KEYWORDS: *Trolling*, *troleo*, Computer-Mediated Communication, sociopragmatics, aggression.

César Machuca
cesar.machuca@uteg.edu.mx
Universidad Tecnológica de
Guadalajara -UTEG, México

Recibido: 10/12/2019
Aceptado: 10/03/2020
VERBUM ET LINGUA
NÚM. 15
ENERO / JUNIO 2020
ISSN 2007-7319

Introducción

La primera aparición documentada del *trol* en internet es en el antiguo foro online *Usenet*, donde los usuarios podían discutir sobre temas diversos. Al principio, los *trols* se encargaban de “molestar” de una manera amistosa a los usuarios nuevos que incumplían las normas del foro debido a su inexperiencia en el sitio y así hacerlos aprender acerca del funcionamiento del mismo. Sin embargo, los novatos comenzaron a ser atacados por el simple hecho de serlo, convirtiéndose así al *trol* en un usuario despreciable que se encargaba de causar disrupción en los diversos foros a costa de los nuevos usuarios, y aquellos otros que cayeran en el *troleo*, para su entretenimiento (Nycyk, 2017, p. 28).

Hardaker (2013, p. 79) ofrece una definición que describe las características principales que tiene el *trolling* hoy en día: “*Trolling* is the deliberate (perceived) use of impoliteness/aggression, deception and/or manipulation in CMC¹ to create a context conducive to triggering or antagonising conflict, typically for amusement’s sake.”

Los *trols* suelen tener diversas formas de realizar sus ataques, pero todas ellas parecen coincidir con el hecho de ocasionar un daño moral a uno o a varios usuarios. Es por esta razón que, en países de habla inglesa como Inglaterra o Australia, se han presentado casos de *trolling* que han sobrepasado las barreras digitales, convirtiéndose en un problema que afecta a los usuarios en la vida fuera de la red, teniendo consecuencias legales para los *trols* (Hardaker y McGlashan, 2015, p.81).

¹ Computer-Mediated Communication: Comunicación mediada por computadora.

Hardaker (2013, p. 80) propone una serie de estrategias usadas por *trols* que presentan este panorama de manera más clara: divagar, (hipo)criticar, antipatizar, arriesgar, escandalizar y agredir.

La divagación consiste en atraer a otros a una discusión sin sentido que termina por irritar a los usuarios envueltos en ella, esto con el motivo de alejarse de la discusión principal. Esto se da a través de múltiples técnicas como hacer *spam*, esto es, hacer comentarios que son absolutamente irrelevantes a la conversación (Hardaker, 2013, p.69).

Podemos ver esta técnica aplicada en el siguiente ejemplo:

Imagen 1 Ejemplo de divagación



En la imagen, el usuario “sam” ha emitido un comentario en contra de un comentario anterior de “César A. Sandoval”, a lo que el segundo responde criticando su forma de argumentar al llamarla “cantinfleo”, en lugar de seguir argumentando a su favor, alejando de esta forma la conversación de su tema central.

La segunda estrategia es la (hipo)crítica, la cual consiste en dos tipos de *trolling*, uno donde se critica a un usuario excesivamente y la otra, que es aún más antagónica, es criticarlo por algo que también el *trol* hace. Hardaker (2013, p.71) menciona

que, en esta estrategia, es común que los *trols* ignoren el contenido de una publicación y comiencen a atacar la gramática, la ortografía, la puntuación, etc. Esto puede deberse a que la palabra escrita es la principal representación de identidad e imagen pública del usuario, lo que la convierte en un blanco sensible. Además de que, para la mayoría de los usuarios, la competencia o incompetencia y la corrección o incorrección lingüística de una persona es un índice de la inteligencia, madurez, confiabilidad y los hábitos que posee.

Esta técnica se puede encontrar en una respuesta hecha a un *tweet* de Ninel Conde, en donde comete una falta de ortografía.

Imagen 2

Tweet de Ninel Conde y respuesta



Los usuarios, al notar el error ortográfico de la palabra paz, comenzaron un hashtag (una técnica donde se utiliza el símbolo # para hacer énfasis en un tema en específico) que decía #ninelcondedanolaspas, en el que se hacían múltiples bromas sobre su falta de ortografía, pero como se puede notar en la respuesta de “Antonio González”, esta misma crítica es cometida por él mismo en la redacción de su respuesta

al colocar cuatro puntos suspensivos antes de “pero”, no tildar la palabra “ojalá” y no poner punto final.

En la estrategia de antipatía, el *trol* hace un comentario deliberadamente controversial en un contexto determinado, así busca engañar al grupo para caer en una conversación donde se jugará con sus imágenes públicas, valores morales, egos, sensibilidades y culpas para así obtener respuestas emocionales. El *trol* puede hacerse pasar por un usuario poco experimentado para preguntar algo que parezca inocente pero que a la vez sea estúpido, negligente, cruel o similar. Esto pone a los demás usuarios en un dilema pues, en caso de ser verdad, estarían dejando que alguien continúe con un comportamiento que podría traerle problemas, mientras que, si fuera un *trol*, estarían haciendo un esfuerzo inútil, que además dañaría la armonía del grupo, al aconsejarlo (Hardaker, 2013, p.73).

Para ejemplificar esta estrategia se presenta una publicación que se hizo en un grupo de Facebook para mamás primerizas, en donde se piden consejos y donde reina la desinformación, la cual hace que las usuarias pidan y den consejos que ponen en riesgo a sus hijos, tales como en el siguiente ejemplo transcrito directamente de la publicación original:

“Cómo le quitan lo bago a sus hij@s? Mi gorda no era así. Nada mas cumplió los 2 años y se iso berrinchuda,grita para todo,ya no me ase caso. Le digo Danna bájate de ay que te vas a caer y parece que le digo vaya mi hija para que se rompa la mauser. En la primera foto se aventó de el sofá y callo en la mesa de centro en la mera esquina eso pasó así como 1 o 2 semanas Y en la segunda foto ayer se volvió a aventar

de el sofá y cayó en la otra mesa. Denme consejos de cómo controlarla no quiero estarle gritando o pegando a cada rato #ayuuudaaaaaaa”

Esta usuaria parece buscar que las demás la corrijan por su comportamiento con su hija, creando respuestas emocionales a partir de su publicación.

Los *trols* también arriesgan a los usuarios con sus consejos malintencionados. Esta estrategia puede combinar la antipatía con el escandalizar, dando información incorrecta que se disfraza de un consejo bien intencionado y que puede poner a quien lo siga en un riesgo. En este sentido, los usuarios también se encuentran en el conflicto de seguir alimentando al *trol* al corregirlo y el deber moral de no dejar que los otros usuarios sigan el consejo (Hardaker, 2013, p.75).

En este mismo grupo de madres primerizas se pueden encontrar múltiples consejos de este tipo, que aparecen en su mayoría como una respuesta ante lo que las usuarias consideran preguntas tontas (Véase imagen 3).

En este caso, la estrategia de arriesgar se usa como una crítica ante la falta de criterio de la mujer de llevar a su hijo al pediatra en lugar de automedicarla, sin embargo, la crítica es más evidente en la primera respuesta que en la segunda, en donde éste sí podría confundirse con un consejo real.

Un *trol* puede escandalizar a los demás al ser insensible o explícito sobre un tema tabú como la religión, la muerte, la política, los derechos humanos, el bienestar animal, etc. Este tipo de mensajes constituyen una respuesta hiriente y/o inapropiada a una situación sumamente emocional o delicada. A pesar de que este tipo de *trolling*

Imagen 3
Ejemplo de arriesgar



pueda ser muy evidente para los usuarios y provoque que el *trol* trate de justificarse diciendo que estaba bromeando, resulta altamente efectivo debido al involucramiento emocional que tiene con los usuarios (Hardaker, 2013, p.75).

Imagen 4
Tweet sobre Mara Castilla



En la imagen anterior, “Nigromanterueda” felicita a otro usuario por haber subido un video donde exponía a una usuaria borracha que abordó su taxi, explicando así los peligros que corren las mujeres

al ir de fiesta solas y abordar vehículos de extraños luego de que Mara Castilla fuera asesinada y violada por un conductor de la aplicación Cabify, misma que utilizó para ir a su casa luego de salir a divertirse, provocando la reacción de molestia de muchas mujeres que pedían se dejara de culpabilizar a la víctima del crimen.

Finalmente, la agresión es la estrategia más documentada por los medios de comunicación en donde abierta y deliberadamente se agrede a un usuario sin ninguna clara justificación. En la siguiente imagen, podemos ver un ejemplo de la estrategia anterior en un *tweet* dedicado a Andrea Legarreta.

Imagen 5

Tweet sobre las declaraciones de Andrea Legarreta



En el ejemplo anterior, el *trol* se hace presente lanzando groserías contra la actriz y conductora, además se burla de ella al considerarla objeto para hacer “memes”. También menciona que, sin ella, los usuarios de *Twitter* estarían muy aburridos, implicando así que el *troleo* a alguien es motivo de diversión. Este *tweet* además de ser una agresión es también una crítica a la actriz por la fama que ha venido acarreado desde que afirmó en televisión nacional que el aumento del dólar no afecta a los mexicanos.

Al estar ordenadas en un continuo, las primeras estrategias son las más encubiertas, esto es que tienen un mayor número de implicaturas conversacionales y donde en caso de ser descubierto, el *trol* puede alegar demencia; y las últimas son las más abiertas, o sea que el *trol* no podría negar sus verdaderas intenciones al ser descubierto pues su estrategia fue evidente. Las estrategias encubiertas están motivadas por acercamientos amistosos, afectivos o basados en la confianza, lo que le permite al *trol* pretender ser inocente de sus acciones (Hardaker, 2013, p.78).

La agresión, al ser la estrategia más evidente de *trolling* es donde se pueden encontrar los diferentes tipos de daño de los que habla Nycyk (2017, p.8), los cuales son:

- Herir a un miembro de la familia debido a las acciones de otro miembro.
- Herir a alguien debido a su apariencia física.
- Herir a través de amenazas a la seguridad de alguien.
- Herir al difamar o avergonzar a una víctima.
- Herir a través de la pérdida de reputación.

Sin embargo, estas estrategias y clases de *trolling* han sido definidas a través de aquel que se da en la lengua inglesa. En cuanto al habla hispana, se pueden encontrar otros tipos de agresión al momento de hacer *trolling*, mismos que contienen una alta dosis de humor. Por ejemplo, en los siguientes *tweets* hechos hacia Margarita Zavala al renunciar a su candidatura:

Imagen 6
Burlas hacia la candidatura
de Margarita Zavala



Estos *tweets* también pueden considerarse *trolling* al encajar en las categorías de agresión y/o crítica que menciona Hardaker (2013, p. 80) y también, tal como menciona Nycyk (2017, p. 8), tratan de avergonzar a alguien o dañar su reputación, pero no bajo el comportamiento prototípico de los *trols* que hemos revisado anteriormente, sino de uno donde la agresión se convierte en algo gracioso.

Este comportamiento de los usuarios hispanohablantes mexicanos hace pensar que el *troleo* a alguien, en español, no es lo mismo que se conoce como *trolling*, en inglés; o, en su defecto, que una de las formas del *trolling* no es una agresión directa, sino que más bien está cargada de un humor irónico o sarcástico que hace más creativa la manera en que se realiza, englobando así otros propósitos más allá del agredir o causar disrupción en una comunidad de habla. Al traer estas cuestiones a flote, surge la duda de si el *trolling* es o no un fenómeno universal, o sea, si este tipo de interacción online está presente en todas las culturas.

A continuación, se presentarán dos perspectivas sobre el fenómeno conocido como *troleo* en México: la primera será una descripción del término a partir de opiniones de usuarios de redes sociales mexicanos

en una encuesta, y la segunda será una descripción de los recursos sociopragmáticos que entran en juego cuando un usuario *trolea*.

Troleo desde el punto de vista del hispanohablante mexicano

En el caso de México, el término *troleo* ha sido definido por diferentes académicos simplemente como una traducción del mismo concepto en inglés en donde un usuario de CMC busca desestabilizar la comunicación en una comunidad digital destacando, sin embargo, el tono burlón que el *trol* puede utilizar para lograr su cometido (Aguilar, 2017, p. 68; Fenoll, 2014, p.180; Reguillo y Robles, 2015, p. 252).

El español cuenta con un término específico para determinar esta clase de comportamiento y a las personas que lo realizan (los llamados *trols*), pero las diferentes prácticas relacionadas a este fenómeno no parecen completar todos los rasgos marcados por su contraparte anglosajona.

El primer problema son las distinciones que los hispanohablantes mexicanos realizan entre *troleo* y otras prácticas relacionadas al *trolling* como lo son el hacer *spam*, amenazar o incluso, ciertos tipos de agresiones. Los mismos medios de comu-

nicación ayudan a definir este término al presentar reportajes donde un famoso ha sido *troleado*, refiriéndose a que una persona le ha jugado una broma en internet o ha recibido múltiples agresiones en forma de burlas irónicas debido a una acción previa realizada dentro de la misma comunidad digital o fuera de ella.

Sin embargo, difícilmente un hispanohablante mexicano reconocería como *trol* a usuarios capaces de realizar actos tales como los que se llevaron a cabo en *Twitter* contra los Mccan, siendo acusados por los usuarios de ser responsables de la desaparición de su hija Madeline, formando incluso un grupo de “anti-Mccans” orgullosos de defender sus ideas contra la pareja y atacando a todo aquel que presentara un argumento a favor de los padres de Madeline (J. Synnott et al., 2017, p.71); ni tampoco actos criminales tales como amenazas de muerte u otros actos vandálicos usualmente relacionados al *trolling* y que carecen del uso del humor agresivo, característico de otras interacciones sociales comunes para el mexicano como lo es la carrilla, cuya práctica consiste en realizar bromas dirigidas a una misma persona durante varios turnos en una conversación (Osborne como se citó en Gómez, 2015, p. 42).

Los *trols* suelen actuar en conjunto, atacando a una persona con burlas en tono irónico o sarcástico que posiblemente en otras culturas llevarían a una persona a cerrar su cuenta. Sin embargo, cuando una personalidad mexicana reacciona ante los ataques es vista como una persona débil que “no aguanta vara”, siendo más respetado aquel individuo que simplemente ignora a los *trols*.

Los hispanohablantes mexicanos no solamente dejan de lado ciertas características delictivas al momento de identificar a un *trol*, sino que su percepción del fenómeno no alcanza la magnitud de seriedad que se tiene en otras culturas. Pues al ignorar estas conductas agresivas, donde el humor agresivo o el afiliativo no juegan un rol esencial, el *troleo* se convierte en una práctica de interacción social en línea donde se refuerzan los lazos afectivos y de camaradería de los usuarios al atacar a otro usuario de una manera, por lo general cómica, para quienes la presencian.

Estas diferencias encontradas en inglés y español indican que el *trolling* no es un género único de interacción, sino que contiene diferentes formas de comportamientos disruptivos y humorísticos que los usuarios utilizan para experimentar con su identidad, pasar el tiempo, divertirse, reforzar su comunidad o criticar creencias populares (De Seta, 2013, p.303). Lo que también podría indicar diferentes niveles de agresividad en el *trolling* (o en lo que los usuarios de distintas culturas identifican como comportamientos disruptivos con el fin de entretenerse).

Siguiendo el modelo presentado en un estudio de *Twitter* por Hardaker y McGlashan (2015, p. 89), se pueden detectar tres niveles de *trolling*:

- Riesgo alto: contienen evidencia de intentar causar miedo de daño; acoso; y de comportamiento ilegal en potencia.
- Riesgo bajo: contienen evidencia de material ofensivo, insultos ridiculizaciones, *spam*, pero sin evidencia lingüística de causar miedo o amenazas

- Sin riesgo: no contienen evidencia de ninguna de las faltas comentadas anteriormente.

Por lo que la práctica realizada en la cultura mexicana, a pesar de compartir ciertos rasgos con el *trolling* podrían verse representadas solamente en uno o varios de estos niveles y no en la totalidad de ellos. En el caso de los hispanohablantes mexicanos es muy poco probable que categoricen un *tweet* de riesgo alto como *troleear*, el cual pertenecería más a la categoría de bajo riesgo o, en ocasiones incluso, sin riesgo.

Estas diferentes percepciones culturales traen a flote la pregunta de si el *trolling* es realmente un fenómeno universal con diferentes grados de agresividad identificados en la lengua o si se trata de un fenómeno ya evolucionado que se ha convertido a través del tiempo y las culturas a diferentes tipos de interacciones virtuales.

Encuesta sobre trols de internet

Para lograr un mejor entendimiento de lo que los usuarios de CMC mexicanos entienden como *troleear* se realizó una encuesta, la cual fue aplicada a usuarios de internet mexicanos. Con base en los resultados obtenidos, se realizó una descripción acerca del *troleear* utilizando las estrategias de Hardaker (2013, p.80) y los tipos de agresión propuestos por Nycyk (2017, p.8). Los informantes fueron catorce hombres y catorce mujeres de nacionalidad mexicana de entre 15 y 29 años, con estudios desde preparatoria hasta posgrado y de diferentes ocupaciones. Las redes sociales que dijeron utilizar más frecuentemente fueron, en primer lugar, *Facebook*; en segundo, *Instagram*; y en tercero, *Twitter*.

La encuesta contenía diversos ejemplos de *trolling* en diez situaciones distintas, las cuales encajaban en las distintas formas de agresión que explica Nycyk (2017, p.8). Los informantes leían un poco de contexto que les informaba sobre la situación para entender el tema que se trataba en cada uno de ellos y después decidían si se trataba o no de una manera de *troleear* respondiendo la pregunta ¿Lo(a) trolearon? En caso de que no fuera calificado como *troleear*, el informante debía calificar libremente el ejemplo de otra manera, la cual quedaba a su criterio.

Los *tweets* utilizados fueron los siguientes:

a) Herir a un miembro de la familia debido a las acciones de otro miembro.

El exfutbolista y conductor deportivo, “Zague”, es expuesto en internet luego de que un video íntimo suyo se vuelva viral en las redes. Su esposa, la conductora Paola Rojas, es el tema de los siguientes *tweets*.

Imagen 7

Tweets sobre Paola Rojas



b) Herir a alguien debido a su apariencia física.

Ninel Conde escribe erróneamente la palabra “paz” en un *tweet* y se escribieron estos al respecto:

Imagen 8

Tweets sobre Ninel Conde



c) Herir a través de amenazas a la seguridad de alguien.

1. Luis Colin publicó un video donde anuncia su apoyo al candidato a la presidencia, Andrés Manuel López Obrador.

Imagen 9

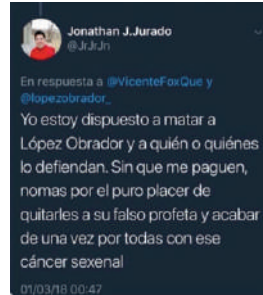
Amenazas a Luis Colin



2. Andrés Manuel López Obrador recibió este *tweet* durante su campaña electoral.

Imagen 10

Amenaza a Andrés Manuel López Obrador

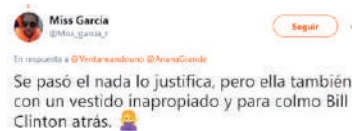


d) Herir al difamar o avergonzar a una víctima.

1. Ariana Grande fue acosada por un pastor en el funeral de Aretha Franklin:

Imagen 11

Tweet sobre Ariana Grande



2. Un taxista hizo un video donde exponía a una cliente quedándose dormida en su vehículo por encontrarse en estado de ebriedad:

Imagen 12

Tweet sobre Mara Castilla



e) Herir a través de la pérdida de reputación.

1. Andrea Legarreta dijo que el aumento del dólar no afecta a los mexicanos:

Imágenes 13 y 14

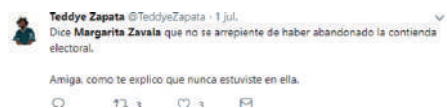
Tweets sobre Andrea Legarreta y Raúl Araiza



2. Margarita Zavala anuncia su retiro de la contienda electoral:

Imagen 15

Tweet sobre Margarita Zavala



Resultados de la encuesta

Los resultados de la encuesta se muestran en la Tabla 1.

Los resultados obtenidos en el inciso A indican que el *troleo* puede presentarse al herir a una persona debido a las acciones de otro miembro. También, los tres *tweets* que conforman el ejemplo siguen la estrategia de divagación de Hardaker (2013,

p. 80), en donde el *trol* busca meramente entrar en una discusión sin sentido para su entretenimiento. Estos *tweets* también muestran el uso que hacen los *trols* del humor agresivo, al hacer una burla disfrazada de pregunta a la conductora y también del humor afiliativo no-prototípico al hacer burlas irónicas humorísticas de la situación con el fin de entretenerse y de invitar a los demás *trols* a continuarlo.

En el caso del resultado del inciso B, indica que los ataques a la apariencia física de una persona también forman parte de la naturaleza del *troleo*. En estos *tweets*, la estrategia que sigue el usuario para realizar el *troleo* es la de criticar a la usuaria al mencionar sus supuestas cirugías estéticas. Esto demuestra que la crítica es también una estrategia utilizada por los *trols* hispanohablantes mexicanos. Ambos *tweets* muestran también el uso del humor afiliativo no-prototípico al hacer bromas a costa de la cantante que parecieran estar dirigidos a los otros usuarios más que a ella misma.

Por el lado contrario, ambos casos del inciso C fueron rechazados como *troleo* por la mayoría de los usuarios. Al responder la pregunta de cómo categorizarían a esos comentarios si no calificaban como *troleo*, los informantes respondieron “amenazas”, “ciberacoso”, “burla de mal gusto”, “agresión cibernética”, “broma pesada”, “acoso”, entre otros. Únicamente uno de los *tweets* muestra un uso del humor agresivo al añadir un *meme* en una de las amenazas, sin embargo, esto no logra disminuir el impacto de la amenaza. Estos resultados sugieren que el *troleo*, a diferencia del *trolling*, no permite el realizar una amenaza a la integridad de la víctima, a

Tabla 1
Resultados de la encuesta

| Forma de agredir | Tweets sobre: | Porcentaje de votos que los identificaron como <i>trolelear</i> |
|--|------------------|---|
| a) Herir a un miembro de la familia debido a las acciones de otro miembro. | Paola Rojas | 57.1 |
| b) Herir a alguien debido a su apariencia física. | Ninel Conde | 57.1 |
| c) Herir a través de amenazas a la seguridad de alguien. | Luis Colín | 32.1 |
| | López Obrador | 25 |
| d) Herir al difamar o avergonzar a una víctima. | Ariana Grande | 14.3 |
| | Mara Castilla | 39.3 |
| e) Herir a través de la pérdida de reputación | Andrea Legarreta | 85 |
| | Margarita Zavala | 92.9 |

pesar de que entran en la categoría de Hardaker (2013, p. 77) de la agresión.

Los casos donde se avergonzaba o difamaba a una víctima también fueron rechazados en su mayoría. El resultado indica que los usuarios no consideran la revictimización como una forma de *trolelear*, a pesar de que también cumplen con las estrategias de crítica y de agresión que menciona Hardaker (2013, p.71,77). En estos casos, al cuestionar a los informantes sobre cómo categorizarían estos *tweets* de no ser ejemplos de *troleleo*, ellos respondieron: “opinión”, “comentario misógino”, “comentario machista”, “acoso”, “evidenciar”, “burla”.

Finalmente, en los casos donde se hiera a través de la pérdida de la reputación, los usuarios indicaron en su mayoría que sí se trataba de ejemplos de *trolelear* obteniendo la mayor cantidad de votos de los usuarios. Esto muestra que la pérdida de la reputación es una forma de *trolelear* bastante común para los usuarios mexicanos, donde además de agredir también utilizan la estrategia de la crítica al lanzar sus ataques.

Estos ejemplos también cumplen con el uso del humor agresivo al utilizar una burla en el caso de Margarita Zavala y el humor afiliativo no-prototípico al usar burlas irónicas humorísticas en el caso de Andrea Legarreta.

Ahora se describirá el análisis realizado a un corpus compuesto de *tweets* en español en donde los usuarios *trolelean* a personalidades de redes sociales, identificándose así distintos recursos sociopragmáticos utilizados en esta práctica.

Descripción sociopragmática

Metodología

Para esta sección se utilizó la lingüística de corpus en conjunto con el análisis discursivo para analizar e interpretar contextualmente los *tweets* de los usuarios llamados *trols* en la red social *Twitter* que fueron enviados como respuesta a distintas personalidades famosas en internet por sus comentarios ultraderechistas o que son consideradas por otros usuarios como

políticamente incorrectos, siendo víctimas comunes del *trolling* por las comunidades digitales de sus respectivos países.

El análisis de estos *tweets* podría reflejar la ideología de los hablantes mexicanos, lo que a su vez es una ventana para explorar la perspectiva cultural que se tiene sobre este fenómeno discursivo.

Para la elección de los *tweets*, se hizo una búsqueda entre las respuestas a los *tweets* más recientes de los usuarios *troleados*, recopilando aquellos que cumplieran con las categorizaciones de Hardaker (2013, p.80) y, a su vez, buscando evidencias de que fueran emitidos por usuarios originarios de México. Para proteger la anonimidad de los usuarios, no se tomó registro de sus nombres de usuario ni tampoco de sus fotos de perfil u otro dato que pudiera dar más detalles sobre su identidad.

Los *tweets* no fueron alterados en ninguna forma respecto a su texto, pero sí se eliminaron las imágenes u otros recursos gráficos que los acompañaran cuando éstos no eran esenciales para la interpretación del mismo, y en caso de serlo, los *tweets* no fueron tomados en cuenta para el corpus. Tampoco se tomaron en cuenta otras interacciones de *Twitter* que no fueran respuestas o menciones como el *retweet*.

Finalmente, los *tweets* se analizaron siguiendo los lineamientos establecidos en la metodología: nivel de agresión, otras estrategias de *trolling* utilizadas, formas de agresión, recursos sociopragmáticos y los dispositivos humorísticos utilizados para agredir.

Análisis del corpus

Para realizar el análisis del corpus se identificaron dos componentes principales.

El primero de ellos son las características del *trolling* que son descritas por Hardaker (2013, p.78-80): el nivel de agresión y las estrategias utilizadas para realizar el *trolling*; las cuales son complementadas por las formas en las que se hiera al usuario que propone Nycyk (2017, p.8).

El segundo componente son los diversos recursos sociopragmáticos que los *trolls* ponen en práctica al realizar el *trolling*, los cuales están inherentemente ligados a las estrategias que utilizan: primero los incumplimientos al Principio de Cooperación, los cuales cumplen la función de disfrazar sus mensajes, manipular los contextos, esparcir rumores, enfatizar los insultos, etc. y que, a su vez, permiten a la audiencia de los *trolls* el acceder a las implicaturas que conllevan estos incumplimientos e interpretarlas, buscando la relevancia que éstos tienen. Por otro lado, se encuentran evidentemente los tipos de humor y sus actitudes humorísticas, los cuales también cumplen funciones sociopragmáticas al ser utilizados comúnmente junto con sus insultos y así cumplir con entretener tanto a los *trolls* como a la audiencia de una manera creativa, divertida y a costa de sus víctimas.

El corpus fue mostrado a dos informantes para que de manera individual eligieran aquellos tweets que para ellos representaban casos de *troleo*. La primera fue una traductora de 29 años, cuyas redes sociales más activas son *Facebook*, *Twitter* y *Whatsapp*. El segundo fue un desarrollador de software de 27 años, quien utiliza frecuentemente *Facebook*, *Instagram* y *Whatsapp*.

Se eligió esta cantidad pequeña de informantes ya que los *tweets* analizados fueron aquellos seleccionados por ambas

partes, lo cual dejaría una muestra muy pequeña para su análisis en caso de haber más opiniones a considerar.

Para este análisis se tomaron en cuenta las cuentas oficiales de *Twitter* de distintas personalidades, los cuales generaron cuatro contextos, siendo identificados de la siguiente manera:

Contexto A: Felipe Calderón publicó el siguiente *tweet* dando su opinión sobre un artículo del Reforma.

Imagen 16

Tweet de Felipe Calderón



Contexto B: El influencer Callo de Hacha criticó en *Twitter* a los *youtubers* que están dispuestos a hacer lo que sea para recibir dinero.

Contexto C: Callo de Hacha publicó un *tweet* sobre el incidente violento ocurrido en Minatitlán, Veracruz durante el pasado mes de abril, donde preguntaba dónde se encontraba el presidente de México, Andrés Manuel López Obrador, en esos angustiantes momentos.

Contexto D: León Krauze anunció en *Twitter* su nuevo puesto como columnista en el *Washington Post*.

A continuación, se presentarán los resultados obtenidos de dicho análisis para concluir así la tipología del *troleo* propuesta en esta investigación.

Resultados

El análisis arrojó que los *trols* prefieren utilizar formas indirectas de agredir, manteniendo la mayor parte de los ataques en un nivel de agresión cerrada, aunque aun así bastante evidente para los demás usuarios.

Al aplicar el Principio de Relevancia a los ejemplos, se puede explicar el nivel de agresión que se presenta en ellos al observar qué tan abierta o cerrada es la estrategia que se utilizó para *troleo* al usuario. Se tomaron en cuenta las definiciones de Hardaker (2013, p.78) acerca de las estrategias abiertas y cerradas para determinar de qué tipo de agresión se trataba.

De acuerdo con Hardaker (2013, p.78) los *trols* utilizan estrategias que se encuentran en niveles abiertos y cerrados, en donde los cerrados son aquellos que se caracterizan por aproximaciones afectuosas, amistosas y/o confiables en donde el hablante quiere que el oyente crea que está siendo sincero y que no reconozca que, en realidad, intenta ocasionar conflicto. Las estrategias en un nivel cerrado son altamente engañosas y la manipulación del contexto o de los usuarios es, o pretende ser, disfrazada. Esto se puede presentar como una forma accidental de romper las reglas de un grupo, ser (hipo)crítico, presentar escenarios incendiarios o causantes de ansiedad, explotando obligaciones morales. El *trol* que utiliza estas estrategias puede parecer ser un espectador inocente, o incluso una víctima de argumentos que no provocó. También pueden utilizar comportamientos agresivos que parecieran tener justificación al ser contraataques hacia el interlocutor.

Por otro lado, una estrategia en un nivel abierto es aquella que se caracteriza

por la agresión y comportamientos basados en causar conmoción en los usuarios y que son plausiblemente difíciles para el *trol* de negar como *trolling*. En otras palabras, estas estrategias podrían utilizar el engaño ligeramente, pero no estar totalmente libre de él. La manipulación del *trol* es probablemente obvia y puede causar ira, indignación, y ser abusiva o antagónica sin ningún intento de justificación. Es este tipo de estrategias las que han sido bien capturadas por los medios de comunicación quienes suelen definir las como broncas ridículas, cambios de tema inútiles, insultos personales y lenguaje abusivo. En cambio, las definiciones académicas las categorizan como descortesía genuina, descortesía maliciosa, grosería estratégica, etc. en donde no solamente el hablante busca agredir al oyente sino hacerle saber que su intención es herirlo (Hardaker, 2013, p.79).

Esto indica que la agresión puede presentarse de ambas formas. tanto abierta como cerrada y que la inclinación del *trol* por una u otra depende totalmente de su intención.

Las principales técnicas para *trolearse* que se utilizaron fueron la divagación, la crítica y la antipatía, respectivamente. Además de mostrar una nueva que refleja la cultura de su país: la humillación. Por lo que los *trols* mexicanos agreden a sus víctimas haciéndolos entrar en discusiones sin sentido que comienzan a través de insultos o trayendo tópicos polémicos que no tiene relación con lo que se habla, así como la crítica a las actitudes de los *troleados* debido a su desempeño profesional o cuestiones que muestran la desigualdad social que se vive en el país. También pueden agredir con la insinceridad, al lanzar comentarios que pretenden ser inofensivos pero que muestran sus actitudes sarcásticas al finalizar. Algunos ejemplos de estas estrategias se presentan en la tabla 3.

Al hacer el análisis, algunos de los ejemplos recopilados en el corpus no encajaban en ninguna de las estrategias descritas por Hardaker (2013, p.80), así que se optó por incluirlas en una nueva estrategia llamada “Humillar”. Esta estrategia pareciera no tener un antecedente debido a que contiene una forma de *trolearse*

Tabla 2
Nivel de Agresión

| Contexto | # | Tweet | Nivel de Agresión |
|----------|---|---|-------------------|
| A | 1 | Mira no me pongas este borrachín enfrente,,te espero en AA farsante ji 🤔🤔🤔 | Abierta |
| A | 2 | En la cabecita de jelin el combate implica desigualdad y abuso de estado social oops!!! y fue presidente. | Cerrada |
| B | 3 | Con lo que cobraste en el Conacyt.. Te alcanza y te sobra para una buena taquiza!!! Lo que te duele... Ya no seguir recibiendo... Aunque por tu cara.. Se que te gustaría recibir.... | Cerrada |

Tabla 3
Estrategias para troleear

| Contexto | # | Tweet | Estrategia |
|----------|----|--|----------------------|
| A | 2 | En la cabecita de jelin <u>el combate implica desigualdad y abuso de estado social</u> oops!!! y fue presidente. | Crítica Antipatía |
| B | 4 | Tranquilo cara de chancla | Divagación/Antipatía |
| D | 15 | “Que orgullo y felicidad me causa su respuesta maestro <u>@EnriqueKrauze</u> usted y su hijo <u>@LeonKrauze</u> son lo que a este país le hace falta, la trama rusa, lo de Venezuela fueron las más grandes historias que he escuchado desde Star Trek. Espero verlos pronto en Ventaneando”. 😊😊 | Antipatía/Crítica |

a la persona, pero humillándola o ridiculizándola con una picardía muy típica de la cultura popular mexicana. En la Tabla 4, se muestran los ejemplos que siguen esta estrategia.

La forma preferida de agredir que utilizan los *trols* mexicanos es la de herir a través de la pérdida de la reputación del *troleado*, la cual se presenta al declararlo homosexual cuando no lo es, afirmando su falta de capacidad para realizar su trabajo o poniendo en evidencia supuestos problemas personales como el alcoholismo. También agreden al usuario por su apariencia física con insultos racistas

o clasistas. Además, utilizan las acciones realizadas por un miembro de la familia del *troleado* para de igual forma desprestigiarlo (Tabla 5). Nuevamente, al analizar las técnicas para agredir en el corpus en español, se encontraron ejemplos que no encajaban en las mencionadas por Nycyk (2017, p.8), los cuales eran precisamente los mismos que seguían la estrategia de la humillación, como se ejemplifica en la tabla 6.

Estos ejemplos, como se mencionó anteriormente, guardan características típicas de la picardía mexicana por lo que más que hacer perder la reputación de la víctima,

Tabla 4
Estrategia de Humillación

| Contexto | # | Tweet | Estrategia |
|----------|----|--|------------|
| C | 8 | Con tu mama we 😂😂😂 pues donde más | Humillar |
| C | 9 | Ahorita sale, nadamas porque tú preguntas | Humillar |
| C | 10 | En la cama con tu p. Madre | Humillar |
| D | 11 | Y que? Quieres te hagan un mole y te traigan mariachi? 😂😂😂 | Humillar |

simplemente buscan ridiculizarlo o humillarlo dañando la reputación de sus madres como en el ejemplo 8 y 10. O bien, ridiculizando a la víctima al atacar su autoestima como en el ejemplo 9 o quitarle méritos como en el ejemplo 11.

En cuanto a los incumplimientos al principio de cooperación, estos se dan principalmente en las máximas de ma-

nera y calidad. Los *trols* suelen utilizar la obscuridad de expresión para burlarse de los *troleados*, a la vez que hacen falsas afirmaciones con la intención de que los demás usuarios se den cuenta que lo son para lograr así una burla más afectiva, creativa y humorística. Los *trols* también pueden agredir rompiendo la máxima de relevancia al traer temas polémicos que

Tabla 5
Formas de Agredir




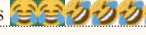


| Contexto | # | Tweet | Forma de Agredir |
|----------|----|---|---|
| C | 7 | La de #AMLO la traes atorada en el ano @callodehacha , luego entonces debes saber dónde está. | Herir a través de la pérdida de la reputación |
| C | 6 | AQUÍ ESTÁ  SIMIO  PENDEJO  Chingatela con el teporocho del calderas  | Herir a alguien por su apariencia física |
| D | 19 | Mejor que le pidan las contibuciones a su Papá, @EnriqueKrauze , porque es el quién creó y autoriza lo que debe o puede publicar, su Junior. Algo se sabe... O no?? | Herir a alguien debido a las acciones de un miembro de su familia |

Tabla 6
Herir a través de la humillación o ridiculización

| Contexto | # | Tweet | Forma de Agredir |
|----------|----|---|---|
| C | 8 | Con tu mama we  pues donde más | Herir a través de la humillación o ridiculización |
| C | 9 | Ahorita sale, nadamas porque tú preguntas | Herir a través de la humillación o ridiculización |
| C | 10 | En la cama con tu p. Madre | Herir a través de la humillación o ridiculización |
| D | 11 | Y que? Quieres te hagan un mole y te traigan maria-chi?  | Herir a través de la humillación o ridiculización |

tienen poco o nada que ver con lo que el usuario *troleado* ha publicado y además pueden escribir *tweets* con poca información que solamente son comprendidos por quienes poseen el contexto necesario para entenderlos. Estos incumplimientos son utilizados en conjunto en la mayoría de los casos tal y como sucede en las interacciones regulares de *Twitter* (Tabla 7).

Finalmente, los usuarios *trols* utilizan el humor agresivo para atacar a sus víctimas, usando la burla y la burla irónica; esto es, lanzando una agresión directa con insultos o una agresión indirecta, ambas con la intención de ridiculizar al otro. También

pueden utilizar el humor afiliativo no-prototípico para realizar el *troleo* a través de la burla irónica humorística, donde se refuerzan los lazos con los otros *trols* para burlarse en conjunto de un individuo. Estos ataques pueden contener *emojis*, juegos de palabras y/o utilizar el sarcasmo para ablandar las agresiones a la vez que se entretienen a sí mismos y a los demás usuarios con estos toques de humor que reflejan el uso de la anticortesía en el español. Se pueden observar algunos ejemplos de lo anterior en la tabla 8.

De esta manera, el fenómeno que los hispanohablantes mexicanos conocen

Tabla 7
Incumplimientos al Principio de Cooperación

| Contexto | # | <i>Tweet</i> | Incumplimientos al Principio de Cooperación |
|----------|----|---|---|
| B | 5 | Sigue el pinché gato.. | Manera/Cantidad |
| B | 3 | Con lo que cobraste en el Conacyt.. Te alcanza y te sobra para una buena taquiza!!! Lo que te duele... Ya no seguir recibendolo... Aunque por tu cara.. Se que te gustaría recibir... | Calidad/Manera/Relevancia |
| D | 20 | De algo te sirvió las notas que te redactaban. | Relevancia |
| D | 21 | La trama rusa, o como era? | Relevancia/Cantidad |

Tabla 8
Tipos de Humor

| Contexto | # | <i>Tweet</i> | Tipo de humor | Actitudes humorísticas |
|----------|----|--|------------------------------------|------------------------------|
| B | 5 | Sigue el pinché gato.. | Humor agresivo | Burla |
| C | 10 | En la cama con tu p. Madre | Humor agresivo | Burla irónica |
| B | 4 | Tranquilo cara de chancla | Humor Afiliativo No-Prototípico | Burla irónica humorística |
| D | 11 | Y que? Quieres te hagan un mole y te traigan mariachi? 🤔😂😂 | Humor Afiliativo No-Prototípico | Burla irónica humorística |

como *troleo*, es una forma de *trolling* que se encuentra en un nivel de Riesgo Bajo de acuerdo con las categorizaciones de comunidades discursivas en *Twitter* de Hardaker y MacGlashan (2015, p.89), esto quiere decir que contiene evidencias de material ofensivo, insultos, ridiculizaciones y *spam*, pero no evidencias de causar miedo de daño integridad física o sexual.

Conclusiones

Los resultados de la encuesta indican que un usuario mexicano promedio de internet considera *troleo* al:

- Herir a un miembro de la familia debido a las acciones de otro miembro.
- Herir a alguien debido a su apariencia física.
- Herir a través de la pérdida de reputación.

Sin embargo, los casos no aceptados como *troleo* por la mayoría de los usuarios son aquellos en donde se hiere a través de amenazas a la seguridad de alguien ni tampoco en donde se difama o avergüenza a una víctima.

Al cuestionar a los informantes sobre estos ejemplos rechazados y pedirles que se indicara cómo los calificaban si no se trataba de *troleo*, ellos respondieron como “amenazas” o “acoso por ideología política” en el caso de Luis Colín; como un “comentario machista”, “opinión”, o “prejuicio” en el de Ariana Grande; “amenazas”, “burla de mal gusto”, “agresión cibernética”, “expresión inadecuada de desagrado” en cuanto al *tweet* sobre AMLO; y finalmente, en el caso del taxista fueron calificados como “comentario machista”, “expresar un punto de

vista”, “justificar acciones”, “evidenciar”, “valerse de una muerte para bromear” y “opinión machista”. Estas diferentes categorizaciones indican que los usuarios no parecen identificar el *troleo* como tal si éste contiene una amenaza, muestras evidentes de machismo, revictimización o burlas “de mal gusto” que son hasta capaces de usar una muerte para cumplir su intención. Lo cual sí está presente en las categorizaciones que Hardaker (2013, p.80) propone respecto al *trolling*. Sin embargo, algunas de sus estrategias sí pueden ser encontradas en los ejemplos clasificados como *troleo*, tales como la crítica, la divagación y la agresión.

Cabe destacar que todos los ejemplos considerados *troleo* por los informantes, tienen también muestras del uso del humor agresivo y el humor afiliativo no-prototípico, mostrando actitudes humorísticas como la burla, la burla irónica y la burla irónica humorística que son propias de estos estilos de humor. Sin embargo, no es así con los ejemplos que fueron rechazados. Estos, exceptuando una de las amenazas de Luis Colín que hace uso de un meme, no muestran actitudes humorísticas sino son, en realidad; amenazas y opiniones que utilizan un modo serio del lenguaje, por lo que para que un *tweet* logre ser considerado un ejemplo de *troleo*, debe contener actitudes humorísticas que logren suavizar el impacto de la agresión.

Los usuarios mexicanos parecen estar de acuerdo en que el *troleo* implica el uso de una burla agresiva hacia una persona, sin embargo, no todas las burlas indican que se está *troleando*. Lo interesante de este fenómeno es descubrir dónde se encuentra la línea entre lo que está y no está permitiendo al momento de *troleo*.

A diferencia de lo planteado por Hardaker (2013, p.78), estos *trols* no buscan ocultarse totalmente, sino únicamente usan este disfraz evidente como parte de su ritual de *trolling* pues esto les permite utilizar diversos juegos lingüísticos para enfatizar sus agresiones.

En cuanto a las principales estrategias para *trolelear*, estas fueron la divagación, la crítica, y la antipatía. Sin embargo, presentan una nueva: la humillación. Se usa la crítica como una herramienta de justicia social y en ningún caso presenta el uso de la hipocrita. La divagación se presenta con discusiones circulares y sinsentido, pero con temas que, aunque parecieran no estar directamente relacionados con el tópico central de la publicación, muchas veces aluden a comportamientos anteriores de las víctimas y necesitan cierta información contextual para poder ser comprendidos en su totalidad. En la antipatía no sólo se busca agredir, sino entretener. Ya que, aunque los usuarios usan un disfraz de inocencia, simpatía o empatía, este disfraz es evidente, con una clara intención de buscar ser detectado y así poder tener el entretenimiento deseado de generar humor a costa de otra persona.

En las formas de agresión se pudo notar que el *trolelear* hiere a través de la pérdida de la reputación, por su apariencia física, y por las acciones realizadas por un miembro de la familia, y de la humillación o de la ridiculización del usuario.

También se encontraron contrastes respecto a las formas de herir que explica Nycyk (2017, p.8), principalmente en la de la pérdida de la reputación, ya que más que tratar de que la víctima del *trolling* experimentara una pérdida total de su reputa-

ción, parecía que esta se daba de manera lenta y continua a través de pequeños comentarios burlones que ponían en tela de juicio la imagen del afectado, tal y como se pudo observar con León Krauze.

Algunos otros contrastes se presentaron en la ausencia de otras formas de herir como el amenazar la seguridad de alguien y el herir al difamar o avergonzar a una víctima. Ninguno de estos casos se presentó en el corpus recabado posiblemente por las mismas razones por las que no aparecieron algunas de las estrategias de Hardaker (2013, p.80): que los usuarios hayan rechazado estas técnicas ya que no eran tan útiles para poder realizar su juego de entretenimiento humorístico o que simplemente los contextos aquí expuestos no fueron los indicados para hacerlas aparecer.

Las técnicas para *trolelear* que se pudieron detectar en el corpus están directamente ligadas a ciertos recursos sociopragmáticos que los usuarios de *Twitter* utilizan o manipulan para *trolelear*, por ejemplo, los incumplimientos al principio de cooperación. Éstos aparecen en las máximas de manera y calidad a través de la oscuridad de expresión y falsas afirmaciones.

Finalmente, el humor es el elemento más evidente del que los usuarios *trols* hacen uso principalmente utilizando dos tipos de éste: el humor agresivo y el humor afiliativo no-prototípico, teniendo una marcada preferencia por el primero.

En conclusión, este fenómeno se encuentra en un nivel de Riesgo Bajo en *Twitter* de acuerdo con las características de las comunidades digitales de Hardaker y MacGlashan (2015, p.89), o sea que contienen evidencias de material ofensivo, insultos, ridiculizaciones y *spam*, pero no evidencias

de comportamiento criminal en potencia como el causar miedo de daño integridad física o sexual. Sin embargo, estos resultados no plantean el hecho de que el *trolling* utilizado por hispanohablantes mexicanos contenga evidencias de comportamiento delictivo en potencia no exista, sino que éstos no son descritos por los usuarios mexicanos como *troleo* y que, posiblemente, no

se hayan podido detectar en esta investigación debido a los contextos elegidos, a la misma red social o algún otro elemento puramente circunstancial. Esto indica que es importante replicar este estudio en otros contextos sociales, geográficos y digitales para así tener una mayor amplitud en cuanto a la percepción del *trolling* por parte de los usuarios.

Referencias

- Aguilar, A. (2017). Los troles políticos. *Realidad y Reflexión*, 67-75.
- De Seta, G. (2013). Spraying, fishing, looking for trouble: The Chinese Internet and a critical perspective on the concept of trolling. *The Fibreculture Journal*, 301-318.
- Fenoll, V. (2015). El trol de Internet. Estrategias de los usuarios para controlar el diálogo en los medios digitales durante el juicio de Francisco Camps. *Dígitos*, 179-198.
- Gómez, J. P. (2015). *El humor afiliativo como práctica situada en un entorno virtual: una aproximación sociocognitiva a la pragmática del humor contextual* (Tesis de maestría). Universidad de Guadalajara: Guadalajara, México.
- Grice, P. (1989). *Studies in the way of words*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Hardaker, C. (2013). "Uh.... not to be nitpicky, but... the past tense of drag is dragged, not drug.": An overview of trolling strategies. *Journal of Language Aggression and Conflict*, 58-86.
- Hardaker, C., & McGlashan, M. (2015). "Real men don't hate women": Twitter rape threats and group identity. *Journal of pragmatics*, 80-93.
- Nycyk, M. (2017). *Trolls and Trolling: An Exploration of Those That Live Under the Internet Bridge*. Recuperado de academia.edu/35415567/Trolls_and_Trolling_An_Exploration_of_Those_That_Live_Under_The_Internet_Bridge
- Reguillo, R., & Robles, J. (2016). Twitter y sus perversiones: violencia y censura. En C. Cansino, J. Calles, & M. Echeverría, *Del Homo Videns al Homo Twitter. Democracia y redes sociales*. (págs. 251-258). Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Synnott, J., Coulias, A., & Loannou, M. (2017). Online trolling: The case of Madeleine McCann. *Computers in Human Behavior*, 70-78.

La competencia pragmática en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras: un análisis de la producción lingüística de estudiantes de FLE en contextos determinados

Pragmatic competence in the teaching-learning of foreign languages: an analysis of the linguistic production of FLE students in specific contexts

RESUMEN: Este artículo busca presentar un análisis de la producción lingüística de estudiantes de Francés como Lengua Extranjera (FLE), enfocado en cuestiones pragmáticas. El objetivo es identificar el nivel de competencia pragmática que poseen los alumnos de FLE, así como los recursos y las estrategias pragmalingüísticas que éstos emplean para poder establecer la comunicación en la lengua meta en un contexto determinado. A su vez, este estudio busca evaluar el nivel de competencia pragmática a través de *grilles d'évaluation* preexistentes, es decir, previamente elaboradas por especialistas en la enseñanza-aprendizaje de lenguas. Finalmente, se presentará una reflexión en cuanto a la evaluación de la competencia pragmática en la enseñanza-aprendizaje del francés, proponiendo una *grille d'évaluation*, basada en las propuestas de los especialistas, para hacer que la evaluación sea más formativa, más justa, más transparente y más auténtica.

PALABRAS CLAVE: Pragmática, competencias, enseñanza-aprendizaje, lenguas extranjeras, evaluación.

ABSTRACT: This article aims to present an analysis of the linguistic production of students of French as a Foreign Language (FFL), focusing on pragmatic issues. The aim is to identify the level of pragmatic competence possessed by FFL students, as well as the pragmatic resources and strategies they employ in order to establish communication in the target language in a given context. In turn, this study seeks to assess the level of pragmatic competence through pre-existing *grilles d'évaluation*, i.e. previously developed by specialists in french teaching-learning. Finally, a reflection on the assessment of pragmatic competence in french teaching-learning will be presented, proposing a *grille d'évaluation*, based on the proposals of the specialists, to make assessment more formative, fairer, more transparent and more authentic.

KEYWORDS: Pragmatics, competences, teaching-learning, foreign languages, evaluation.

Jocelyn Estefanía

Cuevas García

jocelyn_cuevas1992@

hotmail.es

Universidad Autónoma de

Guadalajara, México

Recibido: 3/02/2020

Aceptado: 3/03/2020

VERBUM ET LINGUA

NÚM. 15

ENERO / JUNIO 2020

ISSN 2007-7319

Introducción

Como bien lo plasman Galera y López (2000: 148), generalmente en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras hay tendencia a priorizar la enseñanza de “contenidos formales que apenas tienen relación con el uso real de la lengua”. Efectivamente se privilegian “los conocimientos gramaticales de morfología y sintaxis y la memorización de reglas, etc., olvidando así que el aprendizaje de una lengua es anterior al conocimiento de sus reglas gramaticales, pues el aprendizaje de la gramática no contribuye a priori a la mejora de la competencia comunicativa” (Galera y López, 2000: 148). Por ello, el objetivo de este estudio es identificar el nivel de competencia pragmática que poseen los alumnos de FLE, así como los recursos y las estrategias pragmalingüísticas que éstos emplean para poder establecer la comunicación en la lengua meta en un contexto determinado. A su vez, este estudio busca evaluar el nivel de competencia pragmática a través de *grilles d'évaluation* preexistentes, es decir, previamente elaboradas por especialistas en la enseñanza-aprendizaje de lenguas.

Esta noción de competencia comunicativa será de relevancia en este trabajo puesto que ha ido evolucionando a través del tiempo. Previamente a ella, se hablaba de competencia lingüística, la cual se centraba únicamente en el estudio del código. Posteriormente, gracias a las propuestas de diversos autores que presentaron distintos modelos (Hymes, 1972; Canale y Swain, 1980 y Canale, 1983), se adoptó el término de competencia comunicativa, la cual incluiría varios componentes, entre ellos lo lingüístico, pero también lo pragmático, que es lo que en realidad nos interesa debi-

do a que intervienen factores de suma importancia como el contexto, las intenciones de los hablantes, la interacción social, la situación de comunicación e incluso el código mismo. Estos factores forman parte de la pragmática, la cual, aplicada a la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, conforman la competencia pragmática.

Ahora bien, lo anterior da paso a nuestra primera pregunta de investigación: ¿cuál es el status que ocupa la competencia pragmática actualmente en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras? Según algunos autores, como De Pablos Ortega (2005: 515), existe un desconocimiento de las normas de actuación por parte de los hablantes, lo cual puede llevar a la existencia de una percepción negativa hacia la cultura de la L2 que estudian, independientemente del alto nivel de competencia lingüística que posean. Por ello, el objetivo de su estudio es que los estudiantes conozcan los hábitos, características y costumbres de la lengua que están aprendiendo para que sepan que existen y que forman parte de ella, no para que los hagan suyos.

Sin embargo, otros autores como Kasper (1997), afirman que la competencia, ya sea lingüística o pragmática no es enseñable, sino que es un tipo de conocimiento que los aprendices poseen, desarrollan, adquieren, usan o pierden. Por ello, el desafío para la enseñanza de lengua extranjera o de segunda lengua es si se pueden organizar oportunidades de aprendizaje de tal manera que beneficien el desarrollo de la competencia pragmática en L2.

Otra autora que apoya esta reflexión es Hasbún (2004: 264) quien plantea que la competencia pragmática más bien se ad-

quiere desde que se es pequeño en su idioma nativo a través de la interacción con sus cuidadores o niños mayores, en otras palabras, la participación en actividades comunicativas contextualizadas. De esta manera reciben retroalimentación continua de los padres y compañeros que modelan las rutinas apropiadas, establecen reglas y “corrigen” el comportamiento inapropiado de los niños. Esta retroalimentación contribuye a la adquisición de las habilidades pragmáticas necesarias para funcionar en su comunidad.

Entonces, según nuestra segunda pregunta de investigación: ¿esto significa que hay que excluir la competencia pragmática de las clases de lenguas extranjeras? De ninguna manera, creemos que la mejor opción para implementarla en una clase es como proponía Kasper (1997) cuando menciona que es una competencia que más que enseñar, debería desarrollarse entre los alumnos.

Pragmática

Según Gutiérrez Ordóñez (2002: 30-31), la *pragmática* explica las significaciones referencial e intencional, interpreta los enunciados tomando en consideración todos los elementos que intervienen en el circuito de la comunicación: *emisor, receptor, canal, circunstancias...* y claro está, también el *código*.

Otra autora que aborda la *pragmática* desde una perspectiva extralingüística, es decir, deja de basarse sólo en el *código* es Escandell Vidal (2013: 15-16) quien explica que la pragmática es el estudio de los principios que regulan el uso del lenguaje en la comunicación, es decir, las condiciones que determinan tanto el empleo de un enunciado concreto por parte de un

hablante concreto en una situación comunicativa concreta, como su interpretación por parte del destinatario. Además, añade que se toma en consideración los factores extralingüísticos que determinan el uso del lenguaje como: *emisor, destinatario, intención comunicativa, contexto verbal, situación o conocimiento del mundo*.

Tanto Gutiérrez Ordóñez como Escandell Vidal van más allá del estudio del *código* y toman en cuenta *factores extralingüísticos*. Aunque desde luego incluiremos dichos factores en nuestro estudio, la siguiente definición de pragmática propuesta por Crystal (1997: 301), será aquella en la que nos basaremos:

[...] *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.*

Crystal toma en cuenta varios elementos esenciales y logra describir la pragmática de manera concisa pero acertada. Uno de los elementos que menciona tiene que ver con la perspectiva de los hablantes, es decir, fungiendo como los actores principales del acto de habla, debido a que las elecciones que ellos hagan influirán positiva o negativamente en la interpretación del mensaje.

Competencia pragmática

Ahora bien, tocante a la competencia pragmática es necesario reconocer su dificultad para ser definida. De ahí surge la idea de que no se trabaja sobre el concepto de competencia pragmática sino sobre su

aplicación, lo cual a menudo lleva al desconcierto y a la desorganización (Verde, 2015: 77).

Por ello, tomaremos como referencia la definición propuesta por otros investigadores que llegan a identificarla con la competencia comunicativa (AlMonami y Jáimez, 2005) y toman la definición de Rodríguez (2005, en línea, en Verde, 2015: 78):

El uso de la lengua en el contexto de la comunicación, especialmente las relaciones entre las oraciones, los hablantes, las intenciones de estos y las situaciones o contextos culturales en que estas se usan. La falta de competencia pragmática en una segunda lengua puede llevar a dos tipos de fallos: los fallos pragmáticolingüísticos y los fallos sociopragmáticos [...] El primero es un fallo en el lenguaje debido a interferencias de la lengua nativa (L1). El segundo es un fallo que tiene que ver con lo que es apropiado en la cultura de la L2 y es debido a diferentes expectativas culturales (2005: 1).

Dicha definición nos será de gran utilidad puesto que efectivamente uno de nuestros objetivos es el de identificar los recursos pragmlingüísticos empleados por los alumnos a partir de situaciones de comunicación en contexto. Cabe mencionar que nosotros empleamos el término recursos y no fallos, como proponen los autores, dado que al utilizar este último estaríamos asumiendo que los alumnos cometerán errores y ese no es nuestro objetivo. De igual forma, en este estudio sólo nos enfocaremos en la pragmlingüística, dejando de lado la

sociopragmática. Así pues, nuestro estudio se basará en identificar esos aspectos extralingüísticos tan mencionados por Gutiérrez Ordóñez ya que ciertamente, en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras hay tendencia a centrarse únicamente en el código. Por tal motivo, los tres niveles de significación propuestos por el autor, nos guiarán para llevar a cabo el análisis de las muestras de habla de los alumnos.

Metodología

La obtención de los corpus (escrito y oral) se realizó a partir de estudiantes mexicanos de FLE (Francés como Lengua Extranjera) del curso sabatino (abarcando 3 horas y media por semana, de 9:00-12:30) impartido en l'*Alliance Française de Guadalajara* (centro López Cotilla). Se contó con la participación de 8 estudiantes (5 mujeres y 3 hombres), jóvenes de entre 20 y 22 años de edad, cursaban las últimas dos unidades (9 y 10) del método *Version Originale 4* (Barthélémy, Kleszewski, Perrichon y Wuattier, S. (2012)), alcanzando así un nivel B2 según el *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (CECRL).

Veremos si los alumnos son capaces de emitir su punto de vista respecto a un tema de actualidad, así como de exponer las ventajas e inconvenientes de diferentes posibilidades. Los temas abordados en la unidad 9 para estos fines son los siguientes:

- Le subjonctif
- L'opposition et la concession
- L'expression de la subjectivité
- Le lexique du monde artistique
- Les jeux de mots
- Les différents types de culture

A continuación, explicaremos brevemente el procedimiento que se llevó a cabo para la recolección del corpus. Una vez estudiados los temas presentados anteriormente, se les pidió que participaran en un foro de discusión en donde la temática propuesta era la de expresar su posición (a favor o en contra) respecto a la torre Agbar de Barcelona concebida por Jean Nouvel. Esta actividad (propuesta por la profesora, no por el método), se planteó para comprobar si efectivamente, los alumnos habían adquirido apropiadamente las nociones estudiadas en la unidad 9, trabajando así la producción escrita.

En cuanto a la producción oral, los alumnos llevaron a cabo una de las tareas finales propuestas por el método *Version Originale 4* (Barthélémy et al. (2012)) para la unidad 9. La actividad consistía en realizar una especie de debate para elegir entre dos personajes culturales propuestos por ellos mismos (Remedios Varo y Michelangelo Merisi da Caravaggio) alguno de los dos para exponer sus obras, en este caso pinturas, en un museo real o ficticio (Museo de las Artes, Universidad de Guadalajara). La clase se dividió en tres grupos: dos de ellos se encargarían de recabar información sobre su respectivo personaje y sobre sus obras a fin de redactar un argumento convincente, el tercer grupo jugaría el rol de jurado del museo preparando la audición de los candidatos, es decir, la organización de la sesión, las preguntas que se plantearían y los criterios de evaluación.

Nuestro trabajo pretende llevar a cabo un análisis de la producción lingüística de estudiantes de FLE, por lo cual, se identificarán cuáles son las estrategias de las que se valen los estudiantes para poner en

práctica su competencia pragmática. Para ello, tomaremos como referencia las clasificaciones hechas por dos autores (Gutiérrez Ordóñez 2002 y Wachs 2005) identificando así, los distintos rasgos de acuerdo con el tipo de registro utilizado. Siguiendo las clasificaciones de dichos autores, nuestro análisis se dividirá en tres niveles:

1. A nivel *lingüístico*, en donde se analizará el *Significado-A* o *significado lingüístico* de acuerdo con Gutiérrez Ordóñez (2002: 91), es decir, el contenido lingüístico de algún mensaje asociado a la forma lingüística, a las reglas y unidades del código.

Siguiendo con la propuesta de Wachs (2005: 171-172), en este nivel se incluirían también rasgos de tipo *léxico* como el uso o abandono de palabras etiquetadas como vulgares, argóticas o expresiones familiares, el empleo de palabras raramente utilizadas en un registro espontáneo, así como también la presencia o ausencia de ciertas puntuaciones (como *quoi, putain, vas-y, ouais, grave*, etc.).

Asimismo, en este nivel se incluirían rasgos de tipo sintáctico como reformulaciones de ciertas construcciones fijas (*ça en cela, c'est + SN pluriel en ce sont, on en l'on ou nous*, etc.), la restitución del *ne* de negación, la utilización de pronombres complejos (*ou stratégie d'évitement*) y el uso o la evitación de construcciones estigmatizadas (*aller à + [+hum], la robe à maman*, etc.).

2. A nivel *textual*, en donde se analizará el *Significado-B* o *significado referencial* de acuerdo con Gutiérrez Ordóñez (2002: 91), es decir, ver cómo las ex-

presiones lingüísticas denotan, señalan e identifican magnitudes extralingüísticas. Aunque el autor hace referencia a lo extralingüístico en este nivel, nosotros consideraremos este aspecto en el *Significado-C*, enfocándonos aquí entonces en cuestiones concernientes a la *cohesión* y a la *coherencia*, así como también en elementos referentes a la *intertextualidad*, *informatividad* y *receptividad* del contenido.

Siguiendo los rasgos propuestos por Wachs (2005: 172): *augmentation* (aumento), *baisse* (disminución), *ralentissement* (ralentización), *raccourcissement* (reducción), *évitement* (evitación) y *restitution* (restitución), se logrará un equilibrio entre la cohesión y la coherencia.

3. A nivel *extralingüístico*, se analizará el *Significado-C* o *significado intencional* de acuerdo con Gutiérrez Ordóñez (2002: 91), para que un acto de comunicación no sea fallido, es absolutamente indispensable que el destinatario identifique también este significado, de lo contrario se producirían quiebras en la comunicación. Por ello, en este nivel sí se analizará todo lo respectivo a los recursos extralingüísticos, como silencios, risas, etc., es decir, todo lo relacionado con características suprasegmentales.

Wachs (2005: 171-172) ejemplifica estas características suprasegmentales incluyendo: *liaisons* variables, la evitación de la pregunta por la entonación (*tu viens?*), una disminución de los fenómenos de reducción, truncamientos, así como también una disminución de las asimilaciones no automáticas

y dilataciones, una ralentización del ritmo y una reducción de los grupos rítmicos. No obstante, nosotros nos enfocaremos en rasgos de tipo más general como qué tipo de entonaciones, *enchaînements* y *liaisons* ocurren en la producción de los textos de los sujetos de estudio.

Análisis

Cabe señalar que esta parte del estudio se dividirá en dos secciones, respetándose en cada sección los tres niveles de análisis a seguir (*lingüístico*, *textual* y *extralingüístico*)¹, esto debido a que nuestro objetivo es el de analizar el francés como lengua extranjera. Por ello, la primera parte corresponderá al análisis del corpus escrito extraído de los alumnos de FLE de *l'Alliance Française de Guadalajara*. Finalmente, en la segunda parte, se analizarán las producciones, también de los alumnos de *l'Alliance Française de Guadalajara*, pero correspondientes al corpus oral.

Análisis del corpus escrito

Como comentábamos anteriormente, la primera parte de nuestro análisis corresponde al corpus escrito producido por estudiantes de FLE de *l'Alliance Française de Guadalajara*, por lo cual no todos los rasgos, mencionados previamente en los tres niveles a analizar, aplicarán para estas producciones escritas puesto que ciertos rasgos pertenecen exclusivamente a la lengua hablada.

¹ Debido a la naturaleza del artículo, nos limitaremos a presentar los ejemplos más relevantes. Por ello, no presentaremos ejemplos concernientes a fenómenos de entonación, tales como *enchaînements* y *liaisons*.

Análisis a nivel *lingüístico*. Como se trata de un foro de discusión, se esperaría que los alumnos empleen un registro (-) *formal*. De acuerdo con el esquema de la clasificación hecha por Wachs (2005: 170), correspondería al *non surveillé* y/o *familier*, desde luego para ello influirán ciertos factores como el estatus del locutor, la relación entre éste y su interlocutor, así como también el contexto, la imagen que se quiere mostrar e incluso el estado emocional de los locutores, etc.

En la Figura 1, veremos si se cumple esta hipótesis respecto al uso de un registro (-) *formal*. Para ello, comenzaremos primeramente con la identificación del *Significado-A o significado lingüístico*, de acuerdo con Gutiérrez Ordóñez (2002: 91), a partir de los rasgos propuestos por Wachs (2005: 170).

Según la autora, habría un *abandono* de palabras etiquetadas como vulgares, argóticas o expresiones familiares, sin embargo, se observa más bien una *adopción* de dichas palabras y expresiones con un uso del registro *non surveillé* por parte de casi todos los participantes con el empleo de *formules de salutations* como:

(1) **Sujet 1, Sujet 3, Sujet 4** : *Salut à tous !*
/ *Salut a tous.*

(2) **Sujet 2** : *Salut tout le Monde !*

(3) **Sujet 5** : *Coucou!*

A excepción del Sujet 6, quien omite el saludo y del Sujet 7, quien utiliza una fórmula errónea de acuerdo al contexto (pues se utiliza al momento de irse a la cama), al emplear *Bonne nuit à tous!* y del Sujet 8 quien emplea una fórmula más estandarizada como *Bonjour à tous*. En cuanto a dichas fórmulas, Miquel (2008: 6) explica que, en Francia, se adjunta a las expresiones de cortesía como “madame”, “monsieur” o al nombre de pila, si se conoce a la persona los siguientes saludos.

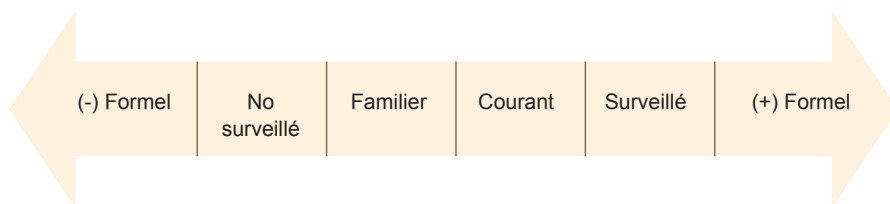
Respecto a la utilización de pronombres complejos (*ou stratégie d'évitement*) en este caso algunos alumnos sí utilizaron los pronombres complejos (relativos) *qui* y *que*, los cuales, según Grégoire y Thiévenaz (2013: 140), sirven para ligar varias frases sin repetir los nombres:

(28) **Sujet 2** : *les vieux bâtiments*, qui **correspondent** [...] mais qui sont la histoire d'une ville ...

(29) **Sujet 4** : *une autre Bernabeu barcelonaise*, qui n'est plus qu'une cicatrice ...

Figura 1

Registres de langue (adaptación de la clasificación hecha por Wachs, 2005: 170)



- (30) **Sujet 7** : Nouvel est un architecte qui **attire** l'attention ...
- (31) **Sujet 6** : l'architecture est un thème *qui historiquement (qu'historiquement) est dramatique, parce que leur créations ne sont pas petits ou insignifiant...
- (32) **Sujet 8** : il a accompli une oeuvre moderne, que **nous** n'avons pas (*pu*) apprécier...

En estos casos vemos que los alumnos emplean correctamente el pronombre relativo *qui* para reemplazar a un sujeto que puede estar acompañado de un **verbo** o de un **adjetivo**. Así lo confirman Grégoire y Thiévenaz (2013: 140) al explicar que, el pronombre relativo *qui* retoma al sujeto (persona o cosa) del verbo que le sigue.

Al contrario, el Sujeto 8 sí lo emplea correctamente, pues en este caso, el pronombre reemplaza un complemento seguido de un sujeto. Así lo confirman Grégoire y Thiévenaz (2013: 140) al explicar que, el pronombre relativo *que* retoma el complemento de objeto (persona o cosa) del verbo que le sigue.

Análisis a nivel textual. En este nivel se observa cómo los alumnos ponen en práctica una de las nociones estudiadas durante la unidad 9, es decir, el uso de la subjetividad empleando *conectores lógicos de oposición y de concesión*.

Según la échelle évaluative, este tipo de conectores corresponderían a un registro (-) *formal* como: *mais, même si*. Contrario a los correspondientes al registro (+) *formal* como: *pourtant, à condition que, par contre, cependant y néanmoins*:

- (1) **Sujet 1** : Je considère qu'on ne peut pas arrêter le développement artistique de l'humanité en « condamnant » les nouvelles idées. Pourtant, je pense que c'est indispensable de respecter les bâtiments anciens parce qu'ils font partie du patrimoine historique de l'humanité...
- (2) **Sujet 2** : Mais si nous nous souvenons de que la Tour Eiffel ne goûte pas à son époque, il est probable que ces bâtiments, les apprécient plus tard...
- (3) **Sujet 3** : je pense que Jean Nouvel est un très bon architecte; même si ses œuvres ne sont pas vraiment à mon goût...

Respecto a otros elementos a nivel textual como la *intertextualidad*, desde la consigna propuesta en la actividad se deja implícito su uso pues se incita a los alumnos a *etiquetarse* (término utilizado en las redes sociales) entre sí utilizando el signo @ seguido de su nombre propio (ex. @Pedro). Esto con el fin de nombrarse entre ellos o para responder directamente a los comentarios hechos por sus compañeros. Este es el caso de algunos alumnos que sí lo llevan a cabo:

- (9) **Sujet 5** : Coucou! C: Moi, je suis d'accord avec @Sujet 2, le style de l'architecture d'une ville est plus importante que les caprices des artistes...
- (10) **Sujet 6** : Je partage la même idée de @Sujet 1, je crois que le changement est nécessaire...
- (11) **Sujet 7** : Je partage l'opinion de @Sujet 4, quelques villes n'ont pas besoin de mélanger leur belle architecture avec les modernes structures...

Cabe señalar que, aunque no todos los sujetos lo realizan de acuerdo a la consigna, sí se conserva la relación entre los textos producidos (aunque no de manera implícita como lo hacen quienes sí utilizan el etiquetado), pues no se producen rupturas respecto a la temática a abordar, es decir que existe una continuidad entre sí.

Análisis a nivel extralingüístico. Puesto que esta primera parte de nuestro corpus es escrita todo lo relacionado con características suprasegmentales como silencios, risas, entonaciones, etc., se omitirán ya que en este caso no aplica. Sin embargo, sí tomaremos en cuenta lo propuesto por Gutiérrez Ordóñez (2002: 91), cuando se refiere a la importancia de identificar el significado intencional o ilocutivo del texto para que de esta manera no se produzcan quiebras en la comunicación.

Al parecer no se da el caso de dichas quiebras en la comunicación. Esto puede deberse al hecho de que es una noción que han estado trabajando durante toda la unidad 9, por lo cual el objetivo es claro. Esto se comprueba cuando se lleva a la práctica por medio de la participación de los sujetos en el foro de discusión, desde antes de que se enuncie la consigna a seguir se establece cuál es la intención de la actividad, es decir, desde el título:

Thème du jour :

Pour ou contre le Agbar de Barcelone conçue par Jean Nouvel?

Queda implícito pues que la intención de la actividad es poner en práctica lo aprendido en la unidad al hacer que los participantes discutan respecto a un deter-

minado tema. Sin embargo, cada participante tiene como tarea identificar cuál es la intención de lo que los demás enuncian, si no se logra identificar esta intención, no será posible establecer la comunicación por medio del diálogo mutuo.

No obstante, para los alumnos no parece dificultárseles identificar este significado ilocutivo pues como presentábamos antes, hay algunos textos que se interrelacionan por medio del etiquetado. Incluso quienes no hacen uso de este recurso, no presentan problemas en lograr la tarea pues expresan su punto de vista de acuerdo con la intención implícita.

Análisis del corpus oral

Esta parte del análisis se obtuvo en *l'Alliance Française* a partir de las producciones orales de alumnos de nivel B2, se trata de un tipo de debate en donde se esperaría que los alumnos adoptaran un registro (+) *formal*, ya que aunque es una situación ficticia, el contexto amerita que se proceda de forma protocolaria pues se trata de convencer, por medio de argumentos bien fundados, a las autoridades de un museo para que alguno de los dos artistas seleccionados expongan su obra en el museo.

Análisis a nivel lingüístico. Respecto a desaciertos de conjugación, los sujetos cometen un desatino de manera generalizada, es decir, al momento de emplear el verbo *connaître*:

- (9) **Sujet Y** : =Le principal objectif c'est que les gens *comasse*
- (10) **Sujet 10** : Et c'est (XXX) aussi parce que les gens *ne connaît* pas l'œuvre de Frida Kahlo seulement la figure

- (11) **Sujet 10** : et c'est que nous avons pensé et que Remedios Varo peut être la peintre que les personnes *connaît* réellement pas seulement la figure sinon les peintures
- (12) **Sujet 10** : Ah oui elle est partie de du surréalisme elle a *connaît* André Breton...

En el ejemplo (9) el sujeto quiso utilizar el modo subjuntivo del verbo *connaître* para hacer referencia a la tercera persona del plural *ils*, pero pronuncia desatinadamente *connasse* [kɔ.nas] en lugar de *connaissent* [kɔ.nes]. Desaciertos de este tipo son de relevancia puesto que la pronunciación errónea puede dar como resultado mal entendidos, en este caso *connasse*² es un insulto o una mala palabra.

Análisis a nivel textual. Al inicio de la muestra de habla no se pudo identificar ningún rasgo textual salvo una pseudo utilización de los numerales o también de conectores al momento de enunciar la organización del debate basándose en tres criterios de evaluación:

- (1) **Sujet 1** : Oui, nous avons trois critères d'évaluation et les trois critères d'évaluation sont le l'écoute ou le bougé que vous avez pour la exposition euh aussi la disponibilité et l'impact social dans notre ville.

Esto se observa también cuando uno de los jueces les pide que enumeren tres palabras para describir a su respectivo artista:

² Según el diccionario Larousse (en línea): Populaire. Imbécile, idiote (consultado el día 12/04/2019).

- (2) **Sujet 5** : [hum] innovateur (.) = [hum] obscur (.) [hum] génial
- (3) **Sujet 6** : [hum] Je crois qu'innovateur aussi (.) [hum] mystique (.) et moderne par ses époque

Aunque ningún sujeto utiliza realmente los numerales o algún conector para ligar los adjetivos calificativos, esto queda implícito por la forma en que lo hacen al oral, es decir, por medio de pausas.

Análisis a nivel extralingüístico. Desde el inicio de la producción se rompe el primer rasgo pragmático concerniente a la alta convencionalidad del uso de un registro (+) *formal* puesto que, posiblemente debido a los nervios, en cuanto el primer sujeto enuncia la primera palabra, éste ríe y a su vez, toda la clase:

- (1) **Sujet 1**: Bonjour [rires].
Clase: [rires].

Nuevamente, a causa de las risas, el protocolo a seguir en la situación propuesta se pierde cuando un alumno se dirige hacia otro para expresar su opinión respecto a la intervención anterior. Esto sucede ya que, aunque el alumno trata de disimular o susurrar, todos lo escuchan y como consecuencia, se ríen:

- (2) **Sujet X** : ((C'est beaucoup de motte))
Sujet 4 : Ouais
Clase : [rires]

Otro aspecto que rompe el contexto formal es la utilización de un léxico más orientado hacia lo *non surveillé*, según nuestro continuum. Aunque se alterna el uso de

dos etiquetas para cada equipo, es decir, *l'équipe Caravaggio* y *l'équipe Remedios Varo*, los alumnos emplean las etiquetas *équipe* y *team*. Lo más apropiado según el contexto sería utilizar *équipe*, sin embargo, los alumnos al parecer creen (por su reacción acompañada de gritos) que el uso de un anglicismo como *team* puede adecuarse a la situación cuando al hacerlo se da lo que Gutiérrez Ordóñez refiere como quiebras, en este caso se rompe por completo el contexto de interacción:

- (3) **Sujet 4 :** C'est alors la première question c'est par exemple Caravaggio team [cris] l'équipe Caravaggio équipe euh par exemple, euh est-ce que vous pou- euh utiliser trois mois motte pour décrire l'artiste que vous proposez ?

En este caso también podemos abordar la existencia de una intertextualidad con el uso de dichas etiquetas pues los alumnos que interpretan el rol de jurados las utilizan constantemente.

Discusión de los resultados

El objetivo de este estudio era el de identificar el nivel de competencia pragmática que poseen los alumnos de FLE, así como los recursos y las estrategias pragmalingüísticas que estos emplean para poder establecer la comunicación en la lengua meta en un contexto determinado. El objetivo se cumplió en parte, pues dentro de los hallazgos más relevantes encontramos que los alumnos presentaron problemas para adecuar su discurso con el registro correspondiente. Vimos, por ejemplo, que los alumnos se comportaban de manera informal ante situaciones serias y, por el contrario, se

comportaban de manera formal ante situaciones de índole casual. Creemos que esto se debió al hecho de que las situaciones eran ficticias, concebidas únicamente con el objetivo de medir únicamente su competencia lingüística.

Asimismo, los alumnos tuvieron dificultades con la conjugación y a su vez, con la pronunciación de algunos verbos. Sin embargo, el más sobresaliente fue al emplear el modo subjuntivo refiriéndose a *les gens à connaissent* [kɔ.nɛs], sin embargo uno de los alumnos pronuncia *connasse* [kɔ.nas]. Este insulto o mala palabra pudiera causar malentendidos e incluso hacer sentir ofendido al interlocutor por lo cual es de suma importancia el pronunciar de forma adecuada y más en un contexto formal era el caso.

Además, fue muy interesante cómo los alumnos hicieron uso de la intertextualidad al momento de referirse o dirigirse entre ellos. En ambos corpus lo hicieron por medio del uso de etiquetas, en el corpus escrito à *@Isabel* y en el corpus oral à *Caravaggio/ Remedios Varo team/équipe*.

No obstante, retomando lo que comentábamos sobre la inadecuación del registro ante situaciones específicas, lo más remarkable fue cuando los alumnos quebrantan la seriedad de la situación a causa de sus risas y gritos. Mas esto es comprensible debido al contexto exolingüe en el cual los alumnos aprenden el francés.

Ahora bien, reconocemos que, aunque hubo algunos hallazgos relevantes, también nos encontramos con algunas limitantes. La primera de ellas fue el hecho de no haberse logrado un estudio contrastivo entre dos lenguas, puesto que el objetivo de este trabajo era contrastar dos grupos, uno de FLE (Francés como Lengua Extranje-

ra) y otro de ELE (Español como Lengua Extranjera). Sin embargo, no fue posible llevarlo a cabo debido a algunas dificultades estando en el extranjero (Université Paul - Valéry III, en Montpellier, Francia) y no pudimos obtener un corpus lo suficientemente rico para analizar. Por otra parte, únicamente pudimos examinar un solo grupo, por lo cual sería interesante saber si ocurre lo mismo o lo opuesto con otros grupos del mismo nivel (B2). Esto, a su vez, presenta otra limitante debido a que en las instituciones de enseñanza de FLE en nuestra ciudad hay muy pocos grupos de nivel avanzado y los grupos que hay, son grupos pequeños, por lo cual sería difícil conseguir la recolección de corpus. Aunado a esto, personalmente nosotros como profesores de francés, no contábamos con un grupo con las características adecuadas para llevar a cabo el estudio. Esto de alguna manera impactó en el estudio y en la recopilación del corpus, ya que de haber contado con un grupo propio de nivel B1 o incluso B2 habríamos podido realizar varias pruebas tanto orales como escritas ajustándolas a nuestras necesidades de análisis.

Finalmente, nos encontramos con la siguiente interrogante a propósito de la evaluación, ¿cómo hacer que la evaluación sea más *formativa*, más *justa*, más *transparente*, más *auténtica*? En la Tabla 1, proponemos una *grille d'évaluation* basada en las propuestas de algunos autores Bachman (1990), Boyer, H. (1989), Gutiérrez Ordóñez (2002), Springer (1999) y Wachs (2005):

Conclusiones

En conclusión, este estudio podría ser la base para futuras investigaciones. La primera consistiría en contrastar la compe-

Tabla 1

Proposition de grille d'évaluation

| | |
|----------------------------------|--|
| Compétence pragmatique: | Adéquation du registre selon la situation proposée. Maîtrise du savoir-faire : comportements, intentions, rôles des participants. |
| Compétence linguistique: | Lexique Morphosyntaxique Prononciation |
| Compétence discursive-textuelle: | Organisation : cohérence et cohésion Type d'approche : argumentatif, narratif, etc. |
| Compétence ideosincrátique: | Maîtrise du savoir-être : identité, habitus bagage culturel. |

tencia pragmática de estudiantes en dos lenguas diferentes (francés vs. español), así resultaría más significativa. Una vez identificado el nivel de utilización de la competencia pragmática en los alumnos, se procedería a examinar si en ambas lenguas se emplea el mismo nivel o si, por el contrario, el nivel de dicha competencia es superior en una lengua determinada. A continuación, se trataría de implementar un plan de acción en la lengua en donde se obtuvo un nivel de competencia pragmática inferior.

Otro estudio que podría llevarse a cabo es seguir investigando y probando cómo hacer que la evaluación sea más *formativa*, más *justa*, más *transparente* y más *auténtica*. El objetivo de dicha investigación sería seguir analizando las propuestas existentes de evaluación para desarrollar un método

de evaluación que se ajuste a las necesidades actuales de la enseñanza de lenguas extranjeras. A continuación, la idea sería probar el nuevo instrumento de evaluación en varios sujetos de estudio y descubrir si esta nueva forma de evaluación resulta innovadora y útil para facilitar la labor del profesor de lenguas extranjeras.

Asimismo, se podría efectuar una investigación experimental trabajando con dos grupos en donde en uno se evalúe más profundamente la competencia pragmática y otro en donde se evalúe de forma convencional. Como comentábamos previamente, los alumnos necesitan cierta motivación, no solamente concerniente a la evaluación sino también en cuanto a la dinámica y a los contenidos del curso. Por ello, la idea de una investigación experimental podría desarrollarse a partir de alguna temática que a los alumnos les resulte atractiva y en donde se respete la inclusión de la competencia prag-

mática, esto es, la enseñanza de un registro más familiar en donde se incluyan las malas palabras. De esta manera se podría implementar su práctica en un grupo, pero no así en un segundo grupo para poder analizar si trabajando con una temática que incite la motivación y el interés del alumno, éste logre mejorar su performance.

Esperamos pues, que el esfuerzo invertido en este estudio sirva de inspiración para continuar con la búsqueda de la innovación en el dominio de la enseñanza de lenguas extranjeras. Creemos firmemente que es necesario seguir innovando, ya que las necesidades y los intereses de los alumnos están en constante cambio. Esto nos motiva a continuar investigando para mejorar nuestro desempeño como profesores, confiando en que también los colegas, los académicos y las personas en general que se interesen en este trabajo se sumen y también contribuyan.

Referencias bibliográficas

- Boyer, H. (1989), "Quelles compétences enseigner? Un itinéraire en didactique du F.L.E. et quelques propositions", *Travaux de didactique du français langue étrangère*, N° 22, Montpellier, France : Université Paul Valéry – Montpellier III
- Bachman, L. (1990), *Fundamental Considerations in Language Testing*, Oxford: Oxford University Press
- Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) - Échelle globale - Tableau 1 (CECRL 3.3) : Niveaux communs de compétences
- Crystal, D. (1997), *The Cambridge Encyclopedia of the English Language*, Cambridge: Cambridge University Press
- De Pablos Ortega, C. (2005), "La enseñanza de aspectos sociopragmáticos en el aula de ELE", *ASELE. Actas XVI*, Madrid: Universidad Antonio de Nebrija
- Escandell Vidal, M.ª V. (2013), *Introducción a la Pragmática*, Barcelona: Ariel Letras
- Galera, F. y López, J. (2000), "Procedimientos y estrategias en la enseñanza-aprendizaje de la gramática", *Lenguaje y Textos N°16*, Universidad de Almería
- Grégoire, M. et Thiévenaz, O. (2013), *Grammaire progressive du français – Niveau Intermédiaire*, CLE Interntional
- Gutiérrez Ordóñez, S. (2002), *De Pragmática y Semántica*, Madrid: Arco/Libros
- Hasbún, Leyla (2004), "Linguistic and Pragmatic Competence: Development Is-

- sues”, *Filología y Lingüística XXX (1)*, San Pedro de Montes de Oca, San José, Costa Rica: Universidad de Costa Rica
- Kasper, G. (1997), *Can pragmatic competence be taught?* Honolulu: University of Hawai'i, Second Language Teaching & Curriculum Center. Recuperado en: <http://www.nflrc.hawaii.edu/NetWorks/NW06/> (consultado el 07/04/2018)
- Larousse (en línea), definición de *connaissance* (consultado el 12/04/2019): <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/connaissance/17850?q=connaissance#17724>
- Springer, C. (1999), “Comment évaluer la compétence de communication dans le cadre d’une interaction spécifique : de quel type de critères pragmatiques avons-nous besoin ?”, *Les Cahiers de l’APLIUT, Volume XVIII, N° 3*, Strasbourg: Université Strasbourg 2
- Verde Ruíz, S. (2015), “El desarrollo de la competencia pragmática: aproximación al estudio del procesamiento pragmático del lenguaje”, Salamanca: Universidad de Salamanca
- Wachs, S. (2005), “Passer les frontières des registres en français : un pas à l’école”, Paris: Université

Il riscatto della ripetizione meccanica per migliorare l'acquisizione delle consonanti doppie italiane tra gli ispanofoni dell'Università Autónoma di Aguascalientes

Recovering the use of drills to improve the acquisition of Italian double consonants of Spanish-speaking students in the Universidad Autónoma de Aguascalientes

RIASSUNTO: In questo lavoro si analizzeranno i problemi che riscontrano gli studenti di madrelingua spagnola nel migliorare l'acquisizione delle doppie consonanti in italiano. L'analisi si basa sul caso di 14 studenti messicani iscritti all'Università Autónoma di Aguascalientes con i quali si sono utilizzati testi scritti ed esercizi auditivi tratti dal libro *Nuovo Progetto Italiano 1* (Marin e Magnelli, 2008). Questi esercizi hanno permesso di raccogliere delle informazioni e di esporre le tecniche di insegnamento che potrebbero facilitare l'acquisizione di doppie consonanti italiane. Nel corso dello svolgimento del modulo si è verificato regolarmente che il materiale rispondeva ai bisogni e alle aspettative degli apprendenti e si è provveduto talvolta ad apportare variazioni rispetto a quanto previsto inizialmente. Inoltre, si mette in evidenza che, grazie al pertinente monitoraggio, è emersa l'esigenza didattica di dedicare più tempo all'insegnamento delle consonanti doppie.

PAROLE CHIAVE: Tecnica di ripetizione, acquisizione, consonanti doppie, ortografia e pronuncia delle doppie consonanti in italiano.

ABSTRACT: This paper will analyze the problems that Spanish-speaking students have when learning the double consonants in Italian. This analysis is based on the case of 14 Mexican students enrolled at the Autonomous University of Aguascalientes with whom I practiced written texts and listening exercises taken from the textbook *Nuovo Progetto Italiano 1*. These exercises allowed me to collect information from students and to expose the main teaching techniques that could facilitate the acquisition of Italian double consonants. In addition, throughout this analysis I verified whether the teaching material that I used responded to the needs of the students in order to learn properly these double consonants or the changes that need to be done to teach them in a better way.

KEYWORDS: Teaching pattern drill, acquisition, double consonants, orthography and pronunciation of double consonants in Italian.

Luis Enrique

Flores Esparza

lueflores@hotmail.com

Universidad Autónoma de

Aguascalientes, México

Recibido: 13/02/2020

Aceptado: 6/03/2020

VERBUM ET LINGUA

NÚM. 15

ENERO / JUNIO 2020

ISSN 2007-7319

Introduzione

Lo spagnolo e l'italiano sono lingue neolatine che appartengono alla stessa famiglia linguistica e sono lingue flessive, quindi, hanno una vicinanza molto stretta ed esiste fra loro un forte legame di parentela tra i più forti nella famiglia romanza, come molte analisi contrastive hanno già evidenziato e come conferma il confronto linguistico ad ogni livello (Calvi, 2000). Tale somiglianza non è garanzia di un apprendimento facile, come aveva già evidenziato Katerinov (1975), la presenza di false equivalenze e di analogie formali (identità di forma), cui corrispondono differenze funzionali o semantiche talvolta difficili da precisare, deludono spesso le aspettative dei discenti.

Nonostante questa premessa, si vedrà come i discenti ispanofoni universitari, che saranno il campione di studio di questo lavoro, durante le fasi iniziali dello studio dell'italiano, progrediscono più rapidamente rispetto ai loro compagni impegnati nello studio di altre lingue. Inoltre è sufficiente una conoscenza elementare dell'italiano per permettere loro di comunicare con i nativi quasi in maniera immediata a livello di sopravvivenza (QCER). È però proprio tra gli studenti ispanofoni che si trovano più errori quando imparano l'italiano e questo è dovuto soprattutto alla costante interferenza della lingua materna (L1) che genera spesso un pericoloso gioco ambiguo di simmetrie e dissimmetrie che incide negativamente sulle prestazioni degli apprendenti. Tali errori spesso degenerano in fossilizzazioni.

Si vedrà anche l'esistenza di diverse variabili nell'apprendimento della lingua seconda (L2) e della lingua straniera (LS) soffermandoci soprattutto nel contesto di

lingua straniera, cioè, quella che troviamo laddove la lingua italiana non è parlata, ma insegnata in aula da docenti madrelingua e non madrelingua, che decidono quale testo *input* somministrare agli studenti, in quale varietà, tipologia e genere e gli strumenti utili per condurre la lezione di italiano. Nel caso delle lingue affini, l'importanza della L1 è determinante nell'ambito del processo di acquisizione della lingua straniera, perché il discente si senta autorizzato a formulare ipotesi più ampie e di più lunga portata rispetto a quest'ultima e ad ampliare le procedure di produzione sulla base di pericolose analogie (Carrera, 2007).

In questo lavoro si vogliono individuare i principali problemi acquisizionali degli studenti universitari di italiano (Villarini, 2016), livello A1, dell'Università Autonoma di Aguascalientes (UAA) in Messico, analizzare le principali differenze tra l'italiano e lo spagnolo a livello fonologico e determinare come queste variabili possano creare difficoltà nell'apprendimento dell'italiano standard degli ispanofoni; in particolare concentreremo l'analisi sulle doppie consonanti, poiché è un problema che persiste dall'inizio alla fine dello studio dell'italiano tra i discenti ispanofoni in questione.

Proprio in considerazione di questi punti di debolezza, si proporrà una ricerca-azione che si pone l'obiettivo di approfondire la conoscenza teorica dell'acquisizione delle lingue per analizzare la pratica educativa dell'italiano all'UAA e la sperimentazione ed uso di metodologie adeguate, per l'applicazione di quanto viene indicato dalle ricerche e dai saggi teorici (Diadori e Carrea, 2017), per postulare un'ipotesi e verificarla.

La metodologia che si segue qui è un'analisi contrastiva tra l'italiano e lo spagnolo tenendo in considerazione queste variabili e soprattutto usando le tecniche più adatte per far fronte alla problematica. Lo scopo di questo lavoro è il rafforzamento e la fissazione della competenza fonetica e ortografica, mediante lo sviluppo di strumenti didattici efficienti (attraverso il riscatto della ripetizione meccanica). Grazie all'acquisizione delle doppie si migliorerà la competenza comunicativa del discente. L'acquisizione delle doppie consonanti italiane nell'ambito dei corsi di LS dell'Università Autonoma di Aguascalientes in Messico.

Le variabili nell'apprendimento della LS. Le variabili linguistiche

Le differenze fonetiche tra lo spagnolo e l'italiano non sono tante perché le due lingue hanno la stessa origine, tuttavia, contrastivamente, le due lingue non sempre corrispondono e non è sempre agevole impararle secondo questa prospettiva, perché la vicinanza e le interferenze tra le due lingue sono costanti. Non va dimenticato però che grazie a questa affinità molte parole italiane risultano riconoscibili a un ispanofono, anche se il significato può rimanere in parte oscuro, e spesso si creano esiti ludici perché molte parole sembrano deformate (Calvi 2000). A livello di interlingua infatti spesso si rischia di cadere o di rimanere in una lingua ibrida: "l'itañolo".

I problemi di apprendimento tra gli studenti messicani oggetto di studio sono praticamente gli stessi che troviamo tra qualsiasi ispanofono. Adesso si daranno degli esempi elementari della distanza fonologica riscontrata dallo studente ispanofono

che tenta di imparare l'italiano. È importante ribadire che lo studente ha bisogno di ricevere una conferma su quello che è simile nelle due lingue; deve essere avvertito di quello che è diverso e deve essere reso consapevole delle procedure e delle esigenze espressive della LS che non hanno una corrispondenza diretta nella L1. Lo studente universitario ispanofono deve conoscere le variabili nell'apprendimento dell'italiano perché così potrà elaborare meglio le informazioni provenienti dalla LS per evitare degli errori; si dovrà potenziare la sua autonomia e la consapevolezza del suo processo acquisitivo fino allo sviluppo della competenza glottomatetica.

Tra le principali variabili vedremo:

Suoni vocalici

L'italiano standard è composto da 7 vocali, /a, ε, e, i, ɔ, o, u/. Questi sette fonemi vocalici si trovano in sillaba accentata, mentre in sillaba non accentata si riducono a cinque /a, e, i, o, u/ (in atonia, l'opposizione di apertura vocalica è neutralizzata nelle vocali medie).

Le vocali toniche in italiano sono dunque sette, anche se per rappresentarle disponiamo soltanto di cinque segni alfabetici e ciò succede a livello grafico anche in spagnolo. L'elemento differenziatore in italiano è la presenza dei due diversi gradi di apertura dei fonemi /e/ aperta (/ε/: pèlle), la e chiusa (/e/: péra) e la o aperta (/ɔ/: pòrta), la o chiusa (/o/: póllo). Per distinguere fra o aperta e o chiusa ed e aperta ed e chiusa, dobbiamo adoperare i due diversi accenti: grave (˘) per le vocali aperte (pòrto, bèllo) e acuto (´) per le vocali chiuse (pónte, bévo). (Patota, 2018).

Suoni consonantici

Continuando con le consonanti italiane si è visto che in spagnolo non esistono tutti i suoni consonantici che possiamo trovare all'interno della lingua italiana, questi fonemi che non trovano una realizzazione corrispondente in spagnolo rappresentano l'elemento "nuovo" da imparare e tante volte causano difficoltà tra gli ispanofoni. Si vedono adesso quali sono i principali suoni consonantici che non esistono in spagnolo e che rappresentano un problema per l'acquisizione dell'italiano tra gli studenti dell'Università Autonoma di Aguascalientes e si danno alcuni suggerimenti per controllare la pronuncia di questi fonemi.

- In spagnolo non esiste il fonema fricativo labiodentale sonoro /v/ come in /vi'gore/, /'verde/, /ve'rona/, perché in spagnolo non c'è differenziazione, a livello di realizzazione, tra i fonemi /b/ e /v/ che si realizzano entrambi con la bilabiale [b]: bien /bjen/, vino /'bino/. Si deve insistere nell'insegnare la corretta pronuncia del fonema /v/, cioè con gli incisivi superiori che toccano il labbro inferiore e in questo modo si produce la vibrazione delle corde vocali (Maggi, 2007). Pertanto si devono somministrare delle attività di ripetizione orale e scritta per sottolineare il fatto che ognuna di queste consonanti ha una realizzazione fonetica ben chiara e differenziata in italiano e ad ognuna corrisponde un grafema differente.
- Si deve anche porre attenzione al fonema fricativo postalveolare sordo dell'italiano /ʃ/ come in /'ʃena/ scena; /'ʃentsa/ scienza (Maggi, 2007). La

realizzazione di questo suono è simile a quello dell'inglese *shoe*, ma si consiglia piuttosto di partire dalla pronuncia spagnola /tʃiko/ *chico* e si può poi allungare la consonante e arrotondare le labbra in modo da avere un suono fricativo.

- Non è presente nello spagnolo attuale nemmeno il fonema affricato alveopalatale sonoro /dʒ/ come in /dʒina/ Gina, /dʒe'lato/ gelato. Si potrebbe pronunciare congiuntamente il fonema /d/ e /j/ che sono fonemi dello spagnolo che possono avere diverse varianti fonetiche. (Maggi, 2007).
- Un'altra differenza è il trigramma gli /li/ di pronuncia intensa come in figlio; c'è anche il suono gn /ɲ/ come in montagna /mon'taɲna/ con pronuncia intensa, mentre in spagnolo ha una pronuncia tenue: /mon'taɲa/.
- Due fonemi che non esistono in spagnolo sono le affricative alveodentali /ts/ e /dz/, sorda e sonora, rispettivamente in *calze* e *zanzara*. Di fronte a questo problema gli apprendenti ispanofoni utilizzano, frequentemente, la strategia della sostituzione: tendono a sostituire questi fonemi con un fonema esistente nella propria L1.

Le doppie consonanti. Perché controllare questo aspetto? Una particolarità del sistema consonantico italiano è l'esistenza di consonanti intense chiamate anche doppie, rafforzate, geminate o lunghe; questo fenomeno non lo troviamo in spagnolo tranne nel caso della vibrante alveolare multiple /r/ che si rappresenta con il grafema /rr/ in posizione intervocalica e la doppia [nn] che appare in alcune forme colte:

[in'nokwo], e in parole composte: *ennegrecer* (Lope, 2000). Inoltre, nell'italiano standard esistono raddoppiamenti sintattici, soprattutto nell'Italia centrale, quando la consonante non è doppia, ma il suono si raddoppia perché non si fa una pausa tra le due parole: *a Firenze* [affi'rentse]; *io e te* [ioet'te] (Cocchi, 2016). Questo raddoppiamento si realizza dopo i monosillabi forti con accento (avverbi, pronomi, forme verbali) e deboli senza accento (preposizioni e congiunzioni); dopo parole acute (caffè, città, virtù, forme verbali del futuro e del passato remoto) e dopo alcuni bisillabi (*qualche, dove, come, sopra*) (Maggi, 2007).

Tutto questo crea difficoltà agli studenti ispanofoni ed è, senza dubbio, uno dei problemi più significativi a livello fonologico per imparare l'italiano perché, in questo senso, come abbiamo già visto, la corrispondenza tra i due sistemi è minima. Saranno necessarie molte ripetizioni delle doppie consonanti per far notare questo fenomeno agli studenti e sensibilizzarli a usare il raddoppiamento o evitarlo ed evitarlo quando è necessario.¹

¹ La tecnica di ripetizione è molto utile per fissare le strutture, consente di rafforzare essenzialmente la competenza fonetica e la paralinguistica. Quasi tutti i manuali per apprendenti di livello A1 propongono infatti attività simili a quelle proposte in questo lavoro: "continuum di attività simulate" che, partendo da una simulazione guidata, prevede la possibilità di dare un contributo nuovo attraverso attività ludico didattiche, usando risorse tecnologiche audiovisive per rafforzare l'apprendimento delle consonanti geminate. (Danesi, Diadori e Semplici, 2018)

Approccio e metodi, strumenti e strategia di ricerca

In questo lavoro si è deciso di seguire l'approccio comunicativo e ci si è avvalsi in particolare del metodo situazionale, che trova i suoi supporti teorici, fra altri, nel concetto della teoria *Language Acquisition Device* (LAD). Nella pratica didattica questo permette una particolare attenzione nella presentazione del lessico.

Durante l'attività proposta, si sono presi in considerazione elenchi di parole, si è cercato di fornire allo studente l'informazione adeguata sul lavoro da svolgere e di dare la possibilità di un'esposizione ad un *input* linguistico e funzionale. L'insegnamento della lingua e delle doppie consonanti è stato integrato secondo la teoria LAD.

Chomsky (1985) ha ipotizzato l'esistenza di un *Language Acquisition Device*, studiandone poi soprattutto l'aspetto sintattico. Krashen (1993) è partito dall'ipotesi chomskyana per elaborare la SLAT (*Second Language Acquisition Theory*) e in particolare l'opposizione tra *acquisition* e *learning*, che riprende in sostanza quella chomskyana tra *knowing* e *cognising*. Alla base della SLAT vi è l'idea che l'insegnante debba lavorare per produrre acquisizione; quando si produce apprendimento si può avere la sensazione di aver ottenuto un risultato positivo, ma in realtà si tratta di un fatto temporaneo che non genera un comportamento linguistico autonomo. (*cf.* I saggi di Vignozzi in Diadori 2016). Questa dicotomia risulta quindi una cartina al tornasole per valutare il materiale didattico o per osservare l'azione di un insegnante. Partendo da questa base si individuano tre principi che indicano come produrre acquisizione anziché apprendimento: *input* comprensibile, ordine natura-

le e compito linguistico o comunicativo che si è già in grado di eseguire sulla base della competenza acquisita più l'area di sviluppo potenziale, l'interlingua e il filtro affettivo (Balboni, 2018).

Dagli anni Novanta in poi i metodi «clinici» su base psicologica si sono mostrati abbastanza efficaci e si sono ripresi in tutta la riflessione glottodidattica. Negli stessi anni sorge anche la teoria dell'interlingua e la linguistica acquisizionale che studia questa realtà, cioè la lingua usata da uno studente di lingua seconda e che rappresenta un frammento dell'intero sistema linguistico posseduto da un nativo (Chini, 2015).

L'esperienza in classe ci mostra che alcuni studenti sono più efficienti nell'acquisizione della lingua rispetto ad altri come risulta dai dati del presente lavoro, quindi esistono forse dei LAD più efficienti di altri? Esiste, in altre parole, un atteggiamento nell'apprendimento della lingua? Questo è un tema ancora dibattuto. Rimane aperta questa domanda fondamentale per ogni insegnante, ma noi crediamo che sia migliorabile quanto meno conoscendo i fattori in gioco del processo di insegnamento e modificandoli, per quanto possibile.

Le nuove teorie in merito all'acquisizione del linguaggio proposte da Chomsky e il conseguente passaggio dal comportamentismo al cognitivismo furono la causa principale dell'abbandono dell'approccio strutturalistico, ma è grazie al determinante contributo derivante dagli studi di ambito linguistico, antropologico e sociolinguistico che si affermò il concetto di competenza comunicativa e che l'approccio comunicativo divenne il punto di riferimento per l'insegnamento delle lingue, in un primo momento attraverso quello che è stato defi-

nito metodo situazionale e, successivamente, come il metodo nozionale-funzionale.

Il metodo situazionale, pur mantenendo per molti aspetti caratteristiche che possono in un certo senso renderlo una prosecuzione dei metodi precedenti, può in realtà essere visto come un primo esempio di applicazione dell'approccio comunicativo; chi avesse saputo leggere gli anni a cavallo tra i Sessanta e i Settanta del Novecento avrebbe visto che l'approccio strutturalistico puro stava cedendo alle istanze di un insegnamento comunicativo reso necessario dall'aprirsi del mondo agli scambi di persone, oltre che di merci e servizi (Danesi, Diadori e Semplici, 2018).

Se, come si è visto, il metodo situazionale si era preoccupato dei bisogni, in particolare di quelli linguistici, dell'apprendente, con il metodo nozionale-funzionale il discente, dicono Danesi, Diadori e Semplici (2018: 61), "inizia a essere adesso visto come fulcro del processo didattico. La vera rivoluzione dal punto di vista pedagogico è l'introduzione dell'unità didattica nell'insegnamento e quindi di un modello operativo totalmente diverso della lezione o dalla modalità in *overlearning* sia per quanto riguarda la sua realizzazione pratica sia per gli obiettivi che con essa si mira a conseguire."

Il modello visto, non solo consente di tener conto dell'unità dell'oggetto, ovvero di tutte le competenze che contribuiscono a determinare la competenza comunicativa, ma anche dell'unità del soggetto, cioè della sua mente: "la sequenza «motivazione > globalità > analisi > sintesi > riflessione > controllo» prevista dall'unità didattica segue infatti le indicazioni della psicologia della *Gestalt*, che invitano a non focalizzar-

si sul particolare ma a considerare il tutto come somma delle parti e si basa inoltre sulle teorie neurolinguistiche grazie alle quali è stato messo a fuoco il concetto di direzionalità e bimodalità nella percezione di qualsiasi messaggio.” (Danesi, Diadori e Semplici, 2018: 61).

Il modello operativo utilizzato qui è il Modulo, articolato in una Unità didattica. Per il modello di Unità didattica si è fatto riferimento principalmente all’Unità di Lavoro (UdL) proposta da Diadori (2009) si è scelto il modello di UdL perché dà grande rilievo alla collaborazione tra l’apprendente e il docente, oltre che all’importanza che da tale lavoro derivi soddisfazione per entrambe le parti. Questo modello rimanda al QCER e alla funzione chiave del testo nella comunicazione e nell’apprendimento delle lingue (Spinelli e Parizzi, 2019).

Per quanto riguarda le tecniche didattiche si comincia finalmente a vedere una certa varietà e, accanto ai tradizionali esercizi grammaticali o strutturali, ancora molto numerosi, entrano nella didattica anche quelle che vengono ora definite attività: domande aperte, domande-elicitazione, scelta binaria, scelta multipla, vero/falso, attività sul lessico, primi *role play* ecc., ma anche attività di stimolo delle sue potenzialità cognitive, “come per esempio le attività di *problem solving*, o che lo guidano nell’esplorazione del testo: tecniche di tipo insiemistico (inclusione, esclusione, sequenziazione, seriazione) o di esplicitazione per l’analisi e l’induzione delle regole; tecniche volte a sviluppare la competenza testuale, quali *cloze*, riordino, ecc.; tecniche finalizzate al riutilizzo della lingua o ad attività di verifica.” (Danesi Diadori e Semplici, 2018:62).

In base a queste informazioni si è deciso di applicare questo modello con gli studenti dell’Università Autonoma di Aguascalientes che è un’istituzione nuova in Messico, nata negli anni Settanta e che ha una struttura organizzativa diversa rispetto alle altre università perché è divisa in Centri e non in Facoltà. Dobbiamo menzionare che all’UAA ancora persiste l’approccio strutturalistico nell’insegnamento delle lingue perché funziona, cioè gli esercizi che prevalgono come il *pattern drill* sono costituiti da serie di sequenze stimolo-risposta-conferma presentate con un ritmo incalzante, al fine di impedire una riflessione consapevole e di privilegiare la memorizzazione spontanea; essi sono di tre tipi: sintagmatici, che modificano la struttura del sintagma; paradigmatici, che legano nella memoria; e combinati, che si presentano in sequenze sempre più complesse. Inoltre, all’interno del Dipartimento di Lingue dell’Università esiste il laboratorio linguistico basato sull’*audio-lingual* e *audiovisual approach* che privilegiano le abilità orali.

Negli anni Settanta i *pattern drill* divengono l’esempio del vecchio e vengono abbandonati – almeno in apparenza, perché in realtà rimangono nei manuali secondo modalità meno meccaniche, mimetizzati all’interno di particolari situazioni che ne giustificano la ripetitività come ad esempio molte situazioni ludiche come giochi da tavolo: la tombola, *memory*, *flashcard* oppure rubabandiera e indovina chi è (Vignozzi e Diadori, 2016). E per questo che si è usato prevalentemente le tecniche tipiche del metodo situazionale in questa ricerca perché è il metodo che ancora prevale nell’insegnamento dell’italiano all’UAA.

In precedenza, all'inizio del semestre, è stato somministrato un questionario² ed è stato effettuato un colloquio in classe per rilevare:

- il problema tra gli ispanofoni delle doppie consonanti in italiano e l'uso di un modello operativo: l'Unità di lavoro.
- Le loro strategie preferite per l'acquisizione linguistica.
- Le motivazioni che li spingono a studiare l'italiano.

Si devono indicare le regole che costituiscono lo scopo di questo lavoro: individuare le tecniche didattiche che permettano di ottimizzare i risultati degli sforzi comuni di docenti e allievi durante l'unità di lavoro per evitare gli errori delle doppie consonanti tra gli ispanofoni tenendo conto delle variabili esterne o ambientali del contesto LS ad Aguascalientes in Messico. Si illustrano qui di seguito alcuni esempi di attività di diversa tipologia e la descrizione di come si è proceduto operativamente:

Unità di lavoro

Introduzione:

Come attività iniziale, quella di contestualizzazione, lo studente viene avvertito di quello che è diverso; deve essere consapevole delle procedure e delle necessità espressive della LS che non hanno una corrispondenza diretta nella L1, cioè le variabili nell'apprendimento dell'italiano perché così lo studente universitario ispa-

² Questo questionario è stato concepito per conoscere il profilo degli studenti all'UAA. Vedere Tabella. 1. Principali caratteristiche degli studenti.

nofono fa attenzione alle informazioni provenienti dalla LS; si evitano degli errori e si conferisce al discente un ruolo più attivo nel processo acquisitivo.

Questa fase precede l'incontro con il testo e si mettono a disposizione degli studenti gli strumenti necessari per una adeguata comprensione, questo significa fornire le coordinate della situazione comunicativa che verrà proposta, ma anche introdurre gli elementi, lessicali e fonetici relativi al testo o ai testi input da affrontare (Diadori e Carrea, 2017).

1. Le tecniche da proporre in questa fase consentono di svolgere la *brainstorming*: gli studenti dicono quali saranno i principali problemi nell'imparare l'italiano e poi l'insegnante sottolinea il problema delle doppie consonanti tra gli ispanofoni.

2. Si propone una domanda-elicitazione: gli studenti devono identificare la differenza tra le parole scritte alla lavagna facendo attenzione alla pronuncia, per esempio: «capello» e «cappello», perché queste parole assumono un valore contrastivo.

Svolgimento:

Al suo interno si svolge infatti tutto il percorso che nell'unità didattica classica parte dall'analisi per arrivare, passando dalla sintesi, fino alla riflessione e che nell'unità di lavoro centrata sul testo si articola in verifiche della comprensione, attività di comunicazione dal testo e attività con esercizi di rinforzo. Le tecniche proposte consentono di svolgere una serie di operazioni didattiche: guida alla comprensione, analisi/induzione delle regole, fissazione, riutilizzazione, riflessione.

3. Dettato/ dettato – *cloze*: si è fatto ascoltare due volte il dettato delle parole

della registrazione, esercizi 7 e 8 del libro *Nuovo Progetto italiano 1* (Marin e Magnelli 2008: 14) chiedendo agli studenti di scrivere e di fare attenzione nell'ascolto e di lavorare sulla competenza ortografica. L'esercizio è stato svolto individualmente; sono seguiti poi il confronto in coppia e infine la verifica in plenaria.

Questa tecnica è risultata utile in fase di comprensione, in particolare per lavorare sull'ortografia e l'ortoezia delle doppie consonanti.

4. *Tecnica canzone*. Gli studenti hanno ascoltato una filastrocca e sono stati invitati a riprodurre il testo via audio – messaggio, per poi sottolineare le parole con doppia consonante con l'obiettivo essenziale di giungere a una fissazione delle regole fonetico-ortografiche.

In questa attività è presente anche una finalità ludica e un impegno, anche cognitivo, da parte degli apprendenti.

5. *Patter drill* - Ripetizione: Ripetere più volte il modello della struttura analizzata e scoperta ne favorisce infatti l'interiorizzazione e quindi l'acquisizione: questo non significa ovviamente abusare di questo tipo di esercizi piuttosto ripetitivi e mnemonici e, se possibile, li si deve rendere più motivanti realizzandoli, per esempio, sotto forma di gioco.

Si è chiesto agli studenti di vedere e ascoltare un'altra volta il video della filastrocca, poi di scriverne il testo e di sottolineare le parole con le doppie consonanti e di ripetere oralmente le parole che si scrivono con la doppia consonante.

Questa tecnica è molto utile per fissare le strutture e consente di rafforzare essenzialmente le competenze fonetiche e paralinguistiche. Considerando che le tecniche

per il rafforzamento e la fissazione della competenza fonetica dovrebbero tener conto del rapporto fra la lingua di apprendimento e la madrelingua degli studenti in termini di analisi contrastiva, la tecnica di ripetizione sarà riservata soprattutto ai suoni della lingua italiana che potrebbero creare maggiori problemi agli apprendenti, quali per esempio le doppie consonanti italiane che non esistono tra gli ispanofoni (Zanola, 2015).

Conclusione:

6. *Riassunto*: Gli studenti hanno raccontato via audio-messaggio “Com'è stato il vostro fine settimana?” per poi condividerlo sul gruppo di *whatsapp*, infine hanno riascoltato i resoconti e hanno realizzato un riassunto scritto.

Questa tecnica richiede una trasformazione linguistica e una riconcettualizzazione cognitiva. Un caso particolare di riassunto è poi la contrazione del testo, tecnica che può essere considerata propedeutica sia al riassunto stesso che alla stesura di un testo, ma che può anche favorire una migliore comprensione del testo (Danesi, Diadori e Semplici, 2018).

7. *Autoverifica*: In questa fase si è chiesto agli studenti di autoverificare l'ortografia del riassunto fatto di “Com'è stato il vostro fine settimana?” e si è posta particolare attenzione sul controllo delle doppie consonanti.

Questa tecnica consiste nel controllo eseguito autonomamente dall'apprendente, nonostante il poco tempo può farlo anche con l'aiuto di un compagno, come ulteriore tecnica volta a favorire la comprensione e l'appropriatezza ortografica. In questo specifico momento del percorso didattico, la tecnica che abbiamo scelto

può essere utilizzata per controllare tramite la lettura, eseguita in maniera autonoma, la corretta comprensione di testi precedentemente forniti oralmente.

Il discente. Profilo dei partecipanti e obiettivo del progetto e della sua sperimentazione

Nell'elaborazione di un percorso didattico è necessario compiere un lavoro previo di conoscenza dei discenti; in questo progetto si vede il progresso acquisizionale di 14 studenti ispanofoni messicani dell'Università Autonoma di Aguascalientes che sono stati scelti tra quelli che hanno svolto tutte le attività nei tempi e nelle forme proposte durante il semestre di sperimentazione (febbraio - agosto del 2019) e che, inoltre, hanno continuato lo studio di livello due di italiano all'UAA. Provenivano da due gruppi di italiano: primo livello gruppo D con 19 alunni attivi in orario dalle 17.00 alle 19.30 il lunedì e il mercoledì, e il gruppo F con 30 alunni attivi del corso del sabato. Questi studenti erano adolescenti e adulti, di età compresa tra i 14 e i 44 anni, di formazione accademica, la maggioranza di sesso femminile e con conoscenza di almeno un'altra lingua straniera, in prevalenza l'inglese.

Continuando con il profilo dei partecipanti, si sono scelti questi 14 studenti, come abbiamo già detto, perché hanno svolto tutte le attività proposte in tempo e forma durante il semestre di sperimentazione. La ricerca è avvenuta in un arco di tempo ben definito, anche se non eccessivamente lungo, ed ha previsto una rilevazione dei dati ripetuta sull'entità oggetto della ricerca. Il modulo si è articolato in un'Unità di lavoro e la realizzazione pratica delle attività è stata effettuata in una serie di dodici incontri durante il semestre febbraio-agosto del 2019; si deve ricordare che il progetto è stato realizzato in un contesto di italiano LS in cui gli studenti frequentavano il primo livello di italiano che offre l'UAA.

All'interno dei dati ricavati dall'analisi svolta si sono trovate indicazioni utili per avere una idea chiara e realistica dei bisogni comunicativi degli studenti, perché lo studente di italiano ha una caratteristica che lo differenzia dal più comune esemplare di studente di lingua inglese: lo studente di italiano sa già che cosa significhi studiare una lingua straniera (Balboni, 2019), sono studenti che conoscono le procedure standard della didattica internazionale dell'inglese; sono abituati alla struttura delle unità di apprendimento; sanno come funzionano le

Tabella 1
Principali caratteristiche degli studenti

| Alunno I | Alunno II | Alunno III | Alunno IV | Alunno V | Alunno VI | Alunno VII | Alunno VIII | Alunno IX | Alunno X | Alunno XI | Alunno XII | Alunno XIII | Alunno XIV |
|----------|-----------|------------|-----------|----------|-----------|------------|-------------|-----------|----------|-----------|------------|-------------|------------|
| 20 anni | 18 anni | 30 anni | 21 anni | 23 anni | 14 anni | 19 anni | 24 anni | 29 anni | 26 anni | 18 anni | 19 anni | 17 anni | 44 anni |
| donna | donna | donna | donna | uomo | donna | donna | donna | uomo | uomo | uomo | donna | uomo | donna |
| Inglese | Inglese | Inglese | Inglese | nessuno | Inglese | Inglese | Inglese | Inglese | Inglese | Inglese | Inglese | Inglese | Inglese |
| C1 | B2 | B1 | B2 | | | A2 | B1 | C1 | B2 | B2 | B1 | B1 | A1 |
| Francese | | | | | | | | | Francese | | | | |
| A1 | | | | | | | | | B2 | | | | |

scelte multiple e le griglie, i *cloze* e le tecniche a incastro; hanno assimilato l'idea che la finalità dello studio linguistico è comunicare.

L'esperienza mostra che alcuni studenti sono più efficienti nell'acquisizione perché esistono diversi stili cognitivi e stili d'apprendimento come abbiamo già visto. Infatti, ci sono studenti ideativi che si appoggiano alla teoria, e ce ne sono di esecutivi che hanno bisogno di fare, che imparano dagli errori; spesso questo tipo di studente ha difficoltà metalinguistiche (cioè di comprensione dei discorsi grammaticali), in quanto la sua idea di apprendimento punta più all'efficacia pragmatica che alla coerenza formale. È comune trovare questo tipo di studenti presso l'UAA.

Ci sono altre caratteristiche che vedremo e che contribuiscono a disegnare il profilo individuale di ogni singolo studente, per esempio il fattore dell'età, infatti gli studi sono ormai concordi nell'attribuire all'età un ruolo significativo nella facilità e rapidità dell'acquisizione. Gli studenti scelti sono per la maggior parte adulti-universitari in un intervallo tra i 20 e i 22 anni che, tranne alcuni casi, hanno ancora forti potenzialità neurologiche (Balboni, 2018; i saggi di Semplici e Tronconi in Diadori, 2016).

Come si è già detto, la presente ricerca si configura come uno studio di caso all'UAA e si è sviluppata una programmazione dove il modello operativo utilizzato è il modulo, articolato in Unità di lavoro proposta da Diadori (2009), che dà grande rilievo alla collaborazione tra l'apprendente e il docente, oltre che all'importanza che da tale collaborazione derivi soddisfazione per entrambe le parti. Tra gli obiettivi del progetto vi era quello di individuare il problema delle doppie consonanti italiane

e sperimentare con delle tecniche didattiche per correggere e rendere consapevoli gli studenti di questo errore comune tra gli ispanofoni che studiano l'italiano.

I materiali utilizzati nell'Unità di lavoro sono testi scritti e auditivi presi dal manuale base *Nuovo Progetto Italiano 1* (2008)³ usato all'Università Autonoma di Aguascalientes per insegnare l'italiano, in particolare abbiamo usato gli esercizi di ascolto (dettato-*cloze*) del vocabolario dell'unità introduttiva, esercizi 7 e 8, pagina 14 dove si mette in pratica l'ascolto e la scrittura delle parole con doppie consonanti; si sono scelti questi esercizi perché c'è un audio "italiano" per fare il dettato e per avere così una pronuncia di un madrelingua ed evitare le interferenze dello spagnolo anche da parte dell'insegnante. Sono 26 parole, 16 del primo esercizio e 10 parole del secondo; il vocabolario base degli esercizi di sperimentazione per il controllo dell'acquisizione delle doppie consonanti è questo:

| | | | |
|------------|------------|-----------|-----------|
| piccolo | mamma | note | latte |
| cappuccino | immagine | penna | doccia |
| caffè | nonna | mano | torre |
| difficile | gonna | stella | bottiglia |
| oggetto | terra | bicchiere | pioggia |
| aggettivo | corretto | | |
| bello | settimana | | |
| giallo | attenzione | | |

³ Si è scelto questo testo anche perché, oltre ad essere il manuale di base più facile e pratico per lavorare con le attività, è pure uno dei pochi libri di testo facilmente reperibili in Messico in cui si presta particolare attenzione agli esercizi sulle doppie consonanti. Inoltre, l'ho scelto perché il suo uso è obbligatorio per tutti gli studenti dell'UAA che così potevano controllare autonomamente le attività svolte in classe.

Qui si deve precisare che la frequenza ai corsi d'italiano all'UAA è obbligatoria e si fanno due esami parziali durante il semestre e una prova finale, prima di ogni parziale si somministra una prova tipo quiz e un'altra prima della prova finale. Quindi, per controllare il progresso nell'acquisizione delle doppie consonanti si è fatto il primo dettato durante il secondo quiz, fatto dal 6 all' 11 maggio del 2019, ma prima, all'inizio del semestre si è parlato dell'importanza del tema e si è spiegato agli studenti che questo è un problema costante tra gli ispanofoni e si sono svolti esercizi per rinforzare l'uso delle doppie consonanti. Devo dire che in particolare si sono scelte delle attività di ripetizione perché, come specifica Balboni (2019b: 66-67):

La scoperta recente dei neuroni specchio nel nostro cervello e del loro ruolo nell'apprendimento e nell'empatia ha portato ad una riconsiderazione totale del ruolo della «ripetizione», vista come «reiterazione attiva e dinamica»: *attiva* perché i neuroni specchio sono fortemente attivati in questa azione; *dinamica* perché implica una risistemazione continua dell'architettura della propria conoscenza, coinvolgendo motivazioni, emozioni, intelligenze multiple; reiterazione perché non ci limita a ripetere pappagallescamente un compito: se i neuroni specchio vengono coinvolti nella ripetizione di compiti significativi essi percorrono più volte, ad ogni ripetizione, un itinerario, un percorso: re-iterano un significato ed una forma.

Le attività proposte sono queste: si sono scritte alla lavagna alcune parole con doppie consonanti che cambiano il significato: *nonno/nono, cassa/casa, carro/caro, fatto/fato, notte/note*, si è fatta osservare agli studenti l'importanza delle doppie consonanti e si è spiegato come, in alcuni casi, queste assumono valore contrastivo, ossia distinguono due parole di significato diverso, come si può vedere nelle quattro coppie di sostantivi scritte alla lavagna. In altro momento, si sono fatte ascoltare le parole della registrazione chiedendo agli studenti di trascriverle nei relativi riquadri contenuti nel *Libro dello studente, Nuovo Progetto Italiano I*, pagina 14.

Si è ripetuto l'ascolto due volte, una per dar tempo agli studenti di scrivere e l'altra per ricontrollare le parole sentite. Si sono invitati gli studenti a verificare/controlare, alternandosi, le parole trascritte alla lavagna. Si tratta di attività di fonetica e fonologia attraverso la scoperta del proprio apparato articolatorio che non richiedono preparazione di materiali specifici, sono veloci da somministrare e attraggono l'attenzione degli studenti, volti alla scoperta del proprio corpo (Balboni, 2019b). Il vocabolario in questo caso è lo stesso del vocabolario base perché era parte della lezione che si doveva analizzare nell'ambito della programmazione del semestre all'UAA.

Il primo dettato ha mostrato che ancora persisteva l'errore delle doppie consonanti. 7 alunni hanno commesso 8 o più errori nel primo dettato, un risultato superiore al 30% di errori relativi al vocabolario base. Dopo abbiamo lavorato con un'attività di ascolto usando una filastrocca: "44 gatti" di Giuseppe Casarini perché all'interno del testo ci sono molte parole con la doppia

consonante⁴ che si ripetono parecchie volte ed è più agevole l'attività, ma abbiamo anche scelto questa canzone perché all'inizio del corso si sono usate altre filastrocche per lavorare sulla comprensione e gli alunni hanno accettato questa attività. Gli studenti dovevano ascoltare la canzone due o tre volte e poi mandare un audio-messaggio al gruppo di whatsapp ripetendo il testo della canzone e facendo attenzione alla pronuncia delle doppie consonanti e così controllare insieme la corretta pronuncia delle doppie consonanti.

Lo studente universitario si ritiene adulto, quindi a volte percepisce alcune attività didattiche come infantili e si deve spiegare allo studente la natura psicologica e cognitiva delle attività, descrivendone l'utilità e presentandole come delle sfide, coinvolgendo così lo studente nella presa di coscienza del suo processo di acquisizione per condurlo a superare le remore relazionali che lo portano a rifiutare alcune tecniche didattiche.

Si tratta quindi di un'attività utile nelle fasi iniziali di un corso di lingua straniera ed il suo grande pregio consiste nel rispettare il cosiddetto "periodo silenzioso" che è tipico di questa fase, quando lo studente si sente ancora troppo fragile sul piano linguistico per procedere alla produzione, operazione che innalzerebbe un filtro affettivo tale da bloccare o rallentare l'acquisizione. Lo scopo dell'attività è dare input comprensibili focalizzando l'attenzione sul

compito da eseguire anziché sulla forma linguistica (Balboni, 2019b).

Il secondo dettato del vocabolario base lo si è fatto a giugno e ci mostra un notevole miglioramento, si vede una diminuzione degli errori con le doppie consonanti: soltanto 4 studenti continuano a commettere più di 9 errori, superiori al 34%, il resto dei discenti si colloca sotto il 27%, dove la media degli errori presenti si trova nei 3.5 errori.

Successivamente si sono fatti altri esercizi per continuare a rafforzare l'acquisizione delle doppie consonanti ed evitare il più possibile questo errore; il primo esercizio è stato ripetere l'ascolto della filastrocca "44 gatti", ma questa volta si doveva scrivere il testo per controllare la corretta scrittura delle doppie consonanti, l'ascolto selettivo focalizza l'attenzione degli studenti su alcuni aspetti indicati dall'insegnante, poi alla fine del semestre è stata fatta un'altra attività: gli studenti hanno mandato un audio-messaggio raccontando come è stato il loro fine settimana e poi hanno fatto un riassunto scritto. Queste attività avevano come obiettivo il controllo delle consonanti doppie.

Nel corso dello svolgimento del modulo si è verificato regolarmente se il materiale proposto rispondeva ai bisogni e alle aspettative degli apprendenti e si è provveduto talvolta ad apportare variazioni rispetto a quanto previsto inizialmente, soprattutto relativamente ai tempi utilizzati per la realizzazione di alcune attività.

Valutazione ed esiti

La verifica è una raccolta di dati per misurare il raggiungimento di alcuni obiettivi. Anzitutto è opportuno richiamare due di-

⁴ Il vocabolario che si è controllato qui consta di 18 parole: *Nella, palazzone, tutti, gattini, organizzarono, quarantaquattro, gatti, compatti, baffi, allineati, attaccigliate, sette, all'occasione, sulle, tutte, giocherellare, alla, della.*

cotomie in cui compaiono termini spesso usati come sinonimi, ma che non lo sono. Verifica *vs* valutazione: con verifica intendiamo il reperimento di dati, atto ben diverso dal processo di valutazione, in cui si rapportano i risultati dell'apprendimento scolastico con la storia personale dell'allievo, con i suoi atteggiamenti verso la scuola e la società, con i condizionamenti psicofisici e ambientali ai quali è soggetto (Balboni, 2018).

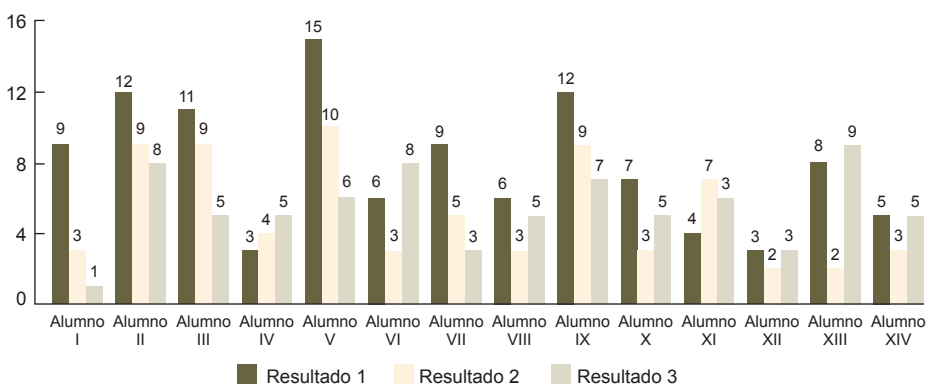
Si è cercato di riportare alcuni punti che sul piano metodologico risultano chiari e consolidati per ottenere risultati sufficientemente affidabili per una verifica, cioè le tecniche usate per la verifica sono le stesse usate per l'insegnamento, le diverse abilità sono state verificate secondo parametri specifici, per esempio in quelle produttive e interattive l'attribuzione del punteggio riguarda la capacità di veicolare i significati, la scorrevolezza, la precisione lessicale, l'accuratezza formale. Quanto alla padronanza delle regole, si può valutare la competenza d'uso e quella sull'uso; la modalità

usata in questo lavoro è stata il *testing diffuso*, i cui dati vengono registrati in una scheda durante le normali attività didattiche per evitare i problemi di diversa reattività allo stress e di filtro affettivo (Balboni, 2019b).

Durante lo svolgimento del modulo, gli studenti hanno continuato a sviluppare l'autovalutazione in maniera autonoma e guidata. Infatti, verificare insieme agli studenti quali fossero gli elementi acquisiti e quali invece permanevano punti deboli è stato un fattore importante per stimolare la loro motivazione ad affrontare la sfida di una nuova attività.

Per quanto riguarda, infine, la verifica finale formale, è stato effettuato un esercizio di controllo nella fase conclusiva dopo il test finale del semestre, ad agosto del 2019 ed è stato strutturato nel seguente modo: si è fatto il terzo e ultimo dettato-*cloze* del vocabolario base per determinare quanto avesse progredito il discente nell'acquisizione delle doppie consonanti italiane, il risultato ci mostra come gli errori sono diminuiti: soltanto 3 studenti presentava-

Tabella 2
Statistiche degli errori per ogni discente



no più di 8 errori, ovvero una percentuale di errori superiore al 30% e paragonando gli esiti finali con il primo dettato vediamo che 4 studenti hanno presentato più errori rispetto al primo dettato, mentre due studenti mostrano la stessa quantità di errori, ma 8 hanno migliorato facendo meno errori, sotto il 27% del totale, rispetto al primo dettato; l'errore più comune lo troviamo soprattutto nell'identificazione di alcuni suoni delle parole che assomigliano allo spagnolo: *oggetto, aggettivo, immagine, attenzione*.

In questa fase si sono trovati dati, ma sono soltanto ipotesi sui dati ed è bene che questa riflessione sia presente quando si procede a verificare e valutare, perché non possiamo sapere se ciò che l'allievo produce è frutto di acquisizione definitiva o di apprendimento razionale (siamo nel primo livello), utilizzabile solo per un certo periodo e poi destinato a sparire data la decadenza delle informazioni collocate nella memoria a medio termine, come si può vedere anche in questo lavoro.

Conclusioni

Nonostante la scarsa conoscenza della lingua, dovuta a contatti sporadici o occasionali con l'Italia, lo studente ispanofono dell'UAA non presenta grosse difficoltà di apprendimento. Abbiamo visto che lo spagnolo e l'italiano hanno molte somiglianze nel sistema fonologico, nonostante l'esistenza delle consonanti doppie. Questo lavoro mostra le difficoltà tra gli ispanofoni dell'Università Autonoma di Aguascalientes in Messico con i fonemi consonantici dell'italiano che non trovano una realizzazione corrispondente in spagnolo (quando imparano). Questo fenomeno può causare

delle difficoltà con la pronuncia adeguata delle doppie consonanti e successivamente errori nella scrittura.

La ricerca è riuscita nel suo intento di fungere da stimolo di riflessione per gli insegnanti e per gli stessi studenti; si è osservato innanzitutto come il modello dell'analisi contrastiva si rivela essere uno strumento molto utile. L'influsso della L1 sulla LS è maggiore quando le due lingue appartengono alla stessa famiglia linguistica, per cui l'interferenza opera soprattutto nel senso di un transfer positivo, ma non sempre in modo diretto e automatico; per tanto gli insegnanti devono fare attenzione all'insegnamento delle doppie consonanti fin dall'inizio e devono insistere con la corretta pronuncia, oltre che spiegare questa peculiarità del sistema consonantico italiano e devono usarla in contesti comunicativi in modo da evitare errori e da migliorare la produzione orale e scritta delle doppie consonanti. Si vuole osservare che la pronuncia ispanizzante ricorda certi tratti di tipo settentrionale quali la deaffricazione di /ts/ o lo scempio delle geminate (Schmid, 2004).

L'apprendimento di una lingua straniera è un processo elaborato che comporta lo sviluppo armonico di abilità diverse, ho proposto in questo lavoro un diagnostico dei discenti per conoscere il profilo degli studenti che ci permetta di sviluppare un percorso didattico adeguato, il quale sicuramente dovrà trasformarsi secondo le necessità degli studenti ed è qui che entra in gioco la glottodidattica, la quale deve invece porsi l'obiettivo di trasmettere ai discenti la conoscenza idiomatica, cioè la competenza linguistica in una lingua determinata. Come già illustrato, si è rivelato utile prendere in considerazione i bisogni comu-

nicativi, le motivazioni all'apprendimento e le caratteristiche degli apprendenti, sia nella fase iniziale che in corso d'opera.

È grazie a questo monitoraggio che è emersa l'esigenza di dedicare più spazio di quanto inizialmente previsto all'insegnamento delle doppie consonanti agli ispanofoni dell'UAA per dar modo di riflettere e confrontarsi con i compagni su quanto visto, scritto o ascoltato. Si sono presentati alcuni suggerimenti didattici che possano aiutare gli studenti a riprodurre le doppie consonanti in italiano, ma si deve stare attenti e non solo ai problemi fonologici dell'italiano, perché i bisogni didattici di una lingua straniera come l'italiano sono

più specifici soprattutto quando la lingua materna (in questo caso lo spagnolo) gioca un ruolo fondamentale nell'acquisizione della L2.

Infine, vorrei sottolineare che la ricerca fatta dimostra come il lavoro sull'acquisizione delle doppie consonanti deve essere continuo, perché il problema non si esaurisce una volta raggiunta la padronanza della LS. Quando il parlante sente di poter dominare entrambi i codici con scioltezza, viene fuori il senso di familiarità, quindi le influenze reciproche tra i due codici riprendono vigore e la ricerca conferma la grande frequenza di interferenze interlinguistiche.

Bibliografia

Balboni Paolo E. (2018). *La sfida di Babele.*

Insegnare le lingue nelle società complesse, Torino, UTET Università.

Balboni Paolo E. (2019a). *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*. Torino, Bonacci.

Balboni Paolo E. (2019b). *Fare educazione linguistica. Insegnare italiano, lingue straniere e classiche*, Torino, UTET Università.

Calvi Maria Vittoria (2000). *Didattica di lingue affini. Spagnolo e italiano*, Milano, Guerini scientifica.

Carrera Diaz M. (2007). "Spagnolo e italiano: da una lingua all'altra", in *Esempi di Multilinguismo in Europa. Inglese Lingua Franca e Italiano Lingua Straniera. La Contrastività nella Codificazione Linguistica*, (249-260) Milano, Egea. Ripreso da http://www.contrastiva.it/baul_contrastivo/dati/sanvicente/contrastiva/Contrastividad%20en%20general/Carrera,%20Spagnolo_italiano.doc

Chini M. (2015). "Interlingua: modelli e processi dei apprendimento", in De Marco A. (cur.). *Manuale di glottodidattica. Insegnare una lingua straniera*, Roma, Carocci, 45-69.

Chomsky N. (1985). *Estructuras sintácticas*, México, Siglo XXI.

Cocchi G. (2016). "Questioni di sociolinguistica nell'italiano di oggi", in Negri A. (cur.). *Insegnare italiano a stranieri. Percorsi formativi*, Milano, Franco Angeli, 25-42.

Council of Europe - Consiglio d'Europa. Ripreso da <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/reference-level-descriptions-rlds-developed-so-far>

Danesi M., Diadori P., Semplici S. (2018). *Tecniche didattiche per la seconda lingua. Strategie e strumenti anche in contesti CLIL*, Roma, Carocci.

Diadori P. (2009) "Quali modelli operativi per l'italiano L2? L'unità di lavoro", in Diadori P. (cur.), *La DITALS risponde 6*,

- Perugia, Guerra Edizioni, 103-112.
- Diadori P. (cur.) (2016). *Insegnare italiano a stranieri*, Milano, Le Monnier.
- Diadori P., Palermo M., Troncarelli D. (2015). *Insegnare l'italiano come seconda lingua*, Roma, Carocci.
- Diadori P. e Carrea E. (cur.) (2017). *La Nuova DITALS risponde 1*, Roma, Edilingua.
- Katerinov K. (1975). *La linguistica italiana per stranieri. Regole essenziali ed esercizi con le 3000 parole più usate nell'italiano d'oggi e con esempi d'autore*, Perugia, Guerra.
- Krashen S. e Terrell T. (1998). *The Natural Approach. Language in the classroom*, Cornwall, Prentice Hall Europe.
- Lope Juan M. (2000). *Español de América y español de México*, México, UNAM.
- Maggi S. (2007), "El italiano contemporáneo por hispanohablantes: aspectos fonológicos", in *Quaderns d'Italia* 12, 61-90. Ripreso da <http://ddd.uab.cat/pub/qdi/11359730n12/11359730n12p61.pdf>
- Marin T. e Magnelli S. (2008). *Nuovo Progetto Italiano 1*, Roma, Edilingua.
- Patota G. (2018). *Grammatica di riferimento dell'italiano contemporaneo*, Monza, Garzanti Linguistica.
- Semplici S. e Tronconi E. (2016). "Insegnare l'italiano a studenti universitari" in Diadori P. (cur.) *Insegnare italiano a stranieri*, Milano, Le Monnier, 240-253.
- Schmid S. (2004). "Dallo spagnolo all'italiano: elementi di analisi contrastiva nella prospettiva dell'acquisizione", in *Italiano e lingue immigrate a confronto: riflessioni per la pratica didattica*, (197-219), Perugia, Moli-nelli. Ripreso da https://www.zora.uzh.ch/id/eprint/112601/1/2004b_Schmid.pdf
- Spinelli B. e Parizzi F. (2019). *Profilo della lingua italiana. Livelli di riferimento del QCER A1, A2, B1, B2*, Milano, La Nuova Italia.
- Vignozzi L. e Diadori, P. (2016). "Approcci e metodi per l'insegnamento della L2", in Diadori, P. (cur.) *Insegnare italiano a stranieri*, (35-67), Milano, Le Monnier.
- Villarini A. (2016). "Principi di linguistica acquisizionale per l'italiano L2", in Diadori P. (cur.) *Insegnare italiano a stranieri*, (196-205), Milano, Le Monnier.
- Zanola Maria T. (2015). "Tecniche didattiche e glottotecnologia", in De Marco A. (cur.) *Manuale di glottodidattica. Insegnare una lingua straniera*, (141-153), Roma, Carocci.

An ideological discourse analysis of a ruler: Daenerys Targeryen

Un análisis sobre la ideología del discurso de un gobernante: Daenerys Targeryen

ABSTRACT: The objective of the present study was to analyze the discourse of a TV series character and identify the elements employed to convey her ideology. The method followed was taken from Van Dijk (2004) and it focuses on the examination of meaning at a semantic level. In order to achieve this, five speeches of the character were taken and broken down to be studied. Results show the presence of patterns of three repeated structures such as exemplifying, giving details of the good she has done and the bad others have done, the use of pronouns to emphasize her role as a fair ruler and to create a distinction between her and other rulers.

KEY WORDS: Discourse analysis, ideology, power, semantics, meaning.

RESUMEN: El objetivo del presente estudio es analizar el discurso de un personaje de una serie televisiva e identificar los elementos que se emplearon para transmitir su ideología. La metodología utilizada fue tomada de Van Dijk (2004) y se enfoca en el análisis del significado a nivel semántico. Para lograr dicho objetivo, se extrajeron 5 discursos del personaje y se dividieron en pequeños segmentos para ser estudiados. Los resultados demuestran que existen tres patrones repetidos de estructuras como lo son la ejemplificación, los frecuentes detalles que describen lo bueno que el personaje ha hecho y lo malo que otros han hecho, el uso de pronombres para resaltar su rol como una gobernante justa y para, al mismo tiempo, hacer una distinción entre ella y los otros gobernantes.

PALABRAS CLAVE: Análisis del discurso, ideología, poder, semántica, significado.

Alicia Ivette García Navarro
 aliciaivettegarcia@gmail.com
 Universidad de Guadalajara,
 México

Recibido: 26/09/2019

Aceptado: 13/11/2019

VERBUM ET LINGUA

NÚM. 15

ENERO / JUNIO 2020

ISSN 2007-7319

Introduction

It is well known that when powerful people speak in public, their words have great impact on society. Sometimes, even when improvising they manage to convince the audience with arguments that, at least in the moment, seem valid. How do they achieve this? The answer is one of the many aspects that are hidden in discourse;

the way people express their ideas is the key to convey meaning. According to Van Dijk, T. (2009) when discourse is analyzed, it is necessary to contemplate it as an act of communication that happens in a specific place, during a specific period of history, or in a specific political situation. Thus, it is through discourse that people interact, and the characteristics of discourse will be highly influenced by the social status, and ideology of the speakers (pp. 22-24).

For instance, people are considered powerful when they have certain privileges such as education, knowledge, and wealth. These provide them with a social status of authority and enable them to influence people on an 'inferior' level. (Simpson & Mayr, 2010, p. 2). Power, therefore, is only a platform for people to be heard but it is through language and discourse strategies that they have access to control the audience and manipulate them by using certain formulas including patterns of words, grammar structures, and intonation variations.

Focusing on the linguistic theory of discourse, "an utterance should not only be characterized in terms of its internal structure and the meaning assigned to it, but also in terms of the act accomplished by producing such an utterance." (Van Dijk, 1992, p. 2) This pragmatic view establishes a relation between the communicative context and the utterances that are acceptable. Besides, "ideologies influence the various levels of discourse structures, from intonation, syntax and images to the many aspects of meaning, such as topics, coherence, presuppositions, metaphors and argumentation, among many more" (Van Dijk, 2004, p. 4).

Hence, the objective of the present study is to analyze the discourse of a fictional character (Daenerys Targeryen), and identify the semantic elements that she uses to convey the ideology of a fair ruler. Daenerys is one of the main characters of the popular series *Game of Thrones* which has had a high impact on the fans who either believe in her or disregard her. In any of these cases, Daenerys' discourse demonstrates to have a huge effect not only on the rest of the characters, but on real people outside the film. Furthermore, this character's intentions have generated controversy between the fans who assure she is the best option to be the one and only queen, and those who affirm that she is the least appropriate person to rule the seven kingdoms. This controversy can be compared with the many debates that constantly arise in real life when politicians are doing promotion campaigns to get to the presidency of a city, state or country. Therefore, it is possible that Daenerys, and real people in power, are using similar discourse strategies to convince their audiences.

Literature review

As stated by Van Dijk (1998) there has been a great debate about the actual definition of the concept of *ideology*. The author discusses how this concept has been printed with a negative connotation since times of Marx and Engels when it was suggested that "ideologies express or conceals one's social or political position, perspective, or interests." (p. 2). Therefore, people tend to take others' beliefs as ideologies while they consider their own beliefs as the truth. According to the Marx and Engels school, ideologies were "prevailing ideas of an

age.” (p. 2) Those predominant ideas were highly related with the set of beliefs that the ruling class had, due to the fact that the ruling class had the power to control the way ideas were produced and reproduced thorough media, politicians, literature, and education. Not to mention that the rulers also had the ability to impose their ideas and present them as unquestionable knowledge that the ruled used to accept as natural. (Van Dijk, 1998, p. 2)

Time after, Gramsci proposed an opposing theory which suggested that ideology was not a matter of imposition. For him, “hegemony more subtly works through the management of the mind of the citizens, for example by persuasively constructing a consensus about the social order.” (Van Dijk, 1998, p. 3) This neo-Marxist view results very relevant to the present study since there is a transfer of ideology in the corpus to be analyzed but the character does not impose it. However, the perception of the concept of ideology keeps changing and in the twentieth century the term got rid of pejorative connotations. Hence, a more up-dated definition is suggested by Van Dijk: “ideologies are usually defined as political or social systems of ideas, values or prescriptions of groups or other collectivities, and have the function of organizing or legitimating the actions of the group.” (1998, p. 4) Therefore, this is the definition I will refer to when the concept of ideology arises.

It is now necessary to define the elements that are used to express and interpret ideologies through discourse. Van Dijk (2004) stated that ideological discourses “typically organize people and society in polarized terms.” (p. 43) That is, they use

structures to distinguish two groups of people usually by saying good things about Us and bad things about Them. However, the author highlights the fact that this type of structure can be studied at many different levels. He proposed eight levels, each one with its different structures, to analyze discourse in terms of ideology: meaning, propositional structures, formal structures, sentence syntax, discourse forms, argumentation, rhetoric, and action and interaction. (pp. 43-44)

Even when there are several levels, Van Dijk (2004) affirms that “ideological ‘content’ is most directly expressed in discourse meaning.” (p. 45) This is why semantics becomes essential, since the choice of words that the speaker makes immediately reveals his/her ideology. Once again, there are many structures to be analyzed in terms of meaning and they will be briefly defined next according to Van Dijk (2004). First, the concept of *topic* relates to the general idea of a text, it answers to the question, ‘what is it about?’ with a complete proposition like the ones used in newspaper headlines. *Topics* differ from *themes* in that the second are more abstract representations of the main idea, and they tend to come in single words such as ‘education.’ Thus, a discourse may have one theme while it discusses a variety of topics. The ideological function of such topics is to emphasize the good we have done, and the bad others have done. It also can be de-topicalized the bad we have done, or the good others have done by not mentioning it. (Van Dijk, 2004, p. 45)

Another key concept regarding meaning is *the level of description*, this has to do with the degree of details used to describe

certain topic. This tool may influence the relevance of what the speaker is saying, for example if one wants to emphasize the other's mistakes, one would give a lot of details about them. On the other hand, when one makes a mistake, very general information will be given to diminish its importance. Regarding *implications and presuppositions*, they are also an important element of this level. Taking into account that when people speak they do it based on mental models, or mental representation they have about events, it is necessary to say that sometimes the speaker does not need to give all the information contained in his/her mental model because the hearer already knows that information. Thus, sometimes the hearer needs to infer such information that is missing in the discourse by using his/her mental model or sociocultural knowledge. "All propositions that appear in a model but not in the discourse may thus be called the 'implied' meaning of a discourse." (Van Dijk, 2004, p. 46). It is essential for Critical Discourse Analysis to make explicit the implicit ideology that speakers are conveying. Another common characteristic of meaning in discourse is *local coherence* which states a logical relation between the propositions being said. Of course, this is an element that needs to be present in every discourse no matter the ideology, yet, the way a set of facts appear coherent among each other depends on ideological perspectives. (Van Dijk, 2005, pp. 46-48)

Synonym and paraphrase are other structures used to convey specific meaning at the semantic level. Even when two words have nearly the same meaning, speakers may give a different connotation to each concept according to their ideology. The

same happens with paraphrasing, speakers will use their own style including all kinds of lexical variations that are valid in that specific context. Another semantic characteristic of ideological discourse is *contrast*; it has been previously discussed how discourse tends to be polarized creating two groups of people. This contrast emphasizes the good about Us and the bad about Them as it allows the speaker to add opposing characteristics to each group. Similarly, *examples and illustrations* are often used to convince the audience. Usually, these come in the form of stories that relate to arguments previously stated. In words of Van Dijk (2004) "a very credible story [...] provides the experiential 'evidence' for the general statement" (p. 49). Not to mention that each illustration portrays an ideological picture of the discourse. (Van Dijk, 2004, pp. 48-49)

In the same way, *disclaimers* are typically employed in discourse when prejudice prevails. Van Dijk (2004) states that "*Apparent Negation* is the best known: I have nothing against X, but..." (p. 50). It is called like that because at the beginning the speaker denies any negative feeling about others but in the following clauses only negative aspects are discussed. This tool allows the speaker to be perceived as a good, non-judgmental person that does not speak badly about others. In terms of structure, it is important to talk about *propositions* as well since discourse meaning is displayed in propositions. Basically, this term refers to complete thoughts expressed in a phrase within a sentence; therefore, more than one proposition may appear in a sentence. According to the ideological perspective of the author,

propositions share a common structure in which the predicates are somehow negative or positive. Thus, speakers make their beliefs evident through non impartial propositions. It needs to be highlighted that such propositions may refer to a variety of *actors*. “Actors may thus appear in many guises, collectively or individually, as ingroup (‘we’) or outgroup members (‘they’), specifically or generally, identified by their name, group, profession or function; in personal or impersonal roles, and so on” (Van Dijk, 2004, p. 51). For instance, the author mentions that minorities are often referred to as Them, that is, as an outer group which semantically reflects social distance (Van Dijk, 2004, pp. 50-51).

Modality is another structure that modifies the intention of propositions, for example it can be said that something is ‘well known,’ or that ‘it is probable’ or ‘urgent to do.’ This clearly reflects the way the speaker sees the situation being discussed. On the other hand, *evidentiality* is the result of the hearer’s expectation of knowing that what the speaker is saying is true. Thus, discourse may include proofs to back up their beliefs, such as ‘I saw it on TV’ since much of the information is taken from media. However, “the use that may be made of media messages may be biased, [and hence] such ‘evidence’ may also be ideologically based” (Van Dijk, 2004, p. 52). Finally, the author describes another structure to be looked at: *hedging and vagueness*. These are easy to identify when speakers do not know how to answer a question and then, use vague language instead of saying something that the audience does not want to listen to. This absence of clarity is typi-

cal of political or diplomatic language. For this, speakers may use elements like euphemisms, indirect negations, or justifications. (Van Dijk, 2004, p. 52)

Discourse analysis has been a channel to study the power of language and its implications. Several methodologies have been adopted by scholars to analyze a variety of corpuses. However, due to the nature of this paper the focus is on those investigations that took the corpus from a fictional character. For instance, Beyad & Mehrmotlagh (2018) developed research to analyze the discourse of a female character of the novel *Philida* by André Brink. The authors studied the way this African slave gains voice, and it was discovered the presence of conflicting sub-discourses which have had impacts on the formation of the characters’ identity and power. Later, the findings were compared to the actual situation of African women after the colonization period. The methodology employed for such analysis was a three-step model that included textual, intertextual, and contextual examination. This, hence, is similar to the present study since it attempts to analyze the discourse of a fictional female character. Besides, in further research the discourse used by this character could be compared with the discourse of Mexican politicians who have ruled the country.

Similarly, Wong & Gómez (2018) carried out a study on discourse analysis with a focus on semantics, including aspects of context and discourse strategies as well. The authors examined the speeches that appear in the TV series *True Blood*, in which some of the characters are vampires. This fictional population was considered as a minority group and the speeches are compared with

those of real life that portray a discriminatory discourse. As a result, there were found 13 patterns of discrimination implicit in discourse which can be observable in the series and in factual speeches. The methodological procedure followed by the authors is highly related to the present study, since the focus is on the semantic patterns that the character uses to appear honest.

Opposite to the previous two studies, Carreon & Peña (2018) analyzed the speeches of factual women who are politicians. This study on critical discourse analysis took place in The Philippines, where these women were undertaking political campaigns. The authors analyzed the linguistic features that characterized the style of their speeches and their repercussions. For instance, they found a high use of super polite forms, intensifiers, hedges, and direct quotations among others. Results show that “they employed [those specific] parts of the speech [...] to convey gratitude, hospitality, and inclusiveness to the public as well as to portray themselves as reliable, approachable, sincere, and ethical politicians” (p. 100). Even when the participants of this study are not fictional, they share the same goal with the character studied in the present paper: convince their audience and become rulers. Therefore, similar results are expected.

Corpus analysis

Description of the corpus

The corpus is a compilation of speeches of Daenerys Targaryen, one of the main characters of the TV series *Game of Thrones* produced by David Benioff and D.B. Weiss, and based on the bestselling book series by

George R.R. Martin. The first of eight seasons aired in 2011, and the last season has just streamed in 2019. Daenerys’ character appeared since season one, when she was a 15-year-old girl that was sold to *Khal Drogo*. After Daenerys’ brother dies, she claims to be the heir of the throne to the 7 kingdoms and she aims to become a fair ruler by liberating all the slaves. In order to achieve that she needs to get an army willing to fight for her, and gold to get weapons and ships.

Hence, the segments of the story that were selected include different speeches that she gives every time she arrives at a new city and wants to free its people. Those speeches were selected because they are directed to slaves, or former slaves, and those were the specific moments in which she used her words to convince the people that she was a fair ruler and they should follow her. They are presented chronologically as she was conquering more cities; therefore, in every speech she gives, she is more powerful and thus, more convincing.

Methodology

In order to collect the data of the corpus, five speeches were taken from different episodes and seasons of the series with the purpose of noticing the progress of the character’s discourse. Each speech was transcribed and later segmented into smaller pieces according to the different ideas mentioned in the text. The actual videos of the character speaking are available in the Appendixes section in the following order. The first speech was taken from the tenth episode of the first season (Appendices 1 and 2). The second speech took place in the fourth episode of the third season (Appendices 3 and 4). The third speech

occurred in the third episode of the fourth season (Appendix 5). The fourth speech was part of the sixth episode of the sixth season (Appendix 6). Finally, speech number five was taken from the eighth episode of the eighth season, the end of the series (Appendix 7).

The corpus was broken down into short segments for them to be deeply analyzed in terms of ideology; however, basic suprasegmental aspects were considered in the transcription to help the reader have a wider understanding of the speaker's intentions. Therefore, these aspects were signaled along the text: the long pauses are represented by ellipsis (...), the raise in the character's volume is marked by the double underlining (example). Lastly, dashes (-) were employed to indicate a clear segmentation of syllables.

As stated before, there are many levels of discourse that can be analyzed, since ideologies may come in different formats. That is, some are directly pointed out while others are implicit in the words of the speaker and result difficult to interpret. However, the methodology followed in this study consists of analyzing only the semantic elements that the character employed to express her ideology. Hence, the focus is on the level of meaning and all the structures that constitute it: topics, level of description, implications and presuppositions, local coherence, synonyms, paraphrasing, contrast, examples and illustration, disclaimers, propositional structures, actors, modality, evidentiality, and hedging and vagueness. (Van Dijk, 2004, p. 42-53). First, the corpus was analyzed to find the presence of such structures. Then, the three most repeated elements found were exam-

ined at a deeper level to check the way they were used, the frequency, the purpose and the impact they had.

Data analysis

The first segment to be analyzed takes place in Season 1, episode 10. The tribe that appears here is called the *Dothrakis*, they are ruled by a *Khal*, but this *Khal* has just passed away. Therefore, the *Khal's* wife (Daenerys) is trying to convince them that they have to stay together being a *Khalasar*. It is important to mention that the *Khal* is always the strongest man of the horde, and it is difficult to conceive a woman with no power in this role.

[1 a] You will be my *Khalasar* (...) I see the faces of slaves (...) I - free - you. (...) Take off your collars, go if you wish no one will stop you. But if you stay (...) it'll be as brothers and sisters, as husbands and wives. (S01, E10. See appendix 1)

The topic of this first part of speech is "Daenerys frees the *Dothraki* slaves" and the speaker makes it very evident using the pronoun I ("I free you") right away. This emphasizes the fact that she is the one freeing them, otherwise she could have said "you are free." It is important to highlight the way Daenerys uttered that phrase segmenting syllable by syllable and raising her voice, these two characteristics make it the main focus of attention of this passage. On the other hand, she leaves implicit the fact that she is going to rule them from now on, when she says, "you will be my *khalasar*," everybody knows that the last *Khal* is dead, and she is the new *Khaleesi*. Therefore, all

the focus is on their freedom, not on the fact that they will be still ruled by someone. Besides, she illustrates clearly that they will not be treated as slaves anymore, she proposes a relation between a new *Khalasar* and a new family which is coherent according to the ideology she is trying to portray.

Daenerys is trying to convince the audience that she wants them to be a family for her, and that is noticeable in the way she modifies the volume of her voice. The underlined words in [1 a] show a rise in her intonation; basically, the main nouns are highlighted: *you*, *khalasar*, and *slaves*. The stress put in these words draws the attention of listeners to the negative situation they are living in and immediately creates a contrast with the following words that are over accented (double underlined): *brothers*, *sisters*, *husbands*, and *wives*.

Another semantic element used is the word "*Khalasar*," even when it is not an exact synonym, she could have referred to them as their army, but instead she selects this specific word to persuade them that she is one of them. Moreover, the propositional structures are arranged one after the other all of them with positive arguments included in the predicates. The only negative aspect mentioned is the proposition "I see the faces of slaves" but this is there to make a contrast with all the good she is offering; it is a reminder of what they have been so they can compare it with the new lifestyle offered.

[1 b] I - am Daenerys Stormborn, of house Targaryen, of the blood of Old Valyria, I - am the dragons' daughter, and I swear to you that those who harm you will die - screaming. (S01, E10. See appendix 2)

This second and last part of the speech takes place a couple of minutes after [1a], once the people that decided to go, had left. This is the first time that she introduces herself before a group of slaves and to have more impact she explains with details who she is. These details are at the same time implicatures of (good) reasons for her to be a ruler: she comes from a prestigious family, she has come all the way from Valyria, and she is the only one that can manipulate dragons. Not only the words and arguments selected are important but the different stress Daenerys puts in each of them. For instance, she uses the phrase "*I am*" twice and it is highly stressed on both occasions with a high volume and an elongation of the vowels. This undoubtedly shows emphasis on her as an authority, and as a ruler.

In regards to the second sentence, the use of pronouns shows emphasis on the fact that she personally will be their protector, (I swear) otherwise this phrase could have been omitted. Additionally, there is an emphasis on the intonation of the verb *swear*, which denotes the importance she gives to the following. On the other hand, she has already defined them as a group, by putting social distance between the inner group (you) and the rest of the population (those). At the end, the last two words (die screaming) are over accented, with a short but significant pause between them which assures that she is someone to be feared. It is implied that she has no problem murdering anyone who acts against her inner group, but she does not topicalize what happens with the members of the inner group that betray her. At the end, her discourse in [1a] and [1b] focuses only on talking about her

good intentions, and the bad that others have done or may do in the future.

The following segment happened in the city of Astapor after Daenerys exchanged one of her three dragons for an army of slaves (The Unsullied). In this scene she pretends not to speak Valyrian and the deal is made through an interpreter of Astapor. She had the whip to command the Unsullied already and the ruler of Astapor had the dragon tied with a chain. In this moment, the ruler says (in Valyrian) to the interpreter “Tell that bitch her beast won’t come” and Daenerys listens to him and answers back in Valyrian “a dragon is not a slave.” The man gets petrified when he discovers she speaks the language, then she introduces herself as in [1b]

[2a] Unsullied, (...) slay the masters! Slay the soldier, slay every man who holds a whip but harm no child. Strike the chains off every slave you see. (S03, E04. See appendix 3)

First of all it is important to mention that this, as the speech 1, was given in the slaves’ mother tongue. This is the first tool used by Daenerys to seem closer to the people of the city. Then, she addresses the army by its name “Unsullied”. The intonation in this vocative makes clear that she is about to say something important and it is reaffirmed with the subsequent pause. By using this specific word, she frames the slaves in a group of which masters and rulers are not part. Similarly, she names different actors (masters, soldiers) by their position in order to create a distinction. Then she generalizes (every man who holds a whip) making clear that all of

them are bad people. This is the main idea of her ideology, and she topicalizes it very clear: the bad people deserve to be slayed, but innocent people should not be harmed by any means. The Unsullied find this to be locally coherent and therefore they start doing what they were commanded to. For them, Daenerys’ ideology sounds reasonable, now they have in their hands the opportunity to make justice.

[2b] Unsullied, (...) you have been slaves all your life, today you are free, any man who wishes to leave may leave and no one will harm him. I give you my word. (...) Will you fight for me, as free men? (S03, E04. See appendix 4)

Once more, Daenerys addresses the Unsullied army by their name, just as in [2a] she stresses the vocative rising her tone of voice and making a pause after it to draw the attention of the audience. At the same time, she makes it clear that they will keep their identity; they will continue to be who they are. However, a vast contrast is highlighted in the first sentence “you have been slaves all your life, today you are free.” Then again, she uses this technique of reminding them how bad it has been so that they acknowledge the good she is making for them. She also topicalizes the fact that they may leave if they want to, which happens to be an essential part of her discourse and ideology: she wants an army that fights for her because they want to, not because they have to. Then, the phrase “no one will harm you” says implicitly that she is a person full of mercy that would not harm innocent people. Similarly, when she says “I give you my word”, it is making it clear that

she is an honorable woman; it is implicit that her word is worth it, and it is coherent because she has done it before.

Finally, the last sentence is uttered after a pause, and it happens to be the most stressed part of the speech; the tone and volume of her voice make evident the power position in which she is, and adds urgency for the army to act in her favor. On the other hand, the positive adjective she uses to refer to them as “free men” not only makes it a positive proposition but emphasizes the idea of them being and meaning more than just an army for her.

The third speech took place at the gate of Meereen city, which she is about to conquer, or as she says, free from their masters. Although the present study does not focus on semiotics, it is important to picture what this scene looks like. Hence, bear in mind that Daenerys has just arrived at the gate of the city, all the masters and slaves are watching from above, and she was standing in front of a huge army of Dothrakis and Unsullied willing to fight for her.

[3a] I am Daenerys Stormborn, (...) your masters may have told you lies about me, or they may have told you nothing. It does not matter. (...) I have nothing to say to them. I speak only to you. (S04, E03. See appendix 5)

This time, Daenerys does not introduce herself in detail, she only mentions her name, yet the army standing behind her says what kind of person she is. Very straightforwardly, she starts talking about the masters; these actors that she names according to their role and job. By naming them, as “masters” it is implicit that

the rest of the population are slaves. Besides, she brings to topic how bad they are for defaming her, and how good she is because those are lies and she is only a victim of those lies. Then, she diminishes the importance of the masters, because as the other sample speeches, she talks directly to the slaves. From now on, when she uses the pronoun “you” although everyone is listening, the masters have been displaced from it. Now “you” refers only to the slaves of Meereen and adds importance to them.

[3b] First, I went to Astapor. Those who were slaves in Astapor now stand behind me, (...) free. Next, I went to Yunkai, those who were slaves in Yunkai, now stand behind me, free. (S04, E03. See appendix 5)

The second part of the speech is merely an illustration of what she does when she arrives at a city. Her previous achievements are evident in the number of people standing behind her; they are the proof. Of course once more, Daenerys exemplifies using contrasting propositions (they were slaves, now they are free). In addition, these contrasting propositions are also highly stressed which adds emphasis to both concepts, slavery and freedom; there is no doubt this is the main topic of the speech.

[3c] Now I have come to Meereen, (...) I am not your enemy, your enemy is beside you. Your enemy steals and murders your children. Your enemy has nothing for you but chains and suffering and commands. (...) I do

not bring you commands, I bring you a choice and I bring your enemies what they deserve. (S04, E03. See appendix 5)

This is the last part of the speech, and to conclude, Daenerys explicitly mentions that she has come to Meereen but it is implicit that freedom, protection, and mercy have come with her as well. Then she makes a positive proposition “I am not your enemy” and contrasts it with the following three negative propositions referring to their masters: “your enemy is beside you,” “your enemy steals and murders your children,” “Your enemy has nothing for you but chains and suffering commands.” Now she is replacing the noun “master” for “enemy” and she gives examples of the bad practices they carry out. After that, she retakes the positive arguments about her: she is just the opposite of the masters (I do not bring you commands, I bring you a choice). At the end she restates that she is a fair ruler and she will do justice for them, she (with emphasis on the pronoun “I”) personally bring their enemies what they deserve.

The fourth speech to be analyzed took place in a community of Dothrakies, years after some of them did not believe in her (see sample [1a] & [1b]).

[4a] Every *Khal* who ever lived chose three blood riders to fight beside him and guard his way, but I am not a *Khal*. I will not choose three blood riders; I choose you all. I will ask more of you than any *Khal* has ever asked of his *Khalassar*. (S06, E06. See appendix 6)

This time, there is not an introduction as such since the people there already know Daenerys. She starts right away topicalizing the way *Khals* usually work, making an absolute generalization: “every *Khal* who ever lived.” It is important to highlight the noun “Khal” and the pronouns “his” and “him” all of them referring to male figures to make a distinction between them (men rulers) and her (the first *Khaleesi*). Then she keeps contrasting what *Khals* do and what she plans to do. Again, by using the pronoun “you” creates a closer bond to the tribe, it is implicit that they are all important and necessary (I choose you all). Once again, the intonation of the speaker rises in this particular sentence “I choose you all” with urgency embedded in the volume. After that, she offers a challenge, something that they have never been asked before and yet she implicitly states that she trusts them to succeed in such a feat.

[4b] Will you ride the wooden horses across the black salt sea? (...) Will you kill my enemies in their iron suits and tear down their stone houses? (...) Will you give me the seven kingdoms; the gift *Khal* Drogo promised me before the mother of mountains? (...) Are you with me? Now (...) and always? (S06, E06. See appendix 6)

Now Daenerys offers a collection of details as to what she is asking. The whole passage could have been substituted with the sentence “Will you fight for me?” Yet, she wants to make sure that everyone understands she has gained so much power since the last time they saw her, and she

is finally ready to conquer the iron throne (The throne of the king/queen of the seven Kingdoms.). Besides, she brings to topic the dead character Khal Drogo who was Daenerys' husband, and father of the baby they lost. This serves to manipulate them and make them think that they owe that to Drogo and it is in their hands to accomplish his last will. She knows the Dothrakies are savages and fear no one. At the end she explicitly invites and challenges them to be part of her army and fight for her cause from that moment on.

It is important to acknowledge the motivating this speech results due to many suprasegmental aspects employed, rising intonation being the most evident. Yet, at the very end she increases her volume even more, it seems that her voice is about to rip and this causes a great effect on the listeners who are already convinced by the arguments.

The following speech is the last one that Daenerys gave in the series; she was now the most powerful woman in the seven kingdoms. They just conquered King's Landing (The city where the king/queen of seven Kingdoms lives) and Daenerys' army is waiting for her to talk to them.

[5a] Blood of my blood (...) You kept all your promises to me (...) you killed my enemies in their iron suits... you tore down their stone houses... you gave me the seven kingdoms... (S08, E08. See appendix 7)

First of all, bear in mind all the gabble that was there among all the fighters. That is why Daenerys starts by drawing the attention of the men by saying "blood

of my blood." The fact that she uses this noun phrase to refer to the Dothrakies emphasizes the bond they have made and as stated in [1a], they are considered as family for her. As soon as she starts talking everyone keeps silence. She topicalizes the important role that they have had so far; thanks to them she is the queen now. For the first time the emphasis is not on her and it is evident in the absence of the pronoun "I", instead she repeats the pronoun "you" to give them the credit for achieving such a goal. She uses, then, only positive propositions about the Dothrakies, and implicitly, she is thanking them and making them responsible for her victory. This acknowledgement is well received by the Dothrakies who after each phrase she speaks, start yelling and celebrating with their machetes in the air.

[5b] Unsullied, all of you were torn from your mothers' arms and raised as slaves, now, you are liberators. You have freed the people in King's Landing from the grip of a tyrant. But the war is not over. We will not lay down our spears until we have liberated all the people of the world... from Winterfell to Dorne... from Lannisport to Qarth... from the Summer Isles to the Jade sea... Women, men, and children have suffered too long beneath the wheel... Will you break the wheel with me? (S08, E08. See appendix 7)

Now she is talking to the Unsullied, and even when it may not be necessary, she gives a description of who they are: "all of you were torn from your mothers'

arms and raised as slaves” and then she contrasts this idea with the fact that they are liberators now: “you have freed the people in King’s Landing from the grip of a tyrant.” Once again, the emphasis is not on her but on them: the bad they have received from other people and the good they have done. Now they are like her; they are fair fighters that have freed thousands of people.

Consequently, she affirms that the war is not over, and she restates her ideology: there must not be any slaves in the world; the whole system (wheel) is a mistake. It is important to notice how for the first time she uses the pronoun “we”: “We will not lay down our spears until we have liberated all the people of the world.” Now there is no distinction between “you” and “I”; there is an idea of fraternity implicit in that. Then Daenerys explains with geographic details (from Winterfell to Dorn, from Lannisport to Qarth, from the Summer Isles to the Jade Sea) that she will liberate all the people from the whole world. From here it can be inferred that even when she already has the throne, she is not willing to give up on her idea of liberating all the people. It is implicit that her goal is to abolish slavery, more than becoming the queen. Finally she expresses her worry about the people, but instead of using a general noun such as “people” she emphasizes the unfairness by specifying: “women, men, and children have suffered too long beneath the wheel.” And to wrap up, she invites the army to keep fighting for this cause. The agreement of the Unsullied towards her ideology is evident since in every pause she makes, they knock their sticks on the floor.

The last speech Daenerys gives was quite revealing, since everybody thought she was going to feel fulfilled when conquering King’s Landing and would stop fighting more kingdoms. The objective of the present study was to analyze her discourse through her speeches, and from there one can conclude she was in fact a fair ruler. Yet, there are a series of topics that she never mentions in her speech but are present in her actions. To illustrate, she burned the whole city of King’s Landing just to prove to the previous queen, that she was now in the power, and those people were innocent, they were victims of the wheel. It is important, then, to emphasize the role of de-topicalization in ideology speeches, because they may result the most powerful weapon.

Finally, it is interesting the concept of the wheel, as a system that oppresses whole cities. Yet, in the context where all of the previously analyzed speeches took place, it can be noticed that she is becoming a new type of wheel. For instance, it is true that she is liberating slaves, but on the other hand, she cannot stand the fact that there are other fair rulers. She wants everybody to bend their knee before her or else they die. She makes it very clear in her last speech, even when she is the queen of the seven kingdoms, she will not accept the existence of independent cities or kingdoms; they all must be her subjects.

Interpretation of the findings

In the previous analysis it was found that not all of the elements suggested by Van Dijk (2004) were present, or appeared very rarely. Thus, the focus in this section is on the interpretation of the three more repre-

sentative semantic structures employed by Daenerys.

Actors: nouns, pronouns, and noun phrases

There are three main actors whom Daenerys talks about: the slaves, the other rulers, and herself. The type of nouns, pronouns and noun phrases that she uses plays an important role. In the next chart (Chart 1), it can be seen the structures that were employed and the times they appear in the corpus.

As it was expected the more repetitive pronouns were *You* and *I*, similar to what Wong & Gómez (2018) found in the analysis of *True Blood*. The authors found that these elements establish “an opposition between Us and Them (or You), a device typical of political and, more broadly, ideological discourse” (p. 13). In this case, in all the speeches Daenerys would ask the slaves to work together with her, as a team, meaning that both (*You* and *I*) will become the same actor against Them; the other rulers. That is why in the last speech she finally says *We*. It is important as well to notice the other ways she refers to each actor without using pronouns. First, to talk about herself she uses her full name, bearing in mind that

her last name is an important one. She also calls herself the dragons’ daughter, again, because she knows that her ancestors (the only family that can manipulate dragons) were important people. These two are positive ways of naming her; two reasons why she is a good option to be a ruler. Then she employs two other structures to express the negative things she is not, the same structures that are true for The Others.

To refer to the army of slaves, she majorly uses positive words or phrases to name them. For instance, she calls them, ‘free men,’ or ‘liberators.’ She also tries to make them feel part of a group by calling them ‘Khalasar’ or ‘Unsullied,’ so they feel they still have their identity. On the other hand, she sometimes refers to them as *slaves*, with the intention of polarizing both actors: the other rulers who are always referred to with negative structures, and the noble slaves who will be actors of change to liberate the seven kingdoms. In this case, the form of addressing each actor is a clear contrast, not only between the slaves and the unfair rulers, but also between those rulers and Daenerys. For this reason, she always calls them with negative names; besides, by using these names, she generalizes

Chart 1

| Daenerys | To refer to the slaves | To refer to other rulers |
|------------------------|------------------------|----------------------------|
| I/ me (29) | You (31) | They/ them (2) |
| Daenerys Stormborn (2) | Slaves (5) | Those who harm you |
| The dragons’ daughter | <i>Khalasar</i> (2) | Masters (2) |
| Not your enemy | Unsullied (3) | Soldiers |
| Not a <i>Khal</i> | Free man | Every man who holds a whip |
| | Blood of my blood | enemy (6) |
| | Liberators | <i>Khal</i> (2) |
| We (2) | | Tyrant |

that all the other rulers are bad people. At the end it is all about saying who is good and who is bad, according to Daenerys ideology, it is impossible that other good rulers exist, but she and her army are good people and therefore it ends up being a conflict between Us and Them.

Examples and illustrations

Another frequent structure observed in Daenerys' speeches is related to examples and illustrations. These elements were found in four of the five analyzed speeches. In the first speech she says: "it'll be as brothers and sisters, as husbands and wives" (see [1a]) this describes the type of relationship they will have if they decide to stay with her. Then, in [3b] she says "first, I went to Astapor. Those who were slaves in Astapor now stand behind me, free. Next, I went to Yunkai, those who were slaves in Yunkai, now stand behind me, free." Here, she briefly tells the story of the good actions she has done which also serve as evidence for them to believe in her. With this, she convinces them to fight for her and become free men. Similarly, in [4a] she illustrates how different she is from other rulers: "Every Khal who ever lived chose three blood riders to fight beside him and guard his way, but I am not a Khal. I will not choose three blood riders." Finally, in [5b] she told them "all of you were torn from your mothers' arms and raised as slaves, now, you are liberators. You have freed the people in King's Landing from the grip of a tyrant." This illustrates what they used to be and what they have become.

Illustrations were basically used as a tool to make the speeches more vivid and credible. They helped the slaves to create a

mental image of who Daenerys is and what her ideology is. Even when she never explicitly says that she is different from other rulers or that they are unfair, it is implicit in the way she illustrates the situations. Therefore, she uses positive illustrations to talk about herself and negative illustrations to talk about the other rulers in order to persuade the slaves and make them do what she wants. This allows the slaves to make a contrast and draw their own conclusions of who is a better ruler and who they should fight for.

Level of description

The great detail that Daenerys uses to describe situations or actors is another characteristic of her discourse. She knows how to add information that will be relevant for the hearers and she does not hesitate to use as many words as necessary in order to persuade them. This structure is constantly used in all her speeches, sometimes more than once as it has been previously analyzed. For instance, she expresses several details of who she is: "I am Daenerys Stormborn, of house Targaryen, of the blood of Old Valyria, I am the dragons' daughter" (see [1b]). Similarly in [3c] she describes the enemy using a series of negative propositions but at the same time she is describing what she is not; that is, she is describing the negative things she does not do: "I am not your enemy, your enemy is beside you. Your enemy steals and murders your children. Your enemy has nothing for you but chains and suffering and commands." Regarding the Others, she also uses synonyms to describe them like in [1b]: "slay the masters! Slay the soldier, slay every man who holds a whip." Here,

Daenerys explains with enough details who has to be slayed. Additionally, she is generalizing, that all the masters, soldiers, or people with whips deserve to be killed, all of them are bad.

This structure was also used to explain what Daenerys was requiring the army to do. For example, in [4b], she asked them: “Will you ride the wooden horses across the black salt sea? Will you kill my enemies in their iron suits and tear down their stone houses? Will you give me the seven kingdoms?” In this sense, the hearers know exactly what they have to do, or what Daenerys needs them to do. By giving all those details, she also motivates them to go on that ‘adventure,’ as they are an army and they like to fight. Then, in [5a] she thanks them for having accomplished her / their goal: “you killed my enemies in their iron suits, you tore down their stone houses, you gave me the seven kingdoms.” This time the details add importance to everything they have done and make them feel part of the victory.

Two more examples were found in the last speech. First, Daenerys sets the plan which is to continue conquering the whole world, but she says more than that: “we will not lay down our spears until we have liberated all the people of the world, from Winterfell to Dorne, from Lannisport to Qarth, from the Summer isles to the Jade sea.” (see [5b]) Details here demonstrate that there are no boundaries for Daenerys as she is willing to conquer every city, one by one. At the same time, she is describing the huge empire she is building and all the places that are part of it. Finally, in [5b] Daenerys makes a statement of the people that have suffered when she says: “women,

men, and children have suffered too long beneath the wheel.” This time, details are employed to express that everyone, no matter the gender or age have suffered, and this adds impact to the bad others have done and the good she (and the army) will do by liberating them

These results are somehow relatable with the ones obtained by Carreon & Peña (2018) when they analyzed factual women’s speeches. On the one hand, the speeches of both studies shared the same purpose and they achieved it. The authors explained that:

The application [certain] linguistic features in the campaign speeches of the women politicians served to project the image of these politicians of being respectful, humble, and that they see their audience, their supporters as equals and as fellow Filipinos who want to help their country towards a better future. (p. 101)

In this sense, Daenerys also employed specific linguistic elements to portray a positive image of herself, and she attempted to treat her army as equals who would fight to liberate their city, never as slaves. On the other hand, the focus of Carreon & Peña was not on semantics but on style and therefore the structures that were analyzed in both studies are not the same. For instance, they studied the type of verbs employed by the politicians which was not analyzed in the present study. However, results show that in both cases, discourse was used to convince their audience that they are good candidates to rule them. It would be interesting, thus, to analyze this corpus

with their methodology or vice versa and observe the variations of the results.

Conclusions

The study of the discourse of Daenerys Targaryen allows to identify three representative semantic strategies that powerful people use to convey their ideologies. To begin with, the constant use of illustrations and details to make the speeches more vivid for listeners. Besides, the role of nouns, and specifically pronouns, it is important to denote closeness, social distance, and emphasis especially on the distinction between “I /we” and “they.” Apart from the pronouns, different strategies are employed to show contrast among the actors, being the most popular the significant use of positive propositions to describe the speaker and negative propositions to describe the outer group. The purpose, hence, is to emphasize the good practices of the speaker and how bad the others are.

Other aspects related to ideological discourse are the beliefs and ideas implicitly portrayed through discourse. This is probably the widest-reaching area of study since even a small speech may have an implicit message capable of manipulating the audience. These implicit ideas play a decisive role in each listener’s head and are open to interpretation; this is the reason why some people would never agree with Daenerys’ ideology. On the other hand, an analysis is required not only regarding the implicit beliefs but with respect to those ideas that are never topicalized by a powerful person. Usually the speaker suggests positive topics and avoids talking about negative aspects even when they are evident; the focus is always on the positive arguments.

Additionally it is essential to acknowledge the role of intonation and other prosodic elements in the analysis of discourse. Unfortunately this area could not be broadly studied since the language in which the speeches were given is an artificial one. However, there were some patterns evident such as the rising intonation to add emphasis and invite listeners to act. Moreover, there were several pauses that functioned as attention gatherings.

To conclude, it is evident that the speeches of Daenerys followed certain patterns of the above mentioned, and through those repeated structures she managed to convince entire armies to fight for her. It was through her discourse that she transferred her ideology to all her followers whose own ideologies were shaped by hers. On the other hand, it is necessary to acknowledge that this character was created by a writer and it is only a reflection of reality.

Limitations and further research

While analyzing the semantic elements in discourse, it was difficult to separate these from other aspects related to semiotics or prosody. Therefore, it is considered that this study can be complemented by analyzing those aspects in order to have results from different perspectives and make a comparison. However, as stated before, the main reason why there was not a deeper analysis on suprasegmental aspects is because the speeches were given in an artificial language and therefore it is difficult to gain an accurate interpretation. It would also be useful to take some of the speeches of this character or another fictional character in power and compare them with the speeches of powerful peo-

ple in reality such as politicians. It is necessary to think that even when these types of studies are based on fictional characters, their discourse results similar to factual

rulers and therefore, they can be taken as the starting point to prove the elements that are shared, and contrast the impact that both have on society.

Appendixes

- 1 Speech [1a] (S01, E10) retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=8zYeN9z8XY> min 1:30 -1:59
- 2 Speech [1b] (S01, E10) retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=8zYeN9z8XY> min 2:23 -2:43
- 3 Speech [2a] (S03, E04) retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=b-jkVgYZB0aA> min 3:05 -3:22
- 4 Speech [2b] (S03, E04) retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=b-jkVgYZB0aA> min 4:58 -5:30
- 5 Speech [3a], [3b] & [3c] (S04, E03) retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=Cze5A4iyQGk&t=19s> min 0:02-1:23
- 6 Speech [4a] & [4b] (S06, E06) retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=kRR0NleJy8> min 2:45- 3:52
- 7 Speech [5a] & [5b] (S08, E08) retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=qbJcZOHASdU> min 2:25 -4:55

References

Beyad, M. & Mehrmotlagh, H. (2018). "A Woman of All Times: A Discourse-semiotic Approach to André Brink's *Phylida*." *Cogent Arts & Humanities*, 5:

1535239 <https://doi.org/10.1080/23311983.2018.1535239>

Carreon, J. & Peña, N. (2018). "Critical Discourse Analysis of Filipino Women Politicians' Political Discourses." Retrieved from https://www.academia.edu/37744477/Critical_Discourse_Analysis_of_Filipino_Women_Politicians_Political_Discourses

Simpson, P. & Mayr, A. (2010). *Language and Power: a Resource Book for Students*. UK: Routledge

Van Dijk, T. (2009) *Discurso y Poder*. Barcelona: Gedisa editorial

Van Dijk, T. (2004). *Ideology and Discourse: a Multidisciplinary Introduction*. Barcelona: Cambridge University.

Van Dijk, T. (1998). *Ideology: A Multidisciplinary Approach*. London: SAGE publications.

Van Dijk, T. (1992). *Text and Context: Explorations in the Pragmatics and Semantics of Discourse*. London / New York: Longman.

Wong, E. & Gómez, W. (2018). "Fangs and Power: An analysis of discursive patterns of discrimination in the American TV series *True Blood*." *Cogent Arts & Humanities*, 5(1), 1423864. <https://doi.org/10.1080/23311983.2018.1423864>

Intercultural competence and pragmatic failure: compliments and disagreements in EFL

Competencia intercultural y fallo pragmático: el caso de los cumplidos y los desacuerdos en inglés como lengua extranjera

ABSTRACT: Mastering a foreign language involves more than having a good linguistic competence. In fact, one of the most difficult aspects is acquiring the necessary pragmatic competence (Hymes, 1972) to perform a specific speech act suitably according to context and the interlocutors' expectations and beliefs (Yates, 2010; Piller, 2017). In the L1, such pragmatic knowledge is both learnt and acquired throughout the individual's 'acculturation process' (cf. Schumann, 1986). However, it might be a source of misunderstandings and stereotype reinforcement when using L2, especially in the case of intercultural situations, where interlocutors may bring different 'pragmatic expectations' to the encounter and where pragmatic failure is more likely to take place. In this paper, I shall focus on the notion of pragmatic failure (Thomas, 1983) and the related concept of dissonance (Zamborlin, 2007) and how they might play a crucial role in intercultural communication. More specifically, two speech acts will be analyzed: compliments (and their responses) and disagreements. The reason for selecting these two acts is that they might be regarded as extremes in terms of the interlocutors' positive face. Thus, compliments might be employed as a way to build up positive face whilst disagreement inflicts a clear threat to the interlocutors' positive face. Precisely because of their "extreme" character, both speech acts may lead to pragmatic failure in intercultural encounters. As language teachers, one of our crucial roles is hence help our students to develop both their pragmatic competence in L2 but, even more importantly, to raise their meta-pragmatic awareness.

KEY WORDS: pragmatic failure, communicative dissonance, TEFL, speech acts, intercultural competence.

RESUMEN: Dominar un idioma extranjero implica más que tener una buena competencia lingüística. De hecho, una de las competencias más difíciles de adquirir es la pragmática (Hymes, 1972) o la habilidad de realizar actos de habla acordes con el contexto y las expectativas de nuestros interlocutores (Yates, 2010; Piller, 2017). En la lengua materna, estos conocimientos pragmáticos se adquieren durante el

Carmen Maíz Arévalo
cmaizare@filol.ucm.es
Universidad Complutense
Madrid, España

Recibido: 2/03/2018
Aceptado: 13/04/2020
VERBUM ET LINGUA
NÚM. 15
ENERO / JUNIO 2020
ISSN 2007-7319

proceso de aculturación del individuo (cf. Schumann, 1986). Sin embargo, pueden dar lugar a numerosos malentendidos cuando se trata de una lengua extranjera, especialmente en el caso de contextos interculturales donde las expectativas pragmáticas de los interlocutores pueden ser muy diferentes. En consecuencia, se pueden producir más fallos pragmáticos. En este artículo, nos centraremos en las nociones de fallo pragmático (Thomas, 1983) y disonancia (Zamborlin, 2007) y en como ambas pueden jugar un papel crucial en la comunicación intercultural. De forma más concreta, nos centraremos en dos actos de habla: los cumplidos y los desacuerdos. Los motivos que nos han llevado a elegir estos actos de habla son que ambos pueden verse como extremos respecto a la imagen positiva de nuestro interlocutor. Así, los cumplidos pueden emplearse para reforzar la imagen positiva del interlocutor mientras que los desacuerdos suponen una clara amenaza para la misma. Puesto que ambos son extremos, estos actos de habla pueden dar lugar a fallos pragmáticos en encuentros interculturales. Como profesores de lengua extranjera, uno de nuestros roles principales es desarrollar tanto la competencia pragmática de nuestros alumnos en la L2 como despertar su consciencia meta-pragmática.

PALABRAS CLAVE: fallo pragmático, disonancia comunicativa, TEFL, actos de habla.

Introduction

The development of learners' communicative competence in a second or foreign language has long been one of the main concerns of language teaching research (cf. Celce-Murcia et al., 1995; Bardovi-Harlig, 2001; Kasper & Rose, 2002; Martínez-Flor & Usó-Juan, 2006; Taguchi, 2007; Su, 2010; Alcón Soler, 2015; Taguchi & Roever, 2017, among many others). Likewise, it has long been accepted that communicative competence in another language involves not only grammatical or strategic knowledge in the target language but also pragmatic competence or the ability to employ different linguistic resources in an appropriate way for a given context (Kasper, 1997; 2006) as well as intercultural competence "as a basic component to foster L2 learners' full communicative competence"

(Martínez-Flor and Usó-Juan, 2006, p. 52).

Traditionally defined by Hymes (1972) as the knowledge of a language and the ability to use it effectively, the concept was refined by Canale & Swain (1980) to include four different but closely intertwined elements:

1. Linguistic competence, which involves the knowledge of the language code (e.g. spelling, grammatical rules, vocabulary, pronunciation, etc.);
2. Sociolinguistic competence, or the mastery of the socio-cultural code of language use; that is, the appropriate application of vocabulary, register, politeness, and style in a given context;
3. Discourse competence, which consists in the ability to combine language structures into different types of cohe-

sive and coherent texts or genres (e.g. email, academic essay, job interview);

4. Strategic competence, or the knowledge of verbal and non-verbal communication strategies which can enable us to overcome difficulties when communication breakdowns occur and enhance the efficiency of communication.

Following a similar line, Bachman (1990) and Bachman & Palmer (1982, 1996) further divide linguistic competence (which they name “language competence”) into two sub-competences: organizational and pragmatic competence. Organizational competence includes both grammatical and textual competence, the latter being closely related –if not equivalent – to Swain & Canale’s (ibid.) “discourse competence”. Pragmatic competence, on the other hand, includes functional competence or the ability to perform illocutionary functions (-i.e. “speech acts”) appropriately according to context together with sociolinguistic competence – e.g. the ability to adjust to different dialects, varieties, register, cultural references, etc. This latter distinction has traditionally also been known as the pragmalinguistic-sociopragmatic sides of pragmatics (cf. Leech, 1983; Thomas, 1983).

Despite there being slightly different theoretical approaches, pragmatic competence is thus commonly regarded as a fundamental aspect of the more general concept of communicative competence. Pragmatic competence is defined as “the ability to use language effectively in order to achieve a specific purpose and to understand language in context” (Thomas, 1983, p. 92). More recently, Barron (2003, p. 10)

offers a more expansive definition, understanding pragmatic competence as

the knowledge of the linguistic resources available in a given language for realizing particular illocutions, knowledge of the sequential aspects of speech acts, and finally, knowledge of the appropriate contextual use of the particular language’s linguistic resources.

In the L1, such pragmatic knowledge is both learnt and acquired throughout the individual’s ‘acculturation process’ (cf. Schumann, 1986). However, it might be a source of misunderstandings and stereotype reinforcement when using L2, especially in the case of intercultural situations, where interlocutors may bring different ‘pragmatic expectations’ to the encounter (Kecskes, 2014) and/or transfer their L1 pragmatics into the L2 (Su, 2010). As a consequence, where pragmatic failure and/or dissonance are more likely to take place in intercultural interactions than in those involving just native speakers of a language. In this study, pragmatic failure is understood as the communicative breakdown that takes place

when the pragmatic force mapped by S onto a given utterance is systematically different from the force most frequently assigned to it by native speakers of the target language, or when speech act strategies are inappropriately transferred from L1, to L2 (Thomas, 1983, p. 89).

In the following real example (Teacher to student: “come and see me in my office,

if you like”), the addressee misunderstood the illocutionary force of the speaker’s speech act –i.e. a request, and wrongly interpreted it as an invitation. When the student failed to attend the teacher’s office, this triggered the teacher’s offence, even if the foreign student never intended to be rude. Thomas (1983) further distinguishes between pragmalinguistic and sociopragmatic failure. Pragmalinguistic failures, as defined by Thomas (1983, p. 91), occur when a non-native speaker inappropriately transfers from their L1 into the L2, or produces an utterance with a force different from that typically assigned by native speakers. Thomas relies on Leech’s (1983, pp. 10-11) definition of sociopragmatic failure as one produced “from cross-culturally different perceptions of what constitutes appropriate linguistic behavior” (Thomas, 1983, p. 92).

However, this dichotomy between pragmalinguistic and sociopragmatic failures can limit us to two disparate categories, when often an overlapping of sociolinguistic, sociopragmatic, or encyclopaedic failures are at play (Zamborlin, 2007, p. 23). For example, in the following real intercultural exchange by a British and a Spanish speaker, the latter responds to a previous compliment (“you look great in that suit”) by transferring a typical response in peninsular Spanish amongst female speakers (“*qué va*”), which she translates as “no way”. The British speaker, however, finds it shocking as this is not the response she expected, which according to classic studies like Holmes (1988) or Herbert (1989) might have been either accepting the compliment (e.g. by thanking the speaker) or evading it (e.g. by

giving information about where she got the suit).

Furthermore, pragmatic failure may not be present but communication can still be dissatisfactory. For example, let us consider the following real story. Some years ago, after giving a presentation at a conference, a Japanese participant approached me and told me she had liked my presentation very much. I thanked her sincerely. Just after that, she pointed to my hand, actually touched it and said “that’s a really lovely ring”. Her behaviour left me at a loss for words, since I did not expect it from another conference participant, especially she being Japanese.

In contrast to the case above, this anecdote depicts a difference situation, as there was no misinterpretation that both utterances were intended as compliments by the speaker. However, the exchange became awkward for both interlocutors, and it was only later on, when we both could talk, that the Japanese colleague explained to me that she was following what she had seen other Spanish speakers doing. In fact, she was trying to be interculturally competent by adapting to the pragmatic “rules” of my L1, even if inaccurately – i.e. it is odd to compliment strangers on personal belongings. What followed was a fascinating conversation on how to compliment and respond to compliments in our respective “cultures” but, had not we decided to ‘talk about it’, the remaining feeling would have been of frustration, awkwardness and maybe even prejudice. This phenomenon goes further than pragmatic failure and can be even more harmful in intercultural exchanges since it may easily lead to a variety of

outcomes ranging from humour to stereotyping and prejudice.

Zamborlin's (2007) work expands on cases like this when she suggests the use of the inclusive term "dissonance" as an alternative term to describe communication breakdown, which occurs when speakers "deliberately or not, organize the linguistic action in such a way that hearers perceive it as conflicting with the harmonious flow of conversation" (2007, p. 22). Thus, Zamborlin identifies dissonance as "a consequence of the speaker's inadequate linguistic, sociolinguistic, or pragmatic competence" (ibid.). Non-native speakers can further engender failures and dissonances by continuing to interpret communicative acts through ethnocentric norms when communicating in a different language.

To recapitulate, it might be less important to determine whether we are dealing with dissonance or pragmatic failure. However, what is important is to prepare our students so that they can avoid this kind of situations and take part successfully in intercultural encounters either with other native speakers of English or with non-native ones where English is used as a *lingua franca*.

What to teach then?

The first question that rises is whether, as EFL teachers, we should teach our students the pragmatic rules of English to help them avoid pragmatic failure and/or dissonance. Initially, and since pragmatic failure leads to miscommunication, it seems a good strategy to teach our students about the pragmatic 'rules' of English. However, this triggers another question: if so, what English variety should teachers focus on?

Research has shown that speakers of different varieties of English might, for example, perform the same speech act differently in a similar context. Thus, whilst British speakers mostly seem to prefer mitigated disagreement, Salsbury & Bardovi-Harlig (2001) report the use of more direct, stronger disagreement strategies among American speakers. Similarly, Flöck's (2016) study on requests in American and British English reveals slight differences in parallel contexts, with American speakers opting for more direct requests than British ones, even if her results are not statistically significant.

Additionally, it is important to take into account that most encounters nowadays take place among non-native speakers, in intercultural communicative contexts where English is used as a *lingua franca* by non-native speakers. In such contexts, and because of their different cultural backgrounds, interlocutors may bring with them their own pragmatic expectations. Thus, they may share English as a common language but may have different "preferred ways of saying things" (Kecskes, 2007, p. 192). Since there are no common pragmatic rules, speakers may tacitly agree on using a common set of rules. For example, in Maíz-Arévalo's (2014a) study of disagreement among a group of intercultural students, it was observed that some of the participants opted for following "the common rules of the native variety they all shared: Standard British English" (p. 220) to express disagreement with their peers. However, others did not and reported discomfort in the satisfaction questionnaires after the task was over. This shows that intercultural pragmatics often needs to be

co-constructed and negotiated “ad hoc” (Kécskes, 2014), often by means of explicit meta-pragmatic strategies.

Thus, as teachers, it seems necessary to develop in our students, not only pragmatic awareness and pragmatic competence of the L2 but also meta-pragmatic awareness and strategies to be able to become effective intercultural speakers in an increasingly globalized world. In fact, the unstoppable use of English as a lingua franca (ELF henceforth) in intercultural contexts might lead to a re-definition of our priorities as teachers of pragmatics in the L2. As pointed out by Taguchi and Roever (2017, p. 273),

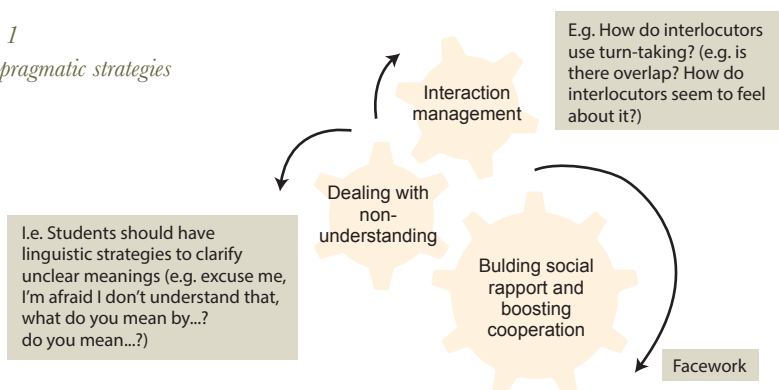
The emergence of ELF as a global phenomenon has called for a reconsideration of established concepts and assumptions, particularly those related to norms, community, and language competence. English in today’s world belongs to the global community of non-native speakers who use the language for intercultural communication. This international status of English has affirmed that communicative competence [and hence pragmatic competence] can no longer be described in relation to the norms of particular native-speaker communities. Rather, competence is determined based on how skillfully speakers can navigate the communicative demands by using a variety of strategies of accommodation and linguistic convergence.

In sum, while it is crucial to teach our students the pragmatics of the L2 and its

(standard) varieties, it might be even more fruitful for them to be equipped with meta-pragmatic awareness and strategies to communicate effectively in intercultural contexts where English is used as a lingua franca. The development of such strategies may be considered part and parcel of what Canale and Swain (1980) name *strategic competence*, or the knowledge of verbal and non-verbal communication strategies which can enable us to overcome difficulties when communication breakdowns occur and enhance the efficiency of communication. For example, students could be made aware of how interaction is managed (e.g. by paying attention to the use of turn-taking), be taught tactics to negotiate non-understanding (e.g. linguistic forms used to clarify meaning such as “do you mean...?”), as well as strategies to encourage cooperation and social rapport (e.g. politeness strategies to mitigate face-threat)—which will in turn help to smooth interaction. Figure 1 illustrates the relationship between the three.

Furthermore, in terms of curriculum planning, teaching meta-pragmatic strategies might not be as limited by low-linguistic proficiency as teaching students specific ways to carry out speech acts, which might need to be put off to higher levels of linguistic competence. As already pointed out, full communicative competence in L2 can also largely benefit from developing students’ intercultural competence. As such, there seems to be an undeniable relationship between pragmatic competence, intercultural competence and communicative competence (cf. Cohen et al., 2005). In the words of Martínez-Flor and Usó-Juan (2006, p. 56):

Figure 1
Meta-pragmatic strategies

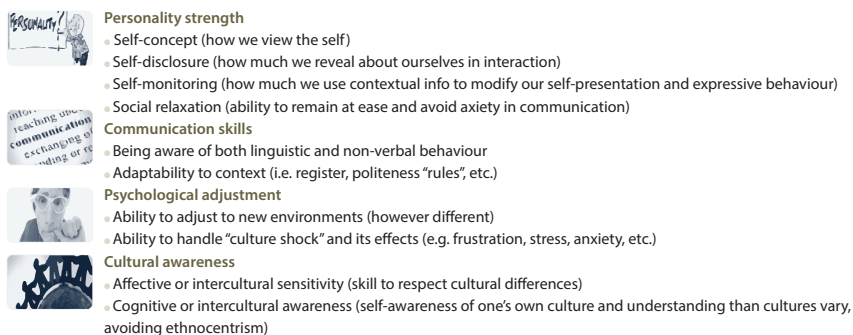


Learners [who] have the opportunity to interact with learners from other cultural communities [...] develop their intercultural competence as an important element that will foster their full communicative competence.

Precisely, one of the tenets of pragmatic competence is the speaker's ability to adapt their language according to context. The ability to adapt or adjust to culturally different interlocutors is also a core aspect of intercultural competence

(cf. Byram, 1997; Deardoff, 2006; Fantini, 2009), which can be defined as “the skill in facilitating successful intercultural communication outcomes in terms of satisfaction and other positive assessments of the interaction and the interaction partner” (Jandt, 2013, p. 35). In his seminal paper on intercultural competence, Chen (1990) specifically includes adaptability to context and psychological “adjustment” (i.e. adaptability) as two of the key components of intercultural competence, as illustrated by figure 2.

Figure 2
Components of Intercultural Competence (adapted from Chen (1990))



In other words, to become an intercultural competent interlocutor, it is essential to be aware of pragmatics and vice versa, since intercultural competence seems to help interlocutors be better at pragmatics in the L2. In other words, as meta-pragmatic awareness tends to be enhanced in intercultural contexts, such contexts may help to foster (meta)-pragmatic competence in L2.

How to teach L2 pragmatics and raise (meta)-pragmatic awareness

Back in the 80s, Holmes and Brown (1987, pp. 523-4) put forward three approaches to teaching pragmatic competence:

(1) It is “absorbed unconsciously in the process of learning”; that is, as learners of a second language, learners will implicitly learn pragmatic competence. Hence, no special action is required from teachers, as students will eventually acquire pragmatic competence throughout the learning process.

(2) It develops “naturally, provided the classroom environment is properly structured”. Although the authors do not delve into what makes a properly structured classroom, they seem to imply that fostering classroom real interaction in the L2 might implicitly teach learners pragmatic competence in the L2. As pointed out by LoCastro (2012, p. 307),

For second or foreign language learners, the task is even more complex, as transfer from the L1 and sociocultural factors play greater roles. An additional burden is the issue regarding how and when to learn how to use pragmatically appropriate speech. The most

obvious environment is in classrooms or other instructional environments. Yet, limitations seem to loom large for teachers and learners. Exposure to naturalistic environments would appear to be the answer.

(3) “Learners should be made aware of the ways native speakers use language to understand not only the forms, but also the appropriate situations in which to use them” Holmes and Brown (1987, p. 524). In other words, explicit instruction by the teacher should be carried out so as to ensure learners know when and how to use certain forms.

Much more recently, Taguchi and Rover (2017) advocate for combining an explicit and implicit approach to teaching, with a greater weight given to explicit teaching. In their own words (p. 221):

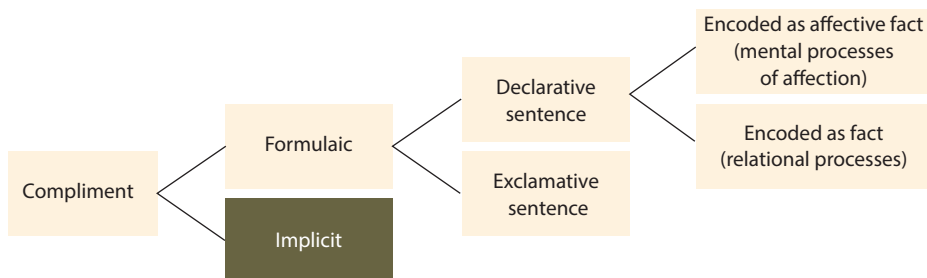
While we appreciate that implicit teaching follows the Focus-on-Form mandate of maintaining an overriding focus on communication, the greater efficiency of explicit teaching for most learners in most settings means that some degree of metapragmatic explanation is generally helpful in teaching L2 pragmatics.

In my own experience, the combination of explicit instruction and the possibility for learners’ to access real communicative situations where they can (implicitly) put into practice their pragmatic knowledge tends to be rather effective. In fact, after explicitly teaching a group of intercultural students how to perform the speech act of disagreement, they showed an increase meta-prag-

matic awareness, which in turn led to more satisfactory interaction in collaborative online tasks (i.e. an e-forum) and reduced both pragmatic failure and dissonances (Maíz-Arévalo, 2014a; 2014b). These results are in line with other studies where awareness raising and explicit instruction also led to an increase in pragmatic competence. For example, Martínez-Flor and Usó-Juan (2006) report an improvement in request realization after carrying out their 6Rs methodology, which also combines implicit and explicit instruction; Eslami et al. (2004) had similar results when explicitly teaching the speech acts of apology, complaint, and request. Moreover, Eslami et al. (2004, p. 5) found out that linguistic competence did not ensure pragmatic awareness since

The results of the pretest showed that even advanced learners of English did not have pragmatic awareness of speech acts in the absence of any pertinent instruction. This implies that some form of metapragmatic instruction –deductive, inductive, implicit, or explicit– is necessary.

Figure 3
System of compliments



This takes us to the third block of my paper, where I will present two case studies of “action-research” or research where “the actors (i.e. learners of English) will be assisted to improve and/or refine their actions” (Sagor, 2000, p. 3). Section 3.1. will focus on teaching the speech act of compliments to Spanish students of EFL while section 3.2. deals with teaching the speech act of disagreement to a multicultural group where English was used as the lingua franca.

Teaching compliments and their responses to EFL Spanish students

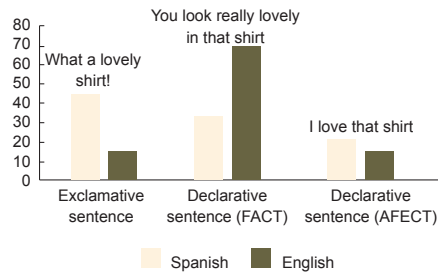
After doing cross-cultural and intercultural research on compliments in different varieties of English and Peninsular Spanish, it was found that compliments shared a great deal of similarities regarding their linguistic realization. Thus, it is possible to establish a system of compliments, as illustrated in figure 3 (adapted from Maíz-Arévalo and García-Gómez, 2013, p. 751)

However, and despite similarities, research also showed that complimenting was a speech act liable to generate communicative failure and dissonance among

Spanish students (Maíz-Arévalo, 2010). For the sake of space, I will focus on the two most common negative transfers Spanish students might make when complimenting in English.

On the one hand, a major difference regards linguistic patterns, where there are differences in frequency of use, as illustrated by figure 4:

Figure 4
Compliments in English and Spanish: linguistic patterns

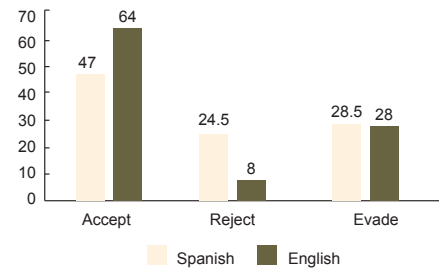


As can be observed, Spaniards opt for a much higher use of the exclamative sentence (as an outburst of emotion) as opposed to English speakers, who prefer declarative sentences encoding the compliment as a fact, with the focus on the addressee, such as “You look/are really lovely” (53.6%) and “that’s a really nice coat” (14.9%) or Declarative sentence (encoding affection as an affective fact, with the focus on the speaker): “I simply love that skirt” (16.1%). As a result, no pragmatic failure is likely to take place but there might be dissonance. Since the exclamative pattern is a minor one in English, these “outbursts of emotion” might contribute to the reinforcement of stereotypes, with Spaniards appearing as too emotional, exaggerated

and maybe even insincere when complimenting English interlocutors.

On the other hand, a second important difference regards the way to respond to compliments. Responding to a compliment can be a very difficult issue since there is a clash between two politeness maxims (Leech, 1983) “modesty” vs. “agreement”. As in the case of linguistic patterns, the strategies to respond to compliments are the same: a complimentee can either accept, evade or reject a compliment. However, there are important differences regarding frequency of use, especially with regard to the second major strategy: reject, which may be perceived as highly impolite by English speakers. Figure 5 sums up the three main strategies and their frequency of use by the two groups of speakers:

Figure 5
Responding to compliments in English and Spanish



As already seen in a previous example, it is quite customary for Spanish speakers (especially female speakers interacting with other female speakers) to reject a compliment with the formulaic expression “qué va”, which gets mistranslated as “no way”, hence producing a high degree of discomfort in the addressee, who sees her compli-

ment disagreed with in an extremely rude way, even if unaware of it. As Holmes and Brown (1987, p. 535) point out:

Unless learners pay conscious attention to the relevant social factors in a particular context, they are likely to lapse automatically into the norms of their native language and culture and may thereby cause unintended offense.

As a teacher, I thus decided to devote some time to teaching my students about this speech act. The participants were 45 Spanish students of English as a foreign language, with a pre-advanced level (B2.2 according to the CEFR). For one week (a total of 4 hours since we have 2 hour classes a week), we worked both implicitly and explicitly on the speech act of complimenting. More specifically, my students worked on five tasks, ranging from more controlled linguistic input to much freer activities, without practically no linguistic support. In the following paragraphs, I will present the different tasks together with their instructions, just as they were actually used in class.

Figure 6
Task 1. Raising meta-pragmatic awareness

In small groups, students were given the following list of utterances:

1. You look very nice
2. That's a good essay
3. I really like your hair
4. He seems pretty unreliable
5. I really love your garden
6. You were so kind
7. That's a very nice cake you made
8. You're very rich
9. Your parents are extremely old
10. That skirt is splendid



Students were asked to work in groups in order:

- To decide whether these are compliments or not, based on their linguistic realization and the topic (that is, what is being complimented)
- To think of a context where these could appear: (participants, situation, etc.)
- To say if these compliments would be expressed the same in Spanish. If not, how would they be expressed?

In the second activity, students had to work collaboratively on identifying linguistic patterns and idiomatic collocations, with typical adjectives that have been found to appear repeatedly in compliments, with the help of the following table:

Figure 7
Task 2

| | Nice | Good | Beautiful | Pretty | Great | Lovely | Wonderful | Kind |
|------------|------|------|-----------|--------|-------|--------|-----------|------|
| Very | | | | | | | | |
| Really | | | | | | | | |
| Just | | | | | | | | |
| Absolutely | | | | | | | | |
| Pretty | | | | | | | | |
| So | | | | | | | | |

For example, they had to be explained that “quite” changes its meaning with scalable and non-scalable adjectives. In other words, they observed that “quite perfect” intensifies perfect (positive collocation) while “quite good” attenuates its meaning (negative collocation).

After these two activities, students were asked to find videos (e.g. sit coms, films, etc.) where compliments were actually used by interlocutors and to share their own examples on the Moodle platform linked to the class. They were also motivated to vote on the video they liked the most, and which was then fully analysed in the following class. Since students were increasingly more aware of compliments' pragmalinguistic behaviour in English, they moved on to their sociopragmatic component. In order to raise their meta-pragmatic awareness, they were presented with three different contexts that they had to role-play, so as to be aware of the role played by aspects such as the relationship between interlocutors, the situational and social context, what the complimented token could be (or not) and so on:

- **Situation 1:** Male teacher to 13-year-old female student in the classroom.
- **Situation 2:** 30-year-old woman to male acquaintance she has met in a shopping centre.
- **Situation 3:** Elderly male shop assistant to unfamiliar middle-age female customer.

To finish, the last activity to practice compliments was carried out in a freer way. This activity is called the "compliment wheel". Students were disposed in two rings (an external and internal one) so that each of them should be facing another classmate. The students of the inner circle were told they had to think sincerely about something they liked of their partners and of the most appropriate way to compliment them. The students of the out-

er circle had to respond (using one of the strategies we had seen as they thought was more appropriate). Then, the circles should move one space so that a new partner is faced and complimented. After everybody in the inner ring has complimented everybody, turns are exchanged. By the end of the week, students reported that they felt much more confident and more aware of when and how to use compliments in English. Not only that, they realised that interacting involves much more than using language and the need to be pragmatically competent.

Teaching disagreement to a multicultural class

The second case study also deals with research-action but in a different context, since it involved a multicultural class of 10 M.A. students who came from 8 very different cultural backgrounds (e.g. South Korean, Russian, Egyptian, Iranian, Spanish) and who used English as a lingua franca to communicate, being all very proficient in this language.

As part of their assignment, students were requested to carry out a collaborative assignment where they had to analyse a set of texts but they were asked to carry out their discussion online via an e-forum created in Moodle. Three groups were randomly created by Moodle itself. After the assignment took place, students were asked to fill in a survey expressing their satisfaction with the experience. Action research was considered necessary after two of the groups complained that some of the classmates were a bit too rude when making their point in the e-forums and expressing their disagreement. The data was analysed, paying special attention to the speech act

of disagreement. As pointed out by Locher (2004, p. 94), the problem of disagreement is that expressing disagreement among peers is particularly challenging since one wishes to “get one’s point across without seeming self-righteous or being injurious”.

An additional problem in this group was that they came from very different cultural backgrounds and each of the students brought their own pragmatic expectations, without there being a ‘common ground’ (Köcskes, 2014). In fact, after carrying out the analysis, it was observed that the only group who was wholly satisfied with the experience (as they expressed in the survey), had tacitly adopted the pragmatics of British English regarding disagreement as a common ground, hence their disagreements were mitigated and they consistently used what Kreutel (2007) defines as the “sandwich structure”. However, in the other groups, members seemed to express disagreement by transferring the pragmatics of their L1, which led to dissonance and discomfort among the other participants, as illustrated by the following examples from the corpus (see Maíz-Arévalo, 2014a; 2014b):

Example 1

Very interesting analysis, NAME!

Thank you for posting it! **J**

My ideas concerning Task 3 are basically the same, except for the third pair of images. I think the 1985 image rather than complementary/enhancing is contradictory . . . I don’t see any sign of the Prince and Snow White being happy in that image; it’s rather a gloomy image in my opinion. I agree with your reading of the Palace as a symbol of wealthiness and power.

Example 2

I am so sorry but I don’t see any Cinderella kissing the prince, do you mean Snow White? In this case, I think that the prince is the actor. She is not an actor because he is kissing her but not the other way around.
do you mean that???

In this case, instruction took place during 3 sessions, each lasting 90 minutes. Each session focused on different objectives, namely:

1. The first section focused on raising awareness about key notions such as pragmatic and intercultural competence, intercultural pragmatics, the Goffmanian notion of face, failure and dissonance. The main objective of these sessions was to make them aware that they all brought their own pragmatic expectations and these could impact their exchanges.
2. Students were then provided with ten real examples of conversational intercultural exchanges in ELF where miscommunication had taken place due to different pragmatic expectations. Students were also told how disagreement is highly face-threatening and can lead to conflict, especially since it can be expressed differently in different cultures.
3. In the third session, we focused on the acts of agreement and disagreement. Students were asked to complete a DCT in their own language and their utterances were analysed by the whole group, so that they became aware of possible cultural and pragmatic differences. Then, they were explicitly

taught some ways to mitigate disagreement so as to make it less face-threatening as well as the use of strategies such as Kreutel's (2007) sandwich model.

Quite satisfactorily, students tried these strategies in their next e-forum, co-constructing and negotiating meaning and the survey questionnaires at the end of the project showed that they not only had learnt but that they were highly satisfied and had also become more competent from the intercultural point of view. They also reported having "connected" more with their classmates, even with those they initially thought would not connect, which shows that raising their pragmatic awareness also helped them build rapport, which in turn, helped them become more interculturally competent.

Conclusion

This article has focused on the importance for language teachers to teach not only pragmatic competence but also to raise their students' meta-pragmatic awareness. Both skills will help them become better communicators not only when interacting with native speakers of English (regardless of the variety), but also to adjust and accommodate their discourse accordingly in intercultural encounters where English is used as a lingua franca. To teach these skills, it is suggested teachers may adopt a more explicit approach to pragmatic phenomena, in combination with implicit teaching, as illustrated by the two case studies presented, where the two speech acts of compliments and disagreement were taught to different groups of students. In both cases, a description of the activities used in the classroom has been included for the sake of clarity.

References

- Alcón Soler, E. (2015). Pragmatic learning and study abroad: Effects of instruction and length of stay. *System*, 48: 62-74.
- Alcón Soler, E., and Martínez-Flor, A. (2005). Pragmatics in instructed language learning [Special Issue]. *System*, 33(3): 381-384.
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L. F., and Palmer, A. S. (1982). The construct validation of some components of communicative proficiency. *Tesol Quarterly*, 16(4): 449-465.
- Bachman, L.F. and Palmer, A.S. (1996). *Language testing in practice: designing and developing useful language tests*. Oxford: Oxford University Press.
- Bardovi-Harlig, K. (2001). Empirical evidence of the need for instruction in pragmatics. In K. R. Rose, and G. Kasper (Eds.), *Pragmatics in language teaching* (pp. 13-32). Cambridge: Cambridge University Press.
- Barron, A. (2003). *Acquisition in interlanguage pragmatics: Learning how to do things with words in a study abroad context* (Vol. 108). Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches

- to second language teaching and testing. *Applied linguistics*, 1(1): 1-47.
- Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z., & Thurrell, S. (1995). Communicative competence: A pedagogically motivated model with content specifications. *Issues in Applied Linguistics*, 6: 5-35.
- Chen, G.M. (1990). Intercultural communication competence: Some perspectives of research. *Howard Journal of Communications*, 2(3): 243-261.
- Cohen, A. D., Paige, R. M., Shively, R. L., Emert, H., & Hoff, J. (2005). Maximizing study abroad through language and culture strategies: Research on students, study abroad program professionals, and language instructors. *Final Report to the International Research and Studies Program. Office of International Education, DOE. Minneapolis, MN: Center for Advanced Research on Language Acquisition, University of Minnesota.*
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3): 241-266.
- Eslami-Rasekh, Z., Eslami-Rasekh, A., & Fatahi, A. (2004). The effect of explicit metapragmatic instruction on the speech act awareness of advanced EFL students. *TESL-EJ*, 8(2), 1-12.
- Fantini, A. E. (2009). Assessing intercultural competence. In Deardorff, D. K. (Ed.), *The SAGE handbook of intercultural competence* (pp. 456-476). London: Sage.
- Flöck, I. (2016). *Requests in American and British English: A contrastive multi-method analysis* (Vol. 265). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Herbert, R.K. (1989). The ethnography of English compliments and compliment responses: A contrastive sketch. In Oleksy, W. (Ed.), *Contrastive Pragmatics* (pp. 3-35). Amsterdam: John Benjamins.
- Holmes, J. (1988). Paying compliments: A sex preferential politeness strategy. *Journal of Pragmatics*, 12: 445-465.
- Holmes, J. and Brown, D. (1987). Teachers and Students Learning About Compliments. *TESOL Quarterly*, 21 (3): 523-546.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In A. Duranti (Ed.), *Linguistic Anthropology: A Reader* (pp. 53-73). Malden, MA: Blackwell.
- Jandt, E. (2013). *An introduction to intercultural communication: Identities in a global community*. London: Sage Publications.
- Leech, G. (1983). *Principles of Pragmatics*. London: Longman.
- LoCastro, V. (2012). *Pragmatics for Language Educators: A Sociolinguistic Perspective*. London: Routledge.
- Kasper, G. (1997). Can pragmatic competence be taught? *NetWork*, 6. Honolulu: University of Hawaii, Second Language Teaching & Curriculum Center. Available online at <http://www.nflrc.hawaii.edu/NetWorks/NW06/>
- Kasper, G. (2006). Speech acts in interaction: Towards discursive pragmatics. In Bardovi-Harlig, K., Félix-Brasdefer, J. C. and Omar, A. S. (Eds.), *Pragmatics and language learning* (vol. 11) (pp. 281-314). Honolulu: University of Hawaii Press.
- Kasper, G., & Rose, K. R. (2002). *Pragmatic development in a second language* (Language Learning Monograph Series). Oxford: Blackwell.

- Kecskes, I. (2007). Formulaic language in English Lingua Franca. In Istvan Kecskes and Lawrence R. Horn (Eds.), *Explorations in pragmatics: Linguistic, cognitive and intercultural aspects* (pp 191–213). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Kecskes, I. (2014). *Intercultural pragmatics*. Oxford: Oxford University Press.
- Kreutel, K. (2007). “I’m Not Agree with You.” ESL Learners’ Expressions of Disagreement. *TESL-EJ*, 11(3): p.n3.
- Locher, M.A. (2004). *Power and politeness in action: Disagreements in oral communication* (Vol. 12). Berlin: Walter de Gruyter.
- Maíz-Arévalo, C. (2010). Intercultural Pragmatics: a contrastive analysis of compliments in English and Spanish. In Blanco Gómez, M. L. and Marín Arrese, J. (Eds.), *Discourse and Communication: Cognitive and Functional Perspectives* (pp. 175-208). Madrid: Dykinson.
- Maíz-Arévalo, C. (2014a). Expressing disagreement in English as a lingua franca: Whose pragmatic rules? *Intercultural Pragmatics*, 11(2): 199-224.
- Maíz-Arévalo, C. (2014b). “I’m sorry I don’t agree with you”: Can we teach nonnative students pragmatic competence when expressing disagreement? *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 27(2): 433-453.
- Martínez-Flor, A., and Usó-Juan, E. (2006). A Comprehensive Pedagogical Framework to Develop Pragmatics in the Foreign Language Classroom: The 6Rs Approach. *Applied Language Learning*, 16(2): 39-63.
- Piller, I. (2017). *Intercultural Communication: A Critical Introduction*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Salsbury, T., & Bardovi-Harlig, K. (2001). “I Know Your Mean, but I Don’t Think So”: Disagreements in L2 English. *Pragmatics and Language Learning*, 10: 131-152.
- Schumann, J. (1986). Research on the Acculturation Model for Second Language Acquisition. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 7: 379-392.
- Su, I. (2010). Transfer of pragmatic competence. *The Modern Language Journal*, 94: 87-102.
- Taguchi, N. (2007). Development of speech and accuracy in pragmatic comprehension in English as a foreign language. *TESOL Quarterly*, 41(2): 313-338.
- Taguchi, N. and Roever, C. (2017). *Second Language Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press.
- Thomas, J. (1983). Cross-cultural pragmatic failure. *Applied linguistics*, 4(2): 91-112.
- Yates, L., (2010). Pragmatic challenges for second language learners. In A. Trosborg (Ed.), *Pragmatics across languages and cultures* (pp. 287-308). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Zamborlin, C. (2007). Going beyond pragmatic failures: dissonance in intercultural communication. *Intercultural Pragmatics*, 4(1): 21-50.

Verbum et Lingua

Año 8. Núm. 15. Enero-junio 2020

Se terminó de editar en junio de 2020

en Epígrafe, diseño editorial

Verónica Segovia González

Niños Héroes 3045-A1, Colonia Jardines del Bosque

Guadalajara, Jalisco, México

La edición consta de 1 ejemplar